



LIISA HAAPANIEMI

Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna.
perjantaina 11. päivänä huhtikuuta 2003 klo 12.

English summary

Acta Universitatis Tampereensis 915
Tampereen yliopisto
Tampere 2003

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Myynti



Tampereen yliopiston
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 215 6055
Fax (03) 215 7685
taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Graafinen suunnittelu ja taitto
Marita Alanko

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 915
ISBN 951-44-5606-8
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 235
ISBN 951-44-5607-6
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print
Tampere 2003

ALKUSANAT

Valmistuttuani erityisluokan opettajaksi toukokuussa 1983 olin sitä mieltä, että nyt olen opiskeluni opiskellut. Päätoiminen yhdeksän kuukautta kestänyt koulutus Jyväskylässä oli mielenkiintoinen ja haastava, mutta raskas. Intensiiviset erityispedagogiikkaa sisältävät päivät opiskelukohteissa olivat tavallisesti 12 tunnin mittaisia. Minulle tärkeään lenkkeilyyn ei jäänyt aikaa viikolla ja koin opiskelun suorastaan fyysisesti raskaaksi pitkien paikallaan ja sisällä oloaikojen vuoksi. Ohjaajamme kannustivat meitä jaksamaan. Heidän mielestään koulutuksesta selviytyminen oli eräänlainen testi tulevassa työssä jaksamisesta.

Testi oli siis suoritettu ja orientoituminen erityisluokan opettajan työhön omin avuin saattoi alkaa. Olin saanut koulutuksen apukoulun ja tarkkailuluokan opettajaksi (nykyisin EMU- ja ESY-opettajaksi). Ensimmäinen vuosi ESY-luokan opettajana oli täydellisesti oman paikan etsimistä. Vähäisetkin luulot omista opettajan taidoista karisivat kerta heitolla maailman tuuliin. Tuntui siltä, että pienet pojannaperot, joita oli viisi luokassani, saivat minut päivä toisensa jälkeen aina vain väsyneemmäksi. Neljästä viiteen tuntiin kestäneen koulupäivän jälkeen painuin pitkille päiväunille. Välillä olin sitä mieltä, että tämä ei ole minun alaani ja että eiköhän rahaa elämiseen saa helpommallakin. Muutamien työkuukausien jälkeen minusta ajoittain kuitenkin tuntui siltä, että yhteistyömme oppilaitteni kanssa sujui ja otteeni heihin alkoi parantua.

Työkokemus lisääntyi vähitellen ja vuodesta 1985 alkaen neljän vuoden ajan olin ESY-opettajan toimen ohella erityisammattikoulussa yleisaineiden tuntiopettajana. Itselleni yllätykseksi palasin vuonna 1987 Jyväskylän yliopistoon suorittamaan kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoa pääaineena erityispedagogiikka. Tutkinto valmistui vuonna 1989. Erityisammattikoulussa monivammaisten oppilaiden elämäkokemukset avasivat uuden näkökulman erityisopettajan työhöni ja hakeuduin Tampereen yliopistoon ammattikasvatuksen suuntautumisvaihtoehdon opintoihin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmani käsitteli moni- ja vaikeavammaisten nuorten itsenäistymistä ammatilliseen koulutukseen valmistavan (AKVA) kurssin tuella. Muiden ammattikasvatuksen opiskelijoiden innoittamana aloitin yhteiskuntatieteiden maisterin opinnot pääaineena sosiologia. Po. tutkinto valmistui vuonna 1995. Kasvatustieteen jatko-opintoihin liittyvät tutkimukseni ovat keskittyneet ESY-opetuksen kuvaamiseen. Tämä väitöskirjatutkimus on jatkoa edellä mainitulle sosiologian pro gradu -tutkielmalle ja kasvatustieteen liseniaatintutkimukselle.

Väitöskirjatyöni toteutumisen ovat tehneet mahdolliseksi ESY-luokkaa käyneiden oppilaitteni vanhemmat, yleisopetuksen opettajat ja eri ammattialoja edustavat työntekijät vastaamalla tekemiini kirjallisiin kyselyihin ja osallistumalla suorittamiini haastatteluihin. Esitän kiitokseni heille kaikille pitkäjänteisestä yhteistyöstämme.

Alkuvaiheessa tutkimukseni ohjaamisesta vastasi professori Jarkko Leino. Hänelle olen kiitollinen opiskelijamyönteisestä työskentelytavasta ja tutkimuksen ideoinnista. Lisensiaatintutkimuksen tarkastivat dosentit KT Ritva Jakku-Sihvonen ja VTT Heikki Leimu. Heille esitän kiitokseni arvokkaista ja rakentavista neuvoista ja kannustuksesta tutkimuksen teossa. Professori FT Pekka Ruohotietä kiitän väitöskirjani ohjauksesta ja esimerkillisestä tavasta suhtautua luottavaisesti opiskelijan itseohjautuvuuteen oppimisprosessin aikana.

Väitöskirjani asiantuntevasta esitarkastuksesta kiitän dosentteja VTT Heikki Leimua ja KT Jukka Koroa. He ovat osoittaneet suurta mielenkiintoa ja perehtyneisyyttä tutkimukseni aihetta ja sisältöä kohtaan ja kannustaneet minua tutkimustyöni loppuvaiheessa noudattamaan tiivistä aikataulua tutkimukseni valmistumiseksi. Kiitokset myös KT Raimo Lindhille käsikirjoitustani koskevasta kirjallisesta palautteesta.

Työni lopullisen kieliasun on tarkastanut KL Pentti Ruohotie. Suoritetun asiantuntevan työn lisäksi haluan osoittaa huomioni hänen inhimilliseen tapaansa tehdä yhteistyötä. Tutkimukseni kirjallisen muodon loppuun saattamisessa kannustimena toimi Tampereen yliopiston tukisäätiön myöntämä ammattikasvatuksen rahaston apuraha.

Ystävällisyydestä ja tehdystä työstä kiitokset kuuluvat Pornaisten kirjastossa työskenteleville Marianne Lindbladille, Aila Mikkolalle ja Juha Korkeakankaalle ja Järvenpään kirjastossa työskentelevälle Merja Marttiselle. Erityiskiitokset haluan osoittaa Anneli Peltolalle, joka on antanut minulle väsymättömästi apua, ohjausta ja tukea tietokoneasioissa kesken kiireidensä ja myös raskaiden työpäiviensä jälkeen.

Lämpimästi haluan kiittää ystäviäni, jotka ovat antaneet tukea ja osoittaneet myötätuntoa noin kymmenen vuotta kestäneelle hankkeelleni.

Suurimmat kiitokset esitän perheelleni siitä, että jokainen heistä on arvostanut kouluttautumista ja että olen saanut mahdollisuuden edetä opinnoissani ja urallani omien kykyjen ja toiveitten mukaan. Eerolle olen kiitollinen siitä, että hän on kestänyt monien vuosien ajan joka puolella kodissamme lojuneita papereita ja kirjaröykkiöitä sekä hajamielisyyttäni uppoutuessani tutkimukseni syövereihin. Olen saanut avointa ja luotettavaa tukea ja ymmärrystä päivittäiseen työskentelyyn tavoitteeni saavuttamiseksi.

Pornaissä helmikuussa 2003

Liisa Haapaniemi

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	7
ABSTRACT	9
1. JOHDANTO	11
1.1. ESY-luokka (tarkkailuluokka) tutkimuksen kohteena	11
1.2. Tutkimusprosessin kuvaus	13
2. ESY-OPPILAAN JA -OPETTAJAN "MUOTOKUVA"	16
2.1. ESY-oppilas	16
2.2. ESY-opettaja	19
3. KASVATUKSELLINEN KUNTOUTUS ESY-OPETUKSESSA	22
3.1. Kasvatuksellisen kuntoutuksen lähtökohdat ja sisältö	22
3.2. Oppimisteoreettinen perusta kasvatukselliselle kuntoutukselle	25
3.2.1. Oppiminen kokonaisvaltaisena kasvatuksena	25
3.2.2. Oppimisteoriat oppimistapahtuman selkeyttäjinä	28
3.2.3. Oppimisteoreettisten periaatteiden esiintyminen ESY-opetuksessa	34
3.3. Erityisoppilaiden opetuksessa käytettäviä interventiomuotoja	35
3.3.1. Käyttäytymishäiriöiden diagnosoinnista	37
3.3.2. Yksilöllinen kuntoutussuunnitelma	38
3.3.3. Yhteistyö vanhempien ja opettajien kesken	40
3.3.4. Moniammatillinen, perhekeskeinen yhteistyö verkostotyömuotona	42
4. SOSIAALISESTA SOPEUTUMATTOMUUDESTA	45
4.1. Sosiaalinen sopeutumattomuus ja käyttäytymishäiriöisyys	45
4.2. Teorioita häiriökäyttäytymisen synnystä	47
4.3. Sosialisaatio	49
4.4. Käyttäytyminen ekologisena ajatteluna	51
5. PERSOONALLISUUTEEN JA SEN KEHITYKSEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ	55
5.1. Persoonallisuus, identiteetti, minäkäsitys ja itsetunto	55
5.2. Lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä	58
5.3. Lapsen kasvatukseen liittyvä rajojen asettaminen	63
5.4. Narsistinen luonnevaurio	66
5.5. Koulukasvatuksen merkityksestä lapsen minän muodostumisessa neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana	68
6. MENETELMÄRATKAISUISTA	71
6.1. Tapaustutkimus tutkimustyyppinä	71
6.2. Laadullisista tutkimustraditioista	73
<i>Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?</i>	5

6.3.	Etnografinen tutkimus	74
6.3.1.	Taustasitoumuksista	75
6.3.2.	Ongelmakohtia	76
6.4.	Opettaja työnsä tutkijana	77
7.	TUTKIMUSONGELMAT	79
8.	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	80
8.1.	Tutkimuksen kokonaiskuvaus	80
8.2.	Tutkimusjoukon muotoutuminen	82
8.3.	Kenttämateriaalin kerääminen	82
8.4.	Tutkimusaineiston analysointi	87
9.	TUTKIMISTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	90
9.1.	Tutkimuskohteen kuvaus	90
9.2.	Toimintatavoitteet ja -periaatteet kuvauskohteessa	96
9.3.	ESY-oppilaiden häiriökäyttäytymistä selittäviä tekijöitä	98
9.3.1.	ESY-oppilaista	98
9.3.2.	ESY-oppilaiden perheistä ja vanhemmista	119
9.3.3.	Miron elämänhistoria käyttäytymishäiriöitä selittävien lähestymistapojen valossa	135
9.4.	Kasvatukselliseen kuntoutukseen liitettävien periaatteiden soveltaminen arkipäivän kasvatus- ja opetustilanteisiin	138
9.4.1.	“Oppilaan ja hänen vanhempiensa sisäänajo” ESY-opetukseen	139
9.4.2.	“Oppilaan pysäyttäminen”	145
9.4.3.	“Tilanteen hallintaan ottaminen” eli ns. “korjaava vaihe”	148
9.4.4.	“Oppilaan integroiminen yleisopetukseen”	161
9.4.5.	“Täysipainoinen yleisopetukseen palaaminen”	168
9.4.6.	Kaksi tapauskuvausta (Viki ja Mike) kasvatus- ja oppimisprosessista	172
9.4.7.	ESY-opetuksen sykliisyys	177
9.4.8.	Kuntoutusprosessissa mukana olleiden henkilöiden välisestä yhteistyöstä ja sen laadusta	178
9.4.9.	Eri tukitahojen välisiä yhteistyöongelmia ESY-opettajan näkökulmasta	187
10.	TUTKIMUKSEN JA SEN TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	190
10.1.	Triangulaatio tutkimustulosten tulkinnassa	190
10.2.	Tutkimuksen ja tulosten luotettavuudesta	191
11.	TULOSTEN YHTEENVETOA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.	199
11.1.	Kasvatuksellinen kuntoutus ESY-opetuksessa osana oppilaan kokonaiskuntoutusta	199
11.2.	Opettajien mahdollisuuksista ja valmiuksista ohjata käyttäytymishäiriöisiä oppilaita arkipäivän työtilanteissa	207
	LÄHTEET	220
	LIITTEET	235
	LUETTELO KUVIOISTA, TAULUKOISTA, VALOKUVISTA JA LIITTEISTÄ	288

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa kuvataan käytännössä tapahtuvaa ESY-opetusta (ent. tarkkailuluokkaopetus) opettajan näkökulmasta. Esitys on esimerkki siitä, miten käyttäytymishäiriöin oireilevien oppilaiden kuntoutusta voidaan toteuttaa ESY-opetuksen keinoin. Tutkimuksen kohderyhmänä on erään Uudellamaalla sijaitsevan kaupungin (noin 35 000 asukasta) ala-asteikäiset ESY-luokan oppilaat (N=53). He suorittivat oppivelvollisuuttaan vuosina 1988–1997 kahdessa tiiviisti yhteistyössä toimineessa ESY-luokassa.

Kyseessä on *etnografinen tapaustutkimus*, jossa kuvataan ESY-opetukseen liittyviä arkipäivän tapahtumia. Tutkimuksessa etsitään ESY-luokkalaisten häiriökäyttäytymistä selittäviä tekijöitä. Siinä kuvataan oppilaita ja heidän perhetaustojaan eli sitä kohdejoukkoa, jonka kanssa ESY-opettaja toimii ammattiinsa liittyvissä työtilanteissa. Varsinaista opetuksessa tapahtuvaa kasvatus- ja oppimisprosessia esitellään *viiden oppimisteoreettisen* lähestymistavan avulla. Käytännön tilanteiden kuvaus rakentuu niistä vaiheista, jotka käydään läpi sillä aikavälillä, kun oppilas tulee ESY-luokalle ja mahdollisesti muutaman kuntoutusvuoden jälkeen siirretään virallisella päätöksellä takaisin yleisopetukseen. Oppilaan tukemisessa toteutetaan *kasvatuksellisen kuntoutuksen* periaatteita.

Kenttämateriaalin keruussa käytettiin osittain strukturoituja ja strukturoimattomia kirjallisia kyselyjä ja teemahaastatteluja. Näillä menetelmillä saatiin tietoa ESY-luokkalaisista, heidän perhetaustoistaan ja heidän lapsuuteensa liittyvistä tapahtumista (N=20). Tietoa kerättiin myös terveystieteistä, psykologien ja lääkäreiden lausunnoista ja rikosrekisteristä. Kaikista kohderyhmän oppilaista (N=53) ja heidän perhetilanteistaan koottiin yleistietoa opettajan kirjanpidon avulla. Kuvaukset ESY-luokkien arkipäivän tapahtumista kerättiin kahden ESY-luokan opettajan päiväkirjamuistiinpanoista sekä tutkijana toimineen ESY-opettajan noin kymmenen vuoden aikana observoinnin perusteella tekemästä havaintopäiväkirjasta. Tutkimusote on kvalitatiivinen, ja sitä on täydennetty eri teemoihin liitettyjen tekijöiden frekvensseillä ja prosentiosuuksilla.

ESY-luokkalaisten häiriökäyttäytymisen taustalla vaikuttavat seikat noudattelevat aiemmin ESY-luokkalaisista (tarkkailuluokkalaisista) tehtyjen tutkimusten tuloksia. Oppilaiden levottomuus ja riitaisuus, usein aggressiivinen suhtautuminen toisia ihmisiä kohtaan rajoittivat heidän koulunkäyntiään. Oppilaista (N=49) noin kolmasosa oli tai oli ollut jo ennen ESY-luokalle siirtoa terapiassa perheneuvolassa, yksityisillä terapeuteilla tai sairaalassa. Oppilaiden lapsuuteen liittyi paljon erilaisia elämänmuutoksia ja kaikenlaista vaihtelevuutta. ESY-luokkalaisten kotitaukoissa esiintyi usein moniongelmaisuuksia. Perheen taloudelliset riskitekijät eivät selittäneet lapsen poikkeavaa käyttäytymistä niin merkittävästi kuin perheessä vallitsevat sosiaaliset riskitekijät.

Tutkimusjoukkoon kuuluneista ESY-luokkalaisista (N=53) 22 oppilasta siirrettiin onnistuneesti takaisin yleisopetukseen. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ESY-opetuksessa toteutetun oppilaan *kokonaisvaltaisen tukemisprosessin etenemistä hidastivat eniten* seuraavat tekijät: 1)

oppilaan lapsuuden aikana kehittynyt epäluottamuksellinen lapsi–vanhempi-suhde, 2) oppilaan vanhempien toteuttamat epäjohdonmukaiset kasvatusta- ja opetusperiaatteet (autoritaarinen tai laiminlyövä kasvatustapa), 3) oppilaan vanhempien kyvyttömyys tiedostaa lapsensa ongelmat ja haluttomuus osallistua moniammatilliseen yhteistyöhön sekä 4) moniammatillisessa yhteistyössä psykiatrisen osasto- ja avohoidon yhteydenpidon vähäisyys oppilaan opettajaan sekä vaitiolovelvollisuuteen vetoaminen oppilaita hoidettaessa.

Tämän tutkimuksen esille nostamiin haasteisiin vastaamiseksi tarvitaan resurssien lisäämistä pienten lasten vanhempien ohjaustyöhön, joka voisi toteutua ennalta ehkäisevästi terveydenhuoltoon kuuluvan neuvolatoiminnan yhteydessä. Lisäksi moniammatilliseen yhteistyöhön toivotaan selkeää ja kaikkia hallintokuntia yhdistävää valtakunnallista ohjeistusta, jotta työntekijöillä olisi käytännön tasolla tiedossa vastuukysymyksiä ja tiedonsiirtoa koskevat yhteiset pelisäännöt, joiden mukaan voitaisiin toimia tavoitteena lapsen kokonaisvaltainen tukeminen ja kuntoutuminen.

Avainsanat: Oppimisteoriat, ESY-luokka, sosiaalinen sopeutumattomuus, käyttäytymishäiriö, kasvatuksellinen kuntoutus, kokonaisvaltainen kuntoutus, moniammatillinen ja perhekeskeinen yhteistyö, etnografia.

ABSTRACT

This dissertation describes the teaching of a class of children with emotional or behavioural disorders (EBD), seen from the teacher's viewpoint. The presentation serves as an example of rehabilitation of EBD children with the help of special classes designed for these children. EBD primary school pupils (N=53), in two observation classes in a designated city in Finland (about 35 000 inhabitants), served as the target group for the study. They were fulfilling their compulsory schooling requirement in 1988-97.

This type of ethnographic case study research describes everyday events in the activities of an EBD class. The very learning and upbringing process is described with the help of five different "orientations to learning" approaches. Description of the practical situations is based on the different stages the pupil passes through from the time s/he joins the EBD class until s/he, possibly after a few years of rehabilitation, is transferred from the EBD class back to a normal class. Support for the student is given according to the principles of pedagogical rehabilitation.

The field material was collected with structured or unstructured written questionnaires and thematic interviews. Data were also collected from health charts, statements by psychologists and MDs and from criminal registers. Descriptions of the everyday events in the EBD classes were gathered by two teachers of the classes from diary notes. These were supplemented by the observation diary kept by the researcher, serving as an EBD classroom teacher, covering a span of about ten years. The academic approach is qualitative, but has been supported with frequency and percentage calculations of different themes.

The education of EBD pupils is hampered by their restlessness and conflicting, often aggressive, attitude to other people. Often, the domestic background of such children reveals extensive problems. The economic risk factors in their families did not explain the divergent behaviour of these children as poignantly as did the social risk factors.

Of the total number of EBD pupils (N=53), 22 were successfully transferred back to a normal class. The progress of the comprehensive support applied to the EBD students was most significantly slowed down by the following factors: 1) the distrusting relationship that developed between the child and the adult during the pupil's childhood, 2) the incoherent methods of upbringing and teaching applied by the pupil's parents, 3) the lacking ability of the parents to perceive their children's problems and their unwillingness to participate in multi-professional co-operation, and 4) the lacking contacts between the pupil's teacher and the closed or open psychiatric treatment in this multi-professional co-operation, along with the appeals for professional secrecy during the treatment of the pupil.

On the basis of the results of this study one can recommend that more resources be allotted for the guidance of parents of small children. Such guidance could be given pre-emptively in connection with the guiding activities related to normal health care. In addition, there is need for more explicit national directives for multi-professional co-operation, in order to unify different administrative disciplines. Such

directives would give employees common rules for the communication and distribution of responsibility on a practical level. They should be employed with the aim of giving children comprehensive support and rehabilitation.

Keywords: Learning theories, EBD classes, emotional and behavioural disorder, social adjustment, educational rehabilitation, comprehensive rehabilitation, multi-professional and family-centered co-operation, ethnography.

1. JOHDANTO

1.1. ESY-luokka (tarkkailuluokka) tutkimuksen kohteena

Tämän tutkimuksen syntyyn on vaikuttanut tutkijana toimineen apu- ja tarkkailuluokan opettajaksi erikoistuneen erityisluokanopettajan (käytetään jäljempänä tutkija-nimikettä) 14 vuoden mittainen opettajan ura ESY-luokassa. Kirjainyhdistelmällä "ESY" tarkoitetaan erityisopetusta, jota annetaan sopeutumattomille oppilaille yleisen opetussuunnitelman mukaan (brittiläisessä ja amerikkalaisessa kirjallisuudessa "EBD-classes" ja "EBD children and youth").

Tiedonkeruun alkuvaiheessa tutkija oli kiinnostunut oppilaitensa häiriökäyttäytymisen syntyyn vaikuttavista tekijöistä. Hän keräsi kattavasti kenttämateriaalia ESY-luokkalaisten (N=20) taustoista heidän kymmenen ensimmäisen elämänvuotensa ajalta. Kerätystä aineistosta valmistui sosiologian pro gradu-tutkimus (Haapaniemi 1994), joka käsitteli tarkkailuluokkalaisten kotitaustoja. Oppilaista tehdyn tiedonkeruun aikana tutkimuksen tarkoitus kuitenkin muuttui ja tavoitteeksi asetettiin ESY-opetuksessa toteutettavan kasvatus- ja oppimisprosessin kuvaaminen. Tutkija teki kyselyjä kotikaupungissaan toimiville yleisopetuksen opettajille siitä, mitä he halusivat tietää hänen tutkimuksensa kohteena olevasta erityisopetusmuodosta. Näiden opettajilta saatujen vastausten ja ESY-opettajan omassa työssä tärkeinä pitamiensä toimintatapojen pohjalta koottiin opettajan ja oppilaan kasvatus- ja oppimisprosessia kuvaava empiirinen osuus. Aineiston pohjalta valmistui kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus (Haapaniemi 2000). Pro gradu tutkimukseen ja lisensiaatin tutkimukseen kerättyjä aineistoja yhdistelemällä ja viimeistelemällä on valmistunut käsillä oleva kasvatustieteen väitöskirjatutkimus.

Tutkimuksen voidaan katsoa lähteneen liikkeelle arkitietoon perustuvista käsityksistä eli siitä, millaista ESY-opetus on erityisopettajan näkökulmasta katsottuna. Tässä tutkimuksessa arkitieto ymmärretään yhteiseksi tiedoksi, jonka hyväksyvät kaikki tai lähes kaikki saman ammatin harjoittajat tai samassa yhteisössä samanluonteista työtä tekevät, eli se on osa ammatillista sosialisatiota (Kurtakko 1985). On kuitenkin otettava huomioon, että arkitieto ja siihen liitettävät tilanteiden tulkinnat ovat aina pohjimmiltaan yksilöllisiä ja annetut merkitykset ovat olosuhde- ja tilanneriippuvaisia. Tämänkin tutkimuksen antama kuvaus ESY-opetuksesta on pelkästään yhden henkilön tekemää subjektiivista tulkintaa. Lisäksi on muistutettava, että käyttäytymishäiriöisille oppilaille tarkoitettua erityisluokkaopetusta toteutetaan käytännössä monin eri tavoin. Niinpä kuvauksen kohteena olevaa toimintatapaa voidaan pitää vain yhtenä esimerkkinä ESY-opetuksen toteuttamismuodoista (ks. Silverman 2000, 36, 38). Tässä tutkimuksessa esitettävien käytännön kuvausten avulla on kuitenkin mahdollista lisätä aiheesta kiinnostuneen lukijan ymmärrystä ESY-luokan toiminnasta ja sen sisällöstä. Jo tässä on tarpeellista korostaa, että käsillä olevassa tutkimuksessa ei käydä "kilpailevaa" keskustelua siitä, millä tavalla

toteutettuna erityisopetus (inkluusio, integraatio vai segregatio) on parhaimmillaan. Tässä esitettävä tapa on vain yksi esimerkki siitä, miten käyttäytymishäiriöisiä oppilaita voidaan kasvattaa ja opettaa koulussa ja tukea heidän kehitystään vanhempien ja eri sidosryhmiä edustavien henkilöiden välisen yhteistyön avulla.

Käsillä olevassa tutkimuksessa ESY-opetuksella tarkoitetaan ESY-opettajien koulussa toteuttamaa kasvatus- ja opetustyötä ja oppilaan kuntoutusprosessiin luettavaa muuta toimintaa, johon erityisluokan opettaja osallistuu kasvatus- ja opetustyönsä lisäksi. ESY-luokan arkipäivän toimintaan liittyvää tutkimustietoa on ollut tähän asti vähän saatavilla. Alaa koskevissa tutkimuksissa on viitattu koulussa esiintyviin arkipäivän tilanteisiin, mutta tutkimusongelmat on suunnattu erilaisten kohteiden selvittelyyn (esim. Kuorelahti 2000b; Seppovaara 1998). Jahnukainen (2000, 230) toteaa, että emme tiedä tarkkaan, mitä erityisluokissa tapahtuu; so. miten erityisopettajat käyttäytyvät luokkatilanteissa ja kuinka he muodostavat persoonallisen yhteyden oppilaisiin. Nämä ovat kysymyksiä, jotka vaativat etnografista kenttättyötä ja luokkahavainnointia. Tällaisella tiedolla voisi olla informaatioarvoa koulutettaessa yleisopetuksen opettajia heidän kohdatessaan erityistukea tarvitsevia oppilaita lisääntyvässä inkluusiivisessä opetusmuodossa.

Ojanen (1987) on tehnyt ESY-luokan opettajien (N=32) itsearviointiin ja oman pätevyuden tarkasteluun perustuvan tutkimuksen niistä toimintatavoista, joita he käyttävät työssään, kun he ohjaavat oppilaitaan yksilöinä ja luokkaansa oppilasryhmänä. Tutkimuksessa on kuvattu jonkin verran myös opettajan ja oppilaiden vanhempien välistä yhteistyötä. Käsillä olevaa tutkimusta voidaan pitää syventävänä jatkotutkimuksena Ojasen (1987) tutkimukselle. Syventävyyttä edustaa opettajan ja oppilaan välisen kasvatus- ja oppimisprosessin yksityiskohtainen kuvaaminen. Jatkotutkimuksellisuus perustuu kuvauksiin, joissa käsitellään ESY-opettajan ja eri tukialueita edustavien työntekijöiden (esim. psykologit, sosiaalityöntekijät ja lääkärit) välistä yhteistyötä ESY-luokkalaisen ja hänen perheensä asioiden hoitamisessa.

Tämän tutkimuksen kuvauskohteena olleissa kahdessa ESY-luokassa toiminnan päätavoitteena pidettiin oppilaan *kokonaisvaltaista kuntouttamista* (myös Ojanen 1987), jonka turvin hänen olisi mahdollista muutamien tukivuosien jälkeen palata takaisin pysyvästi yleisopetuksen piiriin (myös Seppovaara 1998). Tällä tavalla toimien tavoitteena oli edesauttaa syrjäytymisalttiin oppilaan sosiaalistumista yhteiskuntaan. Edellä esitetyn päämäärän saavuttamisen keinona käytettiin *kasvatuksellista kuntoutusta*. Termi mainitaan erityispedagogisessa kirjallisuudessa kuntoutus- käsitteen määrittelyn yhteydessä. WHO:n vuonna 1969 antaman määrittelyn mukaan kuntoutus voidaan jakaa lääkinälliseen, sosiaaliseen, kasvatukselliseen ja ammatilliseen kuntoutukseen (esim. Murto 2001; Tuunainen 1998). Kasvatuksellinen kuntoutus nähdään siis yhtenä osana yksilön kokonaiskuntoutusta. Kyseinen kuntoutuksen osa-alue on kuitenkin sisällöltään vielä varsin selkiytymätön. Suomalaisessa erityispedagogisessa kirjallisuudessa Murto (1999; 2001) on selittänyt kasvatuksellista kuntoutusta vammaisten integraatioon liittyen. Käsillä olevassa tutkimuksessa käsittekokonaisuutta määritellään oman työnsä tutkijana toimineen opettajan kokemuksen ja kirjallisuudesta saadun tiedon yhdistelmänä. On hyvä muistaa, että kasvatuksellinen kuntoutus ei kuulu pelkästään erityisopetukseen, vaan sen tulisi sisältyä myös yleisopetuksessa oppivelvollisuuttaan suorittavien erityistuen tarpeessa olevien oppilaiden kokonaisvaltaiseen kasvatukseen (myös Murto & Lehtinen 1999). Siitä millaisia esteitä käytännön koulutyössä kasvatuksellisen kuntoutuksen periaatteiden toteuttamisessa kohdataan käyttäytymishäiriöisiä oppilaita ohjattaessa, lukija voi itse tehdä päätelmiä tutustumalla tämän tutkimuksen empiriseen osuuteen ja siinä esitettäviin tapauskertomuksiin.

Tutkimustulosten yhteenvetoa ja johtopäätöksiä koskevan luvun avulla hän voi olla eri tai samaa mieltä tutkijan esittämien käsitysten kanssa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, *mitä ESY-opetuksessa toteutettava oppilaan kasvatuksellinen kuntouttaminen käytännössä merkitsee*. Asiakokonaisuuden selvittämiseksi tutkittiin oppilaisiin ja heidän perheisiinsä liittyviä tekijöitä eli sitä joukkoa, johon ohjaus- ja kuntoutustoimenpiteet kohdistuivat. Etsittiin oppilaan häiriökäyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Sen jälkeen tehtiin selkoa ESY-opetukseen liittyvistä tekijöistä eli kuvattiin varsinaista opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa kasvatus- ja oppimisprosessia, johon yhdistyivät kiinteästi myös eri ammattiryhmiä edustavien työntekijöiden kuntoutustoimenpiteet. Edellä esitetty asiakokonaisuus luo kuvaa myös ESY-opettajan päivittäisestä työstä.

1.2. Tutkimusprosessin kuvaus

Tämän kuvailevan tapaustutkimuksen lähtökohdat voidaan yhdistää holistiseen ja pedagogiseen etnografiaan (Tesch 1995). Tutkimuksen tavoitteena on kuvata mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ESY-luokan ainutlaatuisia käytänteitä sen omassa toimintaympäristössä. Luokka nähdään yhtenä osakulttuurina koko kouluyhteisössä, jossa vallitsevat sekä molemmille kulttuureille yhteiset että toisistaan poikkeavat säännöt, asenteet, arvostukset ja käyttäytymistavat. Pedagoginen näkökanta tulee esille kasvatus- ja oppimisprosessin kuvauksen yhteydessä. Samalla opettajan työtä tarkastellaan myös ammattiperspektiivistä. Näistä perusteluista johtuen käsillä olevaa tutkimusta voidaan pitää pääsääntöisesti etnografisena tapaustutkimuksena, jonka tavoitteena on ESY-opetuksen kuvaaminen ja ymmärtäminen.

Vaikka kyseessä on kvalitatiivisesti painottunut tapaustutkimus, raportointi on suoritettu perinteisen etenemistavan mukaan eli teoria osuu on tutkimuksen alkuosassa ja empiria loppuosassa. Ennen esityksen alkamista lukija voi halutessaan perehtyä ESY-luokan (aiemmin nimitys tarkkailuluokka) historiaan Liitteen 1. avulla. Sen perusteella voidaan todeta, että nimitykset ”tarkkailuluokka” ja ”tarkkailuluokkalainen” ovat poistuneet koululaista jo 1980-luvun puolivälissä. Käsitteitä pidetään synonyymeina osittain vieläkin opetussuunnitelmissa esiintyville nimityksille ”ESY-luokka” ja ”ESY-luokkalainen”. Koska tässä tutkimuksessa kuvauksen päärooleissa ovat ESY-oppilas ja -opettaja, halutaan nämä päähenkilöt esitellä yleisluonteisen teoreettisesti heti tapahtumien kuvaamisen alkuvaiheessa eli tutkimuksen toisessa luvussa.

Tutkimuksen kolmatta lukua tutkija pitää teoriaosuuden tärkeimpänä. Luvun alussa perehdytään kasvatuksellisen kuntoutuksen lähtökohtiin ja sen sisältöön. Tämän jälkeen kuvataan ESY-luokassa toteutettavaa kasvatus- ja oppimisprosessia. Sen rakenne perustuu erilaisten oppimisteoreettisten näkemysten avulla koottuun tapahtumasarjaan, joka koostuu viidestä vaiheesta. Näitä toteutetaan sillä aikavälillä, jona oppilas aloittaa koulunkäyntinsä ESY-opetuksessa ja mahdollisesti muutamien kuntoutusvuosien jälkeen siirretään takaisin täysipainoisesti yleisopetuksen piiriin. Tämän viisivaiheisen kasvatus- ja oppimisprosessin avulla on tarkoitus muuntaa ESY-oppilaan käyttäytymistä (behavior modification) siten, että hänellä olisi paremmat edellytykset selviytyä jokapäiväisistä elämäntilanteista. Koska jokaiselle oppilaalle tukitoimet suunnitellaan hänen henkilökohtaisten tarpeittensa mukaan, on oppimisvaikeuksien toteamismenetelmillä tärkeä osuus oppilaan kuntoutustapahtumassa. Siksi tämän aiheen selvittämisen kannalta on katsottu tarkoituksenmukaiseksi esitellä käyttäytymishäiriöihin oireilevien

oppilaiden diagnosointia, sen pohjalta suunniteltua yksilöllistä kuntoutussuunnitelmaa ja sen toteuttamiseen liittyvää kasvattajien välistä moniammatillista, perhekeskeistä yhteistyötä.

Tässä tutkimuksessa ESY-oppilaan kasvatus ja kokonaisvaltainen kuntoutus ymmärretään kontekstuaalisena eli lapsen ja ympäristön välisenä dynaamisena vuorovaikutussuhteena. Siksi teoreettisessa osuudessa painottuvat kasvatus- ja oppimisprosessiin kuuluvan kasvatustieteellisen aineksen lisäksi sosiologiset, psykologiset ja sosiaalipsykologiset näkökulmat. Voidaan puhua myös kasvatuksen ekologisesta orientaatiosta. Neljännessä luvussa selitetään muun muassa sosiaaliseen sopeutumattomuuteen rinnastettavaa käsitteistöä ja sen syntyä koskevia tekijöitä eri tieteenalojen antamien käsityslähtökohtien perusteella. Koska ESY-opetuksen päätavoitteena voidaan pitää ESY-oppilaan mahdollisimman nopeaa yleisopetukseen palaamista, käsitellään myös sosialisatioprosessia, jota pidetään keskeisenä yhteisökasvatuksen sosiologisena näkökulmana. Viidennessä luvussa esitettävää psykologista näkökulmaa voidaan hyödyntää ESY-opetuksessa, kun hoidetaan oppilaan sairautta ja/tai häiriöitä ja tuetaan hänen persoonallisuutensa muutosprosessia. Tutkijan erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat olleet ESY-luokkalaisten persoonallisuuspiirteisiin yhdistettävät seikat ja etenkin lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen kiinteästi liittyvä lapsuuden aikainen moraalinen ja eettinen kasvatus. Sosiaalipsykologinen näkökulma otetaan huomioon siten, että ESY-oppilasta voidaan tarkastella ESY-luokan jäsenenä, mutta silti yhtenä oppilaana koko koulun oppilaiden joukossa. Tässä yhteydessä havainnoidaan oppilaiden käyttäytymistä, asenteita, arvoja ja sisäisiä normeja. Näihin voidaan löytää perusteita esimerkiksi lapsen vanhempien toteuttamista kasvatuskäytännöistä. Viidennen luvun lopussa esitetään näkökantoja siitä, mikä merkitys on lapsen varhaisvuosien kokemuksilla ja koulukasvatuksella lapsen minän muodostumisessa.

Kuudennen luvun metodiratkaisujen täsmennyksen ja seitsemännessä luvussa esitettävien tutkimusongelmien jälkeen käydään kahdeksannessa luvussa laadulliselle tutkimukselle luonteenomaiseen tapaan yksityiskohtaisesti läpi tutkimuksen toteutukseen ja aineiston keruuseen sekä analysointiin liittyvät vaiheet.

Tutkimuksen empiiristä osaa kuvaavassa yhdeksännessä luvussa esitellään aluksi tutkimuskohteena ollutta ESY-luokkayksikköä, sen toiminta-ajatusta sekä kasvatus- ja opetustyölle asetettuja pitkän ja lyhyen tähtäimen tavoitteita. Tämän tutkimuksen yhtenä tehtävänä on selvittää tutkimusryhmään kuuluneiden ESY-luokkalaisten häiriökäyttäytymistä ilmentäviä ja niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Kenttämateriaalin avulla tullutta tietoa vertaillaan aiemmin kyseisestä aiheesta saatuihin tutkimustuloksiin ja teoreettisessa taustassa esitettyihin alan asiantuntijoiden julkituomiin käsityksiin sekä heidän rakentamiinsa teoreettisiin malleihin. Raportoinnissa yhdistetään mahdollisuuksien mukaan laadullinen, tapauskohtainen ja määrällinen frekvensseihin ja prosenttiosuuksiin nojaava tarkastelutapa. ESY-opetuksessa toteutettavaa kasvatus- ja oppimisprosessia kuvattaessa palataan tutkimuksen teoriaosuudessa esitettyihin rakenteisiin. Prosessin eri vaiheisiin yhdistetään lukuisia tapauskuvauksia ESY-luokkalaisista ja heidän kasvatukseensa, opetukseensa ja kuntoutukseensa liittyviä arkipäivän tilannekuvauksia.

Kaikki tapauskuvauksissa esiintyvät erisnimet ovat keksittyjä poikien nimiä riippumatta siitä, ovatko he todellisuudessa tutkimusryhmään kuuluneita tyttöjä tai poikia. Useimmiten oppilaiden äidit ja isät on korvattu tekstissä X-kirjaimella. Tapauskuvauksien alussa esiintyvä ”kolmen pisteen”-merkintä (...) tarkoittaa sitä, että teksti on jatkoa jollekin tutkimuksen aiemmassa vaiheessa esitetylle tapauskuvaukselle ja pistemerkintä (...) tapauskuvauksen lopussa tarkoittaa sitä, että ko. oppilaaseen liittyvä esitys jatkuu myöhemmin jossakin toisessa tutkimuksen kohdassa. Tapauskuvauksien lopussa sulkeisiin on merkitty se tapa, jolla ne on rakennettu. *Referoinnilla* tarkoitetaan esitystä, jossa aineistosta on koottu kuvaus

dataa lyhentäen ja lauseita muokaten. *Otteella* tarkoitetaan suoria lainauksia, joiden keskellä kolmella pisteellä (...) osoitetaan alkuperäisestä aineistosta poistettuja lauseita. *Lainaus* on alkuperäistä kirjallista tai haastatteluista saatua ns. suoraa lainausta, jossa ainoastaan erisnimet on muutettu.

Empiirisessä osuudessa luodaan käsitystä myös ESY-opettajan ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Yhdeksännen luvun lopussa kuvataan ESY-luokkalaisen kokonaisvaltaisessa kuntoutusprosessissa mukana olleiden eri tukitahoja edustaneiden henkilöiden välistä yhteistyötä ja sen laatua kahden tutkimuskohteessa työskennelleen ESY-opettajan näkökulmasta katsottuna.

Tutkimuksen luotettavuutta koskevan luvun jälkeen tehdään yhteenvetoa tutkimustuloksista, jotka ovat etnografisen tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti vain suuntaa-antavia. Käsillä olevan tutkimuksen pohjalta tehtyjen johtopäätösten ohessa selvitetään saatujen tulosten ja tutkijan kokemuksen perusteella niitä käytännön mahdollisuuksia ja opettajien valmiuksia, joiden avulla käyttäytymishäiriöisiä oppilaita ohjataan koulussa arkipäivän työtilanteissa. Myös lukijalla on tutkimuksessa esitettyjen kuvausten avulla mahdollisuus tehdä omakohtaisia päätelmiä siitä, millaisia opetuskäytäntöjä olisi hyvä toteuttaa koulussa, jotta ratkaisut tukisivat tasavertaisesti kaikkia osapuolia, niin erityistukea tarvitsevaa lasta ja hänen vanhempansa kuin muuta koulu- ja luokkayhteisöä, ettei kenenkään tarvitsisi joutua omasta mielestään alisteiseen asemaan.

2. ESY-OPPILAAN JA -OPETTAJAN "MUOTOKUVA"

2.1. ESY-oppilas

ESY-opetuksessa (amerikkal. ja brittil. EBD-classes) pojat ovat yliedustettuna (ks. esim. Cole, Visser & Upton 1998; Kivirauma & Kivinen 1986; Mac Donald & Speece 2001). Tyttöjen määrät ovat kuitenkin tätä nykyä noin kolminkertaiset verrattuna esimerkiksi 1960-luvulla vallinneeseen tilanteeseen. Etenkin yläasteella tyttöjen osuus on kasvanut. (Kivirauma 1989, 112–113) Seppovaaran (1998) saamien tulosten mukaan tyttöjen osuus on noin 10 % kaikista ESY-luokkalaisista.

Telemäen (1980, 65) mukaan Tampereella vuonna 1951 tarkkailuluokille siirrettyjen oppilaiden yleisimpiä piirteitä olivat sopeutumattomuus, kehittymättömyys, koulupinnaus, taipumus kuljeskeluun, levottomuus, ailahtelevaisuus ja itseensä sulkeutuneisuus. Seitsemällä kymmenestä oppilaasta puuttui toinen vanhemmista, avioerolapsia oli kolme kymmenestä. Yhteistä lasten kodeille oli kasvatuskyvyttömyys ja alhainen sosioekonominen taso. Poikonen ja Wiegand (1968) ovat tutkineet Helsingin tarkkailuluokan oppilaita. Heidän tutkimusaineistonsa on vuodelta 1965 (N=474). Oppilaiden tarkkailuluokalle siirron syinä lähetettävät opettajat mainitsivat levottomuuden, aggressiivisen käyttäytymisen, näpistelyn, epäsäännöllisen koulunkäynnin, kuljeskelun, primitiivireaktiot, valehtelun ja kouluhaluttomuuden. Opettajien mielestä keskittymättömyys ja aggressiivinen käyttäytyminen sekä näpistely ja epäsäännöllinen koulunkäynti muodostivat pääosan niistä sopeutumattomuusoireista, joiden perusteella tehtiin ehdotus oppilaan siirtämisestä tarkkailuluokalle. Kasvatusneuvolatutkimuksissa todettiin useimpien oppilasehdokkaiden häiriintyneisyyden olevan neuroottistyyppistä ja esiintyvien oireiden syntyneen pitkän ajanjakson kuluessa. Sairaalahoitoon sijoitettiin 12,4 % tutkimusjoukon oppilaista. Yli puolella oppilaista älykkyysosemäärä oli 90–99. Oppilaista runsas neljäsosa oli heikkolahjaisia. (Poikonen & Wiegand 1968, 3)

Poikonen ja Wiegand (1969) löysivät tutkimusjoukkoon kuuluneiden sosiaalista taustaa ja perhettä tutkiessaan tilastollisesti merkitseviä eroja verratessaan tutkimusaineistoon kuuluneiden oppilaiden vanhempien sosiaaliryhmitystä koko Helsingin kaupungin kansakoululaisten vanhempien sosiaaliryhmitykseen. Tutkittavassa joukossa alimpiin sosiaaliryhmiin kuuluvia oli suhteellisesti enemmän kuin kansakoululaisissa yleensä. Kivisen ja Kivirauman (1986) keräämän tiedon mukaan Turussa ja Tampereella tarkkailuopetukseen siirretyistä 1950- ja 1960-luvulla yli 75 % oli työntekijöiden lapsia, noin 4 % ammatissa toimimattomien lapsia, runsaat 12 % huostaanotettuja ja noin 7 % toimihenkilöiden ja yrittäjien jälkeläisiä. Vastaavat tiedot vuosien 1970-1985 aikana olivat seuraavat: työntekijöiden lapsia 70 %, huostaanotettuja runsaat 5 % ja toimihenkilöiden ja virkamiesten lapsia noin 15 %.

Seppovaaran (1998, 123) aineistossa ESY-oppilaiden (N=571) holhoojista suurin osa kuului työntekijöihin (43,8 %), alempiin toimihenkilöihin luettavia oli 29,9 % ja "yrittäjiä" 4,2 %. Kuorelahden

(2000b, 70) aineistossa (N=312) ESY-oppilaiden huoltajilla oli suoritettuna vain perus- tai kansakoulun oppimäärä merkittävästi useammin kuin koko samanikäisen väestön keskuudessa yleensä. Ko. aineistossa 30–40-vuotiailla huoltajilla havaittiin lyhyen kouluttautumisen olevan selvästi yleisempää kuin vastaavanikäisen muun väestön keskuudessa. Palkansaajia oli koko ryhmää koskevista työssä käyvistä huoltajista 84,6 % ja loput olivat pääasiassa yrittäjiä ja työnantajia. Kuorelahden tutkimusryhmään kuuluneilla ESY-oppilaiden vanhemmilla työttömyysaste oli vuoden 1995 keväällä 14,5 %. Samana vuonna koko Suomea koskeva työttömyysaste oli 15,4 % (Kiiski 2003). Sekä kotimaisista että kansainvälisistä tutkimustuloksista saatujen havaintojen perusteella voidaan todeta, että ns. sopeutumattomat oppilaat tulevat enimmäkseen työläistäustaisista kodeista.

Poikosen ja Wiegandin (1969, 5–7) tutkimuksessa tarkkailuluokille sijoitetuista lapsista noin puolet oli kodeista, joissa oli molemmat vanhemmat. Noin neljäsosa lapsista oli lähtöisin avioeroperheistä. Avioerolasten määrä oli jonkin verran korkeampi tutkimusjoukossa kuin avioerolasten määrä koko Suomessa. Erot eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä. Kuorelahden (2000b, 69) tutkimusjoukkoon kuuluneista oppilaista 40 % tuli yksinhuoltajaperheistä. Isä puuttui ESY-oppilaiden perheistä lähes kolme kertaa useammin kuin muista Suomen lapsiperheistä 1995 tehdyn tilaston mukaan. Poikosen ja Wiegandin (1969, 5–7) tutkimusjoukon oppilaiden kodeista 71,3 % (338 perhettä) oli saanut huoltoapua, noin kolmasosa oppilaiden vanhemmista (jompikumpi tai kummatkin) oli ollut psykiatrin hoidossa, lähes puolet (42,8 %) oppilaiden vanhemmista oli alkoholin väärinkäyttäjää ja lähes neljäsosalla (23,6 %) vanhemmista oli merkintöjä rikosrekisterissä.

Kansainvälisessä ammattikirjallisuudessa on löydettävissä runsaasti ns. EBD-lapsiin (children and youth with emotional and behavioural disorder/difficulties) liittyvää tutkimustietoa useiden kymmenien vuosien ajalta. Esimerkiksi Cole, Visser & Upton (1998, 37) esittävät englantilaisen tutkimusryhmänsä (noin 7000 EBD-oppilasta) perusteella EBD-lasten ja -nuorten perhetaustoissa yleisimmin esiintyviä piirteitä: Suuri osa lapsista oli kokenut perheessään avioeron, yksinhuoltajat kamppailivat talousvaikeuksissa, perheiden sisaruksilla oli rikollisuutta ja oppimisvaikeuksia tai terveydellisiä ongelmia, EBD-lasten ja isäpuolien ja/tai sisar- ja velipuolien välisessä toiminnassa esiintyi ongelmia, lähiympäristössä olevien aikuisten roolimallit olivat huonot (esim. vanhempien huumeiden käyttö ja rikollisuus), vanhemmilla oli psykiatrisia ongelmia (äidin depressio ja itsemurhayritykset) ja muutamissa perheissä esiintyi pahoinpitelyä (myös Cooper, Smith & Upton 1994, 139). Edellä mainitun kaltaista tietoa EBD-lasten ja nuorten perhetaustoista on Chazanin, Laingin ja Daviesin (1994, 40) mukaan saatu monista kansainvälisistä tutkimuksista (esim. Rutter & Quinton 1977; Wolfe, Jaffe, Wilson & Zak 1988; Fergusson, Horwood & Lawton 1990; Blanz, Schmidt & Esser 1991).

Colen, Visserin ja Uptonin (1998, 32) tutkimuksessa erityisopettajien antaman tiedon mukaan noin 40 % tutkimusryhmään kuuluneista EBD-oppilaista (noin 7000 oppilasta) oli väkivaltaisia ja noin 20 %:lla todettiin rikollista käyttäytymistä. Viimeksi mainittujen tutkijoiden tekemän yhteenvedon perusteella on osoitettavissa monia tutkimuksia, joiden mukaan suurin osa EBD-lapsista ja nuorista on myös sosiaalipalvelujen piirissä. Duchnowskin ja Johnsonin (1993) amerikkalaisista EBD-lapsista ja -nuorista (N=87) tekemän tutkimuksen mukaan 66 %:lla oli varhainen kontakti lapsille tarkoitettuihin suojelupalveluihin, 56 % oli muuttanut pois kotoaan vanhempiensa taholta koettujen pahoinpitelyjen ja laiminlyöntien vuoksi ja 59 % oli ollut mukana nuoriso-oikeudellisissa toimenpiteissä.

Kirjallisuudessa EBD-lapset jaetaan usein karkeasti käyttäytymisensä perusteella “ulospäinsuuntauneisiin” (“externalized”) ja “sisäänpäinkääntyneisiin” tai “syrjäänvetäytyviin” (“internalized”,

“underreacting” tai “withdrawn”). Lapset, joilla todetaan kontaktivaikeuksia (contact disorder), oireilevat selkeästi ulospäin havaittavien käyttäytymistavoin; so. olemalla tottelemattomia, yliaktiivisia, aggressiivisia, osoittamalla rikollista käyttäytymistä (valehtelua, väkivaltaa, huumeiden käyttöä). Osa EBD-lapsista puolestaan osoittaa sopeutumattomuutensa sosiaalisissa tilanteissa olemalla yksinäisiä, onnettoman tuntuisia, ahdistuneita tai neuroottisia. Tällaisilla lapsilla esiintyy päivittäin pelkotiloja (esim. koulufobiaa) ja surullista mielialaa (depressiota). On olemassa myös lapsia, joita on käyttäytymisen perusteella vaikea erottaa niin sanotuista kontaktihäiriöisistä (contact disorders) lapsista. Tällaiset lapset erottuvat hyperaktiivisella käyttäytymisellään; so. olemalla erittäin rauhattomia, hermostuneita ja kykenemättömiä olemaan tarkkaavaisia keskittymistä vaativissa tilanteissa. Esimerkiksi käytännön opetustyössä opettajan on hyvin vaikea erottaa tarkkaan mihin em. ryhmistä hän sijoittaisi kunkin levottoman lapsen, sillä käyttäytymispiirteiden sekoittuminen on hyvin tavallista. (Chazan ym. 1994, 19-21) Esimerkiksi edellä mainitussa Duchnowskin ja Johnsonin (1993) tutkimusryhmässä (N=87), josta 64 % oli poikia, 28 % lapsista ja nuorista voitiin lukea kliinisten tutkimusten mukaan ulospäinsuuntautuneisiin (externalizing behavior) ja vain 9 % sisäänpäinkääntyneisiin (internalizing behavior). Ko. EBD-lapsista ja nuorista 54 %:lla oli sekä ulospäin että sisäänpäin suuntautuneita käyttäytymisongelmia. Lapsille ja nuorille itselleen tehtyjen kyselyjen mukaan em. luvut poikkesivat huomattavasti (ulospäin suuntautuneita 47 % ja sisäänpäin suuntautuneita 37 %) verrattuna kliinisiin tutkimustuloksiin. Maras ja Cooper (1999, 68) toteavat, että tutkimuksissa on havaittu käyttäytymisongelmia esiintyvän enemmän pojilla ja emotionaaliset häiriöt (depressiot) ovat enemmän tyttöjen ongelma.

Lapsen kouluvaikeuksien syitä etsittäessä yleensä psykologi ja/tai lääkäri tekee hänelle testauksia ja tutkimuksia, joiden perusteella hänen tilanteestaan kirjoitetaan lausunto. Viimeksi kuluneiden 20 vuoden aikana tällaisista lausunnoista on vähitellen jäänyt pois lapsen ÄO:n määrittely, jota pidettiin useiden vuosikymmenien ajan oleellisena tekijänä lasten kouluongelmia selvitettäessä ja lapsia luokiteltaessa. Nykyään puhutaan sen sijaan oppimisvaikeuksista (learning difficulties) ja lapsen erityisopetuksen tarpeesta (ks. esim. Jones & Jones 1999, 87). Cole ym. (1998) toistivat tutkimusryhmässään Dawsonin (1980) aiemmin suorittaman tutkimuksen, jossa kerättiin tietoa EBD-lasten kognitiivisesta toiminnasta yhdistämällä se oppimisvaikeuksiin päinvastoin kuin Dawson yhdisti sen lasten ÄO:n mittaamiseen. Tutkimusten tulokset olivat samansuuntaiset. Dawsonin saamien tulosten mukaan 19 % oppilaista oli heikkotasoisia, 43 % heikosti keskitasoisia, 29 % keskitasoisia ja vain 9 % oli hyvää tai vahvaa keskitasoa. Colen ym. (1998) saamien tulosten mukaan 18 %:lla oppilaista oli huomattavia oppimisvaikeuksia (eivät johtuneet EBD:stä), 25 %:lla oli lieviä oppimisvaikeuksia (eivät johtuneet EBD:stä), 47 %:lla todettiin keskitasoiset taidot ja 10 %:lla oppilaista oppimisen kykyalue oli keskitason yläpuolella. (Cole ym. 1998, 34–35)

Chazan ym. (1994) toteavat, että opettajille tehtyjen kyselyjen mukaan 2/3:lla käyttäytymishäiriöisistä oppilaista olisi erilaisia oppimisvaikeuksia. Laakso (1992, 111) puolestaan toteaa, että esimerkiksi käyttäytymis- ja lukivaikeuksien yhteydestä on hyvin erilaisia tutkimustuloksia. Joidenkin tutkijoiden mukaan emotionaaliset häiriöt ovat syynä lukivaikeuksiin ja joidenkin toisten mukaan tilanne on päinvastainen. Toiset taas uskovat molemmilla häiriöillä olevan yhteisen taustatekijän esim. neurologisen organisaation häiriön.

Edellä esitetyn yhteenvetona voidaan esittää vielä Runsaan (1991, 95–96) keräämänä piirteitä, jotka ovat tyypillisiä tämän ajan ESY-oppilaille:

Itsetunto on alentunut monella oppilaalla jo kouluikään mennessä. Heillä voi olla taustallaan vanhempien avioero, vanhempien mielenterveysongelmia ja/tai vanhempien alkoholin väärinkäyttöä ja aggressiivisuutta.

Lyhytjännitteisyys, joka näkyy koulutyössä helposti kyllästymisenä. Piirre tulee esille myös oppilaiden toverisuhteissa, jotka vaihtuvat alinomaa.

Heikko itsekontrolli yhdistyneenä alhaiseen frustraation sietokykyyn aiheuttaa sen, että oppilaan kielenkäyttö on usein karkeaa ja hän reagoi pieniinkin vastoinkäymisiin uhmakkaasti ja aggressiivisesti.

Abdistuneisuus tulee esille oppilaista, mutta he itse eivät osaa sanoa syytä siihen.

Alisuoriutuminen eli oppilaan suoritukset jäävät selvästi omia edellytyksiä heikommiksi. Tällä saattaa olla yhteyttä siihen, että oppilas on olosuhteista, joissa henkilökohtaista suoriutumista ei arvosteta. Siksi oppilas ei ole oppinut itsekään arvostamaan omia suorituksiaan. Myös ahdistuneisuus voi alentaa oppilaan suorituskykyä.

Pelokkuus ja arkuus tulevat esille oppilaista, vaikka heidän pintakäyttäytymisensä on röyhkeää. Tyypillisiä pelkoja ovat pimeänpelko, sairauksien pelko, kuolemanpelko, koulutovereiden pelko ja eläinten pelko.

Tutkijan mielestä Jahnukainen (1998, 6) kuvaa osuvasti ESY-oppilaita (tarkkailuluokkalaisia) yksittäisinä oppilaina ja oppilasryhmänä seuraavasti: "Kyseessä on varsin pieni mutta koulun arjen kannalta merkityksellinen oppilasjoukko. Kyseisen kohderyhmän stereotyyppinen edustaja on jonkinlainen koko 'koulun kauhu': häiriköivä, levoton, kovaääninen, mahdollisesti aggressiivinen, ehkäpä rikollisyyteenkin taipuvainen, aiemmin ns. pahantapaiseksikin kutsuttu poikaoppilas. Positiiviseen stereotyyppiin kuuluvat romanttiset kuvitelmat mahdollisista väärinymmärretyistä lahjakkuuksista tai originelleista elämäntapaihmisistä, joita yksittäistapauksina varmasti löytyinkin. Todellisuudessa tarkkailuluokkien tai ns. sopeutumattomien erityisopetuksen oppilaat muodostavat monessa suhteessa sekä käyttäytymisen että oppimisen ja opiskelun suhteen varsin heterogeenisen joukon, joita yhdistävänä tekijänä on kuitenkin epäilemättä jollain tapaa koulun sääntöihin, kulttuuriin tai toimintamalleihin sopimaton toiminta."

2.2. ESY-opettaja

Suomessa on 1990-luvulla tehtyjen tilastojen mukaan noin 500 ESY-luokan opettajaa. Useimmiten heillä on peruskoulutuksenaan ala-asteen luokanopettajan tutkinto, jonka jälkeen he ovat suorittaneet noin vuoden kestävät erikoistumisopinnot (kuten myös tämän tutkimuksen tekijä). Tämän koulutuksen turvin ESY-opettaja voi toimia sekä ala- että yläasteella. Viimeksi voimaan astuneessa koululaissa ala- ja yläastetta ei eroteta enää toisistaan, mutta käytännön työssä opettajan työ ei kuitenkaan ole muuttunut. Toisin sanoen toimiessaan 1.–6. luokilla ESY-opettaja on sekä muodollisesti että käytännössä pätevä, mutta 7.–9. luokilla hän joutuu opettamaan oppiaineita, joiden opettamisessa häneltä puuttuu tietoa, taitoa ja muodollinen pätevyys (ks. esim. Vanhapelto 1993, 14).

Tällä hetkellä ESY-luokan opettajista noin puolet (47 %) on muodollisesti epäpäteviä (Vainiomäki 2001, 4; ks. myös Kuorelahti 2000b, 133–134). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös USA:ssa EBD-oppilaiden opettajiin kohdistetuissa tutkimuksissa (esim. George, George, Gersten & Grosenick 1995). Muodollisella epäpätevyydellä tarkoitetaan sitä, että opettajat eivät ole suorittaneet erityisopettajan erikoistumisopintoja. Salmisen (1988, 39) mukaan opettajia haastateltaessa on tullut esille, että ESY-opettajana onnistumisen tärkein edellytys on persoonallisuuden sopivuus eikä koulutus. Opettajuuteen liittyviä tutkimuksia on tehty runsaasti, mutta tarkempaa tutkimustietoa on kuitenkin hyvin vähän saatavilla siitä, millaisilla luonteenpiirteillä varustettuja yksilöitä ESY-opettajat yleensä ovat. Ojanen (1987) on tutkinut 32 ESY-opettajan työtapoja heidän itsearviointiensä pohjalta. Hän toteaa tutkimustulosten perusteella, että tunne-elämältään levottomien oppilaiden kanssa työskenteleviltä opettajilta vaaditaan kärsivällisyyttä, sensitiivisyyttä toisten mielipiteitä ja toimintaa kohtaan, henkilökohtaista emotionaalista tasapainoisuutta, objektiivisuutta ja sellaista kykyä, että toiset luottavat häneen. Jahnukaisen (2000, 226–227) entisille tarkkailuluokan oppilaille (N=23) tekemästä haastattelututkimuksesta käy ilmi, että tarkkailuluokkaopetuksessa avainasemassa pidettiin oppilaan ja opettajan välistä interaktiosuhdetta. Jos opettaja ei kiinnitä huomiota oppilaan kanssa tehtävään yhteistyöhön ja vastavuoroisuuteen, hänet on tuomittu epäonnistumaan erityisopettajana. Näyttää siltä, että nämä oppilaat tarvitsevat opettajaa, joka on kykenevä toimimaan erilaisissa rooleissa; so. opettajana, mutta myös vähemmän muodollisessa roolissa eli normaalin aikuisen ihmisen muodossa.

Kirjallisuuden perusteella näyttäisi siltä, että etenkin USA:ssa ja Englannissa on tehty tutkimusta käyttäytymishäiriöisiä (EBD) oppilaita opettavista opettajista jo 1930-luvulta lähtien. Cole ym. (1998) keräsivät 1990-luvun puolivälissä tietoa englantilaisten EBD-lasten opettajista; so. tehokkaina pidettyjen opettajien tyypillisistä opetustyyleistä. Luokittelussa saivat eniten pisteitä hyvä suunnittelu- ja organisointitaito (56,1 %), johdonmukaisuus ja oikeudenmukaisuus (39,7 %), hyvä huumorintaju (36,1 %), innostuneisuus ja haasteellisuus (29 %), oppilaiden henkilökohtaisten tarpeiden ja EBD-oppilaiden ymmärtäminen (27,1 %), joustavuus (23,9 %), empatia (18,7 %), kärsivällisyys (18,1 %) ja taito positiiviseen yhteistyöhön lasten kanssa (17,4 %). Tulokset saatiin EBD-lapsille tarkoitettujen erityiskoulujen henkilökuntaa haastatteleamalla ja opettajien työntekoa havainnoimalla. (Cole ym. 1998, 57–59)

Seuraavaksi esitettävät luonnehdinnat ESY-opettajalta vaadittavista piirteistä on koottu tämän tutkimuksen tekijänä toimineen ESY-opettajan subjektiivisten, mutta useiden työvuosien tuoman kokemuksen perusteella. Hänen mielestään ESY-opettaja joutuu heti ensimmäisenä työpäivänään kärsivällisyydestiin, jota jatkuu läpi hänen työuransa. Päivittäinen ja hyvin tyypillinen työnkuva on se, että oppilaat ryntäävät vuoron perään kielletyiksi luokitelluista asioista toiseen monta kertaa koulupäivän aikana. Heidän opettajallaan on tietysti vastuu puuttua näihin rikkeisiin ja keskustella oppilaittensa kanssa kerta toisensa jälkeen, miksi näin ei ole hyvä tehdä ja mikä olisi parempi tapa käyttäytyä ja toimia. Tällaisissa tilanteissa jokaisella ihmisellä on luonnollisesti oma turhautumispisteensä ja se on tietysti myös ESY-opettajalla, mutta hänellä tuo piste on luultavasti “syntymässä saatuna” syvemmällä kuin keskimäärin opettajilla.

ESY-opettaja ei ole oppilaittensa “kaveri” eikä “äiti” tai “isä”, vaan opettajan tulisi olla oppilailleen turvallinen johdonmukaista kasvatusta, opetusta ja ohjausta antava aikuinen. Näissä tilanteissa opettajalla on oltava herkkyyttä tunnistaa oppilaittensa tunteita ja ajatuksia, mutta samanaikaisesti kykyä ilmaista ymmärrettävästi myös omat tuntemuksensa. On esimerkiksi ehdottoman tärkeää, että aikuinen rohkenee joskus näyttää lapsille olevansa loukattu, vaikka hän yleensä on vahva kestäämään vastoinkäymisiä lasten

kanssa työskennellessään. Gröhn (1980) nimittää tätä taipumusta sosiaalisesti sensitiivisyydeksi. Kasvatustilanteissa opettajan olisi uskallettava tunnustaa avoimesti omia heikkouksiaan (jokainen tekee joskus virheitä, myöhästyy, sanoo ikävästi toiselle tai ei jostakin syystä tiedä aina toimia oikein jne.), koska oppilaan on helpompi lähestyä tällä tavalla käyttäytyvää aikuista. Tutkijan mielestä sama periaate pätee myös aikuisten keskuudessa esimerkiksi silloin, kun opettaja ja oppilaan vanhemmat suunnittelevat yhteisesti sekä kotona että koulussa toteutettavia lapsen kasvatusmenetelmiä.

ESY-opettajalla on oltava myös taitoa unohtaa, sillä hyvin usein sekä oppilailta että heidän vanhemmiltaan saadut palautteet raskaiden tapahtumien jälkeen kohdistuvat opettajan toimintaan ja jopa hänen persoonaansa negatiivisyytteisesti (myös Salminen 1988, 39; Nelson 2001). Silti opettajan on pystyttävä niin sanotusti “nollaamaan” tapahtumat ennen seuraavan työpäivän alkua, koska yhteistyötä on jatkettava samojen ihmisten kanssa ristiriidoista huolimatta. Huumorintaju saattaa olla jonkinlainen “lääke” näissä tilanteissa. ESY-opettajalta vaaditaan sekä kykyä ymmärtää toista ihmistä että taitoa joustaa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Toisaalta hänellä on oltava kykyä asettaa rajoja ja nähdä ihmisten välisessä toiminnassa myös se kohta, jossa avun ja tuen antamisen merkitys loppuu. Toisin sanoen hänen on tunnistettava se vaihe, jossa hänen yhteistyökumppaninsa alkaa käyttää hyväkseen saamaansa tukea ja apua ponnistelematta itse asioiden korjaamiseksi. Tällöin opettajan on yritettävä tiedostaa myös oman kyynisyytensä alkamispiste. Opettajana ja toisten ihmisten tukijana olisi jaksettava tehdä lujasti töitä, vaikka itsestä tuntuisi, että oma työ on hukkaan heitettyä ja pelkästään henkilökohtaisten voimavarojen tuhlaamista. Näihin tilanteisiin joudutaan tietysti jokapäiväisessä elämässä kauttaaltaan, mutta erityisesti ESY-opettajalta vaaditaan mainitun kaltaista kyvykkyyttä työskenneltäessä oppilaan, hänen perheensä ja jopa eri kuntoutustahoja edustavien työntekijöiden kanssa. Tällaisiin käytännön tilanteisiin palataan tarkemmin jäljempänä luvussa 9.

ESY-opettajan “muotokuva” voidaan kiteyttää Tuunaisen (2001a, 18) esittämään muotoon: “Erityiskasvattajan tulee samaan aikaan olla sekä kova että pehmeä: tarvittavan tiukka ja johdonmukainen ilman vauhkoutumista pelkkään myötätuntoon. Jos koulussa erityisopettaja yrittää pitää erityistukea tarvitsevan lapsen puolta työyhteisössään ja samalla yhteyttä perheeseen, on todennäköistä, että hän kohtaa myös perheen suunnasta joskus ankaraa kritiikkiä. Huono ammattilainen loukkaantuu, todellinen hyvin koulutettu ja persoonallisuudeltaan riittävän vahva ymmärtää sen osaksi tehtävänsä. Eräs kollegani hyväksyi analyysini, mutta totesi, että parempi sanapari voisi olla luja ja lämmin. Tarjoan tätä kaikille kasvattajille, ehkäpä muillekin.”

3. KASVATUKSELLINEN KUNTOUTUS ESY-OPETUKSESSA

Tässä tutkimuksessa ESY-opetuksen kokoavana viitekehyksenä pidetään oppilaan kokonaiskuntoutumiseen tähtäävää kasvatuksellista kuntoutusta. Tämän luvun alussa selvitetään sen lähtökohtia, sisältöä ja käsitteistöä. Sen jälkeen perehdytään kasvatuksellisen kuntoutuksen oppimisteoreettisiin perusteisiin. Oppimisteorioiden ja niihin liittyvien näkemysten avulla käydään läpi sitä kasvatus- ja oppimisprosessia, jota toteutetaan käytännön tasolla ESY-opetuksessa. Ko. tapahtuma koostuu niistä vaiheista, jotka toteutetaan sillä aikavälillä, kun oppilas aloittaa opiskelunsa ESY-luokassa ja mahdollisesti muutamien kuntoutusvuosien jälkeen voidaan siirtää takaisin yleisopetuksen piiriin. Tässä yhteydessä kuvataan myös ESY-luokassa toteutettavien ohjausmenetelmien tavoitteita ja toimintaperiaatteita. Kokonaisuudessaan tätä lukua voidaan pitää tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpänä.

Erityisopetuksesta puhuttaessa on tarkoituksenmukaista esitellä myös nykyisin perusopetuksessa käytössä olevia käyttäytymishäiriöisiin oppilaisiin kohdistettuja interventiomuotoja ja niiden teoreettisia periaatteita. Oleellisena tekijänä oppilaiden erityisopetustoimenpiteiden suunnittelussa ja toteutuksessa voidaan pitää eri alueita edustavien työntekijöiden antamia lausuntoja, joiden avulla erityistuen tarpeessa olevan lapsen kuntoutusta voidaan kohdentaa. Niinpä tässäkin tutkimuksessa pohditaan käyttäytymishäiriöisten lasten diagnosointia ja siihen liittyvää problematiikkaa. Lisäksi käsitellään jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisesti laadittavan kuntoutussuunnitelman sisältöä ja siihen liittyvää käytössä olevaa käsitteistöä. Tällaisia suunnitelmia tehtäessä tavoitteena on saada koottua yhteistyöhön mukaan sekä lapsi vanhempineen että eri tukitahoja edustavat työntekijät. Tällöin voidaan puhua ohjaukselle tavoitteeksi asetetusta yksilöllisen ja yhteisöllisen kasvatuksen tasapuolisesta toteuttamisesta. Sen yhtenä menetelmänä voidaan käyttää moniammatillista, perhekeskeistä yhteistyötä, jota pidetään tässä tutkimuksessa oppilaan onnistuneen kuntoutumisen yhtenä ja erittäin merkittävänä edellytyksenä. Tällaisen toiminnan päämääränä on lapsen mahdollisimman kokonaisvaltainen tukeminen. Koska ESY-opetuksessa opettajan ja oppilaiden vanhempien välisellä yhteistyön laadulla on tärkeä merkitys oppilaan kuntoutumisen etenemisessä, tässä luvussa perehdytään erilaisiin koulun ja oppilaan kodin välisiin yhteistyölähtökohtiin, joita on yleisesti käytössä ja joihin liittyviä periaatteita voidaan löytää ESY-opettajan ja hänen oppilaittensa vanhempien välisestä toiminnasta.

3.1. Kasvatuksellisen kuntoutuksen lähtökohdat ja sisältö

Kuntoutus-käsitettä tarkennettiin vuonna 1969, kun WHO otti käyttöön jaon lääkinälliseen, sosiaaliseen, kasvatukselliseen ja ammatilliseen kuntoutukseen. Näiden osa-alueiden toimenpiteiden tuli yhdistyä koordinoituksi kokonaisuudeksi siten, että kuntoutettavalla yksilöllä oli mahdollisuus saavuttaa toimintakyvykkyys erilaisissa elämäntilanteissa. *Kasvatuksellinen kuntoutus* on siis *yksi osa*

kokonaiskuntoutusta, johon muun muassa erityiskasvatus ja -opetus tähtäävät. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2002; Murto 2001; Tuunainen 1998) Tuunainen (2001b, 16) toteaa, että erityisesti Suomessa lääkinällisellä kuntoutuksella on ollut vankka asema, mutta työhön kuntouttaminen, sosiaalinen kuntouttaminen sekä koulutus eri muodoissaan ovat vahvistaneet asemiaan. Edelleenkin joidenkin on vaikea mieltää esimerkiksi erityisopetusta ja oppilashuoltoa yhtenä osana kuntoutusta.

Kuntoutuksen kasvatuksellista aluetta voidaan nimittää myös *kuntouttavaksi kasvatukseksi* tai koulun toimintaan liitettyä *opetukselliseksi kuntoutukseksi* (Murto 1992, 74). Seppovaara (1998, 73) puhuu tässä yhteydessä *kuntouttavasta opetuksesta*, jolla hän viittaa Britanniassa 1960-luvulla kehitettyyn opetuskäytäntöön. Ojasen (1987) tutkimuksessa, joka on kohdistunut ESY-luokan opettajien (N=32) työtapojen itsearviointiin ja oman pätevyyden tarkkailuun kokonaisvaltaisesti kuntouttavan kasvatuksen ja opetuksen menetelmänä, esitetään nimikkeeksi *kuntouttavaa erityisopetusta*. Se on saanut vaikutteita 1970- ja 1980-luvulla amerikkalaisessa ammattikirjallisuudessa esillä olleesta *remedial-kasvatuksesta*. Kuntouttava (remedial) erityisopetus, josta on myöhemmin alettu käyttää nimeä *kasvatuksellinen kuntoutus* (Murto 1999), sisältää ajatuksen, että oppilaalle laaditaan eri tukitahoja edustavien henkilöiden ja oppilaan vanhempien asiantuntemuksen avulla kuntoutussuunnitelma, jota toteutetaan koulutyössä opettajan ja oppilaan/oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena. Siihen kuuluu myös jatkuva oppilaan taitojen kehittymisen arvioiminen. Ojasen (1987) mukaan kuntouttavan erityisopetuksen päämääränä pidetään seuraavia periaatteita: 1) käyttäytymisen muutos positiiviseen suuntaan, 2) päätöksentekokyvyn edistäminen, omien arvojen tutkiminen ja valintoihin kykeneminen, 3) ihmissuhdekyvykkyyden lisääminen, 4) hallintakyvyn saavuttaminen uusissa stressaavissa olosuhteissa ja 5) oman henkisen potentiaalin lisääminen (myös Cole ym. 1998, 23).

Kasvatuksellisen kuntoutuksen periaatteisiin voidaan liittää esimerkiksi ns. *rogersilaisen ohjantateorian* ajatuksia, joita on käytetty kasvatustieteen alueella esimerkiksi oppilaan ohjauksessa ja työnohjauksessa. Tällöin ohjannalla (counselling) tarkoitetaan kaikkia sellaisia toimenpiteitä, joilla pyritään aikaansaamaan muutoksia yksilön, ryhmän tai instituution käyttäytymisessä. Ohjaus on muuttuva tarkoituksellinen suhde ihmisten välillä. Siinä painotetaan ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutuksellisuutta (mm. aktiivisen kuuntelun menetelmää), yksilöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta. (Ojanen 1987, 59–60) Vaikka oppilasta ohjataan tämän yksilölliset ominaisuudet huomioon ottaen, häntä ohjataan myös kokonaisuutena painottaen ympäröivän todellisuuden havaitsemista. Humanistista psykologiaa edustavan Rogersin (1961, 164–181) mukaan yksilön terapeutisessa ohjannassa on siis otettava huomioon mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ne asiat, joiden kirjossa ohjattava yksilö henkilökohtaisine ominaisuuksineen toimii jokapäiväisessä elämässä. Yksilön minäkuva muodostuu elävässä vuorovaikutuksessa ympäristöön nähden. Jos yksilö oppii näkemään itsensä realistisesti, hän pystyy sen jälkeen mukautumaan paremmin ympäristöönsä. Päinvastaisessa tilanteessa yksilö pyrkii suojelemaan epärealistisesti kehittyntä minäkuvaansa ja siksi hän käyttäytyy defensiivisesti (puolustautuvasti) sosiaalisissa tilanteissa toisia henkilöitä kohtaan. Hän ei pysty hallitsemaan omaa käyttäytymistään eikä kykene ottamaan huomioon toisten ajatuksia ja tunteita.

Rogersilainen suuntaus pyrkii myös poistamaan esteitä läheisen ihmissuhteen muodostumisen tieltä. Jos terapeutti on aito ihminen omine tunteineen ja pystyy vuorovaikutuksessa ymmärtämään myös asiakkaansa tunteita, tämä alkaa heikentää itsepuolustusmenetelmiään eli defensiivistä käyttäytymistään. Rogersin (1961, 31–38) ajattelutavan mukaan ihminen saa toista ihmistä kuunnellessaan kontaktin kuunneltavaan ja samalla se rikastuttaa myös kuuntelijaa itseään. Voidaan siis puhua yksilöiden välisestä oppimisprosessista.

Ohjaajan ja ohjattavan välistä interaktiota voidaan kutsua myös terapeutiseksi kommunikaatioksi, jota myös opettajalla on mahdollisuus toteuttaa normaaleissa koulutoiminnoissaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja ilmaisee oppilaan hyväksymistä kuuntelemalla ja tekemällä hänelle kysymyksiä. Tällainen toimintatapa ohjaa lasta syvempään ymmärrykseen heistä molemmista (opettaja ja oppilas) ja heidän toiminnastaan. Tällaisesta jo 1960-luvulla esiin otetusta ohjaustavasta käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa nimeä "life space interview", joka tarjoaa opettajalle hyödyllisen kehyksen tehdä työtä jatkossakin ko. oppilaan kanssa. (Cooper ym. 1994, 68–70) Terapiasuhteessa tai kaikenlaisissa vuorovaikutustilanteissa yksilö tunnistaa itsessään sellaisia piirteitä, joita hän on aiemmin yrittänyt kieltää tai tukahduttaa. Kun ihminen tulee kuulluksi, hän saa itselleen myös merkityksellisyyden tunteen. Edellä mainittujen kokemusten myötä yksilön itsevarmuus kasvaa ja hän on sittemmin kyykkäämpi toimimaan itsenäisesti. Hänellä on taitoa ymmärtää paremmin toista ihmistä ja hänen toimintatapojaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Todellinen kommunikointi ja jatkuva avoimuus omalle kokemukselle ovat merkittävällä tavalla kehityksen edistäjiä tai kasvun helpottajia. (Rogers 1961, 31–38) ESY-opettajaa ei voida pitää terapeutina, mutta edellä esitettyjä rogersilaisia, terapiassa käytettyjä periaatteita voidaan soveltaa hänen päivittäiseen työhönsä (ks. myös Cooper ym. 1994, 71, 111). ESY-opettajan tehtävänä varsinaisen opetustyön lisäksi on yhteistyön luominen ja ylläpitäminen eri osapuolten kesken. Hän kuuntelee ja yrittää ymmärtää jokaisen yhteistyösapuolen ongelmia kuntoutettavalle oppilaalle mahdollisimman hyviä tukitoimia suunniteltaessa. ESY-opettaja kohtaa tällaisissa tilanteissa defensiivistä käyttäytymistä hyvin usein oppilaittensa ja joskus joidenkin oppilaiden vanhempien ja jopa ammattityöntekijöidenkin taholta (ks. myös Nelson 2001). Luonnollisesti hän reagoi myös itse tietyissä tilanteissa vastaavin tavoin.

Laajasti ottaen erityisluokanopettaja suorittaa henkilökohtaista ja kokonaisvaltaista kutakin erityisoppilasta koskevaa ohjantatyötä pienryhmässä (esim. Rogers 1961, 38, 181). Toistaiseksi alueelta on tehty vähän kouluetnografista tutkimusta. Ei siis tarkasti tiedetä, mitä erityisluokissa tapahtuu tai mitä erityisluokan opettajan työ käytännössä on (ks. myös Silverman 2000, 37). Ojasen (1987) tutkimuksessa keskityttiin kuvaamaan niitä menetelmiä, joita ESY-opettaja käytti ohjattaessaan oppilastaan yksilönä ja luokkaansa oppilasryhmänä. Jonkin verran kuvattiin myös yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa. Tässä tutkimuksessa perehdytään edellä mainittujen asioiden lisäksi myös siihen, mitä asioita ESY-opettaja päivittäisessä työssään kohtaa esimerkiksi silloin, kun hän tekee yhteistyötä eri kuntoutusalueita edustavien työntekijöiden kanssa. Lisäksi tuodaan esille sellaisia käytännön työn vaikeuksia, jotka kuvauskohteena olevissa ESY-luokissa koettiin opettajien taholta raskaimpina.

Murto (1999) toteaa, että *kasvatuksellisessa kuntoutuksessa* yleistä kasvatusta voimakkaammin painottuvat kasvatustavoitteet, -sisällöt, -menetelmät ja -olot. Oppilaan kasvatuksen ja opetuksen tavoitteina voidaan pitää hänen sosiaalisen toimintakykyisyytensä ja elämänhallintansa tukemista sekä jokapäiväisestä elämästä selviytymistä. Kuntoutettavan yksilön kannalta tavoitteena voidaan siis pitää hänen kokonaiskuntoutumistaan. Tämä antaa sisältöä koulun ja opetuksen tukitoimien kehittämiseen ja yhteistyöhön opettajan, perheen ja kuntouttajien kesken. Tällaista toimintaa voidaan kutsua *verkostotyöksi* eli moniammatilliseksi, perhekeskeiseksi yhteistyöksi, jota tässä tutkimuksessa pidetään yhtenä oppilaan *kokonaiskuntoutuksen eli kokonaisvaltaisen kuntoutuksen menetelmänä*. Ko. yhteistyö tapahtuu pääasiassa opetus-, sosiaali- ja terveysalan moniammatillisena yhteistyönä lapsen vanhempien kanssa. Kasvatuksellisessa kuntoutuksessa on keskeistä oppilaan arkielämän ymmärtäminen. Käytännön koulutyössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulisi olla tietoinen oppilaan erityistarpeista. Tällöin tärkeiksi muodostuvat myös ympäristöön liittyminen (perhe, kaverit ja koulu) ja kaikenlainen elämän

jäsenyminen. Lisäksi kasvatukseen ja opetukseen kuuluu persoonallisuuden kehityksen edistäminen. Hautamäki ym. (2002, 26) muistuttavat kuitenkin, että kokonaiskuntoutuksesta puhuttaessa käsitteen määrittely riippuu loppujen lopuksi siitä, mitä aluetta määrittelijä edustaa ammattikoulutuksensa perusteella. Tässä tutkimuksessa esitettävän määritelmän voidaan katsoa edustavan erityispedagogista näkökantaa kokonaiskuntoutuksesta.

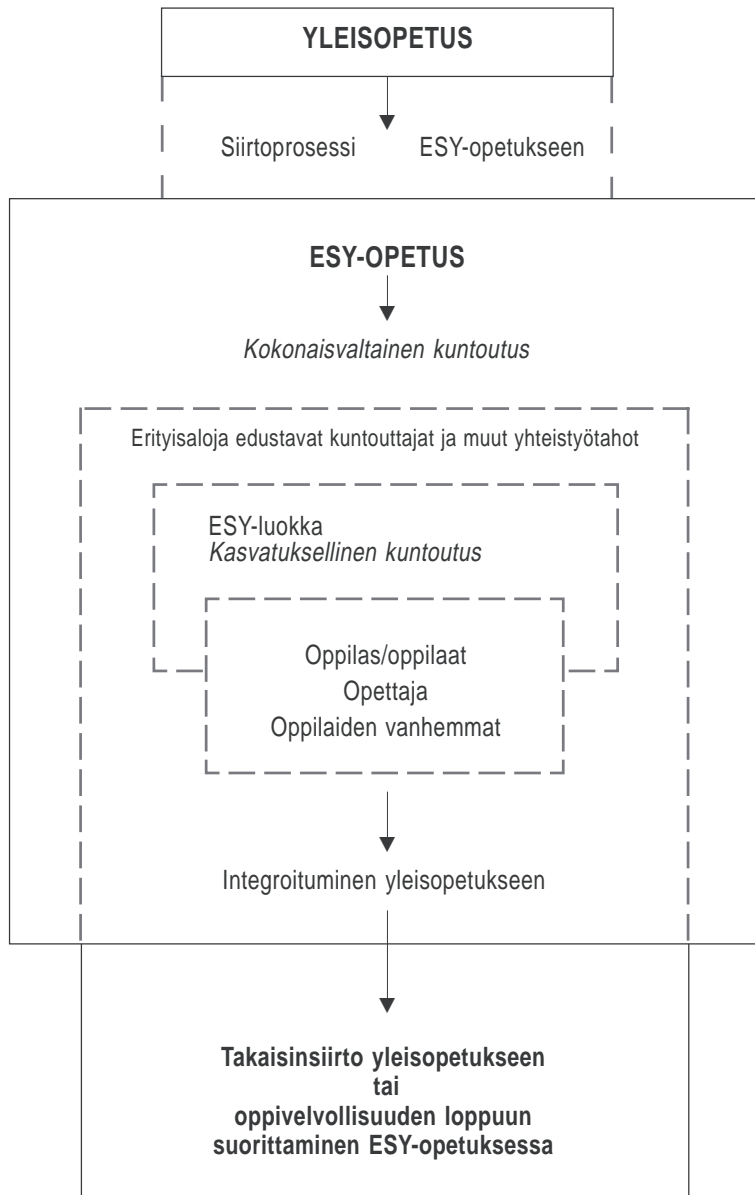
3.2. Oppimisteoreettinen perusta kasvatukselliselle kuntoutukselle

3.2.1. Oppiminen kokonaisvaltaisena kasvatuksena

Antikaisen (1986) mukaan eri tieteenalat määrittelevät *kasvatuksen* eri tavoin omasta näkökulmasta käsin. Esimerkiksi psykologinen suppea määritelmä selittää kasvatuksen kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksena. Kyse on tavoitteellisesta toiminnasta, jolla pyritään ohjaamaan kasvatettavan persoonallisuuden kehitystä. Sosiologiassa kasvatusta voidaan määritellä sosiaalistumiseksi siihen yhteiskuntaan, yhteisöön ja ryhmään, jossa ihminen elää. Kasvattajina toimivat sekä yksilöt että välillisesti sosiaaliset, kulttuuriset rakenteet ja instituutiot.

Leino ja Leino (1995, 7–16) määrittelevät kasvatustieteilijöinä kasvatuskäsitteen inhimilliseksi toiminnan muodoksi, jota esiintyy kaikissa yhteisöissä. Se on käytännön toimintaa, jonka tarkoituksena on auttaa yksilöä sopeutumaan yhteisöön ja tukea samalla yhteisön säilymistä ja kehittymistä. Kasvatusta voidaan määritellä elävään olentoon kohdistuvaksi vaikuttamiseksi yhteiskunnassa arvostettavien päämäärien suunnassa. Kasvatusta on luonteeltaan käytännön toimintaa, mutta tämä toiminta ja sen ohjailu voivat tapahtua monella tavalla ja monella eri yleisyystasolla. Koulutilanteeseen sijoitettuna kasvatuksellista vuorovaikutustapahtumaa sanotaan tavallisesti *opetuksiksi* tai *opetustapahtumaksi*. Opetuksella on aina enemmän tai vähemmän selkeä kasvatustarkoituksensa ja kulloinkin kohteena olevan tiedon tai taidon oppiminen on vain laajan kokonaisuuden osa. Kasvatustieteen näkökulmasta oppimisprosessi on siis vain yksi osa kasvatustieteellistä prosessia. Tässä tutkimuksessa keskitytään juuri lasta koskevaan kokonaisvaltaiseen kasvatustieteelliseen prosessiin eikä niinkään esimerkiksi siihen, mitä ja miten varsinaisiin oppiaineisiin kuuluvia oppisisältöjä opetetaan lapsille koulupäivien aikana. Kohosen (1993, 67–68) mukaan kokonaisvaltainen kasvu on oppijan koko persoonaa koskevaa oppimista. Se on samalla kertaa tiedollista, affektiivista ja fysiologista, yksilön elämismaailmasta lähtevää. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa kehittämistyön kohteiksi nousevat 1) oppijan minäkuva (persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen), 2) oppijan käsitys oppimisesta (opiskelutaitojen oppiminen) ja 3) oppijan käsitys opittavasta aiheesta ja sen rakenteesta.

Oppimista voidaan tarkastella useasta eri teoriaviitekehystä. Tämän vuoksi oppimisen tarkkaa määritelmää on lähes mahdotonta muodostaa. Lyhykäisyydessään oppiminen voidaan määritellä tapahtumaksi, jossa käyttäytyminen muuttuu kokemusten tuloksena (esim. Merriam & Caffarella 1991, 124; Schunk 1996, 2-3). Oppimisen tarkastelu prosessina keskittyy siihen, mitä tapahtuu oppimisen aikana (Ruohotie 2000, 107). Tässä tutkimuksessa kasvatusta ja oppimisprosessia kuvataan sita tapahtumaksi, jonka oppilas käy läpi tullessaan ESY-opetuksen piiriin ja suorittaessaan oppivelvollisuuttaan ESY-opetuksessa. Oppilaan ”polkua” kasvatusta ja oppimisprosessissa sekä eri henkilöiden osallisuutta kokonaisvaltaisessa kuntoutustapahtumassa selvennetään Kuvion 1. avulla.



*Kuvio 1.
Oppilaan "polku" kasvatus- ja oppimisprosessissa sekä kokonaisvaltaiseen kuntoutukseen osallistuvat henkilöt.*

Kuviossa 1. yleisopetusta ja ESY-opetusta yhdistävällä katkoviivalla halutaan osoittaa se, että siirtoprosessi opetusmuodosta toiseen tapahtuu vähitellen. Sen yhteydessä oppilaan vanhemmilla ja oppilaalla on mahdollisuus tehdä tutustumiskäyntejä ESY-luokkaan. Tuolloin erityisopettajat kertovat heille ESY-luokan toiminnan tavoitteista ja työskentelyperiaatteista (=ESY-opetuksesta).

Kuvion keskiössä oleva ESY-opetus sisältää kokonaisvaltaisen kuntoutuksen toimintaperiaatteet. ESY-opetuksen kasvatuksellisuus (sisältää opetuksen), eli *kasvatuksellinen kuntoutus* yhtenä kuntoutuksen osa-alueena, korostuu ESY-luokassa, jossa opettaja ja oppilaat ovat keskenään vuorovaikutuksessa koulupäivien aikana. Lisäksi kasvatuksellisuus tulee esille opettajan ja oppilaiden vanhempien välisessä tiiviissä yhteistyössä, jonka tavoitteena on saada suunniteltua mahdollisimman tarkoituksenmukaiset toimintatavat (koulussa ja kotona toteutettaviksi) oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseksi. *Kokonaisvaltainen oppilaan kuntouttaminen* muodostuu prosessina siitä, kun ESY-opetuksessa toteutettavat kasvatukselliset toimenpiteet ja eri kuntoutusaloja edustavien työntekijöiden ja muiden yhteistyötahojen antama tuki yhdistetään toiminnan tasolla kokonaisuudeksi. Oppilaan kokonaisvaltaisen tukemisen toteutetaan verkostotyönä, johon mahdollisuuksien mukaan osallistuvat kaikki eri tahoja edustavat osapuolet. Jos ESY-oppilaan kuntoutuminen on nousujohteista kehityksen eri osa-alueilla, hänen on mahdollista aloittaa opiskelu yleisopetuksen ryhmässä muutamissa oppiaineissa eli integroituminen yleisopetukseen. Tavoitteena on, että oppilas voisi suorittaa yhä useampia oppiaineita yleisopetuksen ryhmässä ja että hän voisi mahdollisimman nopeasti palata virallisen siirron kautta takaisin yleisopetukseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa *ESY-opetukseen kuuluvaan kokonaisvaltaiseen kuntoutukseen* luetaan sekä koulussa että kotona opettajien ja vanhempien yhteistyössä toteuttama kasvatus- ja opetustoiminta eli varsinainen *kasvatuksellinen kuntoutus*, johon tarpeen mukaan sisällytetään kunkin oppilaan henkilökohtaista kokonaiskehitystä edistäviä muita kasvatustoimenpiteitä ja erityisiä kuntoutustoimenpiteitä. Kyseisiä lisätukitoimenpiteitä tarjoavat pääasiassa sosiaali- ja terveystoimi. Lisäksi edellä esitettyjen tahojen kanssa yhteistyöhön voi osallistua myös muita lasten ja nuorten kanssa toimivia henkilöitä (nuorisotyöntekijöitä, kerhönvetäjiä, poliiseja jne.), jotta ESY-oppilaiden kasvatus-, opetus- ja kuntoutustoiminta olisi mahdollisimman kokonaisvaltaisesti toteutettua.

Käytännön ESY-opetuksessa yhdistyvät siis Hautamäen ym. (2002, 171–172) esittämät erityiskasvatuksellisiin toimenpiteisiin luettavien *opetuksellisten pääulottuvuuksien* (opetussuunnitelma, kasvattajan erityisosaaminen, teknologia, oppimisympäristö ja aika) lisäksi ns. *lisäulottuvuudet*, joihin on luettavissa: 1) kaikenlaiset lisäpalvelut, jolloin tehdään yhteistyötä eri alueita edustavien aikuisten kanssa oppilas- ja ohjelma-arvioiteja suoritettaessa, 2) terapia, jolla tarkoitetaan ulkopuolisten ammattilaisten suorittamia toimenpiteitä johonkin erityistarpeeseen, 3) lääkinnälliset palvelut, jolloin liikutaan yleisopetuksen käytössä olevan terveydenhoidon ja kokovuorokautisen laitos- tai sairaalakouluissa annettavan sairaanhoitopalvelun välimaastossa, 4) sosiaalipalvelut, jolloin oppilasta tuetaan erilaisten sosiaalihuollon tukitoimien avulla (ääripäässä sijoittaminen erityislaitokseen) ja 5) vanhempien osallistuminen kasvatuksellisia erityistarpeita huomioon otettaessa. Edellä esitetyn kaltaisesti toimittaessa yhdistyy myös eri tieteenalojen edustus ekologisen ajattelutavan mukaisesti (perehdytään tarkemmin Luvussa 4.). Tutkija näkee ESY-opetuksen, ei pelkästään opetuksen näkökulmasta, vaan laajemmin yhteiskunnallisena tapahtumana, jossa erityisluokka nähdään eräänlaisena omana yhteisönä, jonka arkipäivän elämää ja toimintatapoja tutkitaan etnografista tutkimustapaa noudattaen.

Voidaan olla yhtä mieltä Hautamäen ym. (2002, 93) kanssa siitä, että kuntoutus-käsitteen tarkastelu edellyttäisi laajempaa erittelyä, jossa otettaisiin huomioon koululaitoksen lisäksi sosiaali- ja terveydenhuolto. On muistettava, että sairaalat ja erilaiset kuntoutuslaitokset joutuvat noudattamaan näille alueille annettua lainsäädäntöä siihen liittyvine potilasturvallisuuden määräyksineen. Käsillä olevassa tutkimuksessa kuvataan yhtenä osa-alueena tällaisten toimintatapojen aiheuttamaa problematiikkaa, johon törmätään usein koulun näkökulmasta katsottuna erityisoppilaan kokonaiskuntoutusta toteutettaessa.

3.2.2. Oppimisteoriat oppimistapahtuman selkeyttäjinä

Oppimistapahtumien selityksiä kutsutaan oppimisteorioiksi. Esimerkiksi Bigge ja Shermis (1999, 3) määrittelevät oppimisteorian systemaattisesti integroiduksi ajattelutavaksi, jossa otetaan huomioon prosessin luonne. Siinä yksilöt voivat tehostaa taitojaan hyödyntämällä sekä itseään että ympäristöönsä mahdollisimman tehokkaalla tavalla. Jokaisella, joka opettaa tai opettaa opettamista, on jonkinlainen teoria oppimisesta. Walker (1984, 25) toteaa, että on olemassa yhtä monta oppimisteoriaa kuin on teoreetikkojakin. Jokaisen tarkoituksena on kuitenkin yrittää kaventaa ja eritellä perusprosesseja siten, että monien erilaisten mahdollisuuksien määrä voitaisiin ymmärtää.

Merriam ja Caffarella (1991, 123–139) ovat esitelleet oppimisen avainteorioina pitämiään suuntauksia aikuisten oppimisen erityisluonnetta käsitellessään. He puhuvat oppimisorientaatioista. Näitä ovat behavioristinen, kognitiivinen, humanistinen ja sosiaalisen oppimisen orientaatio. Sitten Merriam ja Caffarella ovat lisänneet luetteloon konstruktivistisen orientaation (Ruohotie 2000). Tässä tutkimuksessa edellä lueteltujen oppimisorientaatioiden avulla huomio suunnataan ESY-opetuksessa päivittäin esiintyviin tekijöihin, jotka ovat opettajan ratkaisujen löytämisen kannalta tärkeitä. Taulukkoon 1. (Liite 2.) on koottu eri oppimisorientaatioiden näkemyksiä oppimisprosessista, kasvatuksen tehtävästä sekä ohjaajan (opettajan) ja oppijan (oppilaan) roolista (ks. Aaltola 1998; Ikonen 2000; Leino & Leino 1995; Merriam & Caffarella 1991; Patrikainen 1999; Rauste-von Wright 1997; Ruohotie 2000).

Behavioristinen oppimisorientaatio

Behavioristisella suuntauksella on kolme tyypillistä piirrettä: 1) oppiminen ilmenee käyttäytymisen muutoksina; behaviorismi keskittyy havaittavissa olevaan ja jättää sisäiset ajatteluprosessit syrjemmälle, 2) ympäristö muokkaa käyttäytymistä; oppimiseen vaikuttaa ratkaisevasti ympäristö – ei itse oppija, ja 3) oppimista selitetään läheisyyden (kuinka lähellä ajassa) ja vahvistamisen (mikä tahansa, mikä lisää tapahtuman toistumisen todennäköisyyttä) käsitteillä (Ruohotie 2000, 108).

Tämän tutkimuksen kannalta on aiheellista perehtyä operationaaliseen ehdollistamiseen. Käsitteen mukaan vahvistaminen lisää reaktion todennäköisyyttä ja vahvistamatta jättäminen vähentää sitä. Opettajan tehtävä on suunnitella ympäristö, joka edistää haluttua käyttäytymistä ja ehkäisee sitä, mitä ei haluta. Opettajan on ilmaistava oppilaille systemaattisesti ne käyttäytymistavoitteet, joiden toteutumista kontrolloidaan jatkuvasti. Ohjaajan toiminnan tarkoituksena on selkeyttää ympäristön rakenne ja säännöt, joiden mukaan palaute annetaan. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1998, 177; Cotton 1995, 42–44, 54–55; Ruohotie 2000, 109–110) Opetuksessa painottuu vahvasti opettajakaskeisuus, jonka pohjalta rakennetaan rajat oppilaan käyttäytymiselle. Tässä yhteydessä voidaan viitata Edward Thorndiken muotoilemaan ns. ”valmiuden lakiin”, jonka mukaan oppiminen helpottuu, kun yksilössä on

syntynyt tarvittava valmius. (Merriam & Caffarella 1991, 126) Kyseistä ajatusta voidaan soveltaa ESY-opetukseen: jos oppilaalla on Lyytisen, Eklundin ja Laakson (1998) mainitsema sisäinen (geneettinen, psyykinen ja kehityksellinen) ja ulkoinen (ympäristön ja vuorovaikutuksen aikaan saama) valmius muuttaa omaa käyttäytymistä behavioristisia kasvatus- ja opetusmenetelmiä käytettäessä, hänellä on käytännössä mahdollisuus astua askel eteenpäin myös kasvatus- ja oppimisprosessissa. Jos sen sijaan jokin tai jotkut edellä luetelluista valmiuksista ovat kehittyneet oppilaalla heikosti, joudutaan häneen kohdistuvissa kasvatus- ja opetustilanteissa käyttämään ajallisesti pitempään behavioristisia ohjausmenetelmiä. Joidenkin ESY-oppilaiden koulukasvatuksessa näistä ei voida luopua lainkaan.

Behavioristisia kasvatustapoja on kritisoitu sen vuoksi, että niillä aikaansaadut lasten ja nuorten käyttäytymisen muutokset eivät olisi pitkäaikaisia ja sisäistettyjä. Operationaaliseen ehdollistamiseen liitettävien käytäntöjen merkityksellisyttä on kuitenkin tutkittu käyttäytymishäiriöisten lasten kasvatukseen ja opetukseen liittyen. Tutkimustulosten perusteella on väitetty, että käyttäytymishäiriöisillä lapsilla on normaalia korkeampi palkkiokynnys ja että heillä on jatkuva tarve saada ympäristöstä riittävä määrä palkkioita ja palautteita saadakseen säilytettyä tietyn motivaatiotason toiminnoissaan. Palautteiden tulee olla voimakkaampia kuin lapsilla keskimäärin, ja niitä on saatava välittömästi esimerkiksi tehtävän suorittamisen tai tapahtuman jälkeen. Palautteita on saatava myös säännöllisesti. (Närhi 1999, 171–172) Maras ja Cooper (1999, 60–61) toteavat, että tutkimuksissa on osoitettu poikien keskittyvän – päinvastoin kuin tyttöjen, jotka ovat kollektiivisesti suuntautuneita – opettajan kontrolliin ja rangaistusten käyttöön. Suikan (1979) ja Kääriäisen (1988) mukaan selkeiden toimintarajojen osoittaminen tuki poikien minäkuvan myönteistä kehitystä. Tyttöjen minäkuvan myönteisyys ei taas riippunut vastaavasta ulkoisesta kontrollista. Heidän sisäinen kontrollinsa oli toimivampi kuin poikien.

Behaviorismi on ollut hallitsevassa asemassa yritettäessä ymmärtää ja käsitellä käyttäytymisongelmia opetuksen alueella. Pääajatuksena voidaan pitää sitä, että tietynlaista käyttäytymistä – epämielittävää käyttäytyminen mukaan lukien – esiintyy vahvistamisen vuoksi. Tutkimukset osoittavat, että kouluissa (myös erityiskouluissa) opettajat kuluttavat suuren osan ajastaan käsitelläkseen oppilaiden huonoa käyttäytymistä ja pienen osan ajastaan havainnoidakseen heidän hyvää käyttäytymistään. Tähän tilanteeseen liitetään väite, että oppilaiden käyttäytymistä on mahdollista muuttaa opettajan taitavalla ja johdonmukaisella – päinvastoin kuin opettajan epäystävällisellä ja oppilaiden huonoon käyttäytymiseen puuttavalla – käyttäytymisellä. (Cooper ym. 1994, 24–25)

Kognitiivinen oppimisorientaatio

Kuten edellä esitetystä käy ilmi, behavioristisessa oppimisenäkemyksessä korostuu oppijan ympäristöstä tuleva kontrolli. Kognitiivisessa näkemyksessä toiminnan kontrolloijana on oppija itse. Pääero näiden oppimisteorioiden välillä voidaan nähdä siis kontrolliuskomuksissa. Kognitiivinen lähestymistapa korostaa oppimisessa tietoista suunnittelua ja oppijan itsetarkkailun keinojen hallintaan ottoa eli oppijan oman toiminnan itsenäistä ohjaamista. Tutkimuksin on osoitettu, että oppijain omien kokemusten kautta rakennetut käsitykset ovat pysyvämpiä kuin pelkästään ohjaajan välittämä uusi informaatio. Monet kognitiivisen oppimisorientaation edustajat (esim. Kohlberg, Piaget, Flower) ovat sitä mieltä, että suurin osa yksilön kehityksestä perustuu hänen aikaisempiin kokemuksiinsa eikä hänen ikäänsä. (Bigge & Shermis 1999, 161–162; Ikonen 2000, 16; Jarvis, Holford & Griffin 1998, 29–36; Merriam & Caffarella 1991, 129; Ruohotie 2000, 110) Kohlbergin (1973, 348, 352) mukaan kehitys tapahtuu toiminnassa (action) yksilön ja ympäristön välisen tasapainoisen (equilibrium) interaktioproessin (interaction)

kautta. Esimerkiksi Ahonen ym. (1998, 177) ja Leino ja Leino (1995, 52) toteavat, että oppimistapah-
tumassa ohjaajan tehtävänä on auttaa oppijaa kokeilemaan erilaisia toimintatapoja ja olla läsnä vahvista-
massa oppijan tekemiä edistyskellisiä ratkaisuja. Niinpä ESY-opetuksessa kognitiiviseen lähestymistapaan
luettavien ohjausmenetelmien tavoitteena on opettaa oppilaalle oman käyttäytymisen arviointiin perustuva
toimintamalli, jota voidaan sittemmin soveltaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Humanistinen oppimisorientaatio

Leino ja Leino (1995, 55) toteavat, että Neisserille, jota pidetään kognitiivisen psykologian isänä, tehdyn
haastattelun perusteella kognitiivisen ja humanistisen psykologian välillä ei periaatteessa ole kovinkaan
suuria eroja. Cottonin (1995) ja Merriamin ja Caffarellan (1991) mukaan humanistisessa suuntauksessa
tavoitellaan virikkeitä tarjoavaa ja kannustavaa oppimisympäristöä, jossa korostuvat mielekkään oppimisen
periaatteet. Maslow totesi jo kolmekymmentä vuotta sitten teoksessaan "Motivation and personality", että
oppiminen lähtee oppijan omasta tarpeesta ja johtaa henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen.
Toimintaa ohjaavat oppijan henkilökohtaiset motiivit, vapaa tahto ja vastuu. (Cotton 1995, 45–46, 57;
Merriam & Caffarella 1991, 132–133) Bigge ja Shermis (1999, 147) lainaavat professori Brunerin
ajatusta, jonka mukaan pätevyys ja motivaation määrä kontrolloivat käyttäytymistä, vahvistaminen tai
ulkoapäin tuotettu mielihyvä vähentävät käyttäytymisen muutosta. Sotto (1995, 21) painottaa
oppimisprosessissa motivaatiota lisäävänä tekijänä keskustelua ja puhetta. Tällöin oppija tulee toisten
joukossa kuulluksi omine kokemuksineen ja samanaikaisesti hän oppii omasta puheestaan. Puheen
avulla opitaan asioita yhtälailla kuin katselemalla ja käsin tekemällä. Tapahtuma edistää ajattelemisen
taitoa oli sitten oppijana lapsi tai aikuinen.

Kasvatuksessa ja opetuksessa voidaan pitää tärkeänä opettajan humanistiseen ihmiskäsitykseen
liittyvää läheistä ja empaattista suhtautumista oppilaaseen. On tärkeää, että opettaja kiinnittää huomiota
oppilaan myönteisiin ominaisuuksiin. ESY-opetuksessa korostuvat edellä esitetyn lisäksi jo aiemmin tässä
tutkimuksessa mainitut humanistista psykologiaa edustavan Rogersin (1961) käsitykset. Aluksi keskitytään
ihmissuhteiden hoitamiseen, joka tarkoittaa ensisijaisesti opettaja–oppilas-suhdetta ja sen kehittämistä
mahdollisimman luottamukselliseksi (ks. myös Cooper ym. 1994, 64, 111; Patrikainen 1999, 153). ESY-
oppilaan ja hänen opettajansa välinen kontakti kehittyy vähitellen jokapäiväisissä kouluopetustilanteissa,
kun oppilas näkee opettajan auttavan häntä tehtävien tekemisessä ja tukevan hänen selviytymistään
erilaisissa koulunkäynnin tilanteissa (ks. myös Sigrell 1972, 94). ESY-opetuksen yhtenä tavoitteena on,
että oppilas alkaa tuntea olonsa sekä fyysisesti että psyykkisesti turvalliseksi omassa luokkayhteisössään.
Tämän jälkeen hän voi vapautua olemaan yksilöllisesti oma itsensä ja vähentämään defensiivistä ja
aggressiivista käyttäytymistään vuorovaikutustilanteissa (ks. myös Cooper ym. 1994, 54–55). Kun
ihmissuhde on saatu toimimaan, opetuksen painopistettä voidaan siirtää yksittäisiin oppiaineisiin,
ajatteluprosesseihin ja älyllisiin harjoituksiin. Kun oppilas onnistuu toiminnoissaan, hän motivoituu
esimerkiksi tulemaan kouluun ja opiskelemaan oppiaineisiin liittyviä oppisisältöjä.

Humanistisessa orientaatiossa tyypillistä on myös laaja-alaisuus ja kokonaisuusien korostaminen.
Tämä tarkoittaa sitä, että ihmistä tarkastellaan hänen omassa sosiaalisessa kontekstissään, vuorovaiku-
tuksessa toisten ihmisten kanssa. Ihmistä tarkastellaan myös suhteessa omaan menneisyyteensä,
nykyisyyteensä ja tulevaisuuteensa, mutta painopiste on kuitenkin nykyisyydessä ja tulevaisuudessa.
(Leino & Leino 1995, 55; ks. myös Bigge & Shermis 1999, 133) ESY-opetuksessa tätä ajatusta sovelletaan,
kun opetusprosessiin otetaan mukaan oppilaan vanhemmat. He tuntevat lapsensa ja hänen menneisyytensä

parhaiten. Tavoitteena on, että opettaja ja vanhemmat suunnittelevat yhdessä kasvatustavoitteet ja -menetelmät, joita sitten toteutetaan yhteisvastuullisesti sekä kotona että koulussa. Jos kyseinen tavoite onnistuu, oppilas näkee ja kokee kasvattajien yhteneväiset toimintatavat, mikä luo rajat hänen toiminnalleen ja lisää samalla hänen turvallisuudentunnettaan oppimisprosessissa.

Laaja-alaisuus ja kokonaisuuksien korostaminen tulee esille myös silloin, kun oppilasta tuetaan moniammatillisena yhteistyönä. Tällöin oppilaan kokonaisvaltaisessa kuntoutuksessa ovat mukana ESY-opettajan ja oppilaan vanhempien lisäksi eri tukitahoja edustavat työntekijät eli voidaan puhua jo aiemmin mainitusta verkostotyöstä. Humanistisen orientaation näkemyksiä voidaan soveltaa myös aikuisten väliseen toimintaan (ks. myös Cooper ym. 1994, 86). Kun oppilaan kasvatusta ja oppimisprosessin myötä ESY-opettajan ja oppilaan vanhempien välille on kehittynyt luottamuksellinen suhde, oppilaan kuntoutusta voidaan laajentaa – usein opettajan suosituksesta – koulun ulkopuolelle esimerkiksi perheneuvolaan ja erilaisiin terapioihin tai sairaalahoitoihin. Jos edellä lueteltujen osapuolien välinen yhteistyö saadaan toimimaan “positiivisessa hengessä”, kaikki saavat merkityksellisyyden tunteen. Sittemmin jokaisen itsevarmuus ja itsenäinen toimintakykyisyys kasvavat tulevilla tilanteilla. Lisäksi aikuisten välisessä toiminnassa tavoitteena on, että kaikki osapuolet ymmärtäisivät jokaisen henkilökohtaisen toiminnan tärkeyden kokonaiskuntoutusprosessissa.

ESY-opetuksessa kasvattajien (opettaja ja vanhemmat) ja kuntouttajien (psykologit, terapeutit, terveydenhuollon hoitohenkilökunta) toimenpiteet kohdistuvat behavioristisella, kognitiivisella ja humanistisella oppimisen tasolla pääasiassa oppilaaseen. Kuitenkin kaikki ihmisten välinen toiminta tapahtuu aina jossakin sosiaalisessa ympäristössä. Esimerkiksi Aaltola (1998, 51–52) toteaa, että oppiminen on aina kontekstisidonnaista. Oppija toimii sääntöjen, normien ja odotusten kentässä, jossa sosiaaliset, historialliset ja kulttuuriset tekijät yhdistyvät. Näihin voidaan yhdistää tässä tutkimuksessa esimerkiksi ESY-luokkalaisten elämänselityksessä, kotiympäristössä ja sen läheisyydessä, koulussa, luokassa ja kaveripiirissä vaikuttavat säännöt, normit ja odotukset, joiden vaikutuksessa oppilas elää ja toimii.

Sosiaalisen oppimisen orientaatio

Sosiaalisen oppimisen teoria on saanut vaikutteita behavioristisista ja kognitiivisista näkemyksistä. 1960-luvulla ko. teoria irrottautui kuitenkin Albert Banduran ansiosta behaviorismista. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan oppimista ei voi ymmärtää, jos yksilön havaittavissa olevaa käyttäytymistä, mentaalisia prosesseja ja persoonallisuutta tarkastellaan ympäristöstä irrallaan olevina osa-alueina. Kaikkien edellä mainittujen tekijöiden välinen interaktio vaikuttaa siihen, mitä yksilö oppii. Ihmiset oppivat suurimman osan käyttäytymismalleistaan observoimalla ja imitoimalla toisten ihmisten käyttäytymistä. Tutkimusten avulla on tullut osoitetuksi, että myös osa lasten aggressiivisesta ja poikkeavasta käyttäytymisestä on opittu ympäristöä havainnoimalla. Kognitiiviset prosessit siis selittävät käyttäytymismallien oppimista ja omaksumista. (Bandura 1973; Bigge & Shermis 1999, 157; Jarvis ym. 1998, 37–45; Jones 1999, 121; Ruohotie 2000, 115–118)

Jones (1999, 133) toteaa, että usein EBD-lapset vastustavat interventioita, joihin sisältyy heidän elämäänsä kuuluvien stressaavien tilanteiden kontrollointi. On kuitenkin todettu, että erilaisten ohjaavien käyttäytymismetodien (esimerkiksi käyttäytymisvaikeuksista keskusteleminen, hyvän käyttäytymisen järjestyksen mainostaminen, kognitiivisten metodien uudelleen strukturointi ja merkityksellisten tarinoiden kertominen) avulla voidaan lieventää monia käyttäytymisongelmia. Tässä vaiheessa esimerkiksi Poikkeus

(1998, 127–128) ja Korkiakangas (1998, 201) puhuvat sosiokognitiivisista taidoista. Tällä he tarkoittavat yksilön kykyä tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoita ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seurauksia. Merkitystä on myös sillä, millaisia sosiaalisia tavoitteita yksilö asettaa. Ne ovat sidoksissa kulttuuriseen kontekstiin ja kriteereihin, jotka yksilö sovittaa omiin aiemmin omaksumiinsa normeihin. Voidakseen toimia hyväksyttävällä tavalla oppilaan pitäisi kyetä tunnistamaan kussakin toimintaympäristössä vallitsevat käyttäytymissäännöt.

Lehtinen ja Kuusinen (2001, 74) viittaavat Schunkin (1987) kokoamiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan heikon minäkäsityksen omaavat ja paljon epäonnistumisia kokeneet lapset ovat valmiimpia jäljittelemään sellaisia ikätovereitaan, joilla on myös oppimisvaikeuksia. Tällaisten mallien jäljittelemineen auttaa ko. lapsia parantamaan minäkäsitystään paremmin kuin se, että he seuraavat koko ajan hyvin onnistuvien ikätovereidensä suoriutumista.

Konstruktivistinen oppimisorientaatio

Tässä tutkimuksessa kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassakin oppimiskäsitykset muodostavat konstruktivistisiin näkemyksiin luokitellun kokonaisuuden. Niiden taustalla on joukko oppimisteorioita, jotka perustuvat yhteisiin teoreettisiin lähtökohtiin. Konstruktivistinen orientaatio korostaa oppimisessa tavoitteellisuutta, kokemuksellisuutta, itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Tällöin voidaan puhua myös ns. kokonaisvaltaisesta oppimisesta, johon on viitattu jo aiemmin. Tämän näkemyksen mukaan subjektiivisista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla siten, että jäsenet voivat koko oppimisprosessin ajan lisätä tai muuttaa yhteistä tietovarastoa. Opettaminen ja oppiminen nähdään siis keskusteluprosessina, johon kuuluu eri osapuolten luomia merkityksiä ja niiden vaihtoa. Voidaan puhua myös sosiaalisesta konstruktivismista vastakohtana persoonalliselle konstruktivismille, jolle on ominaista se, että oppija rakentaa merkityksiä ja että ne ovat sidoksissa hänen aiempaan tiedon rakenteeseensa. (Haapasalo 1994, 95–96; Ruohotie 2000, 119)

Kokonaisvaltaiseen oppimisprosessiin sisältyy kokemuksellisen oppimisen (experiential learning) periaatteita, joiden taustalla on Kurt Lewinin, John Deweyn ja Jean Piaget'n luomat yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvät mallit. Käytäntö, pohdinta, teoria ja toiminta kuuluvat oleellisena osana mallin ajatuksiin. Samat sisällöt voidaan löytää Kolbin (1984) rakentamasta kokemuksellisen oppimisen mallista, jota on kehitelty myöhemmin eri tutkijoiden toimesta. Kolbin mallin mukaan välitön omakohtainen kokemus luo perustan oppimiselle. Kokemuksellisia ilmiöitä pyritään ymmärtämään ja käsitteellistämään tietoisesti sopivan teorian ja kuvausmallin avulla. Oppiminen on siten tavallaan esiopitun asian uudelleen oppimista syvällisemmän ymmärtämisen ja tiedostamisen tasolla. Näin käytännön kokemus toimii, kuten Kolb toteaa, oppimisen "tarttumapintana", johon teoreettiset kuvausmallit kiinnittyvät. Kokeilevan toiminnan tarkoituksena on siis testata muodostuneita päätelmiä käytännössä. Niinpä teoreettinen opetus olisi jatkuvasti yhdistettävä käytännön kokemukseen. (Cotton 1995, 112–113, 120–124; Jarvis ym. 1998, 48–50)

Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppimista pidetään, kuten edellä on käynyt jo ilmi, jatkuvasti kehittyvänä ja syvenevänä prosessina. Oppimisessa oleellista on se, että "tarttumapinta" opittuihin asioihin kasvaa jokaisen kierroksen aikana. Kohonen (1993, 69) Rauste-von Wright ja von Wright (1994) puhuvat "valikoivasta tarkkaavaisuudesta", jolla tarkoitetaan sitä, että tietomäärän ja oivallisuuden kasvaessa oppija kiinnittää joka kierroksen aikana huomionsa eri asioihin. Ohjaajan toiminta vaikuttaa paljon siihen, mihin oppijan valikoiva tarkkaavaisuus kohdistuu kussakin oppimistilanteessa. Jarvis ym. (1998,

56) toteavat, että kokemuksellinen oppiminen jokapäiväisessä elämässä on melkein synonyymi tarkoitukselliselle (tietoiselle) elämälle. Sillä tarkoitetaan luonnollista ihmisten oppimista sosiaalisessa ympäristössä ja sillä on monia erilaisia muotoja. Lisäksi viimeksi mainitut tutkijat esittävät kokemuksellisen oppimisen rajoituksena sen, että ihminen ei voi oppia pelkästään omien primaaristen kokemustensa kautta, vaan oppimiseen tarvitaan myös sekundaarisia muilta ihmisiltä saatuja kokemuksia. Ne täytyy ensin arvioida kriittisesti, ennen kuin voimme hyväksyä ne.

Konstruktivistisen oppimisorientaation yhteydessä puhutaan myös metakognitiivisesta tiedosta (knowledge about cognition) ja taidosta (regulation of cognition). (Brown 1987, 67) Metakognitiivisesta tiedosta on kyse silloin, kun yksilöllä on tietoinen käsitys itsestä oppijana. Tähän voidaan lukea myös uskomukset eli yksilön arki ajattelun mukaiset käsitykset ilmiöistä ja tapahtumista. Metakognitiiviset tiedot ja uskomukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään (myös Pintrich 2000, 96; Chi 1987): 1) tiedot itsestä ja muista tiedon käsittelijöinä, "mitä-tieto" (declarative knowledge), 2) tieto erilaisten toimintojen suorittamisesta, niissä sovellettavista säännöistä ja menettelyistä, "miten-tieto" (procedural knowledge) ja 3) tieto erilaisten strategioiden ajallisesta sovellettavuudesta ja niiden käytön perusteltavuudesta, "milloin ja miksi-tieto" (conditional knowledge). Edellä kuvattua kaltaista tietoa (mitä, miten, milloin ja miksi) on ehtona sille, että lapsesta kehittyy aktiivinen omaa toimintaansa ohjaava oppija. Metakognitiiviset taidot eli kontrollistrategiat kuvastuvat oman toiminnan suunnitteluna ja arviointina. Yksilöllä on taitoa ennustaa oman toiminnan rajoitukset, arvioida toimintatapoja ja niiden ajoittamista sekä kykyä tarvittaessa muuttaa ja korjata omaa toimintaa. Oppijalla voidaan sanoa olevan taitoa reflektoida omia kognitiivisia prosesseja. On todettu, että ikä ei ole ratkaiseva tekijä edellä mainittujen asioiden kehittämisessä, vaan sitä voi edistää harjoittelemalla. Tässä yhteydessä voidaan viitata Vygotskyn 1970-luvulla esittämään sisäistämisen teoriaan, jonka mukaan lapsi ei ota itsestään vastuuta omasta oppimisesta, vaan hän tarvitsee siihen aluksi aikuisen ohjausta. Sen minkä lapsi tekee ensin yhdessä taitavamman aikuisen kanssa, hän tekee myöhemmin yksin ja itsenäisesti. Metakognitioiden avulla voidaan siis ymmärtää oppijan itseohjautuvuuden kehittymistä. (Brown 1987, 100–106)

Kokonaisvaltaiseen oppimiseen liittyvällä yhteistoiminnallisuudella (yhdessä oppimisella, toisten auttamisella, toisilta oppimisella) pyritään sosiaaliseen muutokseen, jossa avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi ovat vallitsevina piirteinä. Yhteisöllisyys tyydyttää oppijan yhteenkuuluvuuden ja pätevyiden kehittämisen tarpeita ja tuo oppimiseen sosiaalisen ulottuvuuden. (Kohonen 1993, 69) Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppija koetaan itsenäisesti ajattelevana, itseohjautuvana, tahtovana persoonana, jolle annetaan vastuuta omasta oppimisesta. Tämä tukee hänen itsetuntonsa myönteistä kehittymistä. Oppijan persoonallisuuden kehitystä ja sosiaalisia taitoja kasvatetaan ja tuetaan määrätietoisesti ja säännöllisesti. Oppimisen, asenteiden ja käyttäytymisen kannalta on tärkeää kasvattaa myös oppijan ajattelutaitoja. Niitä voidaan kehittää esimerkiksi luomalla positiivista henkistä ilmapiiriä oppimisyhteisössä, keskustelemalla ryhmissä, järjestämällä heterogeenisiä opiskeluryhmiä, ratkomalla ryhmän jäsenten ristiriitaisia mielipiteitä ja ohjaamalla oppijaa selostamaan omia ratkaisujaan oppimistilanteissa. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996) Jos opetuksessa pyritään vakavasti oppilaiden itsenäistymiseen ja minäkuvan kasvuun ja jos esimerkiksi koulussa samoja oppilaita opettaa useampi opettaja, eri opettajien välinen yhteistyö on välttämätöntä. Heidän on pohdittava yhdessä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa koulun kasvatuksellisia arvoja ja päämääriä. Tavoitteeseen pääsy edellyttää kaikkien aktiivista osallistumista ja henkilökohtaista vastuullisuutta. (Kohonen 1993, 69; Leppilampi & Piekkari 1999, 12)

Kaikkien edellä esiteltyjen viiden oppimisorientaation (behavioristinen, kognitiivinen, humanistinen, sosiaalisen oppimisen ja konstruktivistinen) näkemyksiä sisältyy ESY-opetuksessa toteutettavaan kasvatukselliseen kuntoutukseen, jota tässä tutkimuksessa kuvataan kasvatus- ja oppimisprosessina. Viitekehysten näkökannat ja periaatteet ovat osittain päällekkäisiä ja kietoutuvat käytännössä toteutettavassa kasvatus- ja opetustyössä toisiinsa, joten oppimisteorioiden välistä paremmuutta on vaikea arvioida. Jokaisella niistä on omat ansionsa ja heikkoutensa riippuen opetustilanteesta, opetuksen sisällöstä, tavoitteista ja oppilaista. Vertailtavien oppimisorientaatioiden ja niihin liittyvien näkemysten tehtävänä tulee olla se, että ne antavat käytännön työhön teoreettisia malleja, jotta opettajan olisi mahdollista tehdä erilaisia valintoja pedagogisia käytänteitä suunnitellessaan ja toteuttaessaan (esim. Aaltola 1998; Ahonen ym. 1998; Kohonen 1993). Opettajien oppimisteorioiden hallintaa käytännön työssä on kritisoitu joidenkin tutkijoiden taholta. Esimerkiksi Bigge ja Shermis (1999, 5) toteavat, että on olemassa opettajia, joiden opetuksesta ei voi löytää minkäänlaista teoria-suuntautuneisuutta. He käyttävät opettaessaan vain "metodien sekasotkua". Tällä tavalla toimivat opettajat ovat sokeita näkemään työssään oppimisen tavoitteellisia ja suunnitelmallisia päämääriä.

3.2.3. Oppimisteoreettisten periaatteiden esiintyminen ESY-opetuksessa

Erityispedagogiikan yksi valtavirtaus on ollut "käyttäytymisen muuntaminen" ("behavior modification"). Se on määritelty prosessiksi, jossa yksilön jokin ulospäin havaittava käyttäytymismuoto muutetaan jonkin oppimisteoriaan perustuvan systemaattisen tekniikan avulla. (Schunk 1996, 79; Walker 1984, 145) Käyttäytymishäiriöisten lasten ja nuorten kanssa toimittaessa käyttäytymisen muuntaminen tarkoittaa sitä, että ongelma pitäisi määritellä juuri käyttäytymisen, eikä yksilön persoonallisten ominaisuuksien perusteella. Lyhyesti esitettynä periaate perustuu ajatukseen, että kaikki käyttäytymisongelmat ja niihin puuttuminen on aikuisten vastuulla, eikä lapsen vika. (Cooper ym. 1994, 74–75; Jones 1999, 120)

Kun kasvatus- ja opetustapahtumaa toteutetaan käytännössä, oppimisprosessin ohjaajan (opettajan) tulee huolehtia siitä, että oppimiseen kuuluu ns. "hyvän oppimisen" kriteereitä. Oppimisprosessia analysoidessa tällaisina kriteereinä on alettu pitää (Aaltola 1998; Ahola & Hirvihuhta 2000; Cotton 1995; Jarvis ym. 1998; Ojanen 1993; Rauste-von Wright & von Wright 1994) oppimisen

- 1) konstruktivisuutta (oppilaan omakohtaista merkitysten ja taitojen rakentamista sekä tiedon etsintää ja käsittelyä),
- 2) kumulatiivisuutta (oppiminen perustuu aiemmin opittuihin tieto- ja taitorakenteisiin),
- 3) intentionaalisuutta (toiminnan tarkoituksellisuutta ja tavoitesuuntautuneisuutta),
- 4) kontekstuaalisuutta (tilannesidonnaisuutta, kokonaisuuden huomioon ottavaa),
- 5) yhteistoiminnallisuutta, vastavuoroisuutta ja eettisyyttä (toisen tukemista ja kunnioittamista),
- 6) vastuuntuntoisuutta,
- 7) itseohjautuvuutta,
- 8) reflektiivisyyttä sekä
- 9) transferia (siirtovaikutusta).

Tässä tutkimuksessa edellä mainittujen periaatteiden esiintymistä ESY-opetuksessa kuvataan oppilaan kasvatus- ja oppimisprosessin eri vaiheiden sisältöä selvittämällä. Prosessin vaiheet nimettiin sen mukaan, miten kuvauskohteena olevissa ESY-luokissa erityisopettajat toteuttivat käytännön työssä oppilaan

kasvatuksellista kuntoutusta. Tässä tutkimuksessa kyseinen prosessi koostuu *viidestä vaiheesta*, jotka voidaan nimetä seuraavasti:

1. vaihe: "Oppilaan ja hänen vanhempiensa sisäänajo"
2. vaihe: "Oppilaan pysäyttäminen"
3. vaihe: "Tilanteen hallintaan ottaminen"
4. vaihe: "Integraatio yleisopetukseen"
5. vaihe: "Täysipainoinen yleisopetukseen palaaminen"

Vaiheiden sisällöt kuvaavat sitä tapahtumaa, joka käydään läpi sillä aikavälillä, kun oppilas aloittaa ESY-opetuksen ja mahdollisesti muutamien kuntoutusvuosien jälkeen siirretään täysipainoisesti takaisin yleisopetuksen piiriin (ks. Kuvio 1.). Kuvauksen yhteydessä saadaan käsitys myös siitä, mitkä ovat ESY-luokassa toteutettavien ohjausmenetelmien tavoitteet ja toimintaperiaatteet käytännön työtä tehtäessä.

Tässä tutkimuksessa esitettävää viisivaiheista kasvatus- ja oppimisprosessia voidaan pitää yhtenä tapana (mallina) muuntaa oppilaan käyttäytymistä (behavior modification). Mallin sisällöissä voidaan löytää yhteneväisiä periaatteita ja toimintatapoja, joita on esitetty erityispedagogisessa kirjallisuudessa jo 1980-luvulta lähtien. Ohjeistus malleissa on samansuuntainen, mutta niiden käyttämä terminologia poikkeaa toisistaan. (Ashdown 1999, 208–209; Montgomery 1999, 171–178)

ESY-opetuksessa toteutettavan kasvatuksellisen kuntoutuksen pääedellytyksinä voidaan pitää koko ohjausprosessin ajan toimintojen tarkoituksellisuutta ja eri osapuolien välistä vastavuoroisuutta (ks. myös Feuerstein 1980; Feuerstein, Klein & Tannenbaum 1991). Toimintaan voidaan soveltaa myös Kiven (1995, 77–84) esittämiä ajatuksia. Tällä tarkoitetaan ESY-opettajan, oppilaan vanhempien ja eri osa-alueita edustavien tukihenkilöiden tarkoituksellista toimintaa oppilaan auttamiseksi ja tukemiseksi niin, että tämä onnistuu kehittämään taitojaan omien kykyjensä edellyttämin tavoin. Vastavuoroisuus on keino kääntää edellä mainittu sisäinen tarkoitus ulospäin näkyväksi tahdonalaiseksi ja tietoiseksi toiminnaksi. Kun vuorovaikutus on luonteeltaan tarkoituksellista ja pyrkimyksenä on luoda opettajan ja oppilaan, opettajan ja vanhempien sekä kaikkien oppilaan asioiden hoidossa osallisina olevien henkilöiden välisestä suhteesta vastavuoroinen, oppimistilannetta voidaan pitää oppilaan käyttäytymiseen, tunne-elämään ja muihin psyykkisiin toimintoihin voimakkaasti vaikuttavana tekijänä. Vuorovaikutuksen tavoitteena on luoda oppilaassa tietoisuus oppimisen metakognitiivisista osa-alueista, jotka ovat tärkeä osa oppimiskokemusta. Näin opettajan, vanhempien ja eri tukitahoja edustavien aikuisten ohjaava voima (kokonaisuvaltainen kuntouttaminen) muuttuu vähitellen osaksi oppilaan omaa kapasiteettia ja edelleen kohti tehokkaampaa oppimista tulevaisuuden elämäntilanteissa.

3.3. Erityisoppilaiden opetuksessa käytettäviä interventiomuotoja

Erityispedagogiikassa puhutaan opetuksen interventioista, joilla tarkoitetaan niitä menetelmiä ja toimintamalleja, joilla tuetaan erityisoppilaan selviytymistä päivittäisissä oppimis- ja elämäntilanteissa. Hautamäki ym. (2002, 92) määrittelevät *intervention* erityisen tehostetuksi opetuksiksi, jolla pyritään vaikuttamaan normaaliopetusta selkeämmin yksilön kehitykseen. Maamme erityisopetusta silmällä pitäen käytössä olevat interventiot ovat kehittyneet lähinnä USA:sta tulleiden virtausten mukaan. Alan kirjallisuudessa esitetään opetusmuotoina segregatio, mainstreaming, integraatio ja inklusio. Käytännön kasvatus- ja opetustyössä em. neljä opetusmuotoa esiintyvät vaihdellen ja sulautuen toisiinsa, mistä

mm. tämän tutkimuksen empiirinen osuus antaa kuvaa. Tukitoimenpiteet suunnitellaan ja toteutetaan yksilöllisesti moniammatillisen, perhekeskeisen yhteistyön kautta ja tavoitteena pidetään kunkin erityistuen tarpeessa olevan oppilaan kokonaisvaltaista kuntoutumista. Tässä tutkimuksessa ei haluta osallistua seuraavaksi esitettävien – enemmänkin hallinnollisiin toimenpiteisiin liittyvien – opetusmuotojen paremmuuskeskusteluun, vaan selitetään pelkästään termien sisältöä kirjallisuudesta saadun tiedon perusteella.

Segregaatiolla tarkoitetaan sitä, että erityisopetusta tarvitseva oppilas siirretään kokonaan pois yleisopetuksen ryhmästä jatkamaan opiskeluaan erityisoppilaille tarkoitettuun luokkaan. Tällaisesta luokkamutoisesta erityisopetuksesta voidaan mainita esimerkkeinä mukautettu opetus (EMU) eli entinen apukouluopetus, sopeutumattomien opetus (ESY) eli entinen tarkkailuluokkaopetus, harjaantumisopetus (EHA), syvästi kehitysvammaisten opetus (EHV), dysfasiaopetus (EDY), kuulovammaisten opetus (EKU) ja erityisluokkaopetus oppilaille, joilla on neurologisista syistä johtuvia erityisvaikeuksia (EVY). (Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 84–85)

Integraatio (mainstreaming) on menetelmä, jonka avulla pyritään luomaan erityisoppilaalle mahdollisuus toimia osan koulupäivästä omassa erityisopetusryhmässä ja osan aikaa yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa (ks. esim. Kunnas 1998, 56). Integraatio ei suoranaisesti liity siihen, mitä erityisopetusta tarvitsevalle oppilaalle pitäisi tehdä, vaan siihen, mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristössä ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi. Integraatiolla voi olla erilaisia muotoja: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen. (Moberg 1998, 40) Fyysistä integraatiota toteutetaan siten, että erityisopetusta tarvitseva lapsi sijoitetaan muiden oppilaiden joukkoon. Toiminnallisessa integraatiossa erityisopetus ja yleisopetus käyttävät yhteisiä resursseja, toimivat yhdessä tai tekevät yhteistyötä. Sosiaalinen integraatio, puhutaan myös psykososiaalisesta integraatiosta (esim. Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999), ilmenee eri oppilasryhmien toistensa hyväksymisenä, myönteisenä vuorovaikutuksena ja ystävyysuhteina. Yhteiskunnallinen integraatio sisältää yksilön yhteiskuntaan sijoittumisen yhteisön täysivaltaisena jäsenenä. (Runsas 1991, 42–43) Ihatsu ym. (1999, 16) ja Moberg (2001, 38–39) toteavat, että inkluusion voidaan ajatella merkitsevän ylintä astetta integraatioprosessissa, joka etenee fyysisestä integraation tasosta toiminnalliseen, psyykkis-sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon ennen inkluusiota. Ikonen (2001) tarkentaa, että inkluusio ei ole samaa kuin integraatio. Käsitteiden integraatio ja inkluusio käytössä ilmenee jatkuvasti sekavuutta ja epämääräisyyttä erityisesti kansainvälisiä vertailuja tehtäessä (Hautamäki ym. 2002, 187).

Inkluusiona voidaan pitää sitä, että kaikki alueen erityistä tukea tarvitsevat lapset käyvät samaa koulua ikäistensä luokkatovereiden kanssa. Puhutaan “kaikkien yhteisestä koulusta”. Koulun toiminnat järjestetään mahdollisimman lähekkäin ja yhdessä. Inklusiivinen opetus ottaa huomioon lasten yksilölliset tarpeet ja tuo tarvittavat erityispalvelut oppilaalle yleisopetuksen luokkaan. Oppilaat saavat opetusta yksilöllisen opetussuunnitelman (IEP=Individual Education Plan) mukaan. Inklusiota opetuksessaan toteuttaville opettajille tarjotaan erilaista tukea, muun muassa koulunkäyntiavustajia luokkaan sekä erityisopettajan ja muiden eri kuntoutusalojen asiantuntijoiden antamaa konsultaatiota (esim. koulupsykologit, puheopettajat, toiminta- ja fysioterapeutit, sosiaalityöntekijät ja mahdolliset muut asiantuntijat). Opettajan rooli muuttuu opetuksessa enemmän ohjaajan rooliksi ja työtavat ovat oppilaskeskeisiä (yhteistoiminnallinen oppiminen, pienryhmätyöskentely, heterogeeniset ryhmät, erityistä tukea tarvitsevien ryhmät jne.). (Ikonen 2001; Kunnas 1998, 56)

Opetuksellisten interventioiden suunnittelun ja toteuttamisen yhteydessä on hyvä muistaa se, johon myös Ruoho (1996, 169) viittaa, että suoritettavat ratkaisut ovat aina osa jotakin laajempaa pedagogista

ajattelukokonaisuutta. Voi olla tapauksia, joissa esimerkiksi oppilaan käyttäytymisongelmien syyt voivat olla hyvin tiedossa, mutta käytännön tasolla ei ole mahdollisuuksia puuttua niihin kaikin mahdollisin keinoin. Lisäksi interventioihin antavat oman osuutensa kasvattajan henkilökohtaiset arvot, koulutuksessa omaksuttu kasvattaja-paradigma sekä työympäristö ja sen kulttuurit.

Happosen, Ihatsun ja Ruohon (2001, 198–199) mukaan vuonna 1990 maassamme opiskeli yleisopetusyksiköihin integroiduilla erityisluokilla 27 % erityisluokkien oppilaista, vuonna 1994 osuus oli 35 % ja vuonna 1998 se oli 37 %. Ko. selonteon mukaan vuonna 1998 erityisluokan oppilaista (N=21485) 54,5 % opiskeli segregoiduissa erityiskouluissa, 37,1 % yleisopetukseen integroiduilla erityisluokilla ja 8,4 % yleisopetusluokissa yksilöintegraatiossa.

3.3.1. Käyttäytymishäiriöiden diagnosoinnista

Edellisten toimintamallien lisäksi opettajan työtä ohjaavat erilaiset erityistukea tarvitseville oppilaille suoritettut *diagnoosit*, joiden antaman tiedon avulla oppilaan kuntoutusta voidaan kohdentaa. Diagnosoinnilla tarkoitetaan oppilaan henkisen toiminnan tai tilan teoreettisesti perusteltua kuvausta, keskeisten kehityslinjojen tunnistamista ja tieteellistä nimeämistä oppilaan elämäkerran, haastattelun, tarkkailun ja mahdollisesti testi- ja laboratoriotutkimuksen perusteella (Hautamäki ym. 2002, 129).

Viimeaikaisessa Yhdysvalloista peräisin olevassa käytöshäiriöitä luokittelevassa kirjallisuudessa on määritelty ”Mielenterveyspalvelukeskuksen” (”Center for Mental Health Services, CMHS”) käyttämän DSM-IV-luokittelun (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; American Psychiatric Association, 1994) mukaiset käyttäytymishäiriöisyyden diagnosointikriteerit. Lapsen häiriintyneisyyden aste luokitellaan oireiden esiintymislukumäärän ja -tiheyden perusteella. Käytöshäiriöt jaetaan sisäänpäin ja ulospäin suuntautuviin käyttäytymisongelmiin. (Anderson 2000, 35; myös Kauffman 1997) Seuraavassa perehdytään vain ulospäin suuntautuviin käyttäytymisongelmiin, koska tutkimuskohteena olleissa ESY-luokissa suurin osa oppilaiden käyttäytymisoireistosta oli luettavissa ko. kriteerien alaisuuteen.

Ulospäin suuntautuviista käyttäytymisongelmista yliaktiivisuus- ja tarkkaavaisuushäiriöt (ADHD=Attention Deficit Hyperactivity Disorder), käytöshäiriöt (CD=Conduct Disorder) ja uhmakkuushäiriöt (ODD=Oppositional Defiant Disorder) ovat tyypillisiä ESY-oppilaille. ESY-luokalle siirron päällimmäisenä syynä on edellä luetelluista *käytöshäiriöön* kuuluvat kriteerit. Käytöshäiriöstä on kyse silloin, kun lapsi rikkoo käyttäytymisellään toistuvasti toisten oikeuksia eikä käytäydy ikäänsä nähden tarkoituksenmukaisella tavalla. Esimerkiksi julmuus, aseiden käyttö ja rikollisuus ovat tyypillisiä vaikealle käytöshäiriöisyydelle. (Kuorelahti 1998, 131) Seppovaara-Jousin (1996, 118–119) tutkimuksessa ESY-luokalle siirtojen perusteista noin 40 % sijoittuu luokkaan ”käyttäytymishäiriöt”, 34 % luokkaan ”tarkkaavaisuushäiriöt” ja 15 % luokkaan ”uhmakkuushäiriöt”.

Yhdysvalloissa on käytössä myös erityispedagogiikassa toteutettava koko liittovaltiota koskeva laki IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), joka perustuu 1990-luvulla uusittuun (PL 105–17 in 1997) ohjeistoon. Sen perusteella määritellään esim. oppilaan emotionaalinen häiriö ja sen aste pitemmällä arvioinnin aikavälillä. Luotettavaa ja yksiselitteistä luokittelujärjestelmää ei ole kuitenkaan kehitetty ja muutenkin luokittelua on syytä tarkastella kriittisesti. (Anderson 2000, 35–37) Kuten Chazan ym. (1994, 21) toteavat lapset käyttäytyvät eri tavoin erilaisissa tilanteissa, eri aikoina ja erilaisia henkilöitä kohtaan. Diagnosointia voidaan pitää vain lähtökohtana asioiden tarkalle selvittelylle. Hautamäki ym. (2002) muistuttavat, että diagnoosit ja niiden terminologia on jatkuvassa kehityksen aiheuttamassa

muutoksessa. Hyviä esimerkkejä tästä ovat käsitteet “oppimisvaikeus” (learning disabilities) ja “emotionaalinen käyttäytymishäiriö” (emotional and behavioral disorder). Nykyään termiä “oppimisvaikeus” käytetään yläkäsitteenä, joka ei leimaa erilaisuuden mukaan, vaan viittaa lähes kaikenlaisiin oppimisen vaikeuksiin, joita lapsi voi kohdata. Käsitteitä määriteltäessä on pitkälti kyse siitä, mistä suunnasta ongelmien syytä lähdetään etsimään. (Hautamäki ym. 2002, 23, 137) Voidaan viitata Gormanin (2001) tapaan lähestyä ko. asiaa, minkä mukaan joidenkin lasten kohdalla erityiset oppimisen vaikeudet (esim. kielellisellä alueilla) voivat laskea heidän emotionaalista tilaansa ja aiheuttaa käyttäytymisongelmia ja joidenkin toisten kohdalla puolestaan yleiset sosiaaliset, emotionaaliset ja käyttäytymisongelmat voivat laskea heidän suoriutumistasoaan oppimisen alueilla. Ei pystytä siis tarkkaan sanomaan, mikä on kulloinkin syy ja mikä seuraus. Tarvitaan monitahoista asioiden selvittelyä. Kun pystytään hahmottamaan laajemmin oppimisongelmien alkuperä, myös auttamistoimet osataan suunnata oikeisiin kohteisiin (Hautamäki ym. 2002, 23).

Eritystukea tarvitsevien lasten diagnosoinnista on myös sellaisia käytännön kokemuksia, että samalle lapselle eri ajankohtina (esim. muutaman vuoden välein) suoritettujen ja eri diagnosoijien tekemien arviointien perusteella on annettu erilainen ongelman määrittely. Ristiriitaisuus voi hämmentää sekä lapsen vanhempia että opettajaa. Vanhempien voi olla vaikea sisäistää uuden diagnoosin mukanaan tuomaa erilaista tietoa, jolla saattaa olla myös pitkäaikaiset vaikutukset opettajan koulussa toteuttamalle kasvatusta ja opetustyölle. Käyttäytymishäiriöiden luokittelun tuntemuksesta on opettajalle kuitenkin apua käytännön kasvatustilanteissa. Suuntaa-antavan diagnoosin avulla voidaan yhdessä lapsen vanhempien ja muiden auttajatahojen (esim. psykologit, lääkärit, terveydenhoitajat, terapeutit, sosiaalityöntekijät ja poliisit) kanssa suunnitella keinoja erityistukea tarvitsevan lapsen ongelmien ratkaisemiseen (ks. myös Kuorelahti 1998, 123; Seppovaara 1998, 19). Hautamäki ym. (2002, 150) toteavat, että lapsen kehityksessä tapahtuvat muutokset tulisi ottaa koko ajan huomioon ja että diagnoosia tulisi pitää vain yhtenä, senhetkisenä selityksenä lapsen toiminnalle. Ajan myötä seurannan ja arvioinnin avulla diagnoosi täsmentyy ja osoittautuessaan oikeaksi tai hyödylliseksi tukee toimintaa oppilaan hyväksi.

Kivirauma (1998, 211–213) esittää poikkeavuuksien diagnosointiin liittyviä pohtimisen arvoisia kysymyksiä (ks. myös Laskier 1985, 39; Saloviita 2002; Silverman 2001): Ovatko uudet luokittelut vain uusia nimiä vanhoille sosiaalisesti erotteleville nimityksille? Toimivatko entiset käytännöt kuitenkin uusista nimityksistä huolimatta? Mitä siitä seuraa, kun diagnoosi muuttuu apukoululaisesta dysfasiaksi tai käytöshäiriöisestä MBD:ksi ja edelleen ADD:ksi? Onko niin, että nimenomaan vanhemmat haluavat lääketieteellistä terminologiaa, jotta vastuu ongelmasta siirtyy pois heiltä? Kuuluuko lääketieteelliseen terminologiaan lupaus mahdollisesta parantamisesta? Täyttääkö poikkeavuuksien lääketieteellistäminen vain kaikkien asianosaisten sosiaalisia tarpeita: vanhemmat vapautuvat vastuusta ja uskovat saavansa parasta mahdollista hoitoa, erityisopettajat liittyvät symbolisella tasolla arvostettuun lääketieteen professioniin, ja lääkärinkunta vahvistaa yhteiskunnallista asemaansa? Mikä voisikaan uhata liittoa, jossa kaikki osapuolet voittavat?

3.3.2. Yksilöllinen kuntoutussuunnitelma

Koululain mukaan oppilasta erityisopetukseen siirrettäessä hänestä on hankittava mahdollisuuksien mukaan joko psykologinen, lääketieteellinen tai sosiaalinen selvitys (Perusopetusasetus 20.11.1998/852). Psykologien suorittamien tasotestausten avulla lapselle tehdään erilaisia lukemisen, kielellisen ilmaisuuden, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen tasoa mittaavia testejä. Lääketieteellisissä testauksissa

kartoitetaan lapsen aistitoiminnot, motoriset taidot sekä sosiaalinen ja emotionaalinen tilanne. Saatujen tulosten perusteella sitten pohditaan tai ainakin on tavoitteena pohtia yhdessä, mitä toimenpiteitä käyttäen lasta voitaisiin tukea ja kuntouttaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti hänen ikänsä, kehitystasonsa ja elämäntilanteensa huomioon ottaen.

Opetustyössä ko. suunnitelma voi olla henkilökohtainen opinto-ohjelma tai oppimis- ja opetussuunnitelma (HOPPI), henkilökohtainen opetus- tai kasvatusohjelma (IEP=Individual Education Plan), yksilöllinen kuntoutussuunnitelma tai koululaissa mainittu erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaille laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 17§ 2 mom.). Yhteistä kaikille edellä mainituille on se, että lasta varten laaditaan jonkinlainen kirjallinen toimintasuunnitelma hänen tarvitsemiaan opetusohjelmia ja tukipalveluja silmällä pitäen. Suunnitelmat tehdään yhteisissä neuvotteluissa, joissa ovat mukana lapsen vanhemmat, usein myös lapsi itse ja asiantuntijoita eri osa-alueilta. Suunnitelmaa arvioidaan säännöllisin väliajoin, ja uusia tavoitteita asetetaan tarvittaessa. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 127; Kunnas 1998, 55)

Tässä tutkimuksessa käytetään termiä *yksilöllinen kuntoutussuunnitelma* eräänlaisena yläkäsitteenä, joka sisältää mahdollisesti *henkilökohtaisen opetussuunnitelman*, *henkilökohtaisen opetusohjelman* ja *lääketieteellisen kuntoutusohjelman*. Toisin sanoen ESY-oppilaalle voidaan mieltää eri oppiainekokonaisuuksien sisältöjä koskeva henkilökohtainen opetussuunnitelma (=HOPS), opetuksellisia toimenpiteitä (esim. integraatio yleisopetukseen) ajatellen henkilökohtainen opetusohjelma ja lääketieteelliseen diagnoosiin perustuva kuntoutusohjelma (esim. terapia). ESY-opetuksessa tulisi luoda edellä mainituista alueista mahdollisimman yhtenäinen kokonaisvaltaisen kuntoutuksen toteutuskenttä hoidettavaa yksilöä varten.

Tämän tutkimuksen suorittamisen aikana ESY-oppilaan yksilöllisen kuntoutussuunnitelman laatimisessa ja toteuttamisessa koettiin erilaisia vaiheita. ESY-oppilasta koskeva kokonaisvaltaisen tukemisen menetelmä kehittyi eri alueita edustavien ammattityöntekijöiden, oppilaiden vanhempien ja opettajan välisen lisääntyneen yhteistyön ansiosta. Samalla ESY-opettaja teki tutkimustyönsä vuoksi jatkuvasti muistiinpanoja jokaisen oppilaansa vaiheista. Havaintona oli, että muistiinpanoja voitiin käyttää hyödyksi jokapäiväistä ESY-opettajan työtä tehtäessä. Eri henkilöiden kanssa toteutetut yhteydenpidot ja yhteisesti tehdyt sopimukset löytyivät opettajalta kirjattuina, ja niihin voitiin tarvittaessa palata tai niiden avulla toteennäyttää tiettyjä asioita esimerkiksi vaikeita tapauksia käsiteltäessä. Tämän tutkimuksen aikana ESY-opettaja ei tehnyt kuitenkaan oppilailleen erillistä kirjallisesti koottua henkilökohtaista kuntoutussuunnitelmaa, kuten 1998 voimaan astunut koululaki määrää erityisoppilaalle tehtäväksi (HOJKS). Erityisoppilaiden asioita vietiin eteenpäin opettajan kokonaisvaltaisella oppilaan asioiden ja taustojen tuntemuksella. Myöhemmin ESY-opettajan työssä nähtiin tarpeelliseksi, että jokaista oppilasta koskevat suunnitelmat ja tapahtumat oli hyvä kirjata säännöllisin väliajoin, jotta esimerkiksi verkostotyöhön uutena mukaan tuleva työntekijä saattoi lukea asiakastaan tai oppilastaan koskevista aiemmista tapahtumista ja tukitoimenpiteistä. Tutkijan mielestä erityisoppilaalle kirjallisesti laadittu kuntoutussuunnitelma on turva hänelle itselleen, hänen vanhemmilleen, opettajalle ja muille oppilaan kuntoutuksessa osallisina oleville työntekijöille. Kuntoutussuunnitelmassa näkyvät eri osapuolien toivomukset, yhteistyössä tehdyt suunnitelmat ja suoritettavat toimenpiteet oppilasta kokonaisvaltaisesti kuntoutettaessa. Jokainen suunnitelman tekemiseen osallistunut henkilö allekirjoittaa paperin. Niinpä yksikään osapuoli ei voi väittää olevansa tietämätön lapsen kuntoutuksen periaatteisiin ja käytännön toimenpiteisiin liittyvistä asioista. Tällaista toimintaa voidaan kutsua oppilaan kokonaisvaltaisen kuntoutussuunnitelman ylläpidoksi.

3.3.3. Yhteistyö vanhempien ja opettajien kesken

Edellä on esitetty erilaisia kuntouttavia toimenpiteitä, jotka on kohdistettu yksilöön eli lapseen. Moneen kertaan on myös todettu, että lapsen yksilöllisten tarpeiden tulisi ohjata sitä kuntoutusprosessia, jota toteuttavat mahdollisimman kokonaisvaltaisesti hänen tukijärjestelmäänsä kuuluvat aikuiset. Tämä ei kuitenkaan riitä kokonaisuutta ajatellen, vaan toimenpiteitä on kohdistettava myös sosiaaliseen ympäristöön. Jo Lewin (1948, 84) tähdensi ryhmiä kuvatessaan, että oikea tie ei ole tutkia pelkästään jäsenten ominaisuuksia vaan riippuvuussuhteita, jotka ovat jäsenyksilöiden ulkopuolella. Tällaisen ekologisen ajattelutavan sisältöihin palataan vielä myöhemmin tässä tutkimuksessa (Luku 4.4.).

Kaipio (1997) mukaan yksilökehityksen kannalta on ratkaisevaa se, miten kasvatusyhteisön, kasvattajien ja kasvatettavien vuorovaikutus järjestetään ja miten kasvattajat sitä ohjaavat. Vuorovaikutustilanteet muokkaavat kaiken aikaa käyttäytymistämme, persoonallisuuttamme ja yksilöllisyyttämme. Joskus jopa yksi ainoa tilanne voi vaikuttaa lapsen tulevaan kehitykseen. Kuten edellä on jo tullut esille, johdonmukaisuus kasvatettavan yksilön kohtelussa ja ohjaamisessa sekä tämän myötä kehittyvä turvallisuus ja luottamus kasvattajaan ovat itsestäänselvyys kasvatuksen onnistumiseksi. Sama itsestäänselvyys on edellytys myös aikuisten väliselle hyvää tulosta tuottavalle yhteistyölle. (Kaipio 1997, 63–69) ESY-opetuksessa tämä tarkoittaa opettajan ja oppilaan vanhempien yhteistyökyvyn tasoa. Mitä lähempänä toisiaan ovat aikuisten tavoitteet ja toimintatavat lasta kasvatettaessa, sitä todennäköisempää on lapsen edistyminen positiiviseen suuntaan niin yksilö- kuin yhteisötasolla.

On selvää, että lapsen kotiyhteisön tapahtumat tulevat hänen mukanaan koulun arkipäivään. Jotta lapsen kasvatus ja kokonaiskuntoutus saataisiin toimimaan mahdollisimman tehokkaasti ja tasapuolisesti, on tärkeää, että lapsen opettaja tietää oppilaitensa taustoista, perheiden kokoonpanosta, kotien ajattelumaailmoista, kasvatuskäytännöistä ja vanhempien lapselleen antamista malleista jokapäiväisessä elämässä. ESY-opetuksessa edellä esitetyt oppilaiden kotiyhteisöihin liittyvät asiat muodostavat kehystekijän koko kasvatus- ja oppimistapahtumalle. (Salminen 1988, 33) Oppilaan perheeseen ja kotiin liittyvien asioiden lisäksi opettajan olisi hyvä tietää myös hänen kaveripiiriinsä liittyvistä asioista. Kaveripiirin vaikutuksesta ESY-luokkalaiseen on oltava selvillä etenkin silloin, kun oppilaan tilanne kotona on epävaka. Eri tekijöiden yhteisvaikutus on tietysti hyvin monisäikeinen, mutta niiden osittainkin tunteminen voi suunnata opettajan toimintaa oppilaita ohjattaessa. Kuten Soininen (1986) toteaa, yhteistyön vastavuoroisuusperiaatteen mukaista on, että myös kodin on saatava tietää, millaista koulua lapsi käy, miten lasta kasvatetaan ja millaisella suunnitelmalla kuntoutusta viedään eteenpäin. Tällä tavalla voidaan edistää molempien tahojen luottamusta toisiinsa, ja samalla luodaan pohjaa kaikelle muulle lasta varten tarkoitetulle aikuisten antamalle tuelle. Kasvatusvastuun jakaminen edellyttää ehdottomasti myönteistä yhteistyötä kodin ja koulun kesken, vaikka ensisijainen kasvatusvastuu kuuluukin oppilaan vanhemmalle/vanhemmille. (Soininen 1986, 42)

Etenkin 1990-luvulta lähtien yhteistyön korostaminen on ollut voimakasta. Sen tarpeellisuudesta ollaan aika lailla yhtä mieltä, mutta edelleen ongelmana on yhteistyön käsitteellinen epämääräisyys ja monimuotoisuus. Seuraavaksi käsitellään ESY-luokan ja ESY-luokkalaisen kodin välille muodostuneita yhteistyölähtökohtia, joihin sovelletaan Hujala-Huttusen ja Nivalan (1996) mainitsemia yhteistyön strategioita. Näissä strategioissa voidaan erottaa vanhempain neuvonta ja tukeminen, vanhempien osallistuminen ja vaikuttaminen sekä kasvatuksellinen kumppanuus. Hujala-Huttunen ja Nivala ovat käyttäneet em. lähtökohtia perheen ja päivähoiton välisessä toiminnassa, mutta samoja menetelmiä voidaan soveltaa yhtä hyvin myös ESY-opetukseen.

Vanhempain neuvonnassa ja tukemisessa yhteistyön muodot toteutuvat yksisuuntaisesti ESY-opettajasta käsin perheeseen päin. On olemassa vanhempia, jotka eivät ole yhteydessä opettajaan omaehtoisesti. Vanhemmilla ei ole taitoa tarttua itsenäisesti kasvatuksellisiin toimenpiteisiin, joten ESY-opettajan on ikään kuin “puhallettava puhtia” vanhempiin, jotta lapsen tilannetta pystyttäisiin jotenkin kohentamaan.

Kun kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohtana pidetään *vanhempien osallistumista ja vaikuttamista*, yhteistyön suunta on oppilaan perheestä ESY-opettajaan. Ko. strategiassa perheet nähdään ikään kuin asiakkaina tai palvelunostajina, joilla on oikeus vaatia ja kontrolloida ESY-luokan käytäntöjä. Koulutyössä kohdataan yhä useammin tilanteita, joissa oppilaiden vanhemmat ovat vaatimassa opettajalta mitä erilaisimpia asioita muistamatta, että jokaisella lapsen vanhemmalla ja siten myös heillä itsellään on omat lapsensa huolehtimiseen liittyvät velvollisuudet.

Kasvatuksellisessa kumppanuudessa, josta Hujala-Huttusen ja Nivalan lisäksi puhuvat myös Määttä (1999) ja Tuomi (2001), korostetaan oppilaan vanhempien ja opettajan tasa-arvoista vastuun jakamista. Se on välttämätöntä, jos lapsi halutaan tavoittaa ja ottaa kokonaisuudessaan huomioon. Vaikuttamisen suunta on siis molemminpuolinen eli vastavuoroinen. Siinä yhdistyvät sekä vanhempien omaa lasta koskeva asiantuntijuus että opettajan ammatillinen asiantuntemus. Tiedonkulun tulisi toimia avoimesti, ja aikuisten tulisi sopia yhdessä kunkin osapuolen vastuualueesta, sen toteuttamisesta ja seurannasta. ESY-opetuksessa tällaisesta yhteistyöstä on melkein poikkeuksetta tuloksena oppilaan siirtäminen takaisin yleisopetukseen ennemmin tai myöhemmin, vaikka oppilaan tilanne ESY-luokan aloitusvaiheessa olisi ollut hyvinkin ongelmallinen.

Chazan ym. (1994, 98–99) esittävät muutamia ratkaisevia ehdotuksia, jotka olisi tärkeä ottaa huomioon vanhempien ja opettajien välisessä yhteistyössä niin, että he selviytyisivät paremmin lasten emotionaalisista käyttäytymisvaikeuksista: 1) eri henkilöillä on erilaiset tarpeet (esim. vanhemmille tulisi järjestää mahdollisuus tavata opettajia muuna aikana, jos heillä ei ole mahdollisuutta saapua tapaamisiin koulupäivien aikana), 2) vaikeuksista pitäisi puhua mahdollisimman aikaisin, eikä antaa niiden laajeta (vanhemmat voivat antaa opettajalle arvokasta tietoa lapsen tilanteesta ja hänen tavoistaan reagoida erilaisiin tapahtumiin), 3) koulun ja kodin välisessä kommunikaatiossa voi esiintyä monenlaisia esteitä (esim. tiedotukset ja ehdotukset koulujärjestelyistä pitäisi ratkaista yhdessä kodin ja koulun välillä, opettajan ja vanhempien tulisi löytää “yhteinen kieli” väärinymmärrysten välttämiseksi) ja 4) useimmat väärinymmärrykset johtuvat ajan puutteesta ratkoa yhdessä ongelmia ja organisoida asioita sekä vanhempia että opettajia miellyttävällä tavalla.

ESY-opettajan ja -oppilaan vanhempien välinen yhteistyö ei kuitenkaan käytännössä saavuta aina toivottua “täydellisyyttä”. Kuten edellä on jo todettu, vanhemmat eivät läheskään aina osallistu lapsilleen laadittavien toiminta- ja kuntoutussuunnitelmien tekemiseen, vaikka heitä siihen pyydetään (ks. myös Rantala 1998; Seppovaara 1998). Vanhemmat saattavat käyttäytyä hyökkäävästi eli torjuvat kaikki ESY-opettajan avuntarjousyritykset. Syyt tähän voivat olla tietysti hyvin moninaiset. Tärkeintä ko. tapauksissa on kuitenkin se, että ESY-opettaja löytäisi vaikeimmissakin tilanteissa kanavia, jotka veisivät hänen oppilastaan edes pienen askeleen positiiviseen suuntaan. Ristiriitatilanteissa voidaan pyytää avuksi ulkopuolisia asiaan perehtyneitä ammatti-ihmisiä, joista lähimpiä koulumaailmassa ovat esimerkiksi koulupsykologi ja kouluterveydenhoitaja. Koulun ulkopuolella toimivia auttajia voivat olla perheneuvolan edustajat sekä eri alueiden terapeutit ja sosiaalityöntekijät sekä nuorisotyöntekijät ja poliisi. Seuraavassa luvussa käsitellään tarkemmin vaihtoehtoisia menettelytapoja, jotka ovat käytössä eri osapuolten välisessä yhteistyössä tuettaessa lapsia ja heidän perheitään vaikeissa elämäntilanteissa.

3.3.4. Moniammatillinen, perhekeskeinen yhteistyö verkostotyömuotona

Moniammatillista, perhekeskeistä yhteistyötä voidaan kutsua myös poikkitieteelliseksi työryhmätyöskentelyksi. Tämä tarkoittaa eräänlaista kokonaiskuvan luomista asiakkaan perheestä, elämäntilanteesta ja elinympäristöstä. Ekokulttuuriseen malliin pohjautuvassa kuntoutustyössä on tärkeää koko perheen toiminta ja hyvinvointi, joka nähdään keskeisenä lapsen kehitykseen vaikuttavana tekijänä. Tärkeää on myös se, että perheet voivat itse arvioida tuen tarvetta ja vaikuttaa palvelujen saamiseen. Lapsen kuntoutuminen alkaa perheen mukaan ottamisesta yhteistyöhön tukiverkosta muodostettaessa. Samalla perheen tulisi kehittyä mahdollisimman itsenäiseksi ja kykeneväksi huolehtimaan itse omista asioistaan. (Huttunen 1989; Kuronen 1993; McGonigel, Woodruff & Roszmann-Millican 1994; Murto 1999; Tauriainen 1995)

Esimerkiksi Duchnowski ja Johnson (1993) toteavat muiden EBD-lapsille ja nuorille tehtyjen tutkimusten ja oman tutkimuksensa perusteella, että po. joukko käyttää runsaasti erityispalveluja, lasten sosiaalipalveluja ja nuorten rikosoikeudellisia palveluja. Tämän vuoksi em. tutkijoiden mielestä tällaisille lapsille ja nuorille ja heidän perheilleen on tarpeellista kehittää moniammatillinen tukijärjestelmä. Myös Korenin ja Paulsonin (1997) tutkimuksessa, joka suoritettiin psyykkisesti häiriintyneiden lasten vanhemmille/huoltajille (N=266), voidaan nähdä tulosten perusteella voimakasta tarvetta kehittää palvelujen koordinoitua ja lisätä vanhempien osallistumista palvelujen suunnitteluun ja päätöksentekoon.

Vanhempien itsenäistä selviytymistä tukevista menetelmistä voidaan mainita Bronfenbrennerin ajatuksiin perustuva *verkostokeskeinen työmuoto*. Menetelmää on toteutettu, kun muita mahdollisia auttamismenetelmiä on jo kokeiltu, mutta ne ovat tuntuneet riittämättömiltä. Verkostokeskeinen työ mahdollistaa toisistaan irrallaan olevien menetelmien integraation siten, että asiakkaan kokonaistilanne tulee otetuksi huomioon. Erilaisten menetelmien toteuttajat ovat yhtä aikaa paikalla asiakkaan ja hänen verkostonsa kanssa. Näin on mahdollista kohdata laajempi joukko ongelmia kuin perinteisillä toisistaan erillään käytettävillä auttamismenetelmillä. (Seikkula 1994, 14–15) Verkostotyöllä on maamme sosiaali- ja terveydenhuollossa kaksi lyhyttä perinnettä: toinen on psykiatrisesta työstä ja kriisityöstä alkunsa saanut verkostoterapeuttinen suuntaus, ja toinen on organisaatioiden kehittämiseen liittyvä, viranomaisverkostoihin painottunut suuntaus (Arnkil & Eriksson 1999, 80).

Naapilan (1999, 154) mukaan *verkostoterapialla* tarkoitetaan asiakkaille vapaaehtoista työskentelyä, jossa kokouksiin valmistaudutaan huolella ja jossa osallistujilla on mahdollisuus ottaa mukaan omia tukihenkilöitä. Seikkula (1994) mainitsee tässä yhteydessä ns. "luomuverkostot". Näillä tarkoitetaan sitä, että asiakkaan verkosto voi muodostua esimerkiksi hänen perheestään, sukulaisistaan, työ- tai koulukavereistaan ja muista hänen ihmissuhteisiinsa kuuluvista yksilöistä (esim. ystävät ja naapurit). Lisäksi asiakkaalla voi olla myös oma tukihenkilö, joka näkee tilanteen hiukan kauempaa kuin pulmatilanteeseen eniten kietoutuneet. Achte, Alanen ja Tienari (1991, 181) mainitsevat verkostoterapian yhdeksi tavoitteeksi sen, että asiakkaan luonnollista, sosiaalista ympäristöä yksilöineen voidaan käyttää apuna hänen tukemisessaan. Arnkil ja Eriksson (1999) sekä Klefbeck ja Ogden (1992) korostavat verkostokokousten merkitystä. Jos asiakas tai asiakkaana oleva perhe ei koe saavansa riittävästi tukea luonnolliselta verkostoltaan, verkostokokousten avulla voidaan parantaa avun ja tuen saatavuutta ja lisätä ymmärrystä. Yksilöiden väliset suhteet voivat aktivoitua toimimaan uudelleen tai paremmin kuin aikaisemmin, ja samalla yksilöiden sosiaalinen merkitys voi rakentua uudella tavalla tai vahvistua entisestään. Sosiaalinen verkosto edustaa sekä sosiaalista tukea että sosiaalista kontrollia lapsille ja vanhemmille. Tätä kontrollia toteutetaan lapsen ja perheeseen luonnollisten kontaktien kautta. McDonald

ja Gregoire (1997) esittävät tutkimuksensa perusteella, johon kuului 259 (4–12-vuotiaan lapsen) huoltajaa, että perheen ja muiden sukulaisten tuki vaikuttaa esimerkiksi EBD-lasten vanhempien käsitykseen siitä, pitävätkö he lastaan käyttäytymisongelmiensa vuoksi taakkana. Huoltajan luonnollisen verkoston antamaa sosiaalista tukea pidetään tärkeänä esimerkiksi lasten huostaanottojen ja syrjäytymisen ehkäisyssä.

Verkostoterapiamalli ei kuitenkaan ole juurtunut kouluyhteisöihin pitkäkestoisen työtapansa ja tarkasti suunnitellun toteuttamistapansa vuoksi. Koulutyössä on käytössä ns. *verkostotyömalli*, jota on toteutettu myös tämän tutkimuksen kohteena olevassa ESY-opetuksessa. Verkostotyömallilla tarkoitetaan lapsen luonnollisen ja virallisen verkoston huomioon ottamista, kartoittamista ja kohtaamista avoimessa yhteistyössä asiakkaiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa. (Naapila 1999) Kun lapset tai nuoret joutuvat kriisiin, tavallisesti *yksityinen verkosto* reagoi ja lähtee liikkeelle asian tasapainottamiseksi eli vanhemmat, opettajat, naapurit, ystävät ja sukulaiset ryhtyvät tukemaan. Jos tämä verkosto ei kuitenkaan riitä, *virallinen verkosto* ryhtyy toimiin. Sen muodostaa joukko instansseja ja ammattiryhmiä. Jotkut suuntaavat työnsä lapseen ja perheeseen, jotkut kouluympäristöön ja jotkut vapaa-ajan sektoriin. Hyvän, virallisen verkoston muodostavat instituutiot, jotka osaavat tehdä yhteistyötä, jotka ovat selvillä identiteetistään ja jotka eivät ”tunkeudu toistensa vuoteisiin”. Ideaalisti ajatellen erilaisten instanssien tulisi täydentää toisiaan ja toimia yhdessä kokonaisvaltaisesti. Niiden tulisi tarjota apuaan perheelle ja ponnistella siten, että ne saisivat tuettavan henkilön luonnollisen verkoston toimimaan. Virallisen verkoston tulee työskennellä niin, että se tekee itsensä tarpeettomaksi tukemalla asiakkaan yksityistä sosiaalista verkostoa. Tämä tarkoittaa sitä, että virallinen verkosto tukee asiakkaan lähipiirissä vaikuttavia henkilöitä (vanhempia, opettajia jne.). Virallisen verkoston täydentävyys toteutetaan työnjaolla ja yhteistyöllä. Jokaisella sektorilla on ensisijaiset tehtävänsä, ja jokaisella niistä tulisi olla minimimiehitys ja pätevyys tehtäviensä huolehtimiseen. (Klefbeck & Ogden 1992, 23–25)

Lehtinen (2001, 89) täydentää verkostotyömalliin luettavia toimintaperiaatteita esittämällä ns. *poikkeittieteellisen yhteistyön mallin*. Tämän mukaan eri alojen asiantuntijoiden tiiviin yhteistyön lisäksi ko. työntekijät opettavat oman alansa taitoja ja käytänteitä toisten alojen ammattilaisille. Tavoitteena on, että jokainen tuettavan lapsen kanssa työskentelevä henkilö pystyisi toteuttamaan yhteisesti suunnitellut palvelut lapsen ja hänen vanhempiensa kanssa. Tarkoituksena on helpottaa tiedonkulkua verkostotyömallista poiketen siten, että lapsi ja vanhemmat ovat tekemisissä vain yhden asiantuntijan kanssa kerrallaan.

Amerikassa on tehty etenkin 1990-luvulla runsaasti tutkimuksia moniammatillisesta perhekeskeisestä yhteistyöstä. Yhteistyön laatua koskevia kyselyjä on suunnattu sekä lasten vanhemmille että ammattityöntekijöille (esim. sosiaalityöntekijöille, psykologeille ja terveydenhoidossa työskenteleville henkilöille). Tähän mennessä on kuitenkin saatu vain rajoitunutta tietoa siitä, mitä esimerkiksi EBD-lasten vanhemmat pitävät yhteistyössä tärkeänä. Petr ja Allen (1997) kohdensivat tutkimuksensa 443 erityistuen tarpeessa olevan lapsen vanhempaan/huoltajaan, joista 126 oli EBD-lasten vanhempia/huoltajia. Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella kaikille tutkimukseen osallistuneille vanhemmille oli tärkeintä se, että ammattityöntekijät kuuntelivat heitä ja kunnioittivat heitä tiimin jäsenenä ja päätöksentekijöinä. Ne EBD-lasten vanhemmat, jotka viestittivät yhteistyössä vähäistä perhekeskeistä toimintatapaa, olivat vähiten tyytyväisiä ammattityöntekijöiden palveluihin verrattuna muihin vanhempiin. Todennäköisesti erityisopettajat, sosiaalityöntekijät, psykologit ja muut ammattityöntekijät, jotka työskentelevät EBD-lasten vanhempien kanssa, ovat vähiten sopeutuneet perhekeskeiseen toimintatapaan verrattuna niihin, jotka työskentelevät erityyppisten erityistuen tarpeessa olevien lasten kanssa. Tutkijat

muistuttavat kuitenkin, että ammattityöntekijöiden toimintatapaan voi vaikuttaa se, että ko. vanhemmat ovat haluttomia osallistumaan yhteistyöhön ja hyväksymään heille tarjottuja palveluja. Petr ja Allen toteavat, että tulevaisuudessa ammattityöntekijöiden käyttöön olisi tärkeä luoda yksilöllisiä perhekeskeisiä toimintatapoja, jotka tukisivat EBD-lasten parempaa suoriutumista koulussa, vähentäisivät sairaalassa oloaikoja tai parantaisivat heidän kontaktikykyään ja itsetuntoaan.

Aiemmin mainitun Korenin ja Paulsonin (1997) amerikkalaistutkimuksen tulosten perusteella oli selvästi havaittavissa, että mitä moninaisimpia psyykkisesti häiriintyneen lasten ongelmat ovat sitä vaikeampaa on palvelujen koordinointi. Lisäksi tulokset osoittivat, että vähäinen yhteistyö kahden avaintyöntekijän välillä aiheutti sekaannusta myös muiden työntekijöiden yhteistyöhön. Mielenterveys- ja koulutusorganisaatioissa työskentelevät olivat perinteisesti taipuvaisia rajoittamaan tukensa tietylle osa-alueelle. Sosiaalityöntekijät sen sijaan tarjosivat asiakkailleen hyvin järjesteltyjä kokonaisuuksia tärkeistä tukipalveluista, jotka oli suunniteltu tapauskohtaisesti.

Johnson ja Renaud (1997) tutkivat ammattityöntekijöiden uskomuksia mielenterveydeltään ja tunne-elämältään poikkeavien lasten vanhemmista/huoltajista. Vastaukset saatiin 334 sosiaalityöntekijältä, 153 psykiatrilta ja 553 psykologilta. Tutkimustulosten perusteella lasten psykiatrit leimasivat vähiten vanhempia ja kannattivat useimmiten lääkitystä lapsen hoitomuotona, sosiaalityöntekijät ohjasivat vanhempia osallistumaan vanhempien tukiryhmiin ja kertoivat heille täsmällisiä tapoja, joiden avulla heidän oli mahdollista auttaa lastaan. Psykologit suosivat enemmän avoimen informaation jakamista vanhemmille.

Johnson ja Renaud (1997) esittävät tutkimustulostensa pohjalta, että huomiota tulisi kiinnittää kauttaaltaan ammattityöntekijöiden koulutukseen. Tutkijat lainaavat erään vanhempien puolustusliikkeen sanomaa ammattityöntekijöille, joka kuuluu seuraavasti: "Kyllä, te olette ekspertejä, mutta niin olemme mekin. Me tarvitsemme teidän asiantuntemustanne, mutta te tarvitsette myös meidän asiantuntemustamme." Yhteistyön tarpeellisuudesta huolimatta eri alojen asiantuntijoita koulutetaan kuitenkin varsin harvoin yhteistyön käytäntöjen ja mallien kehittämiseen (Lehtinen 2001, 88). Asiakkaiden ongelmat monimutkaisuudet, ja uusia menetelmiä kaivataan niiden ratkomiseksi. Tämän lisäksi monissa kunnissa on huomattava resurssipula jo pelkästään perustehtävien suorittamiseksi. Kaikesta huolimatta virallisten auttajatahojen tulisi kyetä yhteistyöhön ongelmasysteemien sisällä. Tällainen sektorit ylittävä yhteistyö osoittautuu usein käytännössä vaikeaksi senkin vuoksi, että sitä ei ole säännelty, siltä puuttuu perinteitä ja se jää usein takalalle asetettaessa asioita tärkeysjärjestykseen taloudellisia asioita eteenpäin vietäessä. Verkostoajattelun omaksuminen eri auttamispisteissä toivon mukaan vähentää kuitenkin kriisien kroonistumista ja tuo mukanaan luottamusta asiakkaan ja hänen verkostonsa asiantuntemukseen ja lisää viranomaisten keskinäistä yhteistyötä ja toimivampaa työnjakoa. (Naapila 1992, 43)

4. SOSIAALISESTA SOPEUTUMATTOMUUDESTA

Tämän tutkimuksen alussa on tullut jo esille, että tarkkailuluokka-nimike muuttui koululaissa 1980-luvun alkupuoliskolla. Tuolloin siitä alettiin käyttää nimeä ”sopeutumattomien opetus”. Tämäkin nimike sai väistyä. Tällä erää voimassa olevassa koululaissa esiintyvät käsitteet ”sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriö”, ”tunne-elämän häiriö” ja ”sopeutumisvaikeudet”, kun puhutaan oppilaista, jotka ovat koulussa jatkuvasti osallisina erilaisissa häiriötilanteissa. Tässä luvussa esitetään hyvin suppeasti sosiaaliseen sopeutumattomuuteen ja käyttäytymishäiriöisyyteen liittyvää käsitteistöä, koska usein eri tieteenalat määrittelevät kyseessä olevat käsitteet omista näkökulmistaan. Halutessaan lukija voi perehtyä niihin eri tieteenalojen tarjoaman kirjallisuuden avulla. Tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin tarkoituksenmukaista tutustua sosiaaliseen sopeutumattomuuteen liitettävän häiriökäyttäytymisen syntyä koskeviin teorioihin. Tässä tutkimuksessa tukeudutaan ns. ekologiseen näkemykseen, jonka periaatteita voidaan hyödyntää käytännön työssä kasvatuksellista kuntoutusta toteutettaessa. Moniammatillisen yhteistyön avulla on mahdollista yhdistää eri tieteenalojen tuoma tieto ja kokemus ja pitää tavoitteena lapsen mahdollisimman kokonaisvaltaista kuntoutumista. Luvun lopussa perehdytään Kaipion (1995) laatimaan yhteisökasvatuksen ekologiseen malliin, joka tutkijan mielestä sopii myös ESY-opetuksen teoreettisten periaatteiden kuvaamiseen.

4.1. Sosiaalinen sopeutumattomuus ja käyttäytymishäiriöisyys

Eri aikakausien ja kulttuurikäsitysten vuoksi käsitteen *sosiaalinen sopeutumattomuus* määrittelyssä on erilaisuutta. Esimerkiksi Hirsjärven (1983, 174) mukaan sosiaalinen sopeutumattomuus tarkoittaa yksilön vaikeuksia saada kontakti muihin ihmisiin sekä häiriötä suhteessa muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan. Runsas (1991, 473) puolestaan sanoo sen olevan yhteiskunnan pelisääntöihin sopeutumattomuutta käyttäytymistä. Suomalaisista tutkijoista käsitteeseen ”sosiaalinen sopeutumattomuus” ovat perehtyneet esimerkiksi Pulkkinen (1979), Sipilä (1982) ja Vähätalo (1987), jotka ovat kehittäneet siitä erilaisia teoreettisia malleja. Tässä ei lähdetä erittelemään tarkasti erilaisia käsitelmalleja, vaan keskitytään pelkästään niihin käsitteisiin, joita käytetään lähes synonyymeina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ongelmiin päätyvistä lapsista ja nuorista.

Ruoho ja Ihatsu (2000) tekevät kattavan yhteenvedon suomalaisesta poikkeavan käyttäytymisen määrittelystä aikavälillä 1800-luvun lopusta aina tähän päivään saakka. Määrittelyt perustuvat kriminaali- ja sosiaalipoliittisiin, lääketieteellisiin ja pedagogisiin peruslähtökohtiin ja sisältöihin. Erityispedagogiikkaan kuuluvan kahden vuosikymmenen takaisen käsitteen määrittelyn perusteella käyttäytymis-

häiriöisyyttä (behavior disorders) pidettiin yläkäsitteenä, johon kuului sosiaalinen sopeutumattomuus (social maladjustment), emotionaaliset eli tunne-elämän häiriöt (emotional disturbance) ja nuorten rikollisuus. (Koro 1986, 392) Jaottelua on pidetty kuitenkin teoreettisluonteisena, koska käytännössä käyttäytymisen osalta on hyvin vaikea erottaa toisistaan tunne-elämän häiriintyneisyyttä ja sosiaalista sopeutumattomuutta osoittavia piirteitä. Erityispedagogisesta kirjallisuudesta ei ole vielä löydetävissä yleisesti hyväksytyä määritelmää tunne-elämältään häiriintyneistä ja sosiaalisesti sopeutumattomista oppilaista (socio-emotionaaliset ongelmat). Esimerkiksi Seppovaara (1998) käyttää tarkkailuluokkalaisten (ESY-luokkalaisten) erityisopetusuraa koskevassa tutkimuksessaan termiä ”vaikeasti kasvatettava”, johon sisällytetään sekä emotionaalisesti häiriintynyt että sosiaalisesti sopeutumaton erityisluokalle siirretty lapsi.

Amerikkalaisessa alan kirjallisuudessa on ollut 1990-luvun alkupuolelta lähtien käytössä termi ”children and youths with emotional or behavioral disorders” (”EBD”) (ks. esim. Kauffman 1997). Brittiläisessä kirjallisuudessa ja käytännössä EBD-lyhenne sisältää ilmaisun ”Emotional or behavioural difficulties” (ks. esim. Cole ym. 1998). Kuorelahti (2000b) toteaa, että ero termien ”disorders” ja ”difficulties” välillä voidaan nähdä ideologisesti. Käsitettä ”difficulties” pidetään yhteisöön suunnattuna ongelmana, ts. yhteisöä tulisi muuttaa siten, että oppilaalla olisi kehitys- ja menestymismahdollisuuksia elämässään (sosiologinen lähestymistapa). Käsite ”disorders” puolestaan koetaan enemmän yksilölliseksi toiminnan häiriöksi (lääketieteellinen ja/tai psykologinen lähestymistapa). (Kuorelahti 2000b, 19) Käsitteiden määrittelyt voivat olla eri maissa erilaiset ja myös samassa valtiossa eri sidosryhmiä edustavien alueiden määrittelyissä tavataan poikkeavuuksia. Tässä yhteydessä voidaan viitata esimerkiksi aiemmin esitettyihin (Luku 3.3.1.) diagnosointitapoihin, joiden avulla pyritään selvittämään lasten ongelmakenttää ja luokittelemaan heidät joko lääketieteellisesti tai pedagogisesti. Jokaisella alueella on omat tarpeensa määritellään palvelujen kohteet ja suunnitellaan tukimuotoja mahdollisimman monen ”kuluttajan” käyttöön (ks. myös Anderson 2000, 36). Anderson (2000, 37) toteaa, että esimerkiksi sosiaalista sopeutumattomuutta (social maladjustment) ei ole määritelty amerikkalaiseen koululainsäädäntöön liittyvässä IDEA:ssa (PL 105–17 in 1997) (ks. Luku 3.3.1.), vaan se sisällytetään oppilaasta tehtyyn kuvaukseen, joka määrittelee lapsen ”emotionaalista häiriötä” (emotional disturbance); so. ”kyvyttömyys muodostaa tai pitää yllä tyydyttävästi ihmissuhteita vertaisryhmän jäsenien tai opettajien kanssa”.

Hirsjärvi (1983, 103) puhuu sosiaalisen sopeutumattomuuden yhteydessä käyttäytymisongelmista, ja tälle rinnasteisina käsitteinä hän mainitsee käyttäytymishäiriöt, käyttäytymisvaikeudet ja ongelmakäyttäytymisen. Ruohon ja Ihatsun (2000, 61) mukaan tätä käsitteistöä alettiin pitää 1940-luvun lopussa ”modernina”, arvovapaana ajattelutapana. Erityispedagogisessa kirjallisuudessa ohjattiin opettajia välttämään ”arvostelemaa kritiikkiä” arvioidessaan poikkeavia lapsia. Opettajia ohjattiin käyttämään samanlaisia toimintatapoja kuin lääkärit toteuttivat arvioidessaan potilaita.

Ruoho, Ihatsu ja Kuorelahti (2001, 251–252) toteavat, että käyttäytymishäiriön lähikäsitteitä on runsaasti. Niistä tärkeimpinä he mainitsevat ”haasteellisen käyttäytymisen” (engl. challenging behavior), käytöshäiriöt (engl. conduct disorder), nuorisorikollisuuden ja poikkeavan käyttäytymisen (engl. deviant behavior). Emersonin (1995, 2–5) mukaan käsite ”haasteellinen käyttäytyminen” liitetään pääasiassa erilaisiin vammaryhmiin ja sitä ei voida pitää synonyymina esimerkiksi psykiatriselle häiriintyneisyydelle (psychiatric disturbance). Ashdown (1999, 206–207) ja Emerson (1995) toteavat, että haasteellisuus viittaa poikkeavasti käyttäytyvien henkilöiden kasvatuksesta, ohjauksesta ja hoidosta vastuussa olevien henkilöiden, organisaatioiden ja palvelun tuottajien toimintatapojen muuttamiseen.

Käsitettä “käytöshäiriö” voidaan pitää psykiatrian käyttämänä diagnostisena terminä, jota selvitettiin jo aiemmin (Luku 3.3.1.). Käyttäytymishäiriöiden ja rikollisuuden suhde on kiistanalainen, mutta usein varhainen aggressiivinen käyttäytyminen, levottomuus ja sosiaalinen sopeutumattomuus voidaan nähdä edeltävinä tekijöinä haittaavalle rikolliselle toiminnalle. Usein nuoret rikolliset joutuvat sanktioiden lisäksi myös pedagogisten toimenpiteiden kohteiksi ja tämän vuoksi nuoris rikollisuus voidaan tietyn rajoituksen lukea käyttäytymishäiriöt-käsitteen alaan. Käsite “poikkeava käyttäytyminen” on sosiologinen käsite, johon liitetään usein normit, leimaaminen, anomia, vieraantumisen ja alakulttuurit. (Ruoho ym. 2001, 251–252)

Koska käyttäytymishäiriöisyyttä on vaikea määritellä, siihen liitettävien termien käyttökin on vakiintumatonta. Käsitteiden moninaisuutta ja määrittelyn vaikeutta kuvastaa myös se, että käytännön työelämässä käytetään lähes synonyymeina käsitteitä “sopeutumaton”, “epäsosiaalinen”, “käyttäytymishäiriöinen”, “socioemotionaalisesti häiriintynyt”, “asosiaalinen”, “ongelmalapsi”, “vaikeasti kasvatettava lapsi”, “levoton lapsi”, “häiriintynyt lapsi”, “pahantapainen” ja “häirikkö”. Käytettäessä mitä tahansa edellä mainituista nimikkeistä niihin yhdistetään tietty käyttäytymisoireisto. Kempin (2000) mukaan tällaisten oppilaitten tyypillisimpiä käyttäytymisen muotoja ovat lyhytjänteisyys, rehellisyyden väheksyminen, välinpitämättömyys omasta ja toisten turvallisuudesta, haluttomuus ja kyvyttömyys yhteistyöhön, itsekkeskeisyys, jatkuva kateuden tunne, pahantapaisuus, kiusanteko, julmuus, välinpitämättömyys ja häikäilemätön oman edun tavoittelu. Tämäntyyppiseen oireistoon liitetään yleensä alhainen itsetunto, heikosti kehittynyt tunne-elämä, perhevaikeudet ja perheväkivalta sekä spesifit oppimisvaikeudet.

Tutkijan kanta on po. asiasta pragmaattinen. Käytännön elämän kannalta on kuitenkin tärkeämpää yksityiskohtaisten ja monenlaisten käsitteiden määrittelyjen sijaan se, mitä em. tavoilla oireilevien lasten ja nuorten kanssa käytännössä tehdään ja miten erilaisia tuki- ja ohjausjärjestelmiä toteuttamalla ja/tai niitä muuttamalla päästäisiin kaikkia osapuolia tyydyttävään ja mahdollisimman hyvään lopputulokseen (ks. myös Danforth 2000, 26).

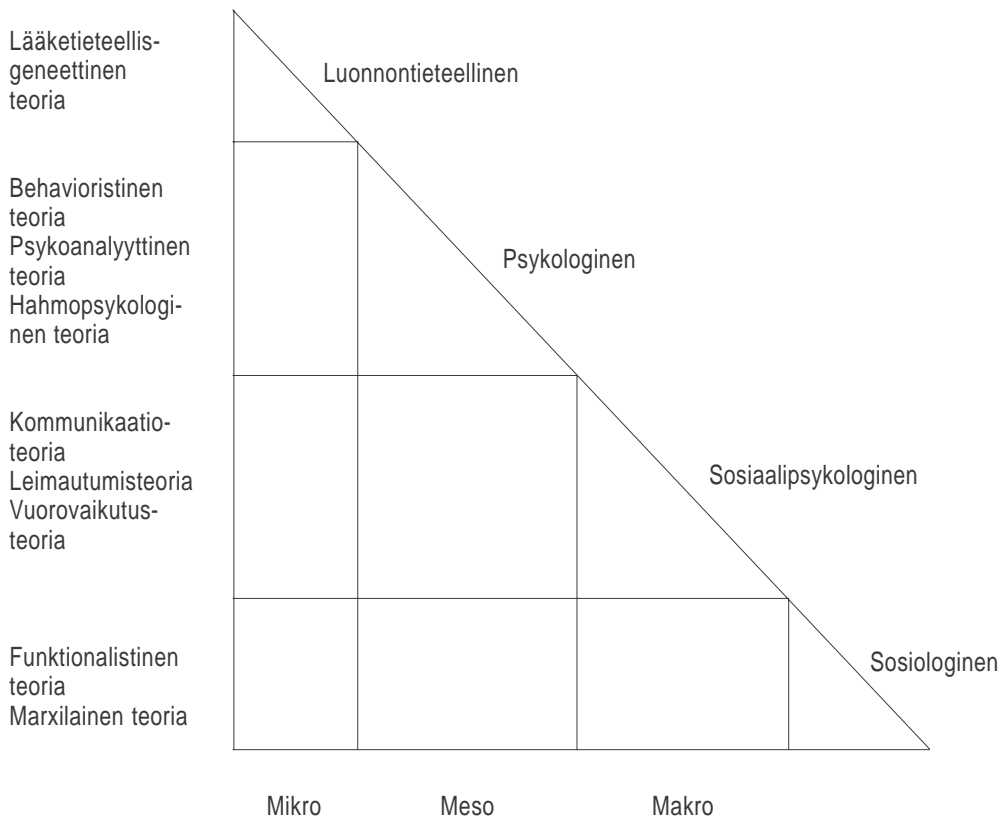
4.2. Teorioita häiriökäyttäytymisen synnystä

Häiriökäyttäytymisen syntyä on selitetty jo monien vuosikymmenien ajan lukuisin eri tavoin. Alan kirjallisuuden valossa voidaan mainita lähestymistapojen viisi pääteoriaa (ks. esim. Morse, Smith & Acker 1978; Furlong 1985; Ronnby 1986): biofysikaalinen (lääketieteellis-geneettinen), behavioristinen (oppimisteoreettinen), psykodynaaminen (psykologinen), sosiologinen ja ekologinen tulkintatapa.

Biofysikaalinen näkemys tulkitsee häiriökäyttäytymisen johtuvan yksinomaan tai osittain yksilön biologisista ja fyysisistä tekijöistä. Toisin sanoen lapsella on biogeneettinen alttius häiriökäyttäytymiseen, josta ADHD-oireyhtymä (tarkkaavaisuushäiriöt, ylivilkkaus, impulssien kontrolloinnin vaikeus) on yksi esimerkki. *Behavioristinen* näkemys tulkitsee häiriökäyttäytymisen opituksi tavaksi reagoida ympäristön ärsykeisiin. *Psykodynaamisen* lähestymistavan mukaan käyttäytymishäiriöinen lapsi ei kykene käymään läpi sisäisiä, psyykkisiä ristiriitoja. Lapselle ei ole kehittynyt taitoa löytää vieteilleen ja tarpeilleen sosiaalisesti hyväksyttäviä ilmenemismuotoja. *Sosiologinen* näkemys korostaa, että käyttäytyminen on poikkeavaa, jos yksilö rikkoo annettuja normeja. Käyttäytymishäiriöt ovat siis seurausta ympäristön virheellisesti antamista normeista, nopeasta sosiaalisesta muutoksesta ja sosiaalistamisen epäonnistumisesta. *Ekologisen* näkemyksen mukaan käyttäytymishäiriö on seurausta ainutkertaisen yksilön ja

hänen kasvuympäristönsä välisestä vuorovaikutushäiriöstä. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 42–46; Kauffman 1997; Koro 1986, 395–398)

Esimerkiksi Ronnby (1986, 7–9) tarkastelee sopeutumattomuuden syitä kolmella tasolla so. mikro-, meso- ja makrotasolla. Hän havainnollistaa eri teorioita ja näiden analyysitasoja kaavakuviolla (Kuvio 2.). Lääketieteellis-geneettiset ja psykologiset mallit keskittyvät yksilöön. Sosiaalipsykologisten mallien tavoitteena on yhdistää psykologiset ja sosiaaliset näkökulmat, joihin sisältyy se, kuinka yksilöstä tulee sosiaalinen henkilö. Sosiologisissa malleissa ollaan kiinnostuneita yhteiskunnan rakentumisesta ja niistä päämääristä, joita ko. mallit palvelevat.



Kuvio 2.
Kaavakuvi sopeutumattomuuden syitä koskevista selitysmallien analyysitasoista (Ronnby 1986, 7–9).

Ronnbyn (1986) käyttäytymishäiriöiden syytulkinnoista tässä tutkimuksessa nousevat esille psykologinen, sosiaalipsykologinen ja sosiologinen suuntaus. *Psykologian* alueen behavioristisesta ja psykoanalyttisesta mallista (Kuvio 2.) saadaan vaikutteita, kun toimitaan jokapäiväisissä koulutilanteissa ESY-oppilaan kanssa eli liikutaan yksilötasolla jokaisen oppilaan henkilökohtaisten piirteiden ja elämäntapahtumien kirjossa kasvatus- ja oppimisprosessia eteenpäin vietäessä. Ohjauksessa keskitytään lapsen käyttäytymiseen ja sen muuttamiseen (aik. mainittu behaviour modification) siten, että hänellä olisi myöhemmin kyvykkyyttä toimia yleisesti hyväksytyjen normien rajoissa. Psykoanalyttisessa ajattelussa lapsen ongelmien katsotaan olevan tekemisissä hänen ja vanhempien välisen suhteen kanssa. Lapselle, joka ei ole kokenut rakkautta, on ominaista ahdistuneisuus, rauhattomuus ja kielteinen itsetunto. Vastaavasti liian ankara tai epäjohtonmukainen kasvatus voi aiheuttaa lapsessa estoja, syllisyydentuntoja ja ahdistusta. (Ronnby 1986, 68–69)

Sosiaalipsykologia on yksi psykologian haara, joka tarkastelee yksilöä jonkin ryhmän jäsenenä eri henkilöiden välisestä käyttäytymisestä käsin. Tässä tutkimuksessa ESY-luokkalaisen perhe, koululuokka ja kaveripiiri nousevat ryhmistä tärkeimmiksi. Tällöin havainnoidaan ESY-opetukseen joko suoraan tai välillisesti kosketuksissa olevien ihmisten asenteita, arvoja ja sisäisiä normeja. Kysymys on roolin omaksumisesta ja yhteiskunnan sisään työntymisestä sosialisatioprosessin välityksellä (Ronnby 1986, 124). Kaipio (1995) toteaa, että esimerkiksi Lewin (1948), Mead (1934) ja Neill (1970) ovat painottaneet sosiaalipsykologista näkökulmaa häiriöiden ja persoonallisuuden muutoksen interventiossa. Tätä ajatusta hyödynnetään erityispedagogiikassa ja siten myös ESY-opetuksessa. (Kaipio 1995, 61)

Sosiologista suuntausta häiriökäyttäytymisen ja sosiaalisen sopeutumattomuuden syytulkinnoissa edustavat lapsen ympäristössä esiintyvät erilaiset toimintavaikkeudet. Tällaisten ongelmien vuoksi lapsen sosiaalistuminen yhteiskuntaan voi häiriintyä ja saada alkuun syrjäytymisprosessin. ESY-luokkalaisia voidaan pitää eri syistä johtuen syrjäytymisen riskiryhmänä. Tämän vuoksi ESY-opetuksessa pyritään järjestämään kasvatus- ja oppimisprosessia eteenpäin vietäessä oppilaalle sellaiset olosuhteet, toimintamahdollisuudet ja tukitoimet, että ne palvelisivat mahdollisimman hyvin hänen kehitykseensä kuuluvia yksilöllisiä tarpeita. Edellä mainitut lääketieteelliset-geneettiset, psykologiset, sosiaalipsykologiset ja sosiologiset syytulkinnot lapsen käyttäytymishäiriöille voidaan ESY-opetuksessa yhdistää ns. ekologisen tulkintatavan alle.

Käyttäytymishäiriöiden syntyä selvitetäessä voidaan esittää edellä mainittujen lähestymistapojen lisäksi myös nk. *attribuutioteoria*. Sen mukaan on tärkeää pohtia yksilöiden subjektiivisia syykäsitteitä, koska ne vaikuttavat yksilöiden tunteisiin, odotuksiin ja toimintaan. Teorian sisältö voidaan kiteyttää kolmeen tekijään. Ensinnäkin yksilöt pyrkivät aina löytämään selityksiä ilmiöille, jotka he kokevat kielteisiksi tai epätavallisiksi. Toiseksi subjektiiviset syykäsitteet vaikuttavat tulkitsejan itsetuntoon ja tulevaisuuden odotuksiin liittyviin tunteisiin, ja kolmanneksi tunteet vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Teorian yksinkertaisuus tekee siitä helposti sovellettavan mihin tahansa ilmiöön, joka on yksilön kannalta tavallisuudesta poikkeava tai yllätyksellinen. (Juvonen 1999, 40–41)

4.3. Sosialisatio

ESY-opetuksen päätavoitteena voidaan pitää sitä, että ESY-luokkalainen löytäisi paikkansa yhteiskunnassa sekä häntä itseään että yhteiskuntaa tyydyttävällä tavalla. Tätä tapahtumaa voidaan kutsua *sosialisaatioksi*. Kyse on keskeisestä yhteisökasvatuksen sosiologisesta näkökulmasta. Takala (1991, 11) määrittelee

sosialisaation prosessiksi, jossa uudet lasten ja nuorten ikäluokat muokkaantuvat yhteiskunnan jäseniksi. Sosialisaation tavoitteena ja sisältönä on kulttuurin siirtäminen sukupolvelta toiselle niin, että yhteiskunnassa säilyy yksilöiden ja sukupolvien vaihtumisesta huolimatta tietty jatkuvuus. Hirsjärven (1983, 174) mielestä tällä tavoin määriteltynä käsite on lähellä kasvatuksen ja opetuksen käsitteitä. Alanen (1992, 85–87) edustaa puolestaan uudempaa sosialisaationäkemyttä. Hänen mielestään sosialisaatioprosessissa lasten omat kokemukset ja tulkinnat jäävät toissijaisiksi, koska prosessia tarkastellaan pohjimmiltaan yhteiskunnan instituutioiden ja organisaatioiden näkökulmasta. Kuten Eder ja Corsaro (1999, 520) toteavat, olisi hyvä muistaa, että lapset vaikuttavat aktiivisesti omalta osaltaan kulttuurin tuottamiseen ja muuttamiseen ottamalla informaatiota aikuisten maailmasta tuottaen omaa ainutlaatuista vertaiskulttuuria.

Sosialisaation yhteydessä puhutaan usein sosiaalistumisesta ja sosiaalistamisesta. Lapsen *sosiaalistumisprosessia* ohjaavat etupäässä hänen vanhempansa, joiden välityksellä lapsi oppii arvoja, normeja ja rooleja. Iän karttuessa sosiaalistajien määrä laajenee ja tulee monipuolisemmaksi (esim. vertaisryhmät). Sosialisaatioprosessin voidaan katsoa jatkuvan läpi elämän. (Jarvis ym. 1998, 39; Hirsjärvi 1983, 174; McCandless 1973, 801–811) *Sosiaalistamisen* välineinä yhteiskunta käyttää instituutioitaan (mm. päiväkotit ja koulu). Kaikki edellä mainitut tekijät välittävät kukin omia toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, mihin lapsen tulisi sosiaalistua. Voi käydä niinkin, että sosialisaatio voi kokonaan epäonnistua, jos yksilö joutuu elämään useiden keskenään riitaisten ja eripuraisen sosiaalistajien vaikutuspiirissä. (Salminen 1988, 43) Esimerkkinä tästä voidaan mainita ESY-luokkalaisten koulussa tapahtuva säännöllisen elämänrytmin opettaminen, jota voidaan pitää lasten valmistamisena palkkatyön vaatimuksiin ja yrityksenä sosiaalistaa heitä yhteiskuntaan. Oppilaat joutuvat ko. tilanteissa kodin ja koulun vaatimusten ristituleen, koska ESY-luokkalaisten kodeissa elämänrytmit ovat usein epävakaita, epäsäännölliset ja vaihtelevat.

Aina ja kaikkien yksilöiden kohdalla sosiaalistumisprosessi ei siis suju yhteisön kannalta toivotulla tavalla. Tällöin yhteiskuntaan sosiaalistumisen sijasta voidaan puhua yksilön *syрjätymisestä eli yhteisön ulkopuolelle jäämisestä*. Tässä vaiheessa on hyvä jo muistuttaa, että syrjäytymis-käsitteen määritelmä on väljä, näkökulmia on runsaasti, ja tulkinnat vaihtelevat yleisestä yksityiseen (ks. esim. Kuula 2000, 34). Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että syrjäytymiseen ei aina johda tietty jokaisen syrjäytyjän kohdalla samanlainen prosessi tai mekanismi. Todellisuudessa erilaiset syyt kietoutuvat yhteen ja yksittäisten syiden löytäminen on erittäin hankalaa. (Jyrämä 1986, 39; Lempiäinen 1996, 138–139) Syrjäytyminen voi alkaa usein jo lapsuudessa, kun kodin antama tuki heikentyy tai jos se puuttuu kokonaan. Syrjäytymiskehitys voi edetä koulussa toistuvina epäonnistumisina. Ne voivat johtaa heikkoon koulumenestykseen ja myöhemmin ehkä koulun keskeyttämiseen ja sitä kautta työmarkkinoiden ulkopuolelle joutumiseen. (Takala 1992) Kuulan (2000) tutkimuksessa (N=101) tehdyn yksilötarkastelun mukaan noin 17 % yläasteikäisistä nuorista syrjäytyi. Käyttäytymishäiriöiset ja monioireiset oppilaat olivat sekä opettajien että oppilastovereiden mielestä torjuttuimpia. Oppilaiden taustalla oli kehityksellisiä riskitekijöitä ja deprivoina kotiympäristö. Saari (1998) kirjoittaa artikkelissaan, että syrjäytyneet ovat ihmisiä, joilla ei ole elämässään mitään kovin merkityksellistä jäljellä. Elämää leimaa työttömyys, alkoholisoituminen ja väkivalta. Psykkiset paineet aiheuttavat lapsiin aggressiota, vihaa ja hällävälkäyttäytymistä. Murto (1999, 38) toteaa, että suvaitsevaisuus, tukeminen, kuntouttaminen ja elämäntilanteen hallinnan harjaannuttaminen auttavat syrjäytymisen ehkäisyssä ja syrjäytymisestä selviytymisessä. Näihin käytännön tukitoimiin paneudutaan syvemmin tämän tutkimuksen luvussa 9.

On havaittavissa, että nykyisen postmodernin maailman virtaukset ovat vieneet pohjan vanhoilta määrittelyiltä. Suurten muutosten aiheuttama uudelleenajattelu on saanut aikaan elämänpiirin pirstaloitumisen ja vähentänyt julkisen sektorin koossapitävää voimaa. Silti *yksilön tarve läheisyyteen ja henkilökohtaiseen vaikutusvaltaan* on kuitenkin säilynyt. Siksi yksityisyydestä etsitään nyt pysyvyyttä ja läheisyudentunutta pikemminkin kuin riippumattomuutta tai autonomiaa. Se saa kodittomankin tuntumaan olonsa kotoisaksi vieraassa ympäristössä. "Kodin tuntu" voi johtaa yhteisöllisyyden kokemiseen ja siihen liittyvän käyttäytymisen omaksumiseen. (Rikkinen & Robertson 1998, 5–6) Rikkisen ja Robertsonin (1998, 7) tutkimustulosten mukaan jo ensimmäisellä luokalla olevat oppilaat vetäytyvät mielipaikkaansa joko iloitsemaan, suremaan tai pohtimaan tapahtuneita asioita. Kyseisen tutkimuksen mukaan tällainen käyttäytymismuoto lisääntyy selvästi iän karttuessa.

Tutkimuskohteena olevissa ESY-luokissa korostuu se, että oppilaille ja opettajilla on oma yhteinen paikka, jossa luodaan läheisessä vuorovaikutuksessa oma yhteinen henki. Törrösen (1999) mukaan on olemassa tutkijoita (esim. Wolfe & Rivlin 1987, Relph 1986), jotka pitävät lapsuuden "omia paikkoja" ja kiinteää sitoutumista hyvin tärkeänä ihmiselle ja hänen kehitykselleen. Tärkeiksi koetut ihmissuhteet (esim. opettajat), yhteiset kokemukset ja oma reviiri tekevät tiloista lapsille ns. "oman paikan". Merkitykselliset ihmissuhteet saavat lapset kestämään ne piirteet, joista he eivät "omassa paikassaan", esimerkiksi ESY-luokassa, pidä tai joihin he eivät ole sitoutuneet vapaaehtoisesti. (Törrönen 1999, 17) Lisäksi ESY-luokassa tietyt päivittäiset rutiinit ja opettajan toteuttama sääntöjen noudattamisen valvonta luovat lapselle turvallisuudentunnetta. Sääntöjen noudattamista edellytetään mahdollisimman tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti kaikilta yhteisöön kuuluvilta jäseniltä. ESY-opetuksessa edellä mainittu tarkoittaa sitä, että jotkut oppilaat voivat kokea koululuokkansa eräänlaiseksi "kodikseen", koska varsinaisessa, "oikeassa kodissa" tilanne voi olla ristiriitainen ja kokoonpanoltaan hyvin sekava ja turvaton.

Yhteisöllisyyden ymmärtäminen ja kehittäminen edellyttää siis kokonaisvaltaista tarkastelua. Samanaikaisesti olisi kyettävä näkemään mahdollisimman tasapuolisesti ja riittävän monipuolisesti sekä yksilö- että yhteisötasoon liittyviä ilmiöitä. Vasta sitten voitaisiin ymmärtää paremmin yksilön käyttäytymistä, kehitystä ja kokemuksia yhteisössä. (Kaipio 1995) Niinpä ESY-opetuksessa erityisoppilasta tuetaan yksilötasolla mahdollisimman kokonaisvaltaisesti eri tukijärjestelmien avulla. Kuitenkin samanaikaisesti lapsen avun saamista rajoittavat monet yhteiskunnassa vallitsevat säännökset; so. esim. valtion ja kunnan eri hallintokuntien käyttöön osoittamat määrärahat. Yhteisökasvatuksen käytäntöä eli yksilön ja yhteisön välistä vuorovaikutusta on käyttäytymistieteissä jäsennetty paljolti ekologisen ajattelutavan mukaan. Sen mukanaan tuomiin ajatuksiin nojataan tässäkin tutkimuksessa.

4.4. Käyttäytyminen ekologisenä ajatteluna

Ekologisen ajattelutavan katsotaan perustuvan pitkälti Kurt Lewinin kenttäteoriaan. Lewinin (1948, 66–113) mukaan jokainen yksilö elää omassa psykologisessa kentässä, johon kuuluu erilaisia häntä puoleensa vetäviä tai pois päin työntäviä voimia. Sitä ympäristöä, jonka yksilö tietyllä hetkellä kokee, kutsutaan hänen elämänkentäkseen. Tietty tilanne voi muuttaa tätä kenttää, mikä vastaavasti vaikuttaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen. Yksilö ilmaisee siis omalla käyttäytymisellään sitä vuorovaikutusta, joka hänellä on ympäristönsä kanssa koko ajan muuttuvassa elämänkentässä. Tapa, jolla yksilö muuttaa omaa sijaintiaan kentässä, riippuu siitä, miten haluttavana tai epämiellyttävänä hän kokee

kulloinkin tarjolla olevan tilanteen. Jotta ymmärtäisimme yksilön käyttäytymistä, meidän pitäisi mahdollisimman tarkasti tuntea hänen psykologisessa kentässään vaikuttavien voimien kokonaisuus.

Toistaiseksi ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ekologisen perspektiivin määritelmää. Kasvatustieteessä ekologinen orientaatio merkitsee lapsen kasvun ymmärtämistä kontekstuaalisena, so. lapsen ja ympäristön välisenä dynaamisena vuorovaikutussuhteena. Kasvatuksessa ei oteta huomioon pelkästään yksilöpsykologista puolta, vaan kasvatusta nähdään lapsen kasvuympäristössä toimivien aikuisten interaktiivisena yhteistyöprosessina. Kasvattajan tulee siis tiedostaa sekä lapseen liittyvät piirteet yksilönä että koko se ympäristö (perhe, koulu, kaveripiiri), jonka vaikutuksessa lapsi elää. Vasta tällaisten tietojen perusteella voidaan rakentaa jokapäiväistä kasvatusta ja kuntoutusta eli toteuttaa lapsen kokonaisvaltaista tukemista. (Cooper ym. 1994, 97–99, 110–111; Hujala-Huttunen & Nivala 1996, 23)

Kontekstuaalinen lähestymistapa kasvatukseen, kuten tämänkin tutkimuksen empiiristä kokonaisuutta koskeva ajatuskulku, voidaan yhdistää amerikkalaisen Bronfenbrennerin (1979) *ekologiseen sosiaalistumisteoriaan*, jota eri tutkijat ovat muokanneet jo parin vuosikymmenen ajan lasten ja nuorten kehitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä tutkiessaan. Tässä tutkimuksessa ESY-opetuksessa toteutettuja periaatteita sovitetaan Kaipion (1995) kehittämään yhteisökasvatuksen ekologiseen malliin, jota jäsennetään erikseen yhteisö- ja ryhmänäkökulmasta sekä toisaalta yksilönäkökulmasta. Mallissa *kasvatusyhteisö* käsittää *kasvattajayhteisön* ja *vertaisryhmän*. Vertaisryhmä koostuu yhteisön kasvatettavista. Juuri heidän kasvattamistaan, opettamistaan tai hoitamistaan varten yhteisö on olemassa. Esimerkiksi koulussa oppilaat muodostavat vertaisryhmän. Se, millaisia kasvattajat ja vertaisryhmän jäsenet ovat yksilöinä kasvatusyhteisössä ja miten kasvattaja yksilönä toimii kasvatusyhteisössä suhteessa vertaisryhmään ja sen yksilöihin, on osa yhteisökasvatuksen kokonaisuutta. Esimerkiksi ESY-opetuksessa tähän liittyvät sekä ESY-opettajan että ESY-luokkalaisten yksilölliset ominaisuudet kouluyhteisössä ja ESY-opettajan yksilölliset toimintatavat suhteessa oppilaisiin. Samanlaisena esimerkkinä kasvatusyhteisöstä toimii myös perhe, jossa kasvattajayhteisöön kuuluvat vanhemmat ja osittain sukulaiset ja vertaisryhmään lapset ja heidän ystävänsä. Puheena olevassa tutkimuskohteessa kaksi kasvatusyhteisöä kohtaa toinen toisensa päivittäisissä kasvatustilanteissa (myös Bronfenbrenner 1991).

Toisaalta *kasvatusyhteisö*, *yhteisö organisaationa* ja *yhteiskunnallinen taso* vaikuttavat kaiken aikaa yksilöihin, heidän toimintaansa ja käyttäytymiseensä. Yhteisö organisaationa sisältää ne toimintaehdot, järjestelyt ja merkitykset, jotka säätelevät kasvatustoimintaa. Tähän tutkimukseen liittyen organisaationa yhteisössä voidaan pitää koko koululaitosta, jonka yhtenä kasvatusyhteisönä ESY-luokkakin toimii. Vaikka kasvatusyhteisö ja sen yksilöt muodostavat yhteisökasvatusmallin ytimen, yhteiskunnallisen tason merkitystä ei voida sivuuttaa. Se liittyy esimerkiksi taloudellisiin, sosiaalisiin, kasvatuksellisiin sekä oikeudellisiin ja poliittisiin järjestelmiin, jotka toimivat tietyn yhteiskunnan reunaehtoina. Lasta, nuorta ja perhettä koskeva lainsäädäntö ja eri palvelujärjestelmät määrittävät ne edellytykset, joilla alemmissa osajärjestelmissä ohjataan yksilöiden kehitystä. (Ahvenainen ym. 2001, 45–46; Kaipio 1995, 55) On erittäin pulmallista nähdä tällaisten monimutkaisten sosiaalisten rakenteiden yksittäisiä vaikutuksia yksilötasolla. Ne käsittävät yleensä monta tasoa ja niiden analyttinen erottaminen toisistaan on vaikeaa, koska tasot empiriassa voivat olla kietoutuneena toinen toisiinsa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 110–111; Leimu 1999) Ekologisessa yhteisökasvatusmallissa pyritään kuitenkin ymmärtämään eritasoisia ilmiöitä yksilötasosta yhteiskunnalliseen tasoon saakka.

Kaipion esittämässä ekologisessa mallissa kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän välille muodostuu yhteisiä *normeja*. Oleellista normien muodostumisessa on juuri ekologisten tasojen vuorovaikutus ja se,

miten yhteiset normit muodostuvat ja muuttuvat vuorovaikutusprosessina (Kaipio 1995, 61). Esimerkiksi ESY-luokan yhteiset normit eli toimintaa ohjaavat pelisäännöt ovat toimintoja ohjaavien *arvojen* käytännön ohjenuora. Arvot ovat ympäristöstä opittuja, yleisiä valintatapuuksia, joiden mukaan reagoidaan tietyissä tilanteissa. Lisäksi sekä arvot että tavoitteet ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteenvedona voidaan todeta, että tavoitteet ilmentävät arvoja ja normit ovat keinoja, joiden avulla tehdään arvojen edellyttämiä valintoja (ks. esim. Allardt 1983; Antikainen 1986). Yhteisökasvatuksen kehittyminen perustuu yhteisten normien *yhteisölliseen kontrolliin*. Tämä tarkoittaa sitä, että yhdessä määritettyjä, sovittuja ja hyväksytyjä normeja jatkuvasti kontrolloidaan, valvotaan ja muutetaan yhdessä kasvattajayhteisön ja vertaisryhmän yhteistyönä. (Kaipio 1995, 61) ESY-opetuksessa toteutettavassa kasvatus- ja oppimisprosessissa oppilaiden toiminnan valvomisella ja oppilaille annettavalla välittömällä palautteella on merkittävä ja keskeinen osa.

Eri ympäristöissä arvot, normit ja tavoitteet voivat olla kuitenkin erilaiset (esim. kotona ja koulussa), ja tämä saattaa aiheuttaa ristiriitoja lapsen kehityksessä (ks. esim. Pulkkinen 1984, Ruoho 1996). Jäljempänä tässä tutkimuksessa tullaan huomaamaan, että ESY-luokkalaisilla ja heidän perheillään on kasapäin ongelmia. ESY-opettaja joutuu aina jollakin tavalla puuttumaan niiden selvittelyyn saadakseen hoidettua jokapäiväiset koulutyöhön liittyvät tilanteet. On itsestään selvää, että kenellekään ei ole helppoa, jos joku ulkopuolinen ihminen sekaantuu hänen perheensä sisäisiin asioihin. Tämän vuoksi myös ESY-opettajan ja oppilaan perheen kanssa tehtävä yhteistyö on hyvin monivivahteista, ja joskus kasvattajien välillä joudutaan käymään läpi vaikeita ristiriitoja. Erimielisyyksiä käsiteltäessä lapsi on varmasti monia kertoja vaikeissa sopeutumistilanteissa pelkäänsä sen vuoksi, että hänen lähipiirissään vaikuttavilla aikuisilla arvomaailma, mielipiteet ja käyttäytymismallit poikkeavat huomattavasti toisistaan, mihin viitattiin jo aiemmin sosialisatiota käsittelevässä luvussa. Mitä yhtenäisemmäksi eri kasvattajatahojen toiminta saadaan, sitä turvallisempaa lapsen on kasvaa omien synnynnäisten mahdollisuuksiensa rajoissa.

Kaipion mallissa kuvataan myös eri tasojen (yhteisöjen ja yksilöiden) välistä *yhteistä todellisuuskäsitystä*. Kasvatusyhteisön, organisaation ja yhteiskunnallisen tason yhteinen todellisuus ilmenee jokapäiväisessä elämässä sosiaalisena vuorovaikutuksena. (Kaipio 1995, 61) ESY-opetuksessa tämä tarkoittaa oppilaan kokonaisvaltaista kuntoutusta eli esimerkiksi koulun, sosiaalitoimen, terveystoimen ja perheneuvolan yhteistä tavoitetta saada autettua ja tuettua erityisoppilasta ja hänen perhettään jokapäiväisissä elämäntilanteissa. Tuki tapahtuu niissä taloudellisissa rajoissa, joita valtion ja kunnan taholta on annettu ohjeeksi noudattaa. Keskinäinen ymmärrys ja samansuuntaiset tulkinnat toiminnoista ja niiden sisällöistä luonnehtivat pääpiirteittäin tasoa. Viimeksi mainittuja yhdistää myös yhteinen kieli, jonka avulla eri todellisuusalueet yhdistyvät yhteiseksi symboleiksi ja tiedoksi.

Bronfenbrennerin (1979) teorian avulla yhteenvedon luonteisesti jäsennettynä eri osa-alueiden välistä yhteistyötä voidaan kuvata kokonaisvaltaisen kuntoutuksen näkökulmasta seuraavasti (ks. myös Murto 1992, 73):

Mikrotason yhteistyötä tehdään erityistukea tarvitsevan oppilaan luokassa ja kuntoutusosa-alueilla. Oppilaan kuntoutuksen ja koulunkäynnin kokonaissuunnittelua (kuntoutussuunnitelma, IEP) toteutetaan yhteisneuvotteluissa, joihin osallistuvat oppilaan vanhemmat, välillä myös oppilas itse, opettaja ja kuntouttajat. Voidaan puhua moniammatillisesta, perhekeskeisestä yhteistyöstä tai verkostotyöstä.

Mesotasolle sijoittuu esimerkiksi kunnassa toimiva oppilashuollon ohjausryhmä tai kussakin koulussa toimiva oppilashuoltoryhmä. Näiden tehtävänä on erityistuen tarpeessa olevien lasten koulunkäyntiin liittyvien järjestelyjen yleissuunnittelu ja seuranta.

Eksotasolla tehdään yhteistyötä eri hallintokuntien kesken, esimerkiksi koulu-, sosiaali- ja terveystoimen välisenä moniammatillisena yhteistyönä.

Makrotaso käsittää mahdolliset valtakunnalliset ohjeet, jotka koskevat eri tukitahoja edustavien henkilöiden välistä yhteistyötä.

Tässä tutkimuksessa kuvataan edellä mainituille tasoille kuuluvien toimintojen toteutumista käytännön työtilanteissa ESY-oppilaita kokonaisvaltaisesti tuettaessa. Toiminnan päätavoitteena pidetään oppilaan sosiaalistumista yhteiskuntaan.

Koska ESY-luokkalaiseen yhdistetään tämän käyttäytymisongelmien vuoksi sosiaalinen sopeutumattomuus, yhteiskuntaan sosiaalistumista voidaan miettiä myös sopeutuminen-käsitteen valossa. *Sopeutuminen* viittaa sosiaalisen kehityksen *yhteiskunnalliseen puoleen*, normien omaksumiseen ja yhteiskunnallisesti hyödylliseen käyttäytymiseen. Sen kriteerit ovat yhteiskunnalliseen mukautumiseen tai mukautumattomuuteen (esim. rikollisuus) liittyviä. Seuraavassa luvussa puhutaan yksilön *itsehallinnasta*, joka liittyy sosiaaliseen kehitykseen vain *yksilön kannalta*. Sen kriteerit ovat sisäistyneitä eettisiä periaatteita. Toisin sanoen saatetaan todeta, että käsitteet “itsehallinta” ja “sopeutuminen” eivät ole synonyymeja, mutta ne voidaan kuitenkin yhdistää. Voidaan ajatella, että mitä vahvemmalla itsehallinnalla ihminen on varustettu, sitä kyvykkäämpi hän on vastustamaan niitä mukautumispaineita, joita hän kohtaa yhteiskunnassa. (Bronfenbrenner 1979, 21–26; Pulkkinen 1984, 250) Seuraavassa luvussa perehdytään tarkemmin yksilön sisäisen kehityksen kannalta tärkeisiin vaiheisiin ja siihen, miten ne voivat vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä ja selviytymiseensä myöhempien elämänvaiheiden sosiaalisissa tilanteissa.

5. PERSOONALLISUUTEEN JA SEN KEHITYKSEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ

Tutkimusten mukaan vanhempien rooli lapsen itsetunnon kehittämisessä on ratkaisevin. Silti myös opettajan rooli on tässä kehitysprosessissa merkittävä. Niinpä itsetunnon ja elämänhallinnan kehittäminen on asetettu seuraavan esi- ja peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen keskeiseksi teemaksi vuosille 1999–2004. Tämän vuoksi opettajan on tärkeä tietää ja tunnistaa yksilön persoonallisuuden kehitykseen liittyvät perustekijät ja -käsitteet.

Lehtovaaran (1994, 30) mukaan monet alan asiantuntijat ovat sitä mieltä, että käsitteitä “minä” ja “persoonallisuus” ei pitäisi lähteä määrittelemään ollenkaan. Käsillä olevassa tutkimuksessa on kuitenkin tarpeen perehtyä yksilön minän kehitykseen liittyviin tekijöihin, joista ESY-opettaja oman työnsä tutkijana on kiinnostunut ja jotka askarruttavat häntä päivittäin erityisopettajan työtä tehdessään. Tällaista käytännön elämään perustuvaa mielipidettä Lehtovaara (1994, 31–32) puoltaa lainatessaan Rauhalan (1974) ajatusta, että käsitteellisyys ei saa olla tutkimuksessa itsetarkoitus, vaan se tulee johtaa ihmisen omasta kokemuksesta tai ainakin pyrkiä ymmärtämään käsitteiden sisältö omakohtaisesti elettyinä mielekkyytenä eli koettuina merkityssuhteina. Siksi tähän lukuun on kerätty persoonallisuuden kehityksen alueelta keskeisiä käsitteitä, jotka ovat selventäneet omaa työtä tutkivan opettajan ajatuskulkua. Narsistista luonnevauriota käsitellään yksityiskohtaisemmin sen vuoksi, että ESY-luokkalaisen ilmiäytymisessä esiintyy tutkijan mielestä runsaasti narsistisia piirteitä (myös Salminen 1988). Tämä alue on paljolti pelkästään tutkijan omien havaintojen rajoissa tehtyä päättelyä, koska oppilaille suoritettut tarkat ja yksityiskohtaiset psykologiset testaukset ovat kattaneet pääasiassa vain koulukyvyyttä mittaavia seikkoja.

Opetustyössä ESY-opettajan toimintoja ohjailevat pitkälti jokaisen oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet ja lapsuuden aikaiset kokemukset. Koska tutkija on kokenut käytännön työssä vaikeaksi eri-ikäisten oppilaiden kokonaiskehityksen hahmottamisen, tässä luvussa perehdytään lapsen luonnolliseen kasvuun ja kehitykseen liittyviin kehitystehtäviin ja erityisesti lapsen moraalikehitykseen vaikuttaviin tekijöihin. Edelliseen yhdistetään myös se, kuinka lapsen ympäristössä (etenkin lähiympäristössä) tapahtuvilla asioilla ja häneen suunnatuilla kasvatuksellisilla (sisältäen opetuksen) toimenpiteillä on vaikutusta yksilön sosiaaliseen kehitykseen ja minän muodostumiseen ensimmäisen kahdenoista ikävuoden aikana.

5.1. Persoonallisuus, identiteetti, minäkäsitys ja itsetunto

Yleisen käsityksen mukaan *persoonallisuudella* tarkoitetaan kaikkia niitä tekijöitä, jotka tekevät ihmisestä yksilöllisen ja inhimillisen (Ruohotie 2000, 77). Lapsuuden ensimmäiset ikävuodet antavat persoonallisuuden kehitykselle lähtökohdan ja ytimen. Kehitystapahtuman voidaan katsoa jatkuvan

varhaiseen aikuisikään saakka. Myöhemmät aikuisiän elämäkokemukset eivät kuitenkaan muuta enää samalla tavalla persoonallisuutta, vaan ne voivat muuttaa vain käsityksiä, asenteita ja ratkaisutapoja eri tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 1996, 85) Lapsen persoonallisuus kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ojakankaan (1997) mukaan suomalaiset kasvatusoppineet Kaila (1934), Salomaa (1943) ja Salo (1952) olivat jo kaikki yhtä mieltä siitä, että ihmisen persoonallisuutta eli olemuksen kokonaisuutta hallitsi hänen perusasunsa, mutta viime kädessä oli lähes mahdotonta sanoa, mihin alkuperäinen asu loppui ja mistä ympäristövaikutusten kautta hankittu alkoi; ne kulkivat näet rinnakkain alusta loppuun saakka. (Ojakangas 1997, 120–121) Kuinka paljon lapsi itse vaikuttaa tai ympäristö muoaa häntä, riippuu todennäköisesti kustakin yksityistapauksesta. Tutkimuksissa on saatu tietoa huomattavasti enemmän siitä, millaisia vaikutuksia on erittäin puutteellisella ympäristöllä tai järkyttävillä kokemuksilla kuin siitä, miten vähäiset erot normaalissa kokemuspääpiirissä vaikuttavat lapsen kehitykseen. (Caplan 1980, 485)

Tämän tutkimuksen yhtenä tehtävänä on selvittää ESY-luokkalaisten käyttäytymishäiriöisyyttä selittäviä tekijöitä. Tutkijaa kiinnosti jokapäiväisessä työssään muun muassa se, oliko ESY-luokkalaisten itsetunto todellisuudessa hyvä vai huono, koska he uskalsivat joka tilanteessa toimia kaikkia sääntöjä ja sääntöjen valvojia kohtaan päämäärätietoisesti uhmakkaasti. Saattoiko olla mahdollista, että ESY-oppilaat olisivat vain oppineet lapsuutensa aikana saamaan kaikilta aikuisilta periksi ja saavuttamaan päämääränsä käyttämällä psyykkistä ja fyysistä aggressiivisuutta (ks. myös Keltikangas-Järvinen 2000)? Itsetunnon heikkouteen ja vahvuuteen kuuluvien piirteiden löytäminen edellyttää aiheeseen liitettävien käsitteiden määrittelyä.

Ihmisen käyttäytymistä selitettäessä *identiteetti*-käsite luetaan keskeiseksi tekijäksi useissa persoonallisuusteorioissa. Siihen sisältyvät yksilön minäkäsitys ja itsetunto. Yleisellä tasolla *minäkäsityksen* voidaan ajatella olevan sitä, millainen käsitys ihmisellä on itsestään ja minkälaisin määrein hän kuvaa itseään, tavoitteitaan ja arvomaailmaansa. Minäkäsitystä voidaan pitää ihmiselle omien toimintojensa arvioinnissa eräänlaisena kivijalkana. Minäkäsitykseen luetaan kuuluvaksi myös yksilön käsitykset omasta ympäristöstä ja siinä olevista ihmisistä sekä käsitykset omasta suhteesta tähän ympäristöön ja sen ihmisiin. (Aho 1996, 9–10; Keltikangas-Järvinen 1996, 16; Salmivalli 1998; Scheinin 1990, 80–81; Vuorinen 1983, 3) Tässä yhteydessä ei voida ohittaa ihmisen elämäskulttuurin vaikutusta hänen minäkäsityksensä sisältöön. Esimerkiksi länsimainen kulttuuri korostaa minäkäsityksessä itsenäisyyttä, yksilöiden välistä kilpailua ja riippumattomuutta sosiaalisesta tilanteesta (ks. esim. Markus & Kitayama 1991).

Minäkäsitystä voidaan pitää hierarkkisenä järjestelmänä. Tässä kokonaisuudessa ihmisen yleisminäkäsitys jaetaan tavallisesti kolmeen ulottuvuuteen (Aho 1996, 15):

1. *Todellinen eli reaalinäkäsitys*, joka kuvaa sitä, millaisena yksilö pitää itseään.
2. *Ihanneminäkäsitys*, joka kuvaa sitä, millainen ihminen haluaisi olla.
3. *Normatiivinen minäkäsitys*, joka kuvaa sitä, millaisena yksilön mielestä muut ihmiset häntä pitävät ja mitä he häneltä odottavat. Kyse on eräänlaisesta ulkoisesta paineesta muuttua tiettyyn suuntaan.

Käytännön työssä minäkäsityksen ulottuvuuksien sisältöä voidaan soveltaa ESY-oppilaiden toiminnoissa esiintyvään itsekäskäyttöön, defensiiviseen ja regressiiviseen käyttäytymiseen. Jos esimerkiksi yksilön todellinen ja ihanneminäkäsitys ovat täysin samanlaisia, eli jos ihminen on ihanteensa kaltainen, yksilöllä saattaa olla taipumusta narsistisuuteen tai psykopaattisiin oireisiin. Myös normatiivisen minäkäsityksen

poikkeaminen todellisesta minäkäsityksestä saattaa olla merkki yksilön psyykkisestä epätasapainosta. Tästä esimerkkinä voidaan mainita aikuisten, etenkin vanhempien, epärealistiset odotukset ESY-luokkalaista ja hänen selviytymistään kohtaan erilaisissa koulumenestymistä koskevissa tilanteissa. Jos lapsen sisäinen tasapaino järkkyy, hän joutuu turvautumaan erilaisiin puolustus- eli defenssimekanismeihin. Tällöin hän voi käyttäytyä aggressiivisesti (fyysisesti tai verbaalisesti) tai sitten käyttäytyminen taantuu tai palaa aikaisemmalle kehitystasolle. Hän saattaa turvautua jälkiselittelyyn ja muiden ihmisten syytelyyn tai torjuntaan, kuten ESY-luokkalaisille on hyvin tyypillistä. Tällaiset mekanismit helpottavat lapsen ahdistusta ja auttavat häntä selviytymään pahasta olost, mutta niiden jatkuva käyttö voi aiheuttaa sen, että joitakin tunnealueita jää hänellä tiedostamatta ja kehittymättä. Näin defenssimekanismit saattavat olla haitallisia yksilön psyykkiselle kehitykselle. Tämän vuoksi kasvattajan tulisi puuttua lapsen defenssimekanismeihin mahdollisimman ajoissa. Esimerkiksi jos lapsen reaalinäkäsitys poikkeaa suuresti normatiivisesta minäkäsityksestä, lapsen ja aikuisen luottamuksellinen suhde ei toimi. (Aho 1996, 16–17)

Minäkäsityksen affektiivisena ja evaluatiivisena ulottuvuutena voidaan pitää käsitettä *itsetunto*. Se on yksilön itsensä tekemää arviointia omasta arvosta. Se voisi olla vastausta kysymykseen “Miten suhtaudun siihen, millainen olen?” Minäkäsityksen osilla voi olla positiivinen lataus tai kielteisiä tunteita herättävä negatiivinen lataus. Käytännön työssä ESY-opettaja joutuu päivittäin selvittämään erilaisia konfliktitilanteita, joiden yhteydessä hän keskustelelee oppilaittensa kanssa kahden kesken. Tuolloin pohditaan väistämättömästi sitä, miten me kaikki sekä lapset että aikuiset käyttäytymisellämme ilmennämme meihin itseemme ja toisiin ihmisiin omaa arvomaailmaamme. Silloin kun ihmisen minäkäsitys koostuu pääosin myönteisistä minäkuvista, voidaan sanoa, että hänen itsetuntonsa on hyvä. Se on hänen sisässään oleva tunne siitä, että hän on hyvä ja arvokas. ESY-luokkalaisten käyttäytyminen on usein tyrannisoivaa, rehentelevää, toisia häiritsevää, joustamatonta ja varauksellista. Hän ei luota toisiin ihmisiin ja esimerkiksi oppimistilanteissa hän puuttuu jatkuvasti epäolennaisiin seikkoihin, koska omiin kykyihin luottaminen on puutteellista. Yksilö hämää tällaisilla käyttäytymistavoillaan kasvattajat, jotka uskovat käytöksen olevan pikemminkin vahvan itsetunnon merkki. (Aho 1996, 21–25; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 366–367; Keltikangas-Järvinen 1996, 16; Salmivalli 1998, 118)

Tutkija joutui selvittämään työssään usein myös erilaisten poikajengien koulun ulkopuolella aiheuttamia paikkojen rikkomisia ja muita ilkitöitä. Näissä tilanteissa hän saattoi pohtia, oliko ESY-luokkalaisten saatava jotenkin näyttää pätevytensä, jos siihen ei ollut muita mahdollisuuksia kuten esimerkiksi hyvä koulumenestys tai jokin muu yleisen mielipiteen mukaan positiivisena pidetty asia (ks. myös Kinnunen 1992, 63). Eräs tapa tarkastella itsetuntoa on Salmivallin (1998, 124–126) mainitsema teoria “ydinitsetunnosta” ja “ääreisetunnosta”. Sen mukaan oletetaan seuraavasti: huono itsetunto merkitsee sitä, että yksilön itsetunnon ydin on jäänyt hauraaksi esimerkiksi hänen vanhempiansa osoittaman ehdottoman rakkauden puutteen vuoksi. Myöhemmin yksilön iän lisääntyessä ympäristön muilta ihmisiltä tulevat kiintymyksen osoitukset alkavat riippua siitä, miten esimerkiksi yksilö käyttäytyy toisia kohtaan tai toteuttaa asetettuja vaatimuksia. Teorian mukaan lapsen ääreisetunto alkaa kehittyä hänen ydinitsetuntonsa ympärille sosiaalisten tilanteiden lähteistä. Yksilöllä on positiivinen käsitys itsestä, jos hän pärjää tietyillä itselle tärkeiksi kokemillaan alueilla, eli kuten edellä on mainittu esimerkiksi ilkeiden tekemisissä. Itsetunto on kuitenkin kaiken aikaa altis heilahduksille, jopa romahtamiselle, jos elämän ulkoiset kehykset muuttuvat. Terve itsetunto merkitsee taas vahvaa ydintä, eivätkä epäonnistumiset ja negatiivinen palaute vaikuta yksilön itsetunnon tasoon, vaan hän säilyttää tunteen omasta rakastettavuudesta ja arvokkuudesta.

Kirjallisuudessa on pohdittu myös sitä, voiko itsetunto joissakin tapauksissa olla liian vahva ja mitä seurauksia siitä voi olla. Ahon (1996, 55) mukaan itsetunto voi olla liian vahva esimerkiksi silloin, kun mikään ohjaus, kritiikki tai palaute ei läpäise yksilön tietoisuutta. Itsetunto on siis yhteydessä ihmisen sosiaalisiin taitoihin. Toiseksi itsetuntoa voidaan pitää liian vahvana, jos siitä seuraa välinpitämättömyyttä ja ylimielisyyttä toisia ihmisiä kohtaan. Kolmanneksi ongelmia voi syntyä, jos itsetunnon vahvistuminen ei etene rinnan moraalikehityksen kanssa. Vahva itsetunto ja alhainen moraalikehitystaso yhdistyneenä ilmenee oman edun tavoitteluna, häikäilemättömyytenä ja toisen polkemisena. Tähän palataan vielä jäljempänä tässä tutkimuksessa, koska ESY-luokkalaisten kanssa työskennellessä tuntuu joidenkin oppilaiden kohdalla, kuin heillä ei olisi lainkaan omaatuntoa. He sanovat välinpitämättömästi esimerkiksi poliisikuulustelussa toiselle psyykkistä tai fyysistä pahaa tehtyään, etteivät he piittaa siitä, miltä toisesta tuntuu. On varmasti syytä miettiä, mitkä seikat ovat yhteydessä tällaiseen suhtautumistapaan, koska yhteiskunnassamme tapahtuu lisääntyvässä määrin lasten ja nuorten suorittamia yhä raaempia väkivallan tekoja.

Tutkimustiedon perusteella voidaan todeta, että vahva itsetunto on hyvä pohja empatialle ja sosiaalisille taidoille, muttei silti ole vielä sosiaalisen sopeutumisen tae, ellei toisen ihmisen huomioon ottamista ole opetettu hänelle ja ellei se ole juurtunut hänen tapoihinsa. Hyvän itsetunnon ei siis katsota pelkästään johtavan hyvään sosiaaliseen sopeutumiseen, mutta heikko itsetunto puolestaan johtaa ongelmiin sosiaalisessa kanssakäymisessä. Myös aggressiivisuudella ja heikolla itsetunnolla on yhteyttä, mutta pelkästään heikon itsetunnon ei katsota johtavan aggressiivisuuteen eikä hyvän itsetunnon sitä vähentävän. Alan asiantuntijoiden mielipiteen mukaan täytyy aina muistaa, että yksilön minäkäsitystä tutkittaessa syy-seuraus-suhdetta on kuitenkin lähes mahdotonta todeta luotettavasti. (Aho 1996, 42; Keltikangas-Järvinen 1996, 36–37; ks. myös Salmivalli 1998, 121–123) Niinpä lapsen tasapainoisella ja hänen yksilölliset erityispiirteensä huomioon ottavalla kasvatuksella voidaan katsoa olevan tärkeä merkitys hänen selviytymiselleen ja menestymiselleen elämässä.

Helsingin seudun kesäyliopistossa 31.7.–1.8.2000 pidetyssä ”Self-esteem” konferenssissa Borban pitämän esityksen mukaan itsetunto rakentuu hitaasti vuosien varrella ja oikea itsetunto on sisäistettävä saavutuksista. Hänen mielestään esimerkiksi tähdet, leimat yms. liittyvät ulkokohtaiseen manipulaatioon, eivätkä siten kasvata itsetuntoa. Borba korostaa, että vanhemmat ovat lapsen itsetunnon kehityksen kannalta tärkeimmät, mutta silti koulun välillä voi olla merkittävä osuus hänen itsetuntonsa vahvistumisessa. Esimerkiksi opettajan oma itsetunto ja malli sekä yhteistoiminnalliset oppimismenetelmät vaikuttavat oppilaan itsetuntoon. (Nordman & Perkola 2000)

5.2. Lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä

Lapsen persoonallisuuden kehityksessä voidaan erottaa fyysinen, kognitiivinen, kielellinen, motorinen ja sosioemotionaalinen (sosiaalinen ja tunne-elämän kehitys) alue. Sosioemotionaalinen kehitys on enemmän yhteydessä yksilöä ympäröiviin ulkoisiin voimiin ja muiden edellä mainittujen alueiden kehitystä säätelevät enemmän yksilön sisäiset voimat (perintötekijät ja yksilön sisäiseen rakenteeseen liittyvät tekijät). (Ahvenainen ym. 2001, 50) Kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen tietoisuuden ja taitojen kehitys alkaa jo varhaisessa lapsuudessa (esim. Sinkkonen & Kalland 2002). Nämä kehitysalueet yhdistyvät asteittain 5–12 vuoden iässä. Samaan aikaan, kun lapsen fyysinen voima kasvaa, sosiaaliset taidot

kehittyvät ja kognitiivinen kypsyminen tapahtuu, lapsi rakentaa myös henkilökohtaista minäkuvaansa. (Maras & Cooper 1999, 60)

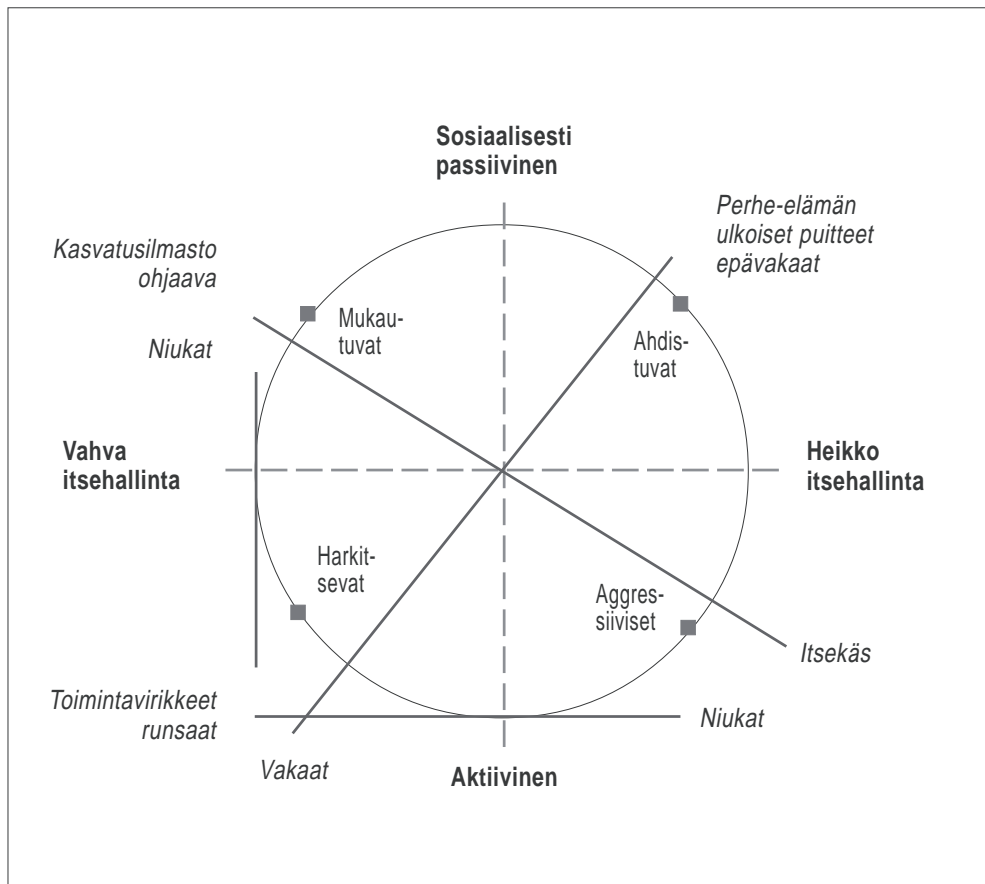
Cooperin ym. (1994) mukaan lapsen sosioemotionaalista kehitystä kuvaavia teorioita ovat esittäneet muun muassa Winnicott (1965), Mahler (1975, teoria lapsen psykologisesta syntymästä), Kohlberg (1969) ja Erikson (1982, psykososiaalinen kehitysteoria), jotka katsovat sosioemotionaalisen kehityksen liittyvän ensisijaisesti siihen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jossa lapsi viettää ensimmäiset elinvuotensa. (Cooper ym. 1994, 56–59) Havighurst (1972, 19–35) esittää keskilapsuuteen (7–11-vuotiaat) liittyviä kehitystehtäviä, jotka liittyvät yksilön tarpeiden ja yhteiskunnallisten vaatimusten väliseen interaktioon.

Tutkija haluaakin viitata Whybrow'n (1998, 116) toteamukseen: "Kuten hyvä ravitseminen kasvuikäna lisää lopullista ruumiinkokoa muuttaen geeniperinnön antamaa ilmiä, samoin vanhempien turvallisen rakkauten luoma hoivaava emotionaalinen ympäristö lapsuudessa vahvistaa emotionaalisen itsen kehitystä." Tässä tutkimuksessa pidetään siis vanhempien ja perheen vaikutusta hyvin keskeisenä, kun lasta kasvatetaan sosiaaliseen toimintaan. Jos lapsen ja hänen vanhempiensa/hoitajiensa välille kehittyä alusta alkaen perusuottamus, se toimii pohjana myös myöhemmille ihmissuhteille. Tätä psykodynaamiseen teoriaan perustuvaa ajatusta tutkija pitää oleellisena ESY-opetuksen toimivuutta ja onnistumista arvioitaessa.

Käsitettä *sosioemotionaalisuus* on vaikea jäsentää. Eri tieteenalat tarjoavat siitä omat toisistaan jonkin verran poikkeavat määritelmänsä. Esimerkiksi emootioita ei ole kyetty tyydyttävästi yhdistämään mihinkään laaja-alaiseen sosiaaliseen teoriaan (ks. esim. Whybrow 1998; Lazarus 1991). Kuten edellä tässä tutkimuksessa on tullut jo esille, erityispedagogiikassa käyttäytymishäiriöisyyteen liitetään edelleen sekä sosiaalinen sopeutumattomuus että emotionaaliset eli tunne-elämän häiriöt. Lapsen *sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen* voidaan katsoa olevan syy–seuraus-suhteeltaan kaksisuuntainen. Emotionaalisen kehityksen vaikeudet aiheuttavat häiriöitä sosiaalisessa kehityksessä, ja toisaalta emotionaalinen kehitys voi häiriintyä toistuvien ja voimakkaiden sosiaalisten ristiriitojen vuoksi (Ahvenainen ym. 2001, 50). Erityispedagogisen lähestymistavan mukaan sosioemotionaalisuus ja sen kehittyminen liittyvät kahteen peruskäsitteeseen eli sosialisatioon (ks. 4.3.) ja emotionaalisuuteen. Sosialisatio edellyttää onnistuakseen yksilöltä *sosiaalisen kanssakäymisen taitojen* hallintaa. Emotionaaliset suuntautumistavat helpottavat ihmisten välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä vaativia tilanteita, sillä sosiaalisesti kyvykäs ihminen osaa tulkita omaa käyttäytymistään suhteessa toisten käyttäytymiseen ja päinvastoin (Ahvenainen ym. 2001, 47; Chazan ym. 1994, 4; Maras & Cooper 1999, 64).

Pulkkinen (1984, 250; 1979, 82) toteaa, että yksilön kannalta sosiaalista kehitystä voidaan kuvata *itsehallinnan eli itsekontrollin* käsitteellä. Tällä tarkoitetaan ihmisen kykyä arvioida ja tiedostaa oman toiminnan perusteita ja toimia harkitusti. Toisin sanoen ristiriitojen rauhanomainen ratkaiseminen vaatii kehittyntä itsehallintaa. Sen kehitys edellyttää kognitiivisesti kehittyneitä ja empaattisia sosiaalisia havaintoja, sosiaalisesti myönteisten toimintataitojen omaksumista sekä itsetajuntaa (Pulkkinen 1984, 250). Kaikkien mainittujen seikkojen tulisi toteutua mahdollisimman tasapainoisesti lapsen kehityksessä. Seuraavassa tarkastellaan sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavia piirteitä pääasiassa lapsen ja hänen vanhempiensa välisen vuorovaikutuksen pohjalta.

Pulkkinen vuonna 1968 aloittamassa pitkittäistutkimuksessa ja tämän pohjalta Hurmeen (1976) edelleen kehittämässä mallissa (Kuvio 3.) erilaiset perheeseen liittyvät asiat yhdistetään lapsen itsehallinnan ja sosiaalisuuden kehitykseen. Nämä kaikki yhdessä vaikuttavat osaltaan lapsen kokonaispersoonallisuuden muodostumiseen. Ko. mallista voidaan löytää ESY-oppilaisiin ja heidän perheisiinsä yhdistettäviä tekijöitä, joiden avulla voidaan selittää myös oppilaiden häiriökäyttäytymistä.



Kuvio 3.

Ryhmien väliset erot kasvuoloissa Hurmeen (1976) mukaan (Pulkkinen 1979, 129).

Pulkkinen (1979) mukaan lasten sosiaalista käyttäytymistä tutkittaessa erotteluviksi tekijöiksi nousevat lapsen *itsehallinnan taso* ja *sosiaalisen aktiivisuuden taso*. Kuvio 3. osoittaa, että edellä mainitut tasot ovat ikään kuin kohtisuorassa toisiaan vastaan. Tämä tarkoittaa tasojen keskinäistä riippumattomuutta ja sitä, että niiden yhdistelmästä syntyy neljä sosiaalisen käyttäytymisen päätyyppiä: hallitsematon aktiivisuus (aggressiiviset), hallittu aktiivisuus (harkitsevat), hallitsematon passiivisuus (ahdistuvat) ja hallittu passiivisuus (mukautuvat). Hurme (1976) on tehnyt edellisen tutkimuksen jatkoanalyysia ja on yhdistänyt lapsen kasvuoloihin vaikuttaviksi asioiksi *kasvuilmaston* (huolehtiva/välinpitämätön suhtautuminen lapseen, perheen vuorovaikutus ja isäsuhteen laatu), *perhe-elämän ulkoiset puitteet* (asunto-olojen vakaisuus, perheen koko, vanhempien ikä, äidin ansiotyö ja perheen sosioekonominen asema) ja *lapsen toimintavirikkeet* (harrastusten tukeminen ja perheen vuorovaikutus).

Kuvio 3. on tulkittavissa siten, että aggressiiviset lapset ovat kasvaneet itsekkäässä kasvuilmapiirissä. Lisäksi he ovat saaneet niukasti toimintavirikkeitä kuten myös ahdistuvat lapset, jotka ovat lisäksi eläneet hyvin epävakaisissa oloissa. Harkitsevasti toiminnallisten lasten kasvuolot ovat olleet vakaat, toimintavirikkeitä on ollut paljon ja vanhempien kasvatustapa on ollut ohjaava. Samaisen tutkimuksen luokkakavereilta kerättyjen tietojen mukaan *aggressiiviset* olivat niitä, jotka luokkakaverit toisistaan riippumattomasti nimesivät hyökkääviksi, valmiiksi kiusantekoon, levottomiksi, ailahteleviksi ja lyhytjänteisiksi. Oman käsityksensäkin mukaan nämä oppilaat aiheuttivat mielellään kiusaa muille. Tällaisesta käytöksestä jouduttiin koulussa tavallista useammin rangaistustoimenpiteiden kohteeksi, tuli poissaoloja ja koulumenestys heikkeni. *Abdistuvat* olivat luokkakavereiden mielestä vetäytyviä, pelokkaita ja alttiita toisten kiusanteolle. Pojat olivat usein fyysisesti hitaasti kehittyneitä ja lihavia. *Harkitsevat ja mukautuvat* olivat luokkakavereiden mielestä luotettavia ja tasapainoisia. Lisäksi harkitsevat olivat aloitteikkaita ja toiminnassa järkeviä ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiviä. Mukautuvat olivat muita hiljaisempia ja riitatilanteista vetäytyviä. (Pulkkinen 1979, 131)

Vanhempien kasvatustyylien yhteyttä lapsen kehitykseen ja myöhempään menestykseen elämässä on tutkittu paljon. Esimerkiksi vanhempien vastaanottavuuden ja lämpimyden puute, kontrollin puute ja myös rajoittava jäykkä kontrolli lapsen kasvatustilanteissa on liitetty lasten heikkoon koulumenestykseen tai sopeutumattomuuteen. Vastaavasti vanhempien valvova ja ohjaava "myönteinen" kontrolli, vastaanottavuus ja lämmin huolehtivuus on liitetty lasten hyvään koulumenestykseen, itsetuntoon ja hyvinvointiin. (Aunola, Vanhatalo & Sethi 2001, 149)

Ruoho (1996) on tutkinut peruskoulun osa-aikaisten erityisopettajien (N=167) ja lastentarhan opettajien (N=369) käsityksiä oppilaiden käyttäytymishäiriöiden syistä. Tulosten mukaan lasten vanhempien merkitys nousi selvästi muiden tekijöiden edelle lasten käyttäytymisen ongelmia selvittävänä tekijänä. Neljännes lastentarhan opettajista katsoi, että vanhempien kasvatustapa selittivät paljon lasten sosioemotionaalisia ongelmia. Lapsen liittyvät geneettis-biologiset ja temperamenttiin yhdistettävät syyt olivat joka kymmenennen lastentarhanopettajan mielestä merkittäviä syytekijöitä. Perheen taloudellissosiaalisia ongelmia painotettiin samassa määrin kuin lapsen sisäisiä tekijöitä. Erityisopettajien mielestä lasten vanhempien kasvatustavat (38,7 %), perheen taloudellissosiaaliset ongelmat (34,0 %) ja oppilaan suorituskykyyn sekä koulun vaatimusten ristiriitoihin liittyvät seikat (31,2 %) selittivät suurimmaksi osaksi oppilaiden käyttäytymisongelmia.

Nuorille tehdyissä tutkimuksissa on kysytty perheen merkitystä heille itselleen. Perhe koettiin elämän alkumalliksi, josta on saatu elämänviisauksia, maailmankatsomusta ja mahdollisuutta oppia olemaan oma itsensä (Aittola 1998, 184). Nuorten kertoman perusteella perhetilanteissa opitaan elämän perusta ja hyväksytyt arvot. Lisäksi nuoret mainitsivat oppineensa perheeltä esimerkiksi käytöstapoja, muiden kanssa toimeen tulemistä, rakkautta, yhteiseloja ja kommunikointia, vastuullisuutta ja toisista huolehtimista, sosiaalisuutta, joustavuutta, erilaisuuden arvostamista ja läheisten ihmissuhteiden arvostamista (ks. esim. Aittola, Koikkalainen & Vaherva 1997; Marin 1994). Huttusen (1998) mukaan on tehty tutkimuksia (mm. Pruett 1993; Radin 1988) myös isien osallistumisen merkityksestä lasten ja etenkin poikien sosiaalisuuden kehityksessä. (Huttunen 1998, 61–62) Suuntaa-antavien tulosten mukaan tavallista enemmän lasten hoitamiseen osallistuvien isien pojat olisivat osoittautuneet hoivaaviksi, vastuullisiksi, myötätuntoisiksi ja empaattisiksi, taitaviksi sosiaalisissa tilanteissa, itsenäisiksi ja pitkäjänteisiksi.

Tutkimukset ovat osoittaneet myös erilaisia *perbemuuttujia* (esim. perheen sosiaalinen status ja ilmapiiri sekä muodollinen eheys), joilla on yhteyttä lapsen sosiaaliseen kyvykkyyteen (ks. esim. McCandless 1973, 806–807, 814–815). On kuitenkin löydetty vähän luotettavaa tietoa tietyn perhetekijän yksittäisestä osuudesta yksilön sosiaalisuuteen. Jos lapsen sosiaalisessa kyvykkyydessä on häiriöitä, useimmiten on kyse monien sekä yksilöä että ympäristöä koskevien tekijöiden yhteis- ja vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi arkihavaintoja yleistettäessä saattaa käydä niin, että päätelmissä painotetaan liiaksi jotakin yksityiskohtaa ja ymmärtämättä jää muita kokonaisuuteen kuuluvia näkökohtia. (Ahvenainen ym. 2001; Koro 1992; Pulkkinen 1979)

Vaikka perheen ja kodin merkitystä pidetään oleellisimpana lapsen sosiaalisessa kehityksessä, voidaan silti löytää paljon muitakin tekijöitä, joilla saattaa olla yhteyttä hänen käyttäytymishäiriöihinsä. Esimerkiksi *vertaisryhmällä* on oma erityistehtävänsä lapsen ja nuoren sosiaalisten taitojen oppimisessa (ks. esim. McCandless 1973, 807-810). Tästä voidaan mainita esimerkiksi ESY-luokkalaisten jengit, joiden jäsenillä on tietyt käyttäytymishanteet ja -tavat, joille on luonteenomaista yleisesti hyväksyttävänä pidettyjen käyttäytymistapojen uhmaaminen.

Paljon keskustelua on käyty myös *väkivaltaviibteen* (TV ja videot) ja *tietokonepelien* vaikutuksista lasten ja nuorten aggressiivisen käyttäytymisen lisääntymiseen sosiaalisissa tilanteissa. Ei ole kuitenkaan ehdottoman selvää, mikä on syy ja mikä on seuraus. Toisin sanoen kyse on siitä, katselevatko väkivaltaiseen käyttäytymiseen taipuvaiset runsaammin väkivaltaohjelmia vai aiheuttaako väkivaltaisten televisio-ohjelmien seuraaminen aggressiivisuutta. Tutkimuksissa on todettu, että TV-ohjelmien valikoiva katselu voi toimia psykologisen puolustusmekanismina yksilön pyrkiessä hyvinvointinsa lisäämiseen. Esimerkiksi väkivaltaiset katsojat ovat kiinnostuneita väkivaltaisista ohjelmista, koska he hakevat ja saavat niistä usein oikeutusta omille aggressiivisille käytöstavoilleen. Poikien kohdalla on todettu, että torjuvien ja kylmien sekä väkivaltaisten vanhempien lapset katsovat paljon televisiosta tai videoilta väkivaltaa sisältäviä ohjelmia. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 104–105; Mustonen 1997, 215–216)

Väkivallan ja aggressiivisuuden osuutta käyttäytymisessä on tutkittu myös *perimään* liittyvien ilmiöiden avulla. On esitetty, että toistuva väkivaltainen käyttäytyminen johtuu perityistä aivotoiminnan häiriöistä tai aivosolujen välittäjäaineiden toiminnan häiriöistä. Ilmiölle on esitetty myös aineenvaihdunnallisia ja hormonaalisia syitä. (Arajärvi & Varilo 1992, 120–121) Keskustelua on käyty paljon siitä, kuinka suuri osuus käyttäytymiseen ja tuntemiseen liittyvästä on *ympäristöstä opittua*. Jos väkivalta on perheessä hyväksyttyä, lapsi omaksuu saman mallin ratkoessaan omia ongelmiaan myöhemmissä elämäntilanteissa. Hämäläisen ja Haapasalon (1994, 281) tutkimuksen mukaan noin kolme neljäsosaa väkivaltaisimmista pojista oli joutunut perheväkivallan kohteeksi ja noin 80 % heistä oli nähnyt perheväkivaltaa. Vähemmän väkivaltaisista pojista noin 20 % oli nähnyt väkivaltaa, ja 33 % heistä oli joutunut väkivallan kohteeksi omassa kodissaan. Saarinen, Ruoppila ja Korhokangas (1991) mainitsevat myös tutkimustuloksia, joiden mukaan yksilö on saatu käyttäytymään aggressiivisesti, vaikka hän on vain sivusta katsellut toisten aggressiivista käyttäytymistä. Opettaja-lehdessä väestöliiton seksuaaliterveysklinikan lastenpsykiatri Raisa Cacciatore toteaa, että Suomessa joka viidennessä parisuhteessa on väkivaltaa ja vuosittain parisuhteessa tehdään noin 500 000 väkivallan tekoa (ks. Seppälä 1999, 32). Harjunkoski ja Harjunkoski (1994) toteavat, että aggressiivisen käyttäytymisen vahvistamista on myös se, että lapsi oppii saamaan tahtonsa läpi väkivaltaisain keinoin esimerkiksi huutamalla, potkimalla tai lattialle heittäytymällä.

5.3. Lapsen kasvatukseen liittyvä rajojen asettaminen

Moraalisesta kehityksestä

Edellä esitettyyn lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen liittyy kiinteästi myös moraalinen ja eettinen kasvatus. Perusta omalletunnolle ja moraalille luodaan varhaisessa lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa. Moraali ja käyttäytymissääntöjen kunnioittaminen herättää lapsessa ensin vanhempien kunnioittamista. Myöhemmin lapsi oppii, että säännöt ovat tärkeitä ja käyttökelpoisia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Piaget uskoo, että keskilapsuus (6–12 vuoden ikä) on ratkaiseva vaihe toimintamoraalin oppimiselle. Monien elämään liittyvien vaatimusten ja yhden tai useamman arvon välisessä valintatilanteessa kasvavan lapsen täytyy kehittää arvojen asteikko, jonka avulla hän kykenee tekemään määrätietoisia valintoja ja pysymään valinnoissaan. Koulu vaikuttaa lapsen omaantuntoon ja moraalisiin eettikkää opettamalla, opettajien antamalla rangaistuksilla ja palkkioilla, opettajien esimerkillä ja lasten vertaisryhmässä saamiensa kokemusten avulla. Kouluopetuksessa paras tapa opettaa moraalisia ratkaisutapoja on rohkaista ja auttaa lapsia ajattelemaan ongelmia, esittämään korkeatasoisia moraalisia ratkaisuja ja yleisesti auttaa oppilasta kehittämään vahva itsetunto, joka tukee häntä autonomisen ja periaatteellisen moraalikäyttäytymisen tasoilla. (Havighurst 1972, 29–31; ks myös Caplan 1980; Keltikangas-Järvinen 1986)

Lapsen moraalikehityksessä tapahtuvat muutokset ovat pääasiassa kognitiivisen kehityksen muutoksia, eli mitä kehittyneempää yksilön ajattelu on, sitä korkeampi on hänen moraalinen päättelytasonsa. (Kohlberg 1973, 374-389) Käytännön kasvatustyössä tämä tarkoittaa sitä, että ennen kuin lapsen tekoja aletaan arvioida moraalisesti, on tunnettava hänen henkilökohtaiseen kehitystasoonsa kuuluva arvostelu-kyky. Tämä voidaan kokea yhdeksi ongelmaksi ESY-opetuksessa, koska taidoiltaan ja kehitykseltään eri tasoisia oppilaita joudutaan ohjaamaan samassa toimintayhteisössä ja monissa tilanteissa samana opetusryhmänä. Esimerkiksi ensimmäistä ja toista luokkaa käyvät oppilaat toimivat eri moraalikehityksen tasoilla kuin vanhemmat oppilaat ESY-ryhmässä.

Moraalin kehitystä käsittelevässä kirjallisuudessa (esim. Kinnunen 2001, 35–37) viitataan lapsen seuraus-, sääntö- ja sopimusmoraaliin. *Seurausmoraalista* voidaan puhua 3–4-vuotiaan lapsen kohdalla. Tässä kehitysvaiheessa lapsi kuvittelee sääntöjen olevan voimassa vain silloin, kun sääntöjen lausuja on paikalla. *Sääntömoraali* liittyy koulun aloitusikäen. Lapsi noudattaa tavallisesti tuossa vaiheessa mielellään sääntöjä ja valvoo myös toisten toimintaa. On merkille pantavaa se, että kasvattajan sanallinen opettaminen ei tuota tulosta, jos oma esimerkki ei ole opetuksen kanssa yhteneväinen. Mainitun ikäiseltä lapselta voidaan myös vaatia sääntöjen noudattamista, vaikka hän ei aina ymmärtäisikään niiden sisältöä. Palkkion saaminen oikeasta käytöksestä edesauttaa hyvän käytöksen juurtumista. *Sopimusmoraaliin* luettavan kehityskauden voidaan katsoa alkavan noin 11-vuotiaana. Tuolloin lapsi alkaa ymmärtää kasvattajan antamia perusteluja ja hänellä on valmiudet abstraktiin ajatteluun. Ko. vaiheessa on hyvä tehdä lapsen kanssa yhteisiä sopimuksia, joita sitten pyritään molemmin puolin noudattamaan. Aikuisen antamalla palautteella on merkittävä osuus. Sen avulla lapsi oppii tietämään, mikä on oikein ja mikä väärin. Kasvattajan on hyvä kuitenkin muistaa, että hänen on valvottava johdonmukaisesti yhteisesti sovittujen sääntöjen noudattamista, jotta lapsi sisäistäisi moraalisesti oikeina pidettyjä käyttäytymismalleja. Aikuisen tehtävä on olla lapsen käyttäytymisen valvoja ja rajojen asettaja (ks. myös Caplan 1980; Kaipio 1997).

Kasvatusmenettelyistä

Koulussa kohtaavat toisensa oppilaiden vanhempien ja opettajan toteuttamat kasvatusmenettelyt. Voidaan puhua myös kasvatustyyleistä tai kasvatustavoista. Tästä johtuen on tarkoituksenmukaista perehtyä lapsen kehityksessä moraalikasvatuksen alueeseen luettaviin ja vanhempien toteuttamiin kasvatustapoihin ja niiden vaikutuksiin. Takala (1997, 33–35) ja Aunola ym. (2001, 148) viittaavat Baumrindin (1971, 1989, 1991) tutkimuksiin, joissa on selvitetty vanhempien toteuttamien erilaisten kasvatustapojen vaikutusta lasten sosiaalisen vastuuntunnon kehittymiseen. Kasvatustyyliä on kuvattu pääasiassa kasvatukseen ja vanhemmuuteen liittyvän kontrolloivuuden (vaativuus ja rajoittavuus) sekä vastaanottavuuden (huolehtivuus, lämpimyyt) avulla. Tämän perusteella vanhemmat voidaan jakaa kasvatustyyliensä neljään erilaiseen ryhmään: auktoritatiiviset, sallivat, autoritaariset ja laiminlyövät vanhemmat. *Auktoritatiivisessa kasvatuksessa* vanhemmat valvovat lapselle asettamiensa rajoitusten, kieltojen ja kehotusten noudattamista johdonmukaisesti. Lapsen kohdistettu kontrolli yhdistyy molempien osapuolien välisen kommunikoinnin selkeyteen. Vanhemmat puhuvat lapselle suoraan ja rehellisesti eivätkä manipuloi lasta peitetyn keinoin. He ovat sekä vastaanottavia että kontrolloivia. *Sallivassa kasvatuksessa* lapseen kohdistetaan vain vähäisiä käyttäytymisen kehitysvaatimuksia ja heikkoa kontrollia. Vanhemmat suojelevat lastaan kaikelta epämieluisalta ja karttavat lapsen rikkomusten kohtaamista. Vanhemmat eivät pakota eivätkä rankaise lastaan. He ovat vastaanottavia, mutta eivät kontrolloivia. *Autoritaarisessa kasvatuksessa* vanhemmat kontrolloivat lastaan epäjohdonmukaisesti. He kasvattavat lastaan omista erilaisista tilanteista nousevista tarpeista eivätkä lapsen ohjaamisen tarpeellisuudesta käsin. Vanhempien epäjohdonmukaisen kasvatustyylin vuoksi lapsi saattaa saada välillä osakseen ankaraakin kuritusta, välillä taas hänen tekemisensä ohitetaan vain olankohautuksella (Ahvenainen ym. 2002, 183). Vanhemmat ovat kontrolloivia, mutta eivät vastaanottavia. *Laiminlyövässä kasvatustyyliä* noudattavat vanhemmat eivät ole kontrolloivia eivätkä vastaanottavia.

Tutkijan mielestä koulukasvatuksen ongelmat kulminoituvat pitkälti edellä mainittuihin aikuisten käyttämiin kasvatustapoihin. Jos oppilaan kotona vanhemmat ovat tottuneet asettamaan rajat lapsensa käyttäytymiselle auktoritaarisesti (esimerkiksi tukistamalla, läimäyttämällä tai väöntämällä nenästä lasta), opettajalle on työläästä saada kyseinen oppilas toimimaan koulussa sääntöjen mukaan pelkästään esimerkiksi auktoritatiivisia periaatteita käyttämällä. Samalla tavalla opettajan toiminnoissa lisäpanostusta vaativat ne oppilaat, joita on kasvatettu kotona sallivia menettelyjä käyttämällä. Molemmilla lapsityypeillä käyttäytymisessä voidaan havaita samanlaista oirehdintaa. Heidän on vaikea ottaa huomioon toisia lapsia, ja sen vuoksi he joutuvat usein konflikteihin sosiaalisissa tilanteissa.

Esimerkiksi Aunola ym. (2001) ovat tutkineet maassamme 1990-luvun loppupuolella vanhempien kasvatustyylien taustalla vaikuttavia tekijöitä (sosiaalinen tausta ja elämän arvot). Tutkimukseen osallistui 61 äitiä ja 58 isää. Tulosten mukaan vanhempien kasvatustyyli ja arvot olivat yhteydessä enemmän tutkittavien koulutukseen kuin ammattistatukseen. Vanhempien korkealla koulutustasolla oli positiivinen yhteys huolehtivaan vanhemmuuteen. (Aunola ym. 2001, 151–155)

ESY-opettaja joutuu käyttämään päivittäisessä työssään monia erilaisia kasvatustapoja, joiden avulla hän asettaa rajoja oppilaansa häiriökäyttäytymiselle. Menetelmät riippuvat yleensä ko. oppilaan henkilökohtaisista piirteistä, kehitystasosta ja käsillä olevasta tilanteesta. Koska tässä tutkimuksessa halutaan kuvata mahdollisimman konkreettisesti ESY-opetuksessa toteutettua kasvatus- ja oppimis-

prosessia, esitetään Pulkkinen (1979) mainitsevat kasvatus- ja kurinpitomenetelmät, joita aikuiset yleisimmin käyttävät ja joita ESY-opettaja varioi monipuolisesti toteuttaessaan ammattiinsa liittyvää kasvatus- ja opetustyötä. Pulkkinen (1979, 155–178) mukaan *kasvatusmenettelyihin* luetaan palkitseminen, rankaiseminen ja sanallinen ohjaus eli neuvominen. Palkitsemisella tarkoitetaan kiittämistä, huomion ja kiintymyksen osoittamista (sosiaaliset palkkiot) sekä erilaisten palkkioiden ja etuuksien antamista (aineelliset palkkiot). Rankaiseminen on fyysistä, jos lapselle tuotetaan kipua tai hänet eristetään muista. Jos lapselta kielletään etuoikeuksia tai hellyyden osoituksia tai herätetään hänen pelkoaan, rankaiseminen on psyykkistä. Sanallinen ohjaaminen on neuvomista, selittämistä ja puhumista. Näiden avulla aikuinen ohjaa lapsen käyttäytymistä ja auttaa häntä ymmärtämään asetettuja sääntöjä.

Pulkkinen (1979, 135–136) puhuu kasvatusmenettelyjen rinnalla *kurinpitomenetelmistä*. Niitä ovat vallan korostaminen, kiintymyksen kieltäminen ja ohjaaminen. Vallan korostamisessa nousevat esille aineellisten palkkioiden ja etuuksien kieltäminen, väkivaltaisten pakkokeinojen käyttö ja näillä uhkaaminen sekä ruumiillinen rankaiseminen. Ruumiillisella kurituksella tarkoitetaan fyysistä lapsen koskemista, joka voi olla tukistamista, läimäyttämistä, piiskaamista tai selkäsaunan antamista. Lapsen huomiotta jättäminen ja eristäminen luetaan kiintymyksen kieltämiseen. Ohjaaminen on neuvomista ja lapsen harkintaan vetoamista. Tutkimusten mukaan epäjohdonmukaiset kurinpitomenetelmät käynnistävät usein epäsosiaalisen käyttäytymisen prosessin. Epäjohdonmukaisiin kasvatusmenettelyihin turvautumisen katsotaan olevan seurausta aikuisten heikoista sosiaalisista taidoista, kasvattajana toimivan aikuisen ja lasten luonteesta (vaikeasta temperamentista) ja väliin tulevista tekijöistä (työttömydestä, aviosuhdevaikeuksista, alkoholiongelmissa, stressistä, mielenterveysongelmista jne.).

Harjunkoski ja Harjunkoski (1994) toteavat, että vanhempien väliset ristiriidat saavat aikaan myös lapsessa epävarmuutta. Lapselle on turvallista, jos äiti ja isä ovat samoilla linjoilla. Kun toinen vanhemmista asettuu lapsen kuullen tukemaan tämän toimintaa toisen ollessa toista mieltä, lapsi oppii pyytämään lupaa siltä vanhemmalta, joka asettuu hänen puolelleen. Samanlainen on tilanne, jos oppilaan vanhempien ja opettajan kasvatusperiaatteet ja -menetelmät eivät ole samansuuntaiset. Lapsi on hyvin taitava valitsemaan esimerkiksi kodin ulkopuolella tapahtuneiden hankaluuksien selvittelytilanteisiin sen vanhemman, jota hän hallitsee. Tällaiselle vanhemmalle on tyypillistä lapsen tiedostamaton mielistely toisen vanhemman tai opettajan kustannuksella (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 101). Ojakangas (1997, 19) toteaa, että mielistely kasvatuksessa synnyttää yhtä vähän kunnioitusta kasvatettavassa kuin väkivaltaiset kasvatusmenetelmät. Harjunkoski ja Harjunkoski (1994) puhuvat myös ns. ”kaverivanhemman” lapsesta, joka kasvaa itsekkääksi eikä osaa ottaa toisia huomioon. Lapsi ei ole oppinut kasvuprosessinsa aikana kestämään pettymyksiä. Hän uskoo, että kaikki ihmiset ovat häntä varten. Lapsen on vaikea pärjätä ryhmässä, koska toiset eivät siedä jatkuvaa päällepäsmäriä. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 100) Voidaan viitata myös narsistisiin häiriöihin (ks. Luku 5.4.), joita tutkijan mielestä näyttäisi esiintyvän ESY-oppilaille enemmän kuin lapsilla keskimäärin. Mäkelä (2002, 64) toteaa, että narsistinen häiriö voi aiheutua sekä rakkaudettomuudesta että rajattomuudesta. Yhteistä molemmissa on se, ettei lapsesta todella välitetä, eikä hänelle pääse syntymään selvää rajaa oman minän ja muiden ihmisten välille. Vastaavasti narsistisen häiriön syntymistä estää kasvatus, jossa lapselle annetaan selvät rajat ja osoitetaan varauksetonta hyväksymistä ja hyvänä pitämistä fyysisesti ja henkisesti.

5.4. Narsistinen luonnevaurio

Helkaman ym. (1998) mukaan sosiaalipsykologiassa puhutaan *moraalisista emootioista*, joiden joukkoon kuuluu toisen käyttäytymisen arvioinnista viriävä moraalinen vihaisuus. Moraalinen suuttumus voi olla olennainen prosessi yhteiskunnan toiminnassa. Se perustuu arvioon vääryyden kokemisesta. Herättyään suuttumuksen tunne tukee uskoa aggressiivisen käyttäytymisen oikeutukseen. Moraalinen suuttumus antaa voimaa puolustaa omia oikeuksia. *Häpeä ja syyllisyys* merkitsevät taas oman heikkouden tunnustamista. Ne merkitsevät oman käyttäytymisen arviointia sosiaalisten vaatimusten pohjalta. Häpeää pidetään kokonaisvaltaisempana epämieluisuuden elämyksenä kuin syyllisyyttä. Häpeävä häpeää itseään, syyllisydentuntoinen katuu jotakin tekoaan. (Helkama ym. 1998, 173–174) Ikosen ja Rechartin (1994, 133) mukaan häpeä voi olla kääntymistä itseä vastaan, jolloin itsetunto romahtaa ja minä lamaantuu tai häpeä voi ilmetä toista tai toisia vastaan, jolloin esiintyy häpeäraivoa, toisten häpäisyä tai mitätöimistä.

Syyllisydentunteeseen voidaan yhdistää esimerkiksi huono omatunto. *Omatunto* määritellään yleensä persoonallisuuteen kuuluvaksi sisäiseksi järjestelmäksi. Se ohjaa yksilön käyttäytymistä sisältä käsin ja aiheuttaa syyllisyyttä, jos sitä ei totella. Tällaisen sisäisen järjestelmän uskotaan monien tutkijoiden mielestä kehittyvän viiden tai kuuden vuoden iässä. Useimmat asiantuntijat ovat sitä mieltä, että jo ennen varsinaista omantunnon muodostumiskäyttäytymistä vanhempien asettamat ohjeet toimivat mallina myöhemmin kehittyvälle omalletunnolle. Vuorovaikutuksessa lapsi sisäistää perheensä, lähiympäristönsä ja kulttuurinsa tavat ja arvot omaksi sisäiseksi valvontajärjestelmäkseen. (Caplan 1980, 538–539)

Maras ja Cooper (1999, 64) viittaavat Cooperin (1993) Englannissa tekemään kvalitatiiviseen tutkimukseen, jonka mukaan erityiskoulua käyvät EBD-pojat tunsivat häpeää, syyllisyyttä ja heillä oli heikko itsetunto. Tutkijan mielestä ESY-oppilailta esiintyy enimmäkseen häpeäherkkyyttä osoittavia piirteitä. Helkaman ym. (1998) ja Keltikangas-Järvisen (1996) mukaan tutkimuksissa on selvinnyt, että häpeäherkkyys liittyy pahantahtoisiin ja eripuraisiin reaktioihin sekä suoriin ja epäsuoriin, fyysisiin, sanallisiin, symbolisiin ja aggressiivisiin reaktioihin. Häpeävä voi menettää toimintakykynsä ja asioiden hallinnan erilaisissa tilanteissa. Syvä häpeä voi synnyttää nöyrytetyn raivon, joka kohdistuu itseän ja osittain tai kokonaan ulkopuolisiin. Häpeävälle syntyy halu syyttää ja rangaista toisia. Tällä tavalla hän saavuttaa tuntemuksen, että hän hallitsee asioita, ja samalla lisääntyy uuden väkivaltaisen käyttäytymisen todennäköisyys. Riittävän hoivan ja rakkauden puutteen vuoksi narsistinen ihminen ei osaa arvostaa itseään, eikä luottaa itseensä. Myöhempi käytös on jatkuvaa kyseisen puutteen paikkaamista, ja yksilön itsekeskeisyys on valtavaa. Kaikki pyörii oman itsen ympärillä. Tällainen ihminen on varma siitä, että kaikki muut ihmiset suuntaavat huomionsa häneen, ovat valmiit keskustelemaan hänestä ja hänen ehdottamistaan aiheista. Itsekeskeisyys saa aikaan myös empatian puutteen. Niinpä narsistinen ihminen on tunne-elämältään kylmä ja välinpitämätön. (Helkama ym. 1998, 174–176; Keltikangas-Järvisen 1996, 84–87)

Edellä esitetyt häiriöt, jotka ilmenevät ennen kaikkea ihmissuhteissa ja sosiaalisessa käyttäytymisessä (eivät älyllisinä ongelmina, suoritusongelmina tai perinteisinä mielenterveysongelmina), voidaan lukea *narsistiseen luonnevaurioon*. Tällöin persoonallisuushäiriö on jotakin muuta kuin ohimenevää itsetunnon vaihtelua. Ongelmat liittyvät siinä määrin keskeisesti minään, sen kehitykseen ja toimintaan, että häiriötä nimitetään myös minävaurioksi. (Sinkkonen 1995, 161) Keltikangas-Järvisen (1996) ja Ikosen ja Rechartin (1994) mukaan minävaurioisen lapsen kehitys on häiriintynyt jo ensimmäisinä ikävuosina, koska lapselta on puuttunut hänen kehitykselleen välttämätön rakkaus, huolenpito ja arvostus (ks. myös Schwartz-Salant 1982, 42). Ensimmäiset ikävuotensa lapsi selviää omalla kaikkivoipaisuuden tunteella,

hän pystyy vaatimuksillaan hallitsemaan ympärillä olevia ihmisiä ja tapahtumia. Kehityksen kautta tuollaisen tunteen pitäisi kadota, mutta minävaurioisella ihmisellä näin ei kuitenkaan tapahdu, vaan narsistinen ihminen tuntee olevansa paras, kaunein ja mahtavin (ks. myös Arajärvi & Varilo 1992, 214). Tämä ei ole aitoa, hyvää itsetuntoa, vaan puolustautumista todellisuutta vastaan ja oman rajallisuuden kieltämistä. Toisaalta narsistinen ihminen tarvitsee ympärilleen muita ihmisiä antamaan hänelle jatkuvasti kaipaamaansa ihailua ja tunnustusta. Häiriintyneen kehityksen seurauksena ihmiselle muodostuu vääristynyt käsitys itsestä. (Ikonen & Rechartd 1994, 130; Keltikangas-Järvinen 1996, 83, 86–87)

Toisiin kohdistuvaa empaattisuutta tutkittaessa on käynyt ilmi, että häpeäherkät eivät tunne myötätuntoa toisen kokiessa mielipahaa. Riitatilanteissa he painottavat vain omaa mielipahaansa, jonka toinen osapuoli on heidän mielestään aiheuttanut. Tällaisiin käytännön tilanteisiin palataan moneen kertaan tämän tutkimuksen tapauskertomusten sisällöissä (Luku 9.). Tavallisesti narsistinen ihminen käyttää toisia ihmisiä jotenkin hyväkseen, esimerkiksi taloudellisesti tai sosiaalisesti hyötymällä. Hän ei kykene tuntemaan aitoa kiintymystä, ja sen seurauksena hänen ihmissuhteensa vaihtuvat tiheään tahtiin. On kuitenkin tärkeää, että narsisti itse hylkää toisen ihmisen. Jos toinen ihminen hylkää hänet, se on katkera loukkaus narsistille. Hän voi tuntea lopun elämäänsä koston tunteita ja toteuttaa henkistä tai fyysistä väkivaltaa uhriaan kohtaan. Toisen ihmisen kiusaaminen, alistaminen ja henkinen väkivalta ilman syyllisyudentuntoa tuottavat narsistille vallan tunnetta ja nautintoa. Voimakas häpeäherkkyys estää siis myönteisen suhtautumisen toiseen sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Helkama ym. 1998, 174–176; Keltikangas-Järvinen 1996, 84–87) Narsistiseen häiriöön kuuluvat tyypillisimmillään myös krooninen kateus, raivo ja ikävystyneisyys. Narsisti kohtelee toista ihmistä, kuten hän on kokenut häntä itseään kohdellun. (Schwarz-Salant 1982, 41) Raivo purkautuu pienimmästäkin pettymyksestä. Tyhjyyden ja ikävystyneisyyden synnyttämän tyhjiön täyttämiseksi narsisti etsii usein voimakkaita elämyksiä, hänellä on jatkuva liikkeellä olemisen tarve, ja toimettomuuden ja tapahtumattomuuden pelko. Toimettomuudesta seuraa ikävystyminen, joka aiheuttaa pahanolon tunteen. Tätä narsisti ei ole kykenevä käsittelemään psyykkisesti. Tunne täytyy purkaa tuhoamalla ympäristöä. (Sinkkonen 1995, 159; Keltikangas-Järvinen 1996, 29)

Edellä on esitetty narsistiselle ihmiselle ominaisia piirteitä, mutta Keltikangas-Järvinen (1986; 1996) toteaa, ettei päätelmiä eikä psykologisia häiriömäärittelyksiä voida tehdä muutaman piirteen vaan kokonaisuuden perusteella. Yksittäisten narsististen piirteiden löytyminen ihmisestä ei tee hänestä narsistisesti luonnevaurioista. Voidaan jopa ajatella, että narsistiset piirteet kuvaavat paljolti myös länsimaista elämäntyyliä ja hyväksytyjä länsimaisen ihmisen tunnusmerkkejä, joihin on viitattu jo edellä tässä tutkimuksessa. Lapsen varhaisten ikävuosien merkityksen korostaminen ei tarkoita sitä, että tuolloin tapahtuneet kasvatusvirheet johtaisivat automaattisesti myöhempiin psyykkisiin häiriöihin, mutta mitä paremman lähtökohdan varhaisvuodet lapselle antavat, sitä vähemmän myöhempiä ongelmia ilmenee. Arajärvi ja Varilo (1992, 214) korostavat, että hoito tulisi aloittaa varhain, koska se on pitkälistä ja vaikeata. Heidän mukaan patologinen narsismi esiintyy harvoin puhtaana ja jää siksi usein diagnosoimatta. Sinkkonen (1995, 125) toteaa, että nykyajan lasten ongelmat tulevat esiin levottomuutena, aggressiivisuutena ja impulsiivisuutena. Nämä käyttäytymistavat ovat minän heikkouden merkkejä. Kuitenkin lapsuusiässä rajanveto normaalin ja poikkeavan minän kehityksen välillä on vaikeaa, koska lapset kasvavat kukin omassa aikataulussaan. Nykyään ollaan joka tapauksessa yhtä mieltä siitä, että narsistisen häiriön piirteitä voi ilmetä jo neljän vuoden ikäisellä lapsella. Kempin (2000) mukaan narsistinen luonnehäiriö voi syntyä myös myöhemmässä ikävaiheessa esimerkiksi vaikean traumaattisen tapahtuman vuoksi, jos menetetään objektisuhde (äiti/isä) tai kohdataan vaikea sairaus tai muu vastoinkäyminen.

5.5. Koulukasvatuksen merkityksestä lapsen minän muodostumisessa neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana

On todettu, että ihmisen kymmenen ensimmäistä vuotta ovat ratkaiseva perusta myöhemmälle koulu-menestykselle (Lahdes 1982, 103). Tästä ajasta koulussa ollaan noin neljä vuotta. Tänä aikana saadut kokemukset ja hankitut työskentelytaidot vaikuttavat voimakkaasti myöhempien kouluvuosien sujumiseen, opiskeluasenteisiin ja suhtautumiseen itseä kohtaan. Vastaavasti voidaan todeta, että terve itseluottamus ja myönteinen käsitys itsestä tukevat aktiivisuutta, lisäävät epäonnistumisen sietoa, helpottavat sosiaalista kanssakäymistä ja parantavat oppimistuloksia ja koulumenestystä. (Chazan ym. 1994, 4–5; Lahdes 1982, 103) Lapsen kehitys koululaisena on sekä yleinen (vaiheittain tapahtuva) että yksilöllisesti jatkuva prosessi vastaavalla tavalla kuin lapsen varhaiskehityskin. Koulunkäynnin neljää ensimmäistä vuotta voidaan verrata myös kehitystehtävissä esille tuleviin ihmisen varhaisvuosiin. Alkuopetusvuosien aikana syntyy pikkulapsivaiheen tilannetta muistuttava opettajan ja oppilaan välinen riippuvuussuhde. Kolmannen ja neljännen kouluvuoden kuluessa riippuvuus opettajasta vähenee ja oppilaassa tapahtuu yksilöllistyminen koululaisen rooliin. (Kääriäinen 1986)

Edellä esitetyt näkemykset saavat tukea myös tämän tutkimuksen tekijältä. ESY-opetuksen merkityksellisyyden ja lapsen myöhemmän koulussa (mahdollisesti myös aikuiselämässä) menestymisen kannalta olisi tärkeää, että hänet voitaisiin saada mahdollisimman nuorena erityisluokkaopetukseen ja että häntä voisi opettaa sama opettaja useamman vuoden ajan. Tällä tavalla voitaisiin turvata opettajan ja oppilaan luottamukselliseen suhteeseen perustuva kasvatus- ja oppimisprosessiin kuuluva tavoitteellinen toiminta. Kääriäisen (1986) mukaan tutkimuksissa on havaittu häiriöherkkien (myös arkojen ja perusturvallisuudeltaan heikkojen) lasten kärsivän, jos heidän opettajansa vaihtuvat varsinkin ensimmäisten kouluvuosien aikana. Levottomuutta ja häiriökäyttäytymistä oppitunneilla aiheuttavat usein lapset, joilla on pikkulapsivaiheessa ollut useita hoitajia ja mahdollisesti aikuisiin liittyviä pettymyksiä. Tällaisiin lapsiin opettajan on vaikea saada luontevaa kontaktia, ja/tai sitten lapsi takertuu opettajaansa eikä iänmukainen itsenäistymiskehitys pääse tapahtumaan. Viimeksi mainitussa tapauksessa ongelmakäyttäytyminen näkyy, kun ”oma opettaja” ei ole paikalla (ks. myös Barret & Trevitt 1991, 185). Tähän törmätään jatkuvasti myös ESY-luokkalaisia opettaessa. Häiriöherkkien lasten olisi siis hyvä saada aloittaa koulunsa sellaisessa ympäristössä, jossa etenkin alkuvaiheessa kaikenlaiset muutokset olisivat mahdollisimman vähäisiä.

Useita vuosia kestävä opettaja–oppilas-suhteen etuna on myös se, että pitkällä aikavälillä tapahtuvan opettajan ja lapsen vanhempien välisen vuorovaikutuksen avulla on mahdollista suunnitella ja toteuttaa yhteisiä oppilaan koulunkäyntiä tukevia ja helpottavia työskentelymenetelmiä. Tässä yhteydessä voidaan mainita Korpisen (1982) kolmasluokkalaisille ja heidän vanhemmilleen tekemä tutkimus, jossa on kiinnitetty huomiota lasten työskentelytottumuksiin kotona, vanhempien antamaan tukeen koulutehtävien suorittamisessa, kodin opiskeluympäristöön, oppilaan tunnollisuuteen ja opiskelutekniikkaan. Tutkimuksen aikainen kokeilu osoitti, että edellä mainituilla asioilla voitiin vaikuttaa yleiseen affektiiviseen asennoitumiseen koulunkäyntiä kohtaan, oppilaiden tunnilla osaamiseen, koulun sääntöjen noudattamiseen ja kotitehtävien tekemiseen. Minäkäsityksen myönteistä kehitystä edistivät lähentyneet suhteet tärkeisiin aikuisiin, etenkin vanhempiin. Samanaikaisesti kodin ja koulun yhteistyötaidot selkiintyivät ja vakiintuivat. Lapset pitivät turvallisenä sitä, että opettaja ja vanhemmat keskustelivat heidän kouluasioistaan. Suurin kehitys tapahtui heikosti ja keskitasoisesti menestyneiden poikien kohdalla opiskeluun suhtautumisessa ja yleisesti tulosten parantumisessa eri oppiaineissa. On todettu (esim. Chazan ym.

1994, 4; Sarmavuori 1979), että yleinen kielellinen kehittyneisyys on yhteydessä vahvaan itsetuntoon ja että lukutaidon asteella on yhteyttä alkuopetusvuosina lapsen minäkuvan laatuun.

Esimerkiksi Syvälahden (1983, 51) mukaan lapsen positiivinen minäkuva näyttäisi korreloivan lukemisen taitoon voimakkaammin kuin älykkyyssomäärä. Lukemis-, kirjoittamis- ja muista oppimisvaikeuksista kärsivillä oppilailla on usein heikko itsetunto. Tämä johtuu siitä, että näillä lapsilla heikoimpia ovat sellaiset itseluottamusta vahvistavat alueet kuin menestyminen koulussa, ikätoverisuhteet ja liikuntaharrastukset. Edellä mainittujen vaikeuksien lisäksi heillä on hankaluuksia myös sosiaalisen elämän sääntöjen ja vaatimusten sisäistämässä. Vanhempien ja opettajien odotusten mukainen toimiminen ei onnistu lapsilta. Aikuiset ovat pettyneitä heidän käyttäytymiseensä, ja lapset kokevat itsensä hylätyiksi ja torjutuiksi.

Ihalaisen (1975) neljäsluokkalaisia koskevan tutkimuksen mukaan 10–11-vuotiaalla itseluottamuksen lähteenä on fyysinen kunto. Tällainen hyvien liikunnallisten suoritusten ja vahvan itsetunnon yhteys ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen. Esimerkiksi motorisesti taitavien lasten käyttäytymisessä havaitaan usein välinpitämättömyyttä ja ylimielisyyttä muita lapsia kohtaan. Liikuntaa harrastava oppilas voi olla luokassaan negatiivinen vallankäyttäjä, joka dominoi muita lapsia. Hän ei välttämättä ole rakentava ryhmässä, eikä auta toisia, hän ei tee ylimääräisiä tehtäviä eikä ole vapaaehtoinen työn suorittaja (ks. myös Aho 1996; Erikson & Heinonen 1994). Useimmiten välineaineiden ja työnteon taidot sekä myönteinen minäkuva, tavoitteiden realistisuus ja oman ikäluokan parissa tapahtuva harrastustoiminta ovat kantavia voimia edettäessä vastassa olevia kehitystehtäviä kohti (Kääriäinen 1986, 96). Kääriäisen (1988) tutkimuksessa oppilaat, joiden opiskelutaidot olivat neljännen kouluvuoden päättyessä hallinnassa ja jotka jaksoivat ylläpitää ainakin yhden harrastuksen, selvisivät hyvin yläasteen aikaisesta kehityskriisistä. Jos opiskelutaitoja ei hallittu vielä neljännellä luokalla, tilanne ei ollut vielä menetetty, vaan tavoitteena oli kohentaa ne ennen yläasteen alkamista tai heti yläasteen alettua.

Laakson (1992) tutkimuksessa (N=385) selvitettiin, voidaanko peruskoulun päättövaiheen käyttäytymisongelmia ennustaa koulun alun tilanteilla. Tulokset osoittivat, että noin puolella persoonallisuudeltaan ongelmallisista oppilaista esiintyi samantyyppisiä ongelmia vielä koulun päättövaiheessakin. Yhtä pysyviä piirteitä olivat oppilaiden negatiivinen asennoituminen ja häiritsevä puheliaisuus. Koulun päättövaiheessa poikien työrauhahäiriöitä ennustivat edellä mainitut häiriöt ja lukiopetus koulun alkuvaiheessa. Lisäksi koulupinnausta ennustivat koulun aloitusvaiheessa esiintynyt moniongelmaisuus, työrauha-, puhe- ja lukivaikeudet. Tyttöillä ennakoivat oireet eivät oleet työrauha- eikä persoonallisuuden ongelmia, vaan ainoastaan kielellisiä, puhe- ja lukivaikeuksia. Yli 60 % yläasteen lukioppilaista oli aloittanut lukiopetuksen jo alkuopetuksessa.

Laajassa, Pulkkinen vuosina 1968–1980 tekemässä henkilöiden sosiaaliseen kehitykseen kohdistuneessa, pitkittäistutkimuksessa seurattiin samoja koehenkilöitä 8-vuotiaasta 20-vuotiaaksi. Tulokseksi saatiin, että 8-vuotiaan käyttäytymisellä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys 14- ja 20-vuotiaana elämässä selviytymiseen. Sosiaalisesti taitavasta kahdeksanvuotiaasta kehittyisi siis ko. tutkimustulosten mukaan vastuuntuntoinen, menestyvä koululainen ja yritteliäs, luultavimmin myös yhteiskuntaan jäsentynyt aikuinen. Sosiaalisissa tilanteissa häiritsevästi käyttäytyvästä tai sosiaalisesti avuttomasta tulisi kielteisesti kouluun suhtautuva ja elämäntaidoiltaan luopuva. Hänellä olisi myöhemmässä aikuisuudessa myös suurempi riski syrjäytyä yhteiskunnasta. (Pulkkinen 1984)

Tutkijan mielestä käyttäytymishäiriöisen lapsen tulisi saada koulussa tehokkaasti järjestettyä apua ja tukea ongelmaansa, mielusti jo ensimmäisten kouluvuosien aikana (myös Kauffman 1997; Moberg 1985; Sigrell 1972; Tuunainen 2001b). Annettakoon lapselle erityistukea erityisluokassa tai yleisopetuksen

ryhmässä, hänellä tulee olla tietty aikuinen (opettaja tai koulunkäyntiavustaja), joka on päivittäin tekemisissä hänen kanssaan ja joka on kaiken aikaa tietoinen hänen elämässään tapahtuvista käänteistä (ks. myös Jahnukainen 2001b, 23). Vasta tämän jälkeen on mahdollista eri yhteistyötahojen välisen verkostotyön avulla suunnitella ja toteuttaa tuloksellisesti erilaisia tukitoimia, jotka edistävät lapsen henkilökohtaista kehitystä ja jotka mahdollistavat pitkällä aikavälillä muun muassa tasapainoisemman ja itseensä luottavamman aikuisen kehittymisen. Tässä kohtaa voidaan lainata Holtin (1970) ja Elkindin (1974) ajatuksia, joiden mukaan oppimista ei tee arvokkaaksi pelkästään siihen liittyvä tieto ja taito, vaan se henki, jossa oppiminen tapahtuu. Ajan mittaan voi olla lapselle tärkeämpää se, mitä hän oppii omasta itsestään, kuin se, mitä hän oppii opetusohjelmasta.

6. MENETELMÄRATKAISUISTA

6.1. Tapaustutkimus tutkimustyyppinä

Tapaus- eli case-tutkimuksesta puhutaan esimerkiksi antropologiassa, sosiologiassa, sosiaali- ja kehityspsykologiassa, lääketieteessä, hoitotieteessä ja kasvatustieteessä. Kiinnostuksen kohteena on tietystä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, jokin tapahtumaketju tai jonkin yksittäisen kohteen (ihmisen, ihmisjoukon, yhteisön, laitoksen) toiminta. (Yin 1986) Eri tieteissä tapaustutkimusta suoritetaan eri tavoin ja yhtenäistä määritelmää siitä on vaikea esittää. Tutkijan mielestä paras kuvaus tapaustutkimuksesta voidaan koota tälle luonteenomaisten ominaisuuksien perusteella.

Metodikirjallisuudessa tapaustutkimuksen tyypillisimpänä tavoitteena pidetään ilmiöiden *kuvaailua*. Case-tutkimuksissa tarkastellaan yhtä tapausta (single case) tai useita tapauksia (multiple case) (esim. Yin 1986). Lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä siitä maailmasta, jossa he toimivat. Tapaustutkimusta pidetään *naturalistisena* siinä mielessä, että kohdetta tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä ilman minkäänlaisia keinotekoisia järjestelyjä. Todellisuutta tarkastellaan *kokonaisvaltaisesti* eli *holistisesti* eri näkökulmista pilkkomatta sitä yksityisiksi mitattaviksi muuttujiksi. Teoretisointi ja menetelmät valitaan eri yhteyksistä yhdistelemällä eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teosta. Niinpä sitä voidaan pitää myös *monitieteisenä*. Käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia, ja aineistoa kerätään useita metodeja käyttämällä (havainnoin, haastatteluin ja dokumentteja tutkimalla). Tapaustutkimus on *joustavaa* siinä mielessä, että tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. Joustavuus tulee näkyviin myös tutkimuksen toteutuksen ja tavoitteiden muuttumisena todellisen tilanteen ja olosuhteiden mukaan. Tapaustutkimukseen liittyvää aineistoa kootaessa olennaista on se, että tutkija ja tutkittava ovat keskenään *vuorovaikutuksessa*. Tutkittavat ovat tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja, samoin myös tutkija on mukana prosessissa omine subjektiivisine kokemuksineen. Voidaan puhua siis tutkimuksen *arvosidonnaisuudesta*. Tapaustutkimuksella saatuja tuloksia on mahdollista *yksilöllistää*, eli niiden pohjalta voi pohtia omia kokemuksia ja samalla oppia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998; Järvinen & Järvinen 1996; Patton 1990; Syrjälä ym. 1994; Syrjälä & Numminen 1988)

Tapaustutkimuksen soveltuvuutta tähän tutkimukseen voidaan perustella eri tavoin. Tutkimuksen lähtökohtana oli kuvata ESY-opetusta ja sen arkipäivää omassa luonnollisessa toimintaympäristössä. Tutkimuksen luonnollisuuden takasi myös se, että tutkija teki koko tutkimusprosessin ajan omaa erityisluokan opettajan työtään kyseisessä tutkimuskohteessa. Tällä tavalla toimittaessa tutkija ja tutkittavat olivat säännöllisesti tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimuksen tarkoituksena oli esitellä ESY-opetuksen keskeisiä piirteitä ja tarkkoja kuvauksia erilaisista tapahtumista ja tilanteista, joita käytiin läpi

käytännön elämässä. Tarkoituksena oli luoda kuvaa ESY-opetuksessa esiin tulevista käyttäytymismuodoista ja uskomuksista (oppilaiden, heidän vanhempiensa, opettajan ja muiden oppilaan kuntoutuksessa mukana olevien henkilöiden), joilla voitiin katsoa olevan merkittävä vaikutus ESY-opetuksessa toteutettavaan ja tässä tutkimuksessa kuvattavaan kasvatus- ja oppimisprosessiin. ESY-luokan toimintaa kuvataan tässä tutkimuksessa yhtenä tapauksena (single case). ESY-opetuksen kokonaisvaltaiseen tarkasteluun pyrittiin siten, että tutkimusryhmään kuuluneista oppilaista ja heidän perheistään koottiin materiaalia mahdollisimman monesta eri tietolähteestä. Kenttämateriaalin keruu oli joustavaa, koska tutkijan oli mahdollista ja luontevaa oman ammattinsa puitteissa kerätä (tutkimuslupien saamisen jälkeen) tietoa oppilaistaan ja heidän perheistään jo aiemmin tuntemiltaan henkilöiltä, jotka olivat/olivat olleet jollakin tavalla tekemisissä kyseisten tutkimusryhmään kuuluneiden henkilöiden kanssa. Tämän tutkimuksen tuottamia tuloksia on vaikea yleistää, mutta tutkimuksen yhtenä tuloksena voidaan pitää sitä, että tutkijalla on ollut mahdollisuus tutkimusprosessin aikana pohtia oman työnsä sisältöä, oppia samalla reflektiivisen ajattelun taitoja ja näin kehittyä erityisopettajan ammatissa. Toisaalta tutkimustulosten avulla on mahdollista saada aikaan keskustelua käyttäytymishäiriöin oireilevien lasten kasvatukseen ja kuntoutukseen liittyvistä periaatteista ja toimintamalleista.

Perinteisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa painottuu joko kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen lähestymistapa. Kirjallisuudessa *kvalitatiiviseen lähestymistapaan* kytketään usein seuraavia fraaseja: etnografinen, kenttätö, pehmeä aineisto, symbolinen interaktio, sisäinen perspektiivi, naturalistinen, kuvaileva, etnometodologia, osallistuva havainnointi, fenomenologia, tapaustutkimus ja elämänhistoria. Lisäksi kvalitatiiviseen lähestymistapaan liittyviä avainkäsitteitä ovat merkitys, arkiymmärrys, ymmärtäminen, prosessointi, arkielämä ja sosiaalinen konstruktio. (Bogdan & Biglen 1982) Kasvatustieteessä tapaustutkimuksen on katsottu olevan enemmän laadullisissa tutkimuksissa käytetty tutkimustyyppi. Kvantitatiivista lähestymistapaa on käytetty lähinnä tapaustutkimuksen esivaiheessa tai tutkimuksessa esiintyvien tyyppien kuvauksessa. (Järvinen & Järvinen 1996, 53; Syrjälä ym. 1994, 11) Hirsjärven ym. (1998, 132–133) mukaan viime aikoina monet tutkijat (esim. Dey 1995; Silverman 1994) ovat olleet sitä mieltä, että kvalitatiivista ja kvantitatiivista lähestymistapaa on vaikea erottaa tarkkarajaisesti toisistaan ja että ne olisi nähtävä toisiaan täydentävinä lähestymistapoina. Täydentävyyttä voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa käytetään tapaa, jossa yksinkertaisten, laskennallisten tekniikkojen avulla laajennetaan intensiivisellä kvalitatiivisella tutkimuksella saatuja tuloksia koskemaan koko aineistojoukkoa (ks. myös Atkinson & Hammersley 1994, 248). Käytännössä kyse on siitä, että laadullisen aineiston tukena käytetään ESY-oppilaista ja heidän perheistään saatua frekvenssi- ja prosenttitietoa, jota verrataan aiemmin samalta alueelta tehtyjen tutkimusten tuloksiin.

Syrjälä ja Numminen (1988) ovat esitelleet kvalitatiivisen tapaustutkimuksen eri tyyppiä Stenhausen (1985) jaottelua mukailleen. He mainitsevat etnografisen, evaluatiivisen, toimintatutkimuksena toteutettavan ja elämäkerrallisen tapaustutkimuksen. On kuitenkin mainittava, että niiden väliset rajat ovat hyvin liukuvia. Esimerkiksi toimintatutkimukseen kuuluu usein evaluatiivinen näkökulma, evaluatiossa voidaan soveltaa etnografisia menetelmiä ja niin edelleen. Stenhouse lisää edelliseen luetteloon vielä kasvatuksellisen tapaustutkimuksen eli tyyppin ”muut tapaustutkimukset”. Siihen voidaan sijoittaa sellaiset tapaustutkimukset, joita ei voida selvästi sijoittaa muihin edellä mainittuihin tyypeihin (esim. kliininen tapaustutkimus, joka on tarpeellinen hoitotoimenpiteiden, ohjauksen tai erityisopetuksen suunnittelussa). (Syrjälä & Numminen 1988, 180–183)

Vaikka näkemykset tapaustutkimuksesta ja sen merkityksestä vaihtelevat, käsillä olevassa tutkimuksessa tapaustutkimusta pidetään itsenäisenä tutkimustyyppinä. Tämä tutkimus on pääsääntöisesti

etnografista tapaustutkimusta. Tutkimus ei lähde liikkeelle kohteena olevien ESY-oppilaitten eikä heidän perheittensä tarpeista, vaan tavoitteena on heidän toimintojensa ja koko ESY-opetuksen kuvaaminen ja ymmärtäminen. Osittain tämä tutkimus voidaan lukea myös nk. *kasvatuksellisen tapaustutkimuksen* piiriin (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 23), koska tutkimuksen lähtökohtana on ollut ESY-opetusta koskevan kasvatustoiminnan ymmärtäminen, ajattelun avartaminen ja keskustelun herättäminen.

6.2. Laadullisista tutkimustraditioista

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tekijät perustavat lähtökohdat johonkin metodologisen ajattelun koulukuntaan (esim. positivismi, emotionalismi, konstruktionismi) (Silverman 2001, 86). Esimerkiksi sosiologiasta, psykologiasta, kasvatustieteestä ja antropologiasta voidaan löytää omat kvalitatiivisen tutkimuksen traditiot. Alue on suorastaan sekava monine nimikkeineen, ja käsitteet voivat olla sisältöjensä perusteella myös osittain päällekkäisiä (ks. esim. Tesch 1995). Kukin traditioista lähestyy tutkimuskohdetta hieman erilaisella ihmis- ja todellisuuskäsityksellä. Tutkimuskohteet ja metodologiat eroavat myös jonkin verran toisistaan. Vaikka termejä, lajeja ja suuntauksia esiintyy kirjallisuudessa lukuisia, Hirsjärvi ym. (1998, 164) viittaavat Deyn (1995) ajatukseen. Tämän mielestä tutkijatraditioiden välillä on tiettyä yhtenäisyyttä. Ne korostavat sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa yhtenäisyys huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa.

Jokaisessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa on oma mielenkiinnon kohde. Niinpä tutkijalla on mahdollisuus valita lukemattoman monista lähestymistavoista se, joka hänen mielestään parhaiten vastaa kyseessä olevan tutkimuksen tarpeita. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ESY-luokasta ja sen toiminnasta. Tutkijan mielestä kohdetta voidaan lähestyä *kulttuurina* holistisen etnografian kautta ja yhteisössä vallitsevana *sosialisaationa* pedagogisen etnografian avulla. (Tesch 1995, 66–67, 72–73)

Holistista etnografiaa kuvataan seuraavassa Aittolan ja Kallion (1991) tekemän yhteenvedon avulla. Holistisen etnografian edustajat analysoivat eri kulttuuristen ryhmien uskomuksia ja toimintatapoja sekä pyrkivät osoittamaan, kuinka eri osat muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Esimerkiksi Goodenough toteaa 1971 ilmestyneessä teoksessaan “Culture, language and society”, että holistisessa etnografiassa käyttäytymismallit ovat kaksitasoisia. Ne ovat havaittavia käyttäytymismuotoja ja viittaavat usein johonkin sosiaaliseen rakenteeseen tai organisaatioon. Lisäksi käyttäytymismallit ovat henkisiä ilmiöitä, standardeja sille, mitä on, mitä voi olla, kuinka tunnetaan ja miten menetellään. Kun kulttuuria pidetään henkisenä ilmiönä, tarkoitetaan, että kulttuurin merkitykset ovat ryhmälle yhteisiä. Yksilöt oppivat siis yhteiset säännöt ja normit, jotka ovat toimintojen ohjenuoria. Tämä tekee mahdolliseksi yleisen ennustettavuuden ryhmästä, mutta myös erilaisuus tulee huomioon otetuksi. Yksilöön voivat vaikuttaa useat kulttuurin ulkopuoliset voimat, hänen henkilökohtainen biologiansa tai biografiansa, temperamentti ja myös fyysiset olosuhteet. Vaikka yksilöt eläisivät samassa yhteiskunnassa, he voivat silti käyttäytyä eri tavalla ja tehdä erilaisia valintoja. Etnografista traditiota edustavat tutkijat eivät käytä kulttuuri-käsitettä pelkästään laajassa merkityksessä, vaan käsite voi tarkoittaa myös rajatun yksilöjoukon kulttuuria. Tässä yhteydessä kulttuuri tarkoittaa yhdistettyä tiedon kokonaisuutta sekä asenteita ja käyttäytymistapoja, jotka kyseessä olevan ryhmän jäsenet jakavat keskenään. Koska oletetaan, että jokainen kulttuuri on ainutlaatuinen, on tärkeää tutkia käyttäytymistä tietyssä kontekstissa. Tutkimuksen päämääränä on ryhmän ainutlaatuisen elämäntavan kuvaaminen ja tietyn ryhmän kulttuurin ymmärtäminen ilman ennako-oletuksia tai teorioita. (Aittola & Kallio 1991, 366–367)

Pitäytymättä tässä tutkimuksessa sen tiiviimmin holistisen etnografian alaisuuteen voidaan tutkijan mielestä sen periaatteita soveltaa “ESY-luokan toimintakulttuurin” kuvaamiseen, johon on viitattu jo edellä (4.4.) esitettäessä Kaipion (1995) kehittelemää yhteisökasvatuksen ekologisen mallin sovellutuksia. ESY-luokka edustaa omaa kulttuuriaan koululaitoksessa, vaikka se toimii kouluhallinnollisten lakien alaisuudessa. ESY-luokassa vallitsevat tietyt yleiset normit ja säännöt, joita on koululaitoksessa ja yhteiskunnassa, mutta on olemassa myös yhteisön sisällä vallitsevia omia sääntöjä ja normeja, joita eletään läpi jokapäiväisissä elämäntilanteissa. ESY-luokkalaiset kulttuurinsa jäseninä ilmentävät heille yhteiseksi määriteltä sosiaalista sopeutumattomuutta, mutta jokaisella oppilaalla on silti omat henkilökohtaiset syytaustansa oireilulle eli käyttäytymisen ilmiöille. Lisäksi jokaisella oppilaalla on omanlaisensa koti ja siellä vallitsevat kasvatuskäytännöt. Käytännöt kotona (esim. “hylätyt” ja “hyysätyt” lapset, ks. 9.6.) ja koulussa voivat olla hyvinkin erilaiset, mikä saattaa aiheuttaa oppilaalle jonkinasteisen “kulttuurishokin” varsinkin ESY-opetuksen alkuvaiheessa. Toisaalta koulun ja kodin ulkopuolella oman kulttuurin muodostaa myös oppilaan kaveripiiri, jolla on vaikutusta ESY-luokkaa käyvän lapsen toimintoihin ja käyttäytymismalleihin. Vaikka oppilaat käyvät samaa ESY-luokkaa samassa ympäristössä ja samoilla säännöillä, heihin vaikuttavat eri suunnista tulevat monenlaiset voimat. Tästäkin syystä ESY-luokkalaiset voivat kuntoutua eri tavoin ja tehdä erilaisia valintoja elämässään.

Pedagogisen etnografian (Tesch 1995, 67) alueeseen voidaan lukea tässä tutkimuksessa se kokonaisvaltainen ESY-opetuksessa toteutettava kasvatus- ja oppimisprosessi, jota toteutetaan päämäärätietoisesti ja jonka tavoitteena on ESY-luokkalaisen integroituminen muuhun kouluyhteisöön. Jos tässä onnistutaan, oppilaalla on suuremmat mahdollisuudet aikuisiässä menestyä elämässään sekä häntä itseään että yhteiskuntaa tyydyttävällä tavalla. Kasvatus- ja oppimisprosessin yhteydessä voidaan puhua myös opettajan työhön liittyvästä ammatillisesta sosialisatiosta. Kuvattavat arkipäivän työtilanteet koetaan yhteiseksi tiedoksi, jonka suurin osa opettajan ammatissa toimivista hyväksyy (Kurtakko 1985). Tutkimuskohdetta voidaan lähestyä sosiologiaan liitettävien käsitysten mukaan siis kahdesta eri lähtökohdasta; so. sekä oppilaan että opettajan tilanteesta käsin.

6.3. Etnografinen tutkimus

Etnografinen metodologia on kehittynyt antropologiasta. Alkulähteet löytyvät Ericksonin (1986) keräämän tiedon mukaan 1700-luvun loppupuolelta. Kuitenkin etnografia on ollut pitkään jonkinlainen täydennystä tuova tutkimusmenetelmä tilastollisesti painottuneessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa (esim. chicagolainen koulukunta). Etnografinen metodologia on muotoutunut varsinaisesti vasta 1920-luvulla amerikkalaisen kuvailevan lingvistiikan myötä. Robert Park toi etnografisen tutkimuksen yliopistoon ja myös kouluopetukseen. (Erickson 1986, 122–125; myös Goetz & LeCompte 1984, 15–16) Eskolan ja Suorannan (2000, 104) mukaan tilanne etnografisen tutkimuksen osalta suomalaisissa kasvatustieteissä on surkea. Kouluetnografian alueelta, johon tämäkin tutkimus on luettavissa, voidaan mainita Syrjäläisen (1990) tutkimus, joka käsittelee steinerkoululuokan ja peruskoululuokan arkielämää kuvaamalla opettajan ja oppilaiden rooleja, ja Laineen (1997) pienoisetnografisen tutkimus “Ameba pulpetissa”, joka kuvaa yhden yläasteen arkikulttuuria koulun ulkopuolelta tulleiden tutkijoiden näkökulmasta.

Etnografinen tutkimus on luonteeltaan tämän luvun alussa esitellyn *tapaustutkimuksen tyyppinen lähestymistapa*. Etnografia voidaan määrittellä lyhyesti yhdeksi havainnoinnin muodoksi, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Etnografia on siis luonteeltaan

osallistuvaa, eli käytännössä pureudutaan toimijoiden kokemusmaailmaan ja erityisesti sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 104; Miettinen & Väänänen 1998, 74–75) Usein jopa etnografialla, kvalitatiivisella tutkimuksella, tapaustutkimuksella tai antropologisella tutkimuksella tarkoitetaan samaa asiaa. On todettu, että etnografia ei ole yhtenäinen tutkimussuuntaus. Silti etnografian tavoitteena on löytää ja esittää tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät, toimivat ja selittävät toimintaansa tietyissä työtilanteissa. Tavoitteena on myös keksiä ja kuvata uusia keinoja, joilla he voisivat hallita jokapäiväistä elämäänsä. (Syrjälä & Numminen 1988, 27) Goetzin ja LeCompten (1984, 245) mukaan etnografia on kirjaimellisesti “kirjoittamista ihmisestä”.

Etnografisen tutkimuksen ihanteena on pidetty sitä, että kohdetta tutkitaan sen *omista lähtökohdista*. Voidaan yleisesti todeta, että siinä pyritään selvittämään jonkin henkilöryhmän elämäntapojen ja totuttujen toimintojen luonnetta ja tarkoituksia (esim. Goetz & LeCompte 1984, 245; Leino & Leino 1995, 83). Etnografisessa sosiaalitutkimuksessa tutkitaan, miten ihmiset elävät, ajattelevat, tuntevat, toimivat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Pyritään siis hahmottamaan ihmisten elämäntapaa kokonaisvaltaisesti, luomaan *holistista* kuvausta tietyn ryhmän ja sen yksittäisten jäsenten elämästä ja tekemisistä. (Hämäläinen 1987, 8–9; Silverman 2001, 47, 122–123) Kirjallisuudessa (esim. Erickson 1986; Smith 1982; Syrjälä & Numminen 1988; Taylor 1982; Tesch 1995) on korostettu etnografisen tutkimuksen *tulkinnallisuutta* ja sitä, että etnografian keskeisin ja tärkein tavoite on tuottaa mahdollisimman osuva tulkinta, johon koko tutkimustapahtuma keskittyy ja jota pyritään rakentamaan koko tutkimusprosessin ajan. Tavoitteena on saada luotua lukijalle sellainen tuntu, kuin hän itse eläisi mukana kuvattavassa yhteisössä. Edellä mainitut asiat ovat tavoitteena myös tässä tapaustutkimuksessa, jonka avulla pyritään kuvaamaan yksityiskohtaisesti ESY-luokan arkipäivää ja sitä tapahtumaa, joka käydään läpi sillä välin, kun oppilas siirtyy ESY-opetukseen ja mahdollisesti jossakin vaiheessa voidaan siirtää takaisin yleisopetukseen. Ryhmän jäsenistä eli ESY-oppilaista ja koko ESY-opetuksesta pyritään antamaan lukijalle mahdollisimman autenttista kuvaa.

6.3.1. Taustasitoumuksista

Yleisesti voidaan sanoa, että tutkimuksessa on tärkeää pitää kiinni ontologian ja epistemologian filosofisesta merkityksestä sekä validiteetin, reliabiliteetin ja aineiston metodologisesta merkityksestä. Vaihtoehdot näkemykset todellisuudesta johtavat erilaisiin väitteisiin siitä, mitä todellisuus on (ontologia); erilaisiin tapoihin osoittaa se, mitä voidaan pitää totena (epistemologia); erilaisiin strategioihin perustella väitteemme todellisuudesta; ja erilaisiin tekniikoihin kerätä aineistoa (kyselyt, havainnointi jne.). (Hart 1998, 51)

Syrjälän ym. (1994, 77–78) mukaan etnografista tutkimusta suoritettaessa erityisen keskeisiksi ja usein myös ongelmallisiksi nousevat ihmis- ja todellisuuskäsitykset (ontologia) sekä tieto-opilliset käsitykset (epistemologia). Ihmis- ja todellisuuskäsityksen lähtökohtana on, että ihminen tietää maailmasta oman kokemuksensa kautta. Kosketus todellisuuteen on epäsuoraa ja välittyä ihmismielen prosessien kautta. Tutkimuksen tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Tieto, jota tutkija etsii ja saa, on inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista, eli tiedon tuottajan osuutta ei voida sivuuttaa. Tieto on rajallista, se on sidoksissa ihmisen sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin, mutta kuten Linnilä (1999, 169) toteaa, se ei ole luonteeltaan staattista, valmiiksi annettua, vaan se konstruoituu joko yksilön sisäisten prosessien välityksellä (konstruktivistinen oppimiskäsitys) tai yksilön ja sosiaalisen ympäristön

vuorovaikutuksessa (sosiokulttuurinen oppimiskäsitys). Etnografisen tutkimuksen ihmis-, todellisuus- ja tietokäsitys liittyvät myös tutkijan rooliin. Tutkija on aktiivinen ja pyrkii tietoisesti syvään vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tutkijan tulisi kuitenkin jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tiedostaa oma roolinsa ja kasvaa roolissaan tutkimuksen myötä. (Suojanen 1996)

Jahnukaisen (2000) mukaan lukuisat tutkimukset (esim. Wade & Moore 1993; Guterman 1995; Habel, Bloom, Ray & Bacon 1999; Kivirauma 1997) ovat viime aikoina keskittyneet siihen, millaisia mielipiteitä osallistujilla on heidän koulutuksestaan. (Jahnukainen 2000, 223) Käsillä olevassa tutkimuksessa ontologiset ja epistemologiset pohdinnat yhdistyvät esimerkiksi siinä, millaiseksi ESY-oppilas ymmärretään tutkimuksen kohteena. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa tutkijan oli ratkaistava, millä tavalla hän voisi kerätä mahdollisimman luotettavaa tietoa ESY-luokkalaisesta. Onko lapsi ja hänen tuottamansa tieto se alue, jonka pohjalta aletaan toteuttaa tutkimusta, eli pidetäänkö ESY-oppilasta aktiivisena osapuolena tutkimuksessa, vai etsitäänkö lasta koskevia tietoja hänen ympärillään toimivilta aikuisilta, eli lasta pidetään tutkimuksen passiivisena osapuolena? Esimerkiksi Kumpulainen (1994, 83–85) korostaa 8–12-vuotiaiden lasten elämäntapahtumia, sosiaalista verkostoa ja psyykkistä terveyttä tutkiessaan, että lapset ovat yhtä päteviä informaation antajia kuin aikuisetkin. Toisaalta hän täsmentää, että hänen tutkimusjoukossaan häiriintyneet lapset (N=50) mainitsivat enemmän lapsuudestaan positiivisia tapahtumia kuin kontrolliryhmään kuuluneet ns. terveet lapset (N=48). Hän olettaa, että häiriintyneet lapset yrittivät ilmeisesti löytää kasvokkain toteutetussa haastattelutilanteessa positiivisia asioita elämästään, mitä voidaan pitää heidän kohdallaan enemmänkin toiveajatteluna kuin todellisuuteen perustuvana tietona.

Tässä tutkimuksessa ratkaisu, ESY-luokkalaisten itsensä osallistumisesta tutkimukseen, saatiin aikaiseksi tekemällä kymmenen koehaastattelua erikseen sekä lapselle että hänen vanhemmilleen/vanhemmalleen. Havaittiin, että esimerkiksi mielipidealueella saatiin molemmilta tahoilta samanlaista tietoa. Toisin sanoen varsinkin alle 10-vuotias puhui yleensä “äidin tai isän suulla”. Menneisyydessä tapahtuneita asioita lapsi ei pystynyt muistamaan tarkasti, eikä selvittämään ymmärrettävästi loogisessa järjestyksessä (ks. myös Eder & Corsaro 1999, 523). Edellä mainittujen syiden ja ajan säästämisen vuoksi haastattelut ja kyselyt suunnattiin varsinaisessa tutkimuksessa eri tahoilla lapsen kanssa toimiviin aikuisiin, ja jokaisesta tutkimuksen kohteena olleesta lapsesta (N=20) tehtiin ko. tietojen perusteella yhteenvetoa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (ks. Hirsjärvi ym. 1998, 124).

6.3.2. Ongelmakohtia

Jo tässä vaiheessa on syytä mainita muutamia etnografiseen tutkimukseen liittyviä ongelma-kohtia, joihin palataan vielä tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa. Etnografian kokonaisvaltaisuus voi käantäyä helposti vaikutelmanvaraisuudeksi ja liialliseksi subjektiivisuudeksi. *Subjektiivisuus* johtuu siitä, että tutkijalla on aktiivinen rooli eli tutkija on itse tutkimusinstrumentti (ks. esim. Woods 1986, 8). Käsillä olevassa tutkimuksessa asia nousee erityisesti pohtimisen kohteeksi. Tutkija itse on toiminut opettajana ESY-luokassa, jonka arkipäivästä hän on tehnyt kuvausta tutkijan roolissa (käsitteeseen “opettaja-tutkija” palataan luvussa 10.). Tällaisessa asetelmassa voidaan epäillä instrumentin herkkyyttä vääristymille. Voidaan myös epäillä tutkijan rehellisyyttä tai tapaa tulkita näkemäänsä ja kokemaansa. Toisaalta edellä mainitut heikkoudet voidaan kääntää tutkimukselliseksi voimaksi, koska tutkija pyrkii

esittämään myös syvemmillä vaikuttavia asioita, joilla on osuutensa ulospäin nähtäviin tapahtumiin (ks. esim. LeCompte 1987, 43).

Viime aikoina on kirjoitettu paljon tutkimuksen tekoon liittyvistä *eettisistä ongelmista*. Kirjallisuudessa (esim. Perttula 1996; Silverman 2001) on nostettu voimakkaasti esille mm. etnografiseen tutkimukseen osallistuvien henkilöiden asema. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tutkija on vastuussa oppilaistaan ja heidän vanhemmistaan sekä toisaalta omasta tekstistään tieteellisessä mielessä. Kirjallisuuden mukaan tutkittavien henkilöllisyyden suojelemisen, salaamisen ja samalla raportoinnin rehellisyyden, tarkkuuden ja rikkauden välillä taiteileminen on osa etnografian arkea (ks. esim. Suojanen 1996, 52). Edellä mainittuun ongelmaan liittyy läheisesti myös tämän tutkimuksen raportointiin liittyviä kysymyksiä. Tutkijaa jää askarruttamaan, ymmärtävätkö tutkimuksessa mukana olleet tutkimustekstin samalla tavalla, kuin hän itse sen ymmärtää opettajana ja tutkijana, ja loukkaavatko hänen tulkintansa asianosaisia. Tässä yhteydessä voidaan puhua Hirsjärven ja Huttusen (1989, 147) mainitsemasta tutkijan omastatunnosta.

Yhtenä etnografisen tutkimuksen puutteena pidetään *beikkoa yleistettävyyttä*. Tähän väitteeseen voidaan vastata tapaustutkimusta koskevien piirteiden valossa. Koska tutkimus on tapaustutkimusta, siinä ei yritetä paljastaa laajoja lainalaisuuksia. Tarkoitus on antaa mahdollisimman tarkka kuvaus syvyysuunnassa kyseessä olevasta tapauksesta. Lukija voi tehdä arviota tulosten sovellettavuudesta ja käyttöarvosta (ks. esim. Yin 1986). Tutkijan kannalta on mielenkiintoista kuulla muiden ESY-opettajien kannanottoja tutkimuskokonaisuudesta (ks. myös Eder & Corsaro 1999, 524). Tällä tarkoitetaan sitä, onko tutkija onnistunut saamaan kuvauksessaan esille ne asiat ja yksityiskohdat, jotka ovat leimauttavia ESY-opettajan jokapäiväiselle työlle edellä esitetyistä tutkimusta rajoittavista piirteistä huolimatta (ks. myös Suojanen 1996, 41).

6.4. Opettaja työnsä tutkijana

Ojasen (1993) mukaan opettajat ja tutkijat, jotka alkoivat käsitteellistää ja formuloida uudelleen kasvatuksen tutkimista 1900-luvun alkupuoliskolla, nojaavat paljossa Deweyn filosofiaan. Deweylle (1938) tietäminen merkitsi keinoa ymmärtää. Tieto oli hänen mukaansa peräisin käytännön ongelmista. Niinpä opettajillakin oli mahdollisuus kehittää itsellinen oman työn tutkimisen tapa. Deweyn jälkeen seuraava samansuuntainen tutkimusaalto syntyi Englannissa muutama vuosikymmen myöhemmin Stenhausen ja Elliottin ansiosta. Kolmas edellisten kaltainen lähestymistapa voidaan lukea Donald Schönin nimiin 1980-luvun loppupuolella. (Ojanen 1993, 30, 35) Ilmeisesti Laurence Stenhausen johdolla on alettu 1970-luvun puolivälissä puhua *opettajasta tutkijana*. Stenhausen tutkimusprojektissa edellytyksenä oli, että opettaja saadaan osallistumaan kehittämisprojektiin aktiivisesti eli tarkkailemaan omaa työtään, kokeilemaan uusia asioita ja keskustelemaan näiden pohjalta. Siinä opettajat yksinään ja kollegojensa tukemina sekä jossain määrin myös ulkopuolisten tutkijoiden avulla kehittivät työtään. (Kansanen 1993, 41; Leino & Leino 1993, 95)

Eri ammattiryhmissä muutosten hallintaan kykenevää työntekijää on luonnehdittu *reflektiiviseksi* asiantuntijaksi. Reflektiivistä suhtautumista omaan työhön on pidetty pätevyyden keskeisenä määreenä ja sen kehittymisen avaimena. Reflektiivistä asiantuntijaa on luonnehdittu seuraavasti: hän tekee oman toimintansa tietoiseksi ja asettaa taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi sekä muotoilee ongelmatilanteen

uudelleen ja uudelleen. Reflektiivisyyttä on voitu pitää 1990-luvulta alkaen Suomessa yhtenä opettajankoulutuksen korostetuimmista päämääristä. (Ojanen 1993)

Niemen (1993) mukaan yhtenä menetelmänä reflektiivisyys-ajatuksen toteutumiseksi opettajan työssä pidetään sitä, että opettajat saadaan kiinnostumaan oman työnsä tutkimisesta ja sitä kautta kehittämään ajatteluaan, itsenäisyytään ja äänensä kuuluville saamista myös yhteiskunnallisella taholla. (Niemi 1993, 55–59) Esimerkiksi ajanjaksolla 1997-2001 toteutetun ”Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen”-hankkeesta saatujen tulosten perusteella havaittiin, että onnistuneen kehittämistoiminnan edellytyksiksi nousivat kuntakeskeinen, poikkihallinnollinen ja moniammatillinen työskentely ja että mikäli osallistujilla on kunnan päättäjien valtuutus kehittää kunnan opetuksellisia toimintoja, on toimintaan sitoutuminen voimakkaampaa kuin niillä, jotka jäävät ilman hallinnon todellista tukea. (Ikonen & Ojala 2001) Reflektion tulisi koskea laajoja kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia päämääriä eikä pelkästään opetuksen menetelmällisiä seikkoja tai opettajan omaa henkistä hyvinvointia. Opettajien itsensä tekemän tutkimustyön pitäisi lisätä ja avartaa heidän kriittistä arviointiaan ja muutoshalukkuuttaan. Olisi opittava tekemään enemmän miksi-kysymyksiä; mitä- ja miten-kysymykset eivät enää riitä koulua kehitettäessä. Lisäksi opettajien tulisi tutkimuksen kautta oppia käsitteellistämisen merkitys oman ajattelun ja työn kehittämisessä. Käsitteellistämisen avulla kokemuksia ja uutta tietoa voidaan analysoida ja syntetisoida. Puhumista ja kirjoittamista pidetään käsitteellistämisen välineinä. Esimerkiksi kirjoittamistapahtuma edellyttää asioiden jäsentämistä. Tämä puolestaan saa kirjoittajan arvioimaan omia käsityksiään ja ajatuksiaan. (Niemi 1993, 55–59)

Tutkija huomasi jälkepäin edellä esitetyn näkemyksen toteutuneen kuin vahingossa jo siinä vaiheessa, kun hän alkoi koota kirjoitettuun muotoon ESY-opetuksessa toteutettavaan kasvatus- ja oppimisprosessiin liittyviä tavoitteita ja toimintatapoja. Oman työnsä tutkijana toiminut ESY-opettaja toteutti konstruktivistiseen oppimisorientaatioon liitettäviä metakognitiivisia tietoja (ks. esim. Brown 1987, Pintrich 2000, Chi 1987). Hän teki ensin itselleen selväksi sen, mitä asioita hän piti omassa erityisopettajan työssään tärkeimpänä oppilaita ohjatessaan (mitä teen). Sen jälkeen hän kokosi erilaisia menetelmiä, joiden avulla käytännön työssä päästiin asetettuihin tavoitteisiin (miten teen). Lopuksi kerättiin perusteluja toiminnoille ja pohdittiin, miksi oli tehty tietynlaisia ratkaisuja käytännön työtä tehtäessä (miksi teen). Samassa yhteydessä tutkija keskusteli toisen kuvauskohteessa työskennelleen ESY-opettajan kanssa siitä, mitä hän ajatteli tutkijan esittämistä asioista eli voidaan puhua Kohosen (1993) mainitsemasta kollegiaalisuudesta. Näin tutkija sai sekä tukea omille mielipiteilleen että uusia miettimisen aiheita, joita hän itse ei ollut tullut aiemmin ottaneeksi huomioon.

Kirjoittamistyö toimi opettaja-tutkijalle ajatusten selkeyttäjänä ja jopa jonkinlaisena terapeutisena toimena (ks. myös Behar 1999, 474; Woods 1986, 9). Koko tämän tutkimusprosessin kuluessa ESY-opetus sai ESY-opettajien mielestä uusia piirteitä kuvauskohteessa. Voi tietysti miettiä, olivatko työn toteutuksessa tapahtuneet muutokset kuitenkin pakon sanelemia seurauksia, koska tilanteet tuona aikana muuttuivat niin monella taholla yhteiskunnallisen murroksen vuoksi. Toisin sanoen ESY-opettajienkin oli pakko keksiä erilaisia toimintamenetelmiä työhönsä, kun aiemmin käytetyt keinot eivät enää riittäneet tai tuottaneet toivottuja tuloksia. Kuvauskohteessa työskennelleiden opettajien mielestä he eivät olisi enää pärjänneet ESY-luokkalaisten kanssa, elleivät he olisi keksineet erilaisia vaihtoehtoja selviytyäkseen päivittäisestä työstään ESY-opettajina (ks. myös Cooper ym. 1994, 43; Bardy, Salmi & Heino 2001, 100).

7. TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on kuvata *ESY-opetusta ja sen sisältöä käytännön elämässä*. Toisin sanoen tutkimus kuvaa ESY-luokalla toteutettavaa oppilaan mahdollisimman kokonaisvaltaista kasvatus-, opetus- ja kuntoutusprosessia. Prosessi rakentuu tapahtumasarjasta: miten oppilaan kanssa menetellään ennen ESY-luokalle siirtymistä, millaisia asioita käydään läpi oppilaan aloittaessa koulunkäyntinsä ESY-luokalla, miten toimitaan kokonaisvaltaisesti toteutettavan ”korjaavan vaiheen” aikana, miten oppilasta aletaan integroida yleisopetusryhmään ja miten toteutetaan oppilaan takaisinsiirto ESY-luokalta yleisopetukseen. Lopuksi voidaan tarkastella opetusmuodon päätavoitteen toteutumista eli sitä, kuinka kokonaisvaltaisesti lasta voidaan kasvattaa ja kuntouttaa ESY-opetuksessa toteutettujen interventioiden ja muiden tukitahojen antaman tuen avulla, jotta hän voisi siirtyä mahdollisimman nopeasti ja riittäväillä voimavaroilla onnistuneesti takaisin yleisopetuksen piiriin. Edellä esitettyä kasvatus- ja opetusprosessia kuvattaessa saadaan samanaikaisesti käsitys myös ESY-opettajan päivittäisestä työstä. Näiltä alueilta laadittuihin kysymyksiin odotetaan tältä tutkimukselta vastauksia:

1. Millaisten tekijöiden perusteella on mahdollista selittää ESY-oppilaiden häiriökäyttäytymistä?
2. Miten kasvatuksellista kuntoutusta toteutetaan kuvauskohteessa?
 - 2.1. Miten oppilaan ESY-opetukseen siirtyminen toteutuu käytännössä?
 - 2.2. Miten ESY-luokkalaisia kasvatetaan ja opetetaan koulupäivien aikana?
 - 2.3. Miten toimitaan ESY-luokkalaista yleisopetukseen integroitaessa?
 - 2.4. Miten toimitaan ESY-oppilasta erityisluokalta yleisopetukseen siirrettäessä?
3. Miten ESY-oppilaiden kokonaisvaltaisen kuntoutuksen tavoitteet ovat toteutuneet kuvauskohteessa?
 - 3.1. Miten ESY-oppilaiden kuntoutusprosessiin osallistuvien henkilöiden välinen yhteistyö toteutuu käytännössä?
 - 3.2. Millaisia asioita kuvauskohteessa työskentelevät ESY-opettajat pitävät ongelmallisimpina ESY-oppilaiden kuntoutusprosessia toteutettaessa?
4. Millaisia mahdollisuuksia ja valmiuksia opettajilla on ohjata käyttäytymishäiriöisiä oppilaita arkipäivän työtilanteissa?

8. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1. Tutkimuksen kokonaiskuvaus

Tämä etnografinen tapaustutkimus tarkastelee luokkamuotoista ESY-opetusta opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata käyttäytymishäiriöisten lasten erityisopetusta ja sen sisältöä käytännön elämässä. Tutkimus on suoritettu erään Uudellamaalla sijaitsevan kaupungin (noin 35000 asukasta) kahdesta yhteisesti kaupungin ala-asteille tarkoitettusta ESY-luokasta, jotka on sijoitettu noin 300 oppilaan (1.–6.lk) yleisopetusta antavaan peruskouluun. ESY-luokissa oli vuosittain yhteensä 15–20 oppilasta, joita opetti kaksi erityisluokanopettajaa. Toisessa opetusryhmässä opetettiin pääasiassa 1.–3. luokkalaisia ja toisessa 5.–6. luokkalaisia; neljännen luokan oppilaat sijoitettiin jompaankumpaan ryhmään tapauksesta riippuen. Tutkija oli erityisopettajan virassa kyseessä olevassa kaupungissa vuosina 1983–1997 ja hänen vastuullaan oli toinen edellä mainituista opetusryhmistä eli pääasiassa 1.–4. luokkalaiset, jotka kuuluivat osittain tähän tutkimusaineistoon.

Tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin elokuussa 1988 ja lopetettiin toukokuussa 1997. Tänä aikana tutkimus muutti muotoaan siten, että ensin hankittiin yleistä tietoa oppilaiden taustoista (N=40) ja sen jälkeen etsittiin paristakymmenestä oppilaasta syvempää tietoa case study -tyyppisesti. Osittain tästä aineistosta tutkija teki pro gradu -tutkielmansa, joka koski tarkkailuluokan oppilaiden kotitaustoja (Haapaniemi 1994). ESY-opettajana hän törmäsi hyvin usein siihen, että yleisopetuksen opettajat ja monet muut kasvatustyötä tekevät olivat melko tietämättömiä siitä, mitä ESY-opetuksella ja erityisluokka-opetuksella yleensä tarkoitettiin. Siksi tämä tutkimus alkoi muotoutua enemmän ESY-opetusta koskeväksi kuvaukseksi.

Usein todetaan, että laadullisessa tutkimuksessa ja etenkin etnografisessa tutkimuksessa on mahdollista joutua vaikeuksiin liian runsaan kerätyn aineiston vuoksi. Juuri näin kävi tässäkin tutkimuksessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkija keräsi runsaasti ”syvää” tietoa ESY-oppilaista ja heidän koti- ja elämäntaustoistaan. Hän teki haastatteluja, keräsi mahdollisimman monipuolista kenttämateriaalia ESY-oppilaista ja -opetuksesta ja kirjoitti havaintopäiväkirjaa jokaisena työpäivänä jokaisesta oppilaastaan monien vuosien ajan. Toinen kuvauskohteessa toiminut ESY-opettaja antoi lisäksi kirjallisia tarkennuksia muutamista oppilaista. Vanhempien antaman luvan perusteella kyseistä tietoa on saatu käyttää tässä tutkimuksessa. Loppujen lopuksi laaja aineisto sai ESY-luokan arkea kuvaavan muodon. Siinä pyritään kuvaamaan mahdollisimman aidosti opettajien ja oppilaiden toimintaa koulupäivien aikana, oppilaisiin ja heidän perheisiin liittyviä tekijöitä sekä yhteistyötä eri osapuolten välillä ESY-oppilaan kuntoutusta toteutettaessa (ks. myös Hämäläinen 1987; Kasanen 1986, 311; Syrjälä ym. 1994, 81).

Tätä tutkimusta voidaan pitää jatkotutkimuksena Ojasen (1987) suorittamalle tutkimukselle, jossa kerättiin tietoa ESY-luokan opettajien käyttämistä toimintatavoista omassa työssään. Ojasen (1987) tutkimuksessa opettajan toimintaa tarkastellaan suhteessa a) oppilaaseen, b) luokkaan ja c) opettajaan itseensä.

Kun erityisopettajan toimintaa tarkastellaan suhteessa *oppilaaseen*, opettaja

- 1) ottaa huomioon jokaisen oppilaan,
- 2) lähtee toiminnassaan oppilaan viestittämän tarpeen ymmärtämisestä sisältäpäin,
- 3) pyrkii rakentavalla ja ymmärtävällä, mutta vaativalla tavalla toteuttamaan oppilaan kokonaiskuntoutusta ja kasvua korjaamalla ja korvaamalla aiemmin epäonnistuneita asioita ja
- 4) mahdollistaa oppilaalle onnistumisen ja työn mielekkyyden tunteen jopa pienessä kokemuksellisesti eletyssä yksityiskohdassa.

Suhteessa *luokkaan* opettaja

- 1) käyttää luokkatilanteeseen ja omalle persoonalleen sopivia toimintamalleja ja
- 2) aistii luokan ilmaston, ennakoi uhkaavat tapahtumat ja pyrkii monin eri tavoin turvallisuuden ja työskentelyrauhan lisäämiseen.

Suhteessa *itseensä* opettaja

- 1) korostaa ammattiinsa liittyen yhteisyyden merkitystä oppilaita ohjattaessaan ja
- 2) on valmis tarvittaessa muuttamaan suunnitelmiaan. Kyse on kyvystä käyttää tilanteeseen sopivia opetusmenetelmiä, rajata keskeisiä aineksia opiskelukokonaisuudesta oppilaiden edellytysten mukaan sekä asettaa yksilöllisen persoona- ja oppiainekohtaisen tavoitetaso kunkin oppilaan kohdalla. Toisin sanoen opettaja toteuttaa opetusta niin, että se palvelee kutakin yksittäistä oppilasta ja tarjoaa samalla mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen kanssa vertailukelpoisen opetusohjelman.

Tässä tutkimuksessa ESY-opettajan toimintaa tarkastellaan edellistä laajentaen. Opettajan toimintaa kuvataan mainittujen alueiden lisäksi myös suhteessa d) oppilaiden vanhempiin ja e) muihin ammattiauttajiin.

Kun opettajan toimintaa tarkastellaan suhteessa *oppilaan vanhempiin*, opettaja

- 1) luo mahdollisimman tiiviin ja persoonakohtaisesti sopivan yhteydenpitojärjestelmän itsensä ja oppilaan vanhempien välille,
- 2) pyytää tukea oppilaan vanhemmilta heidän lapsensa opetusta ja kasvatusta toteutettaessa ja
- 3) luo aikuisten välisen tuttuuden (kumppanuuden) kautta mahdollisimman otollisen maaperän oppilaan kokonaisvaltaiselle kuntoutukselle.

Suhteessa muihin *ammattiauttajiin* opettaja

- 1) toimii koordinaattorina oppilaansa asioissa eri asiantuntijatahoja edustavien työntekijöiden suuntaan,
- 2) pyytää apua ja tukea eri alueita edustavilta ammatti-ihmisiltä lapsen kokonaiskuntoutusta toteutettaessa ja
- 3) yrittää ottaa huomioon jokaisen osapuolen esittämät vaikeudet oppilaaseen ja hänen perheeseensä kohdistettavia tukitoimia suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Edellä luetellut ESY-opettajan toimintaan vaikuttavat tekijät kuuluvat kokonaisvaltaisen kuntoutuksen periaatteisiin, joissa yhdistyvät lääketieteelliset, kasvatustieteelliset, psykologiset, sosiologiset ja sosiaalipsykologiset näkökannat kasvatuksesta ja opetuksesta (ekologinen lähestymistapa).

8.2. Tutkimusjoukon muotoutuminen

Tutkimuspaikkakunnan ala-asteille tarkoitettussa kahdessa ESY-luokassa vuosina 1988–1997 oppivelvollisuuttaan suoritti 64 oppilasta. Vuosina 1988–1992 ESY-luokilla oli 51 oppilasta. Näistä yksitoista muutti pois kaupungista kyseisinä vuosina. Nämä ESY-oppilaat ja heidän perheensä jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Vuosina 1992–1997 ESY-luokkiin tuli kolmetoista uutta oppilasta. Tällä tavalla muotoutui tutkimusjoukko, johon kuului 53 ESY-oppilasta. Näistä 53 oppilaasta neljä tuli ESY-luokille vasta lukuvuoden 1996–97 aikana. Heistä kerättiin vain yleistietoa, eli he jäivät syvemmän tiedonkeruun ulkopuolelle. Niinpä varsinaiseen tutkimusjoukkoon voidaan laskea kuuluvaksi 49 ESY-oppilasta.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkija suunnitteli kuvaavansa ESY-luokan 20 oppilasta ja heidän kokemuksiaan ensimmäisen kymmenen elämänuoden ajalta. Niinpä hän teki kenttämateriaalin keruuta aloiteltaessa peruskartoituksen ESY-oppilaiden perheistä. Kyselylomake (Liite 3.) lähetettiin 40 oppilaan vanhemmalle. Näistä saatiin palaute 33 perheeltä. Palautteen lähettäneistä vanhemmista 20 halusi vielä jatkaa tutkimukseen osallistumista. Näiltä vanhemmilta tiedusteltiin kyselylomakkeella (Liite 4.) perheen elämäntapaan ja lapsen kasvatukseen liittyviä asioita. Lisäksi vanhemmille tehtiin vähintään kaksi henkilökohtaista haastattelua, joilla kerättiin tietoa ESY-luokkalaisten menneisyyden tapahtumista. Haastattelujen avulla oli tarkoitus saada selville niitä riskitekijöitä, jotka mahdollisesti vaikuttivat oppilaan ongelmakäyttäytymisen syntyyn. Lisäksi haastattelujen avulla voitiin tarkentaa kyselylomakkeilla saatua tietoa oppilaan kouluongelmista, siirtoprosessista ESY-luokalle ja muista hänen elämänsä liittyvistä asioista. Haastattelujen välisenä aikana vanhemmat saivat kirjoittaa esseetyyppisiä vastauksia tutkijan laatimiin kysymysaiheisiin (Liite 5.), jotka koskivat heidän lapsensa ESY-luokkasiirtoon liittyviä tapahtumia ja omia tunteita kyseisinä aikoina.

Edellä mainittujen 20 ESY-luokkalaisten vanhemmalta saadun tiedon varmistamiseksi ja lisäämiseksi kerättiin oppilaisiin ja heidän perheisiinsä liittyvää tietoa eri asiantuntijatahojen edustajilta. Kirjallisia kyselyjä (Liite 6.) tehtiin oppilaita ESY-luokalle lähettäneille opettajille ja ESY-luokkalaisten lastentarhan aikaisille opettajille. Arkistotietoa hankittiin sekä kouluterveydenhoitajilta että koulupsykologeilta. Poliisin antamat tiedot kerättiin myöhemmin tutkimuksen kokonaisrakenteen muotouduttua, ja tietoa saatiin koko tutkimusaineistoon kuuluvasta oppilasjoukosta (N=49). Opettajien päiväkirjamerkintöjä ja havaintomateriaalia kertyi 1990-luvulla usealta vuodelta.

8.3. Kenttämateriaalin kerääminen

Keskeisimpinä materiaalin keruumenetelminä kouluetnografiassa pidetään haastatteluja, kenttämuiistiinpanoja ja erilaisia kirjallisia dokumentteja sekä osallistuvaa havainnointia. Tässä tutkimuksessa ESY-oppilaita ja heidän perheitään koskevaa kenttämateriaalia on kerätty monella eri tavalla. Kenttämateriaalin keruumenetelmiin ja tietolähteisiin voi tutustua Taulukon 2. avulla (Liite 7.).

Oppilaiden vanhempia haastateltiin useita kertoja teema- ja syvähaastattelun ideaa noudattaen. Hämäläinen (1987, 26–28) toteaa, että haastattelun onnistuminen riippuu paljolti tutkijan kyvystä luoda haastateltaviin sellainen suhde, joka edesauttaa aitojen kuvausten tuottamista. Hyvää haastattelijaa voidaan verrata jopa hyvään terapeuttiin, ja tällöin saatetaan puhua jo syvähaastattelusta. Tällaiseen tilanteeseen on tietysti hyvä pyrkiä, mutta joskus tutkija voi joutua hämmentäviin tilanteisiin, kun

haastateltava alkaa kertoa kovin intiimejä asioita itsestään. Tutkijan olisi raportoitava saamaansa aineistoa mahdollisimman rehellisesti, ja toisaalta tutkijan olisi suojattava haastateltavaa, ettei hän joutuisi tunnistettavaksi omana itsenään tutkimusaineistosta. Edellä mainitun kaltaiset Hämäläisen mainitsemat seikat alkoivat askarruttaa tämänkin tutkimuksen tekijää, kun ESY-oppilaista ja heidän perheistään saatiin hyvin kokonaisvaltaista ja toisaalta yksityiskohtaista tietoa eri tietolähteistä. Asia ratkesi kuitenkin ajan kuluessa, kun tutkimus sai lopullisen muotonsa. Kuvauskohteeksi määriteltiin ESY-opetus, jonka eri teemoihin oli kuitenkin mahdollista lisätä oppilaisiin ja heidän perheisiinsä liittyviä asioita. Esimerkkitapaukset kirjoitettiin luonnollisesti peitenimillä ja yksityisiä henkilöitä koskevat tiedot hajotettiin aihekokonaisuuksiin siten, että kenellekään ei olisi mahdollista tunnistaa varmuudella tiettyjä henkilöitä tapauskertomuksista.

Kuten edellä jo esitettiin haastattelujen lisäksi vanhemmille tehtiin myös kirjallisia kyselyjä, joihin haastateltavat antoivat omia subjektiivisia mielipiteitään vapaamuotoisina esseevastauksina. Tällä tavalla kerättiin tietoa ESY-oppilaista ja heidän elämäntaustastaan myös eri ammattityöntekijöiltä (lastentarhan opettajat ja yleisopetuksen opettajat), jotka olivat olleet tekemisissä tutkimushenkilöitten ja heidän perheittensä kanssa. Oppilaiden lapsuuden ajoista kerättiin tarkentavaa arkistomateriaalia tutustumalla heidän terveystietojensa sisältöihin.

Varsinaista ESY-opetuksessa toteutettavaa kasvatus- ja oppimisprosessia kuvaavaan osuuteen on saatu kenttämateriaalia ESY-opettajien päiväkirjamuistiinpanoista ja tutkijan havaintopäiväkirjan muistiinpanoista. Observointia suoritettaessa tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella materiaalin keruutarpeen mukaan. Tässä tutkimuksessa tutkija toimi luokan varsinaisena opettajana eli voidaan puhua osallistuvasta havainnoinnista ja myös täydellisestä osallistumisesta. Tällöin esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen oli hankalaa asioiden tapahtumahetkellä. Siksi kirjoitustyö jouduttiin tekemään myöhemmin opetustuokioiden tai koulupäivän päätteeksi. Tämä aiheuttaa luonnollisesti tutkimukselle tiettyjä luotettavuusongelmia, joihin palataan yksityiskohtaisemmin luvussa 10. (Hirsjärvi ym. 1998, 209–213; Hämäläinen 1987, 18–25; Niinistö 1981, 57; Rostila 1982; 125; Syrjälä ym. 1994, 83–84)

Yleistietolomake ESY-luokkalaisten vanhemmille

ESY-luokkalaisten kotitaustoja koskevat yleistietolomakkeet (Liite 3.) lähetettiin syksyllä 1992 kaikille 40 perheelle, joiden lapsi oli sillä hetkellä tai oli ollut ala-asteella ESY-opetuksessa tutkimuspaikkakunnalla vuosina 1988–1992 ja jotka asuivat edelleen kyseessä olevassa kaupungissa. Tutkimuspaikkakunnalta poismuuttaneita ESY-oppilaiden perheitä oli yksitoista ko. aikavälillä. Nämä perheet jäivät tutkimusjoukon ulkopuolelle. Yleistietolomakkeen palautti 33 perhettä. Lomakkeista kaksi tuli lastenkodista ja loput yksityisistä perheistä. (Haapaniemi 1994, 16) Yleistietolomakkeessa tiedusteltiin ESY-luokkalaisten perherakenteeseen, perheen asumiseen, vanhempien työtilanteeseen ja toimeentuloon liittyviä asioita.

Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuusperiaatetta kunnioittaen tutkija tiedusteli noilta 33 perheeltä kirjallisesti, puhelimitse tai vapaamuotoisissa tapaamisissa, jatkaisivatko he tutkimukseen osallistumista. Kaksikymmentä perhettä ilmaisi halukkuutensa jatkaa. Kuten lähes kaikkea ihmistutkimusta koskevat eettiset säännöt edellyttävät, tässä vaiheessa tutkija kertoi vanhemmille senhetkisestä tutkimuksen tarkoituksesta eli siitä, että tutkimuksen avulla haluttiin kerätä erilaisia ESY-luokkalaisten elämäntarinoita heidän lapsuuden ajoiltaan. Lisäksi heille selvitettiin, mistä muista tietolähteistä heidän lastaan koskevia asioita tulaisiin etsimään. Heille kerrottiin myös tutkimuksen raportoimisvaiheessa käytettävän lapsesta ja muista perheenjäsenistä peitenimiä.

Jokaiselta vanhemmalta pyydettiin kirjallinen ja henkilökohtaisesti allekirjoitettu suostumus siitä, että heidän lastaan koskevia tietoja voidaan käyttää tutkimuksessa. Lastenkodissa olevilta lapsilta hoitajat halusivat ottaa myös suostumuksen. (Hautamäki ym. 2002, 70) Koko tätä tapahtumaa ennen tutkija oli tietysti hankkinut kirjallisen tutkimuksen suorittamisluvan sekä kaupungin koulutoimelta että tutkimuksen kohteena olevan koulun rehtorilta (ks. myös Preissle 1999, 651). Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkimusluvan saamiseen – mikä voi olla este monen etnografisen tutkimuksen alkuun saamiselle – ei tarvinnut käyttää paljon aikaa eikä voimavaroja, koska tutkija oli tuttu jo entuudestaan eri tahoja edustaneiden henkilöiden kanssa. On oletettavaa, että yleensä koulutoimenjohto ja rehtorit pitävät ESY-luokkaa sellaisena yhteisönä, jossa oppilaiden ja heidän perheidensä asiat ovat hyvin arkaluonteisia. Siksi tällaiseen yhteisöön täysin vieraana tulevalle tutkijalla saattaisi kulu runsaasti aikaa ja voimia, että saisi tutkimusluvan antajat vakuuttuneeksi tavoitteestaan toimia samanaikaisesti ja täysipainoisesti sekä ESY-opettajana että tutkijana. (Pollard 1985, 220)

Kirjallinen kysely vanhemmille perheen elämäntapoihin liittyvistä asioista

Vuosina 1992–1994 tietoa kerättiin 20 ESY-luokkalaisesta ja heidän elämäntaustoistaan. Ensin vanhemmat saivat täyttää kotona perheen elämäntapaan liittyviä asioita koskevan lomakkeen (Liite 4.), jossa oli kysymyksiä perheen vapaa-ajasta, vanhempien tyytyväisyydestä senhetkiseen elämäntilanteeseen perheessä ja ESY-luokkalaisen käyttäytymisestä sekä niihin nivoutuvista ongelmista kotona. Sen jälkeen sovittiin tutkijan ja vanhempien kesken, tavallisesti puhelimitse, tapaaminen koululla. Paikalle tuli yleensä äiti, vain kahdessa tapaamisessa olivat mukana sekä äiti että isä (ks. myös Kumpulainen 1994, 85). Kyseisellä tapaamiskerralla käytiin vielä läpi yhdessä vanhempien esittänyt lomake ja tutkija teki tarkentavia kysymyksiä, jos näki sen tiedonkeruun kannalta aiheelliseksi. Tarkennetut vastaukset kirjattiin muistiin kysymyslomakkeen marginaaliin keskustelun aikana. Keskustelujen nauhoituksia ei suoritettu vielä tässä vaiheessa. Tapaamisen yhteydessä kerrattiin myös tutkimuksen tarkoitusta, palattiin vanhempien allekirjoittamaan tutkimuslupapaperiin ja puhuttiin siitä, mikä tulisi olemaan jatkossa vanhempien osuus tutkimusmateriaalia kerätessä. Muuten tapaamisen sisältö oli keskustelua ESY-opetuksessa olevan/olleen oppilaan senhetkisistä tilanteista ja perheeseen liittyvistä asioista.

Kirjallinen kysely vanhemmille lapsen ESY-luokkasiirtoon liittyvistä tapahtumista

Viimeksi mainitun haastattelukerran lopussa tutkija antoi oppilaan vanhemmille kotiin vastattavaksi kirjalliset kysymykset (Liite 5.), jotka liittyivät lapsen yleisopetusaikana tapahtuneisiin ja ESY-luokkasiirtoon johtaneisiin tapahtumiin. Kysymyksillä etsittiin tietoa siitä, millaisia ongelmia ESY-luokkalaisella oli ollut yleisopetusryhmässä, miten siirtoprosessi ESY-luokalle käynnistyi, miten vanhemmat tunsivat itse reagoineensa siirtoa suunniteltaessa, mistä vanhemmat olettivat lapsensa kouluongelmien johtuvan, miten lapsi reagoi kotona kouluongelmiinsa ja lopulliseen ESY-luokkasiirtoon. Kysymykset käytiin läpi yhdessä vanhempien kanssa ja tutkija kertoi, mitä hän tarkoitti kullakin kysymyksellä. Kysymyksiin toivottiin kertovaa vastaustyyliä, mutta jokainen sai kuitenkin itse päättää vastauslaajuuden. Vanhemmille annettiin noin kaksi viikkoa aikaa valmistella vastauksia. Kuluneen kahden viikon jälkeen tutkija soitti vanhemmille ja sovittiin uusi tapaamisaika. Muutamien vanhempien kohdalla kirjalliset kyselyt jätettiin suorittamatta, koska tutkija tiesi hänen ja oppilaan vanhempien välisen tuttavuuden perusteella, että kirjoittaminen tuotti näille vaikeuksia. Heidän kohdallaan tehtiin suullisia haastatteluja. Ko. tapauksissa vastaukset nauhoitettiin.

Toisella haastattelukerralla saatiin vanhemmilta palautuksena kirjalliset vastaukset (esim. Liite 8.), joita ei käsitelty enää tarkasti heidän kanssaan. Tutkija kertoi tämänkertaisen tapaamisen teemasta ja siitä, että hän halusi nauhoittaa heidän välisen keskustelun kyseessä olevan aiheen laajuuden vuoksi. Kaikki haastateltavat antoivat luvan. Vanhempia pyydettiin kertomaan ESY-luokkaa käyvän/käyneen lapsensa elämäntarinan hänen syntymästään haastattelupäivään saakka. Haastateltavat kertoivat hyvin vuolaasti tapahtumista. Tutkija joutui usein pitämään vanhempien kerrontaa koossa lisäkysymysten avulla, koska puhe ”rönsysi ja lipsui” lapsesta liian kauas vanhemman omiin ongelmiin. Vanhemmat muistivat kuitenkin hyvin nopeasti ne lapsensa elämässä tapahtuneet käännekohtat, joihin perehdyttiin tarkemmin ja joista oltiin tutkimuksen kannalta kiinnostuneita.

Muutamien vanhempien kohdalla haastattelutapaamisia suoritettiin kolme kertaa (em. kirjoittamisvaikeudet), koska aika ei antanut myöten kahden kerran aikana suoritettaviin pitempiin haastatteluihin. Suurin osa vanhemmista tuli kuitenkin haastateltua kahdella tapaamiskerralla. Vanhemmat olivat kiitettävän huolellisia tapaamisista. Jos sovittu haastattelu-aika ei käynyt heille, he ilmoittivat siitä soittamalla ja varasivat uuden ajan. Yksikään mukaan lupautuneista vanhemmista ei jättänyt tutkimusta kesken. Tapaamiskerrat kestivät tunnista kolmeen tuntiin ja ne sovittiin aina arki-illoiksi. Tapaamispaikkana käytettiin poikkeuksetta ESY-luokkaa. Vaikka tutkija ei ole pitänyt tarkkaa tutkimuspäiväkirjaa, mikä voidaan lukea yhdeksi tämän tutkimuksen heikkouksista, hänelle on jäänyt kuitenkin haastatteluja häiritsevästä tekijöistä suurimpana mieleen osapuolten väsymys, joskus hoito-ongelmien vuoksi äitien mukana olleet pienet lapset. Jälkeenpäin tutkimuksen kulkua ajatellen vanhemmilta hankitun materiaalin keruusuus oli tutkijan mielestä raskas sekä fyysisesti, koska työpäivät jatkuivat iltamyöhään, että henkisesti, koska tapaamiset olivat erittäin intensiivisiä, jopa terapeutisia.

Kirjallinen kysely yleisopetuksen ja lastentarhan opettajille

Vanhemmille tehtyjen haastattelujen aikana lähetettiin kysymyslomakkeet (Liite 6.) 20 ESY-luokkalaista opettaneelle ala-asteen luokanopettajalle, jotka olivat pääasiassa oppilaan ESY-luokalle lähettäneitä opettajia tai harvoissa tapauksissa oppilasta useampia vuosia ennen ESY-luokkasiirtoa opettaneita luokanopettajia. Samoja aiheita koskevat kysymyslomakkeet lähetettiin myös muutamalle lastentarhanopettajalle, jotka olivat olleet pitempiäaikaisessa kontaktissa ESY-luokkalaisen ja hänen perheensä kanssa. Kysymyksillä etsittiin tietoa siitä, miten ESY-luokkalainen oli käyttäytynyt yleisopetuksessa/lastentarhassa ennen ESY-luokkasiirtoa, miten opettajat olivat toimineet hänen kanssaan, miten oppilas oli suoriutunut tehtävistään ikätasoonsa nähden, mistä opettajat luulivat oppilaan häiriökäyttäytymisen johtuvan, millaista oli oppilaan vanhempien suhtautuminen lapsensa kouluvaikeuksiin/hoito-ongelmiin ja miten oppilaan siirtoprosessi ESY-opetukseen käynnistyi ja toteutui.

Jokaiselle kysymyslomakkeen vastaanottavalle henkilölle tutkija laati henkilökohtaisen saatekirjeen, jossa hän kertoi tutkimuksen tarkoituksesta, raportointivaiheen nimettömyydestä ja siitä, että hän oli saanut luvan kyseessä olevan oppilaan vanhemmalta/vanhemmilta kerätä heidän lapseensa liittyvää tutkimusmateriaalia. Jokainen sai itse valita vastauslaajuuden. Käytännön esimerkkejä toivottiin jokaiseen vastaukseen, jos vastaaja niitä suinkin vielä muisti. Yleisopetuksen opettajille/lastentarhanopettajille tehdyissä kysymyksissä kerättiin vapaamuotoisesti tuotettua tietoa samoilta alueilta, joilta vanhemmat olivat kirjoittaneet esseevastauksia (esim. Liite 9.). Tavoitteena oli kontrolloida tietojen paikkansapitävyyttä. Saadut kertomukset olivat pääpiirteittäin samanlaisia, mutta vahvat henkilökohtaiset tunteenpurkaukset ja subjektiiviset mielipiteet tulivat vahvasti esille. Yksi opettaja ei halunnut vastata kyselyyn ja

puoltakymmentä opettajaa jouduttiin “herättelemään” vastausten palauttamisessa, paria heistä useampaan otteeseen.

ESY-luokkalaisten terveystietojen kerätty tieto

Mainittujen tiedonkeruutapojen lisäksi materiaalia kerättiin oppilaiden terveystietoihin merkityistä tapahtumista tutkijan esittämää ensin koulujen terveydenhoitajille ESY-luokkalaisten huoltajan antaman tutkimusluvan. Tämä oli yksi tapa lisätä vanhempien kertomien ESY-luokkalaisten lapsuudenaikaisten tapahtumien paikkansapitävyyttä. On kuitenkin todettava, että arkistotiedot olivat useiden kohdalla pääpiirteissään neuvolakäyntien yhteydessä suoritettujen mittausten tuloksia. Jos lapselle oli suoritettu jotakin tarkempia tutkimuksia sairaalassa tai perheneuvolassa, yhteenvedot tutkija oli saanut vanhemmilta jo silloin, kun oli aloittanut heidän lapsensa kanssa yhteisen taipaleen ESY-luokassa. Kahden oppilaan kohdalla tuli esiin sellaista kokonaisuuden kannalta merkittävää tietoa, jota muut tietolähteet eivät olleet vielä paljastaneet. Ehkä unohtuksen vuoksi tai luultavimmin tapahtumien arkaluontoisuuden vuoksi asia jäi mainitsematta vanhemmilta. Senhetkinen kuvauskohteena olleelle koululle määrätty koulupsykologi antoi myös vanhempien luvalla arkistoistaan tietoutta ko. oppilaista. Tähän sisältyi pääasiassa koulupsykologin tekemät testaukset ja niiden tulokset ennen lapsen siirtoa ESY-luokalle, mihin tarvittiin liitteeksi kirjallinen psykologin lausunto.

ESY-luokkalaisten tehdyt haastattelut

Tutkija teki haastatteluja yhden lukuvuoden kuluessa myös omille oppilailleen. Esitetyt kysymykset kohdistuivat oppilaiden omaan koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Tutkija tiedusteli esimerkiksi, minkä vuoksi heidät oli omasta mielestään siirretty ESY-opetukseen, millaisia tuntemuksia heillä oli ollut aloittaessaan ESY-luokalla, mitä huonoa ja mitä hyvää oli heidän mielestään opiskella pienryhmässä, mistä heidän koulunkäyntiongelmansa voisivat johtua ja miten voitaisiin päästä parempiin tuloksiin heidän koulunkäyntinsä osalta. Kyselyissä oli selvästi havaittavissa, että mitä nuorempia haastateltavat oppilaat olivat, sitä enemmän heidän antamansa vastaukset ja suhtautumistavat noudattelivat omien vanhempien mielipiteitä. Suurin osa oppilaista oli alle kymmenenvuotiaita. Tämän vuoksi oppilaille suoritettavia haastatteluja ei jatkettu pidemmälle. Toinen syy haastattelujen lopettamiselle oli tutkimusmateriaalin paisuminen liian suureksi.

Kenttämateriaalia kerätessä tutkimuksen rakenne alkoi kuitenkin muotoutua erilaiseksi, mitä tutkija oli alun alkaen suunnitellut. Hän havaitsi erityisopettajan työtä tehdessään, että ESY-opetus oli monille yleisopetuksen luokanopettajille tuntematonta. Opettajat laittoivat oppilaan siirtoprosessin käyntiin ESY-luokkaan, ja muuten he eivät tienneet juurikaan, miten oppilaan kanssa sitten toimittaisiin kouluelämässä. Tämän johdosta tutkija keräsi parilta kymmeneltä yleisopetuksessa toimivalta luokanopettajalta aivan summittain niitä asioita, joita he halusivat tietää ESY-opetuksesta. Osa opettajista antoi vastauksensa kirjallisesti ja osaa tutkimuksen tekijä haastatteli suullisesti, missä kulloinkin heitä sattui näkemään. Opettajien esittämiin kysymyksiin voi tutustua Liitteen 10. avulla. Näin alkoi selkiytyä tämän tutkimuksen lopullinen pääajatus ja toteuttamismuoto.

ESY-opettajan havaintopäiväkirja

Yhtä aikaa edellä lueteltujen materiaalin keruutapojen kanssa tutkija piti seitsemän vuoden ajan jokaisena työpäivänään jokaisesta senhetkisestä oppilaastaan havaintopäiväkirjaa (esim. Liite 11.).

Siihen kertyi tapahtumia koulupäivistä, vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, yhteydenotoista toisiin ammattityöntekijöihin ja kaikesta mahdollisesta, mikä liittyi kulloinkin kyseessä olevaan oppilaaseen. Lisäksi opettaja jatkoi 1988 aloittamaansa yleistietojen keräämistä oppilaistaan. Kyseisen työn hän päätti toukokuussa 1997. Kirjattaviin asioihin kuuluivat oppilaiden perherakenne ESY-luokalle tultaessa ja mahdolliset muutokset sen aikana, oppilaan luokka-aste ESY-luokalle siirrettäessä ja mahdollisesti takaisin yleisopetukseen siirrettäessä, vanhempien työtilanne ja siinä tapahtuneet muutokset sekä riskitekijät (Liite 12.), jotka leimasivat kunkin oppilaan lapsuutta, ja joilla oli oletettavasti vaikutusta lapsen häiriökäyttäytymiseen.

Poliisilta kerätty tieto

Poliisilta pyydettiin tutkimustietoa vasta materiaalin keräämisen loppuvaiheessa. Tutkija jakoi tutkimusryhmään kuuluneiden 49 oppilaan nimet eri ikäryhmiin senhetkisen tilanteen mukaan. Kyseinen nimilista toimitettiin tutkimuspaikkakunnan rikospoliisille, ja tutkimuksen suorittaja pyysi tutkimusluvan esitettävään poliisia selvittämään, millaisia poliisin tietoon tulleita rikkeitä ko. ESY-oppilaat olivat siihen mennessä tehneet (Liite 13.). Palautteeksi toivottiin saatavan tiettyyn rikekategoriaan kuuluvien rikosten lukumäärät kussakin ikäryhmässä ilman annettua nimilistaa, koska kaikkien tutkimusryhmään kuuluneiden (N=49) lasten vanhemmilta ei oltu hankittu henkilökohtaista tutkimuslupaa.

8.4. Tutkimusaineiston analysointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen metodioppaissa on käsitelty pääasiassa aineistonkeruuta, mutta aineiston analyysivaihe on jätetty yleensä vähemmälle huomiolle (esim. Marshall & Rossman 1994, 114; Tynjälä 1991, 393). Syrjälän ym. (1994, 91) mukaan tähän voi osittain olla syynä se, että laadulliselle tutkimukselle on ominaista eri vaiheiden jatkuva keskinäinen vuorovaikutus. Tällöin tutkimuksen eri vaiheita ei ole edes tarkoituksenmukaista erotella selvästi toisistaan. Aineistoa käsitellään hyvin kokonaisvaltaisesti. Syrjäläinen (1990) toteaa kouluetnografisessa tutkimuksessaan, että kvalitatiivisen aineiston analyysi alkaa ensimmäisestä kenttäpäivästä ja päättyy lopullisen raportin kirjoittamiseen. Hirsjärven ym. (1998, 219) mukaan analyysitapa valitaan sen perusteella, miten saadaan parhaiten vastaus tutkimuksen ongelmaan tai tutkimustehtävään.

Viimeksi kuluneen kymmenen vuoden aikana kvalitatiivisten tutkimusaineistojen analysointiin on kehitelty monenlaisia tietokoneavusteisia analysointiohjelmia (ks. esim. Luomanen & Räsänen 2000). Tässä tutkimuksessa ei päädytty atk-pohjaiseen analyysiin, koska esimerkiksi oppilaiden vanhemmilta haastatteluiden avulla saadut tiedot käytettiin tutkimusasetelmassa pelkästään oppilaita koskevan taustatiedon kuvaamiseen. Tutkimuksen päätarkoitus oli kuvata sitä prosessia, joka tapahtuu ESY-opetuksessa ja jonka tavoitteena oli kuntouttaa oppilas niin, että hän saattoi palata mahdollisimman nopeasti takaisin yleisopetuksen piiriin. Toinen perustelu tietokoneavusteisen analysoinnin hylkäämiselle oli se, että tutkija lähes kymmenen vuoden ajalta kokoama havaintopäiväkirja oli tehty kokonaan käsinkirjoitettuun muotoon.

Aineiston kokoaminen

Kuten aiemmin tuli jo esille, tämän tutkimuksen yhtenä puutteena ja reliabiliteettia laskevana tekijänä voidaan pitää sitä, että tutkija ei ole pitänyt toimistaan ja ratkaisuksistaan erillistä tutkimus- ja

analyysipäiväkirjaa (ks. esim. Eskola & Suoranta 2000, 218). Kun seuraavassa esitellään aineiston keruuta ja käsittelyä, turvaudutaan yleisluonteiseen ja asioiden tapahtumajärjestyksessä etenevään tarkasteluun.

ESY-luokkalaisista (N=20) ja heidän perheistään kenttämateriaalia kerätessään tutkija yritti samanaikaisesti purkaa eri tietolähteistä saatua tietoa, verrata eri tietolähteiden antamaa informaatiota ja paikkansapitävyyttä sekä kirjoittaa tämän pohjalta kronologisia elämäntarinoita oppilaiden lapsuuden-tapahtumista. Tutkijan voimavarat eivät kuitenkaan riittäneet purkutyön tekemiseen ESY-opettajan ammatin ohella kouluvuoden kuluessa. Niinpä hän teki yhteenvetoja oppilaista ja heidän elämästään kahden kesäloman aikana vuosina 1994–1995 .

Tutkija kuunteli nauhoituksia vanhempien haastatteluista ja vertaili näin saatua tietoa vanhempien antamiin kirjallisiin vastauksiin. Näin voitiin kontrolloida vanhempien antaman tiedon paikkansa pitävyttä. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien (N=20) haastatteluja ja heidän kirjallisesti antamia vastauksia käytettiin tässä tutkimuksessa osittain suorina lainauksina tai niitä referoitiin tavoitteena saada yhtenäinen kertomus kustakin lapsesta ja hänen elämäntapahtumistaan. Tällä tavalla toimittiin myös ESY-luokkalaisten yleisopetusaikaisten opettajien ja lastentarhanopettajien antamien kirjallisten esseevastausten ja terveystieteiden ja psykologeilta saatujen lausuntojen kanssa. Näistä lainattuja katkelmia tai oppilaista kirjoitettuja kertomuksia sijoitettiin eri aihepiireihin rakennettaessa kuvausta tutkimuskohteesta ja sen tapahtumista arkipäivän tilanteissa. Lisäksi tutkija laski kuhunkin käsittelemäänsä aiheeseen liittyviä frekvenssejä ja prosentuaalisia osuuksia oppilaista ja heidän perheistään yhteenvedon tapaisesti (haastattelujen, kirjallisten kyselyjen ja ESY-opettajien päiväkirjoista saatujen tietojen perusteella) ja vertasi niitä koko tutkimusjoukkoa koskeviin lukumääriin ja aiemmin tältä alueelta suoritettujen tutkimusten antamiin tuloksiin. Tässä yhteydessä tutkija saattoi käyttää myös jo aiemmin pro gradu-tutkimuksestaan saamia tuloksia. Ko. osuutta hän kokosi, käsitteli ja kirjoitti pääasiassa vuosina 1994–1997.

Oppilaisiin ja heidän perheisiinsä liittyvän materiaalin keruun loppuvaiheessa omaa työtään tutkiva opettaja kirjoitti kokonaiskuvausta ESY-luokan toiminnasta sillä perusteella, miten meneteltiin kuvauskohteessa oppilaan kasvatusta ja oppimisprosessia eteenpäin vietäessä. Aineiston perusteella ohjaustoiminnasta voitiin löytää viisivaiheinen tapahtumasarja. Se sisältää erilaisia kasvatusta ja oppimisprosessiin liittyviä aihepiirejä (teemoja), jotka vaikuttavat siihen, miten koko tapahtuma etenee käytännön työtä tehtäessä. Aihepiireihin on lisätty kuvauksia eri yksilöistä ja heidän toiminnoistaan. Lisäksi on suoritettu kvantifiointia, mutta hyvin alkeellisella tasolla siten, että tutkimusjoukkoon kuuluneista henkilöistä on laskettu pelkästään tiettyihin teema-alueisiin liittyviä frekvenssi- ja prosenttiosuuksia. Käytännön työssä esille nousseita tekijöitä on vertailtu aiheeseen liittyvään, aiemmin kirjoitettuun kirjallisuuteen ja aiempien tutkimusten tuottamaan tietoon. (Alasuutari 1993, 27–29)

Vaikka kovin vähäinen osa kerätystä kenttämateriaalista tulee näkyviin tutkimuksen lopullisessa muodossa aitoina kuvauksina ESY-luokan toiminnasta, tutkijan mielestä hänen suorittamansa monipuolisen materiaalinkeruun ansiosta tietous ESY-luokkalaisista ja heidän perheistään lisääntyi hänen omassa "leipätyössään". Tästä puolestaan oli seurauksena se, että työn tekeminen erityisopettajana sai uuden ulottuvuuden. Lisäksi tuttuus oppilaiden vanhempiin lisääntyi, ja tämän jälkeen työ kouluelämässä ko. lapsen kanssa oli tavallaan selkeämpää ja otteen saaminen häneen parani. Lapsille tehdyt haastattelutkin ovat osoittaneet sen, että he saavat mielipiteensä pitkälle vanhemmiltaan ja toimivat sen mukaisesti myös kodin ulkopuolella.

Yhtenä käsillä olevan tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää sitä, että aineiston pääasiallinen analysointi on tapahtunut vasta 2–5 vuotta sen keräämisen lopettamisen jälkeen. Lisäksi tutkija toimi tässä vaiheessa jo eri työpaikassa toisentyypisellä erityisopetuksen osa-alueella. Näin hänellä oli paremmin kyvykkyyttä nähdä ESY-opetuksessa tapahtuneet asiat – ainakin joiltakin osin – “ulkopuolisen silmin”. Oli luultavaa, että ajan kuluminen ja ESY-luokkayhteisöstä poistuminen selkeyttivät ja realisoivat aineiston analysointia.

Aineiston suhde teoriaan

Tämän tutkimuksen osalta voidaan puhua ns. teoriasidonnaisesta analyysistä (esim. Eskola & Suoranta 2000, 152). Tutkimusaineistoa tarkastellaan oppimisteoreettisista lähtökohdista siten, että ESY-opetuksessa toteutettavaan kasvatusta ja oppimisprosessiin ja sen vaiheisiin sovelletaan viiden oppimisteoreettisen orientaation (so. behavioristisen, kognitiivisen, humanistisen, sosiaalisen oppimisen ja konstruktivistisen) periaatteita. Lisäksi aineiston analyysissä pyritään ottamaan huomioon – vaikkakin melko pintapuolisesti – eri tieteenalojen (kasvatustiede, sosiologia, psykologia ja sosiaalipsykologia) näkökantoja tutkittavasta kokonaisuudesta (ks. esim. Hirsjärvi ym. 1998, 152). Tämän perusteella lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen ja sen tulosten validiutta (ks. esim. Hammersley 1992, 91).

Tutkimuksen teoriakokonaisuus hahmottui siltä pohjalta, mitkä asiat nousivat ESY-opettajan silmin päivittäisessä koulutyössä oleellisimmiksi esille tai ongelmiksi tutkimuskohteessa. Tutkimuksen aikana opettaja etsi teorian avulla tukea ja myös vaihtoehtoisia näkemyksiä ja toimintamalleja käytännön elämässä esille tuleville omille ajatuksille ja toimintaratkaisuille ESY-luokkaa opettaessaan. Ensin selvitettiin tutkimusryhmään kuuluvien ESY-oppilaitten ja heidän perheittensä yleispiirteitä (Haapaniemi 1994) ja edelleen heidän kanssaan tehtävää kasvatusta ja opetustoimintaa ESY-opettajan näkökulmasta. Teoreettisen materiaalin kerääminen ja lukeminen tapahtui osittain yhtäaikaaisesti kenttämateriaalin keruun kanssa. Pääasiallinen teoreettisen osuuden kokoaminen ja kirjoittaminen kesti 2–3 vuotta. Toimenpide sijoittui tutkimuksen loppuvaiheeseen ajanjaksolle 1998–2000. Aineistosta valmistui lisensiaatin tutkimus (Haapaniemi 2000), johon yhdistettiin pro gradu-tutkimuksesta saatua tietoa ja jota muokkaamalla on koottu käsillä oleva tutkimus.

9. TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

9.1. Tutkimuskohteen kuvaus

Tutkimuspaikkakunnan peruskouluja oli 1990-luvun puolivälissä seuraavasti: yksitoista koulua 1.–6. luokille, kolme koulua 7.–9. luokille ja erityiskoulu kehitysviiväasteisille oppilaille (EMU-oppilaille ja harjaantumiskoululaisille). Erityiskoulussa oppilaat olivat 1.–9. luokilla. Dysfasialuokat, 1.–6. luokat, oli sijoitettu kahteen yleisopetusta antavaan kouluun. Kaksi tämän tutkimuksen kohteena olevaa 1.–6. luokkien oppilaille tarkoitettua ESY-luokkaa toimi eräässä keskustan yleisopetusta antavassa koulussa, jossa opetettiin 1.–6. luokkia. Voidaan puhua erityisluokista, jotka on fyysisesti integroitu yleisopetuksen kouluun. Parikymmentä vuotta sitten tutkimuspaikkakunnan ala-asteille tarkoitettua kaksi ESY-luokkaa oli sijoitettu ko. koululle hyvien eri puolilta kaupunkia tulevien liikenneyhteyksien vuoksi ja tuolloin paikkakunnalla työnsä aloittaneen ESY-opettajan sinnikkydestä johtuen. Hänen mielestään ESY-luokkien tuli päästä ”lattikaivomaailmasta muiden ihmisten ilmoille”. Tavallisesti ESY-luokat oli ollut tapana sijoittaa kellareihin, taloissa oleviin varastotiloihin tai muusta käytöstä liikeneviin tiloihin, jotka olivat varmasti kyllin kaukana muusta yhteisöstä.

Koulussa, jossa ESY-luokat toimivat, oli noin 300 oppilasta. Opetustilat oli sijoitettu kolmeen pihapiirissä olevaan koulurakennukseen. Yleisopetusluokkia oli kaksitoista ja niissä jokaisessa oli oma luokanopettajansa. Lisäksi koulussa oli kokopäivätoiminen englannin kielen tuntiopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja. Viimeksi mainittu antoi erityisopetusta niille oppilaille, joilla oli luku-, kirjoitus- ja/tai puhevaikeuksia ja/tai henkilökohtainen opetussuunnitelma yhdessä tai kahdessa oppiaineessa. Kouluavustajia oli yksi tai kaksi vuosittain avuntarpeessa olevien oppilaiden määrästä riippuen. ESY-luokat olivat koulurakennuksessa, jossa erityisluokkien lisäksi toimi neljä yleisopetusluokkaa. Erityisluokkayksikköön oli ulkoa oma sisäänkäynti (Kuvat 1.–2.). Luokat olivat entisessä opettajan asunnossa. Huoneistoon kuului 1990-luvun puoliväliin saakka eteinen, kaksi kamaria, keittiö ja WC (Kuvat 3.–10.).

1900-luvun alkuvuosikymmenillä rakennettu koulurakennus restauroitiin kokonaan ja sisätilat uusittiin. Tämän jälkeen ESY-luokkienkin olosuhteet muuttuivat jonkin verran. Suurin helpotus ESY-luokissa oleville opettajille ja oppilaille oli koneellisen ilmastoinnin saaminen. Tällaisen mainitsemisen arvoisen helpotuksen merkityksen lukija huomaa varmasti myöhemmin tätä lukua läpikäydessään. ESY-opettajia oli kaksi. Toisella opettajalla oli ”nimissään” nuoremmat oppilaat (1.–3. lk.) ja toisella vanhemmat oppilaat (5.–6. lk.); neljäsluokkalaiset oli sijoitettu jompaankumpaan opetusryhmään tapauksesta riippuen. ESY-opettajan harteilla oli vuosittain 8–10 oppilasta. Luokissa oli yhden kouluvuoden aikana yhteensä 15–20 oppilasta.



*Kuva 1.
Pääsisäänkäynti ESY-luokkiin.*



*Kuva 2.
Koulurakennuksen pääsisäänkäynti kuistilta yleisopetuksen luokkiin.
Kuistin vasemmasta reunasta on toinen sisäänkäynti ESY-luokkiin.
ESY-luokan eteistilan ikkuna on villiviinin ympäröimä.*



*Kuvat 3. ja 4.
Huoneiston entinen keittiö toimi ESY-luokan eteistilana,
tietokoneiden sijoitustilana ja tarvittaessa oppilaiden rauhoittumispaikkana.*





*Kuva 5.
Näkymä eteistilasta 4.–6.-luokkalaisten opetustilaan.*



*Kuva 6.
Nuorempien oppilaitten (1.–4. lk.) luokassa olevaa kasvillisuutta.*



*Kuvat 7. ja 8.
Nuorempien oppilaitten (1.–4. lk.) opetustila.*





Kuvat 9. ja 10.

Luokkia yhdistää kaksoisovi. Kuvat on otettu nuorempien oppilaitten luokasta. Taustalla avautuu vanhemmille oppilaille tarkoitettu luokkatila.



Yhteistyötä tehtiin ESY-luokkien kesken päivittäin useita kertoja. Liikunnan- ja teknisen työn tunneilla kaikki oppilaat olivat samassa opetusryhmässä ja molemmat opettajat ohjasivat oppilaita. Ruokailu, välitunnit ja koulu-TV:n sekä videon katsomishetket olivat myös yhteisiä. Muut oppiaineet opiskeltiin pääosin oman opettajan ohjaamana omassa luokassa. Lisäksi vuosittaisesta oppilasaineuksesta riippuen nuoremmat oppilaat saattoivat käydä muutaman kerran viikossa opettajansa mukana yleisopetuksen ryhmässä (samanaikaisopetus) opiskelemaan esimerkiksi musiikkia, käsityöaskartelua tai muita käytännön aineita. Itsenäisesti yleisopetukseen integroidut ESY-oppilaat kävivät oman aikataulunsa mukaan yleisopetusluokkien tunneilla.

9.2. Toimintatavoitteet ja -periaatteet kuvauskohteessa

Toiminnan tavoitteet

Toiminnan tavoitteena pidettiin sitä, että ESY-opetuksen turvin oppilaasta yritettiin saada mahdollisimman tasapainoinen, toisten kanssa toimeentuleva ja omatoiminen kansalainen, joka ESY-luokalta lähdettyään osaisi lukea, kirjoittaa ja laskea mieluiten ikätasoltaan vaadittavien keskiarvonormien rajoissa tai jopa kyseiset normit ylittäen. Oppilas yritettiin palauttaa mahdollisimman nopeasti takaisin yleisopetuksen piiriin (myös Dammert & Makkonen 1999, 78). Tarkoituksena oli estää lapsen syrjäytyminen ja auttaa häntä löytämään oma paikkansa yhteiskunnassa.

Uuden oppilaan siirtyessä ESY-opetukseen alkuvaiheen tavoitteena kuvauskohteina olleissa erityisluokissa pidettiin oppilaan "pysäyttämistä". ESY-opettaja puuttui aina uudelleen ja uudelleen oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen ja sääntöjen rikkomiseen. Toisena alkuvaiheen tavoitteena pidettiin oppilaan vanhempien ja opettajan/-ien tutustumista. ESY-opetuksen päivittäisinä tavoitteina kuvauskohteessa pidettiin oppilaiden käyttäytymisen parantamista, toisen ihmisen huomioon ottamisen opettelua ja perustaitojen oppimista ja vahvistamista eri oppiaineissa. Pitemmän aikavälin tavoitteena oli ensin ESY-oppilaan integroiminen yleisopetuksen tunneille ja sitten hänen täysipainoinen yleisopetukseen palaamisensa. Kaikkien em. tavoitteiden onnistumista edisti opettajan/-ien ja oppilaan vanhempien välinen tutuus ja luottamus. Sen myötä voitiin käsitellä vaikeitakin oppilasta koskevia ongelmatilanteita tuloksellisesti. Siksi toimivan eri alueita edustavien aikuisten välisen yhteistyön aikaan saaminen oli yksi ESY-opetuksen tärkeimmistä tavoitteista.

Toiminta-ajatus

ESY-opetuksen peruslähtökohtana oli *ongelmakeskeisyys*. Oppilaan tai hänen perheensä ongelma ratkaisi sen, miten lapsen kuntoutusta vietiin eteenpäin. Oppilaan ongelmatilannetta yritettiin helpottaa ottamalla huomioon sekä lapsen että hänen perheensä *yksilölliset* tarpeet erilaisissa elämäntilanteissa. Koulussa opettaja yritti luoda oppilaaseen mahdollisimman luottamuksellisen ja turvallisen aikuiskontaktin. Samanaikaisesti lapsen vanhempiin pidettiin yhteyttä yhtä usein kuin läheisiin tuttaviin. *Ratkaisukeskeisyttä* pidettiin yllä. Jos jokin menetelmä ei tuottanut muutosta parempaan, keksittiin toinen mahdollisesti parempi menetelmä tavoitteiden toteutumiseksi. Oppilaan ongelmiin yritettiin paneutua mahdollisimman *monitahoisesti*. Yhteistyön ja luottamuksen aikaansaaminen kaikkien lapsen kanssa tekemisissä olevien osapuolten kesken oli edellytyksenä hänen tavoitteelliselle kuntoutumiselleen. Jokapäiväiseen koulu-

elämään kuului *säännönmukaisuus* ja asioiden *johdonmukainen* käsittely. Jokaisessa koulupäivässä oli omat rutiininsa ja sääntönsä, joita yritettiin noudattaa mahdollisimman tasapuolisesti. Jos päivittäisiin toimintoihin tuli poikkeavuutta, niihin paneuduttiin joko etukäteen tai jälkeenpäin oppilaiden kanssa yhdessä tai erikseen keskustelemalla.

Toimintaperiaatteina turvallisuus, yksilöllisyys ja kokonaisvaltaisuus

Yksi oppilaan edistymisen edellytys oli *fyysinen ja psyykinen turvallisuus*. Koulussa turvallisuutta loi "oma luokkahuone" ja "oma opettaja" (ks. myös Rahikainen 1999, 92). Luokkahuone oli sisustettu kodikkaasti, ja siitä huolehdittiin yhteisvastuullisesti. Jokainen kantoi vastuuta yhteisestä luokkatilasta, sen siisteydestä, kukista, omista tavaroistaan jne. (ks. myös Sinkkonen 1999, 10). Opettaja oli luokassa oppilaiden kanssa etukäteen sovittuna aikana. Kun aikuinen osoitti omalla käytöksellään täsmällisyyttä, lapseltakin saattoi vaatia samaa. Tarkoituksena oli siis luoda lapselle paikka, jossa voi rauhoittua, jossa oli tietyt säännöt ja jossa johdonmukaisesti vaadittiin sovittujen sääntöjen noudattamista. Jos joku laiminlöi sääntöjä, asiasta keskusteltiin ja samalla sovittiin tilanteen korjaamisesta. Tarvittaessa sovittiin yhteisesti myös rangaistuksista. Koulupäiviin ja -viikkoon kuului myös tietyt toimintarutiinit. Lapsi sai näin turvaa "elämän selkeydestä" ja hänen voimavaransa voitiin paremmin suunnata uusien asioiden opetteluun.

Jokaisella lapsella oli yksilölliset elämäkokemukset ja syyt ongelmiansa synnylle eli koulutettavuudelle, kuten Hautamäki ym. (2002, 108, 112) toteavat. Koulutettavuus on heidän mukaansa kulttuuritermi ja juuri koululla on tosiasiallinen paikka biologisten ja sosiaalisten systeemien vuorovaikutuksen eräänä muotona. Tutkimuskohteena olleissa ESY-luokissa jokaisen oppilaan ongelmiin tartuttiin *yksilökohtaisesti*. Valmista toimintakaavaa ESY-luokkalaisten tukemiseksi ei ollut olemassa. Ihmissuhteita muodostettaessa ESY-opettajan oli vain "tunnusteltava", miten kunkin lapsen etua voitiin viedä eteenpäin mahdollisimman hyvin. Opettajan oli opittava tuntemaan oppilaansa ongelmat ja oireilut, mahdollisesti myös tämän tausta. Tarkoituksena oli, että "oma opettaja" -suhde toimisi lapselle ja hänen vanhemmilleen kuten "oma lääkäri" -suhde potilaalle (ks. Saloviita 2002, 90), toisin sanoen asioita voitaisiin selvittää johdonmukaisesti monitahaisen yhteissuunnittelun ja ihmisten välisen luottamuksen avulla. Hautamäki ym. (2002, 97) toteavat, että opetuksen ollessa yksilöllistä ja oppilaan koko kehityshistorian huomioon ottavaa, voidaan katsoa koulutettavuuden yhteiskunnallis-historiallisten ehtojen ja rajoitusten tulleen huomioituksi.

Kun lapsen sisällä myllersivät monet elämänvaikeudet, häntä ei pystytty tukemaan tehokkaasti pelkällä erityisopetuksella. Erityisopettaja toimi usein *ybdysbenkilönä* perheen, koulun ja eri ammattiauttajatahojen välillä (ks. myös Vehviläinen 2001, 109). Ammattiauttajia olivat muun muassa koulupsykologit, perheneuvolan hoitohenkilökunta (psykologit, sosiaalityöntekijät, terapeutit, psykiatrit), kouluterveydenhoitaja, koululääkäri, sairaalan hoitohenkilökunta (lääkärit, psykologit, lapsen omahoitaja, erityisopettaja) ja sosiaalitoimen työntekijät. Lisäksi yhteistyössä saattoi olla myös muita lapsen kanssa toimivia henkilöitä (nuorisotyöntekijät, kerhojen vetäjät, poliisit jne.).

Yhteydenpito eri tukitahojen välillä tapahtui pääasiassa puhelimitse. Lisäksi verkostotapaamisia pidettiin vähintään 1–3 kertaa kouluvuoden aikana yhtä oppilasta kohden. Ryhmäpalaverien kokoonpano riippui kulloinkin käsiteltävästä asiasta, mutta melkein jokaisessa tilaisuudessa oli mukana lapsen huoltaja. Joissakin tapauksissa eri tukitahojen edustajat saattoivat pitää myös keskinäisiä neuvotteluja ja suunnitella moniammatillisena tiiminä erilaisia toimenpiteitä. Tarkoituksena oli saada aikaan

mahdollisimman kattava hoitoverkosto lapsen ja hänen perheensä auttamiseksi eri ammattialojen edustajien yhteistyön avulla.

9.3. ESY-oppilaiden häiriökäyttäytymistä selittäviä tekijöitä

Jotta lukija saisi mahdollisimman tarkan tiedon siitä, millaisen joukon tarkastelulla tutkimuksen antamiin tuloksiin on päädytty, yhdysvaltalainen oppimisvaikeuksien tutkimusneuvosto (CLD Research Committee 1994, 57–59) ehdottaa, että vähimmäisvaatimuksena on selvittää erityisoppilaiden taustoihin liittyen seuraavaa: 1) tutkittavien lukumäärä, 2) tutkittavien sukupuoli ja ikä, 3) aineiston rodulliset ja etniset jakaumat, 4) aineiston sosioekonominen jakauma, 5) tutkittavien älykkyytaso (älykkyydosamäärät) ja 6) tutkittavien akateeminen suoritustaso. Lisäksi tutkimuksessa tulisi kiinnittää huomiota erityisopetuksen keston, erityisopetukseen siirtymisen ajankohtaan ja paikallisesti vaihteleviin tekijöihin. Jos tutkimusryhmään kuuluu alle kymmenen tutkimushenkilöä, jokaisen henkilön tiedot suositellaan esitettäväksi taulukossa. Suuremmissa otoksissa riittää keskiarvotasoinen kuvailu. (Jahnukainen 1997, 25; ks. myös Hammersley 1992, 91)

Tämän etnografisen tapaustutkimuksen tutkimuskohteena olleissa, 1.–6. luokille tarkoitetuissa ESY-luokissa kävi koulua vuosina 1988–1997 yhteensä 64 oppilasta, joista paikkakunnalta poismuuttaneita oli 11 oppilasta. Nämä 11 oppilasta jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Tähän tutkimukseen kerättiin yleistietoa ESY-luokan 53 oppilaasta. Näistä neljä oppilasta tuli ESY-luokalle lukuvuonna 1996–1997, ja heidät jätettiin syvemmän tiedonkeruun ulkopuolelle, koska heihin oltiin vasta tutustumassa. Niinpä varsinaiseen tutkimusjoukkoon voidaan laskea kuuluneeksi 49 ESY-oppilasta. Näistä erottui vielä 20 oppilaan ryhmä, jonka elämäkokemuksista tehtiin hyvin kattava ja kokonaisvaltainen kartoitus keräämällä materiaalia monista eri tietolähteistä (ks. 8.3.). Tällä tavalla saatua aineistoa on vertailtu aikaisemmin suoritettuihin tutkimuksiin ja alan asiantuntijoiden käsityksiin. ESY-oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa liittyviin tutkimustehtäviin vastauksia etsittäessä oli erittäin vaikea erottaa eri tietolähteiden tuottamia kenttämateriaaleja toisistaan, koska eri menetelmillä saadut tiedot kietoutuivat toisiinsa tai ne täydensivät toisiaan. Joissakin yhteyksissä tietolähteet toimivat asioiden paikkansapitävyyden kontrolloijina.

9.3.1. ESY-oppilaista

Käyttäytymisestä kotona ja vapaa-aikoina

Seuraavaksi esitettävät tiedot aina kohtaan “Koulukäyttäytyminen” asti on kerätty ESY-luokkalaisten vanhemmille esitetyn strukturoidun kyselylomakkeen (Liite 4.) ja sen vastauksia tarkentavien haastattelujen avulla. Lapsen käyttäytymisen arvioinnissa sovellettiin Huttusen (1988, 1990) käyttämää kysymyslomaketta. Hänen tutkimuksessaan kysely oli suunnattu päivähoitossa olevien lasten vanhemmille. Käsillä olevassa tutkimuksessa ESY-oppilaiden vanhemmat arvioivat lasten käyttäytymispiirteiden esiintymistä viisiportaisella asteikolla (ei koskaan – usein) (Liite 4., kysymykset 11–14). Käyttäytymisen arviointi pisteytettiin yhdestä viiteen siten, että kysytyn käyttäytymisen esiintyminen usein sai pistemäärän viisi ja vastakkainen ääripää pistemäärän yksi (Huttunen 1990, 42). Pisteytys pyrittiin saamaan yhteismitalliseksi arvioimalla myönteistä käyttäytymistä korkealla ja kielteistä matalalla pistemäärällä. Vastauksista saaduista pistemääristä laskettiin aritmeettiset keskiarvot (Kuviot 4.–8., Liite 14.).

Vanhempia/hooltajia (N=20) pyydettiin arvioimaan ESY-opetuksessa olevan/olleen lapsensa käyttäytymistä ja erilaisten toimintatapojen esiintymistiheyttä toisten lasten seurassa kotona ja vapaa-aikoina tapahtuvissa sosiaalisissa tilanteissa (Liite 4., kysymys 11).

Kuvio 4. (Liite 14.) ja vanhemmille tehty haastattelut osoittavat, että ESY-oppilaiden vanhemmat pitivät lapsiaan vieraampien lasten seurassa sulkeutuneina ja katsoivat heidän mielellään karttelevan toisten lasten seuraa. ESY-oppilaita ei pidetty kuitenkaan puolustuskyvyttöminä lasten välisissä toiminnoissa, eikä tappelijoina tai väkivaltaisina kavereina, jotka lyövät toisia lapsia. Vanhemmat totesivat lapsillaan olevan jonkin verran kyvykkyyttä ratkaista ikäistensä välisiä ristiriitoja keskustelun ja sovittelun avulla. Tähän tutkimukseen kuuluneilla ESY-oppilailla (N=20) voidaan havaita ikäistensä joukossa enimmäkseen ulospäinsuuntautuvaa kontaktivaikeutta (externalizing contact disorder).

Vanhemmat arvioivat myös lapsensa leikki- ja työskentelykäyttäytymistä ja siihen liittyvää erilaisten toimintatapojen esiintymistiheyttä (Liite 4., kysymys 13). Vanhempien antamien vastausten mukaan (Kuvio 5., Liite 14.) ESY-luokkalaisilla oli kyvyttömyyttä kuunnella, mitä heille sanotaan tai miten heitä neuvotaan. Lapset riehaantuivat helposti leikeissä ja suuttuivat ja menettivät malttinsa, elleivät he onnistuneet yrityksissään tai voittaneet leikeissä tai peleissä. Kuitenkin vanhempien mielestä lapset olivat melko eloisia ja touhukkaita ja leikkivät mielellään toisten lasten kanssa. Kysymyslomakkeiden ja haastattelujen avulla saatujen vastausten perusteella ESY-luokkalaisilla oli heidän vanhempiensa mielestä vaikeuksia sosiaalisessa kanssakäymisessä ikäistensä kanssa sekä kotona että vapaa-aikoina. Tämä saattoi olla yksi syy esimerkiksi siihen, että ESY-oppilaiden harrastukset, joissa vaadittiin ryhmässä toimimista, vaihtuivat yleensä toiseen harrastukseen tai päättyivät kokonaan. ESY-oppilailla esiintyi yhteistyöongelmia myös aikuisten kanssa (Liite 4., kysymys 12). Esimerkiksi aikuisten kiellot ja lasten omat vastoinkäymiset saivat melko usein heissä aikaan hyökkäävää käyttäytymistä ja he eivät pystyneet ratkaisemaan ristiriita- ja ongelmatilanteita neuvottelemalla ja keskustelemalla asiasta aikuisen kanssa.

Suoritettujen kirjallisten kyselyjen ja haastattelujen perusteella ESY-luokkalaisten vanhemmat näkivät useimmiten lapsensa käyttäytymisen positiivisempänä ja vähemmän ongelmallisena kuin tutkijana toiminut opettaja ja muut ammattityöntekijät. Tulos poikkeaa esimerkiksi Huttusen (1990) saamasta tuloksesta, jonka mukaan vanhemmat kokivat lastensa käyttäytymisen lastentarhanopettajia kielteisempänä. Oli mahdollista, että ESY-oppilaiden vanhempien arvioinneissa oli nähtävissä ns. "onnellisuusmuurin" vaikutuksia, ts. oli tärkeää antaa lapsestaan ja samalla myös itsestä parempi kuva, kuin se miltä todellisuudessa tuntui. Saattoi olla myös niin, että vanhemmat olivat tottuneet lastensa tietynlaiseen käyttäytymiseen, eivätkä pitäneet sitä enää vaikeana tai poikkeavana. Onhan toisaalta mahdollista, että lapset voivat käyttäytyä eri ympäristöissä eri tavoin (esim. Chazan ym. 1994). Edellä esitettyä pohdintaa voidaan konkretisoida seuraavan tapauskuvauksen avulla:

Olin tyytymätön, että päiväkodissa ei joustettu Akin suhteen. Yksi hoitaja ymmärsi enemmän Akiä. Akilla ei ollut kavereita ryhmässä, hän ei tykännyt olla siinä ryhmässä. Ei Aki ollut häirikkö siellä, yhden kerran se oli mennyt jonkun toisen pojan kanssa jonnekin koppiin ja siellä oli. Kun kavereita tulee meille ja pojat pelaavat tietokonepelejä, Aki voi istua koko ajan ja antaa toisten pelata. Aki on pitkämielinen, jos toinen oikein pitkään häntä ärsyttää, sitten hän voi motata. Aki ei ole vaativa, hän ei osaa puhua asioistaan, jos suuttuu saattaa heitellä tavaroita ja kasata esimerkiksi meidän raskaita huonekaluja yhteen kasaaan, purkaa kiukkuaan sillä tavoin. Tällaisia isoja riitoja tulee kotona harvoin, noin 4–5 kertaa vuodessa. (Vanhemman haastattelusta referoitua tietoa.)

Akilla ei ollut varsinaista sydänystävää, hän piti kaverinaan erästä ryhmämme poikaa, joka oli hankalin tapaus. Pojat tapasivat kuulemma vapaa-aikanakin. ... yleensä Aki harhaili yksikseen pihalla tai yritti pakottaa siskonsa mukaan leikkiin. ... Esimerkiksi yhteiset juhlatilanteet olivat tosi vaikeita, Aki esitti kaikki tempunsa. ... jumpassa pisti "läskiksi" saadakseen toiset nauramaan. ... Hoitoon jääminen oli Akille välillä todella vaikeaa ... raivokohtauksia hillitsimme kiinnipitämällä. ... Aki siirrettiin pois ryhmätilanteista häiritsemästä muita. (Ote lastentarhanopettajan kirjallisesta vastauksesta.)

Akin kontaktinottotavat olivat aika rajuja; tönimistä, nipistelyä, reippaita tuuppaisuja, törmäilyä ... kaikki pitivät lähestymistapaa pelottavana ja epämiellyttävänä ... ikävintä oli se, ettei Aki tuntunut ymmärtävän satuttavansa toisia. Akilla ei siis ollut koulussa varsinaisia kavereita. ... , ettei Aki ärsyttäessään yhtään pelännyt suurempiaan, vaan kävi päälle kuin ammus. Tuntien aikana Aki sai huomiota osakseen vastaamalla kysymyksiin esim. "pylly", "piero", "perse", "pippeli" jne. ... muun luokan hihittelyn tilalle tuli avoin paheksunta, joka selvästi vaikutti Akiin. Hän vähensi sanojen käyttöä, mutta otti tilalle erilaiset pörinät, naksuttelut ja mitä milloinkin. ... Ruokalassa ei kukaan halunnut istua Akin vieressä ... Aki ei halunnut käyttää ruokailuvälineitä, vaan söi sormin ja todella sottaisesti. ... (Ote yleisopetuksen luokanopettajan kirjallisesta vastauksesta.)

Monipuolisen kenttämateriaalin avulla tutkija tulkitsee em. tapauksen siten, että ko. lapsen käyttäytymisongelmia ylläpitivät pääasiassa hänen kasvuympäristössään vaikuttavat tekijät, mitä voidaan pitää sosiologisena näkökulmana syytulkinnalle. Lapsesta huolehtivat osapuolet eivät luultavimmin olosuhteiden pakosta löytäneet yhteistä linjaa lapsen tukemiseksi. Yleisopetuksen opettajan ja lastentarhassa opettajien ja ohjaajien työtä vaikeutti käyttäytymishäiriöisiä ohjattaessa se, että opetusryhmät olivat suuria ja aikuisten voimavarat tuntuivat kuluvan erityistuen tarpeessa olevien lasten ohjaukseen päivittäisissä työtilanteissa. Opettajien oli ajateltava myös sitä, että muillakin oppilailla piti olla mahdollisuus täysipainoiseen opetukseen (ks. myös Kähäri 2000, 42). Lisäksi po. perheellä oli omat sisäiset vaikeudet, joista vanhemmat halusivat vaieta.

ESY-opetukseen siirtämisestä

Kuorelahden (1996a, 74–76) tekemässä tutkimuksessa (N=384) ESY-oppilaat itse pitivät keskittymisvaikeuksia yleisimpänä syynä heidän ESY-opetukseen siirtämiseensä. Tämä koski ala-asteaikaa. Ala-asteen oppilailla oli ollut mielestään vaikeuksia myös opettajan ja toisten oppilaiden kanssa, mikä oli osaltaan syynä ESY-siirtoon. Entisille tarkkailuluokkalaisille tehtyjen haastattelujen perusteella Jahnukaisen (1997) ja Mobergin (1985) tutkimuksissa tarkkailuluokkasiirtoihin liittyi lähes kaikissa tapauksissa ainakin jonkinasteista häiriökäyttäytymistä. Kyse oli keskittymättömyydestä, oppimisvaikeudesta ja yleisestä häiritsevästä käytöksestä.

Käsillä olevaan tutkimukseen kuuluneiden ESY-luokkalaisten asiantuntijalausunnoissa oli myös selkeästi havaittavissa em. kaltaisia arvioiteja oppilaiden käyttäytymistavoista.

Oppilaalla on ollut koulu yhteisöön sopeutumisvaikeuksia 1. luokalta lähtien. Se on ilmennyt levottomuutena, oppituntien häiritsemisenä, opettajan ohjeiden noudattamatta jättämisenä ja ajoittaisena toisiin oppilaisiin ja ympäristöön kohdistuvana aggressiivisena käyttäytymisenä. Hänen parhaillaan käymän 2. luokan syysluku-kauden loppupuolella käyttäytymisongelmat ovat entisestäänkin vielä selvästi lisääntyneet. Tunne-elämän alueella todettava tasapainottomuus, mikä näkyy ahdistusherkkyytenä ja lyhytjänteisenä kontrolloimattomana käyttäytymisenä aiheuttaa sen, ettei koulutyön onnistumiselle yleisopetuksen ryhmässä ole tällä hetkellä edellytyksiä. Tästä johtuen suosittelen oppilaan siirtämistä ESY-luokalle, johon ratkaisuun myös vanhemmat ovat suostuvaisia. (Lainaus oppilaan ESY-luokkasiirtoon liittyvästä koulupsykologin lausunnosta.)

Tutkijan pitämän kirjanpidon mukaan tässä tutkimusaineistossa (N=53) oppilaiden siirrot ESY-luokalle tapahtuivat 26 oppilaan (49 %) kohdalla 1.–2. luokilla. Ensimmäiselle luokalle siirrettiin kymmenen oppilasta (18,9 %), joista kaksi aloitti oppivelvollisuutensa ESY-luokassa heti lastentarhan jälkeen ja yksi oppilas kotoa koululyykkäysvuoden jälkeen. Toiselle luokalle siirrettiin 16 oppilasta (30,2 %), kolmannelle luokalle yhdeksän oppilasta (17,0 %), neljännelle luokalle kahdeksan oppilasta (15,1 %), viidennelle luokalle kuusi oppilasta (11,3 %) ja kuudennelle luokalle neljä oppilasta (7,5 %). Tutkimusryhmään varsinaisesti kuuluneista 49 oppilaasta 32 (65 %) on siirretty ESY-luokalle ala-asteen yleisopetuksen ryhmästä. Seitsemälle oppilaista siirtopäätös oli tehty edellisellä kotipaikkakunnalla, ja heidän osaltaan siirtoon liittyvät tiedot puuttuivat. Sairaalan psykiatriselta osastolta tuli neljä oppilasta. EMU-koulusta siirtyi ESY-luokalle kolme oppilasta.

Seppovaaran (1998) tutkimuksessa ESY-oppilaista (N=1037) noin 49 % oli siirretty ESY-opetukseen ala-asteen aikana ja siirrot jakaantuivat melko tasaisesti eri luokka-asteille. Seppovaaran aineistossa siirtoja tehtiin eniten kahdeksannella luokalla (22,5 %). Samansuuntaisia tuloksia osoitti myös Jahnuksen (1997) tekemä tutkimus, jossa aineistoon kuului 23 oppilasta. Näiden oppilaiden siirroista seitsemän oli tehty kahdeksannella luokalla, ja 15 ala-asteella tehtyä siirtoa jakaantuivat melko tasaisesti 1.–5. luokille. ESY-luokille siirtojen ajoittuminen näyttää olevan eri tutkimuksissa saatujen tulosten perusteella hyvin paikkakunta-kohtaista. Eräillä paikkakunnilla suuntaus on kuitenkin se, että siirrot erityisluokkaopetukseen sopeutumattomien lasten kohdalla pyritään tekemään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tämä oli tavoitteena myös tutkimuskohteena olleiden ESY-luokkien kotikaupungissa.

Koulukäyttäytyminen ESY-opetuksessa

ESY-luokkalaiset ovat yleensä suurimmaksi osaksi poikia (esim. Katajamäki 1999, 65; Kivirauma & Kivinen 1986, 384; myös Cole ym. 1998; MacDonald & Speece 2001). Niin oli tässäkin tutkimuksessa, sillä tutkimusjoukkoon kuului 51 poikaa ja kaksi tyttöä. ESY-luokkalaisten yleinen *levottomuus ja riitaisu*, usein myös *aggressiivinen subtautuminen* sekä ikäisiään että aikuisia kohtaan rajoittivat eniten heidän koulunkäyntiään.

Maanantaiaamuna lähettiin yhdessä koko porukka jumppatunnilta. Olimme olleet koulun kentällä liikkumassa. Vein oppilaat ruokajonoon ja toinen opettaja vei tunnilla käytetyt välineet varastoon. Tällä välin Josku ja Tero ehtivät saada riidan aikaiseksi. Pojat olivat viettäneet jo kuluneen viikonlopun yhdessä yöpyen toistensa kodeissa. Tero tuli ruokajonoon ja kertoi Joskun lähteneen koulusta. Tiedustelin syytä siihen. Tero kertoi Joskun räkineen hänen päälleen. Siitä Tero sanoi hermostuneensa ja potkaksi Joskua. Sitten Josku lähti! Teron opettaja jäi puhuttelemaan Teroa potkimisesta. Minä vein toiset oppilaat syömään.

Josku palasi kuitenkin välitunnille. Kysyin häneltä tapahtumista ennen ruokailua. Josku kertoi, että hän oli sylkäissyt ja se oli osunut vahingossa Jamin päälle, sitten Tero tuli ja löi häntä nyrkillä mahaan. Josku sanoi lyöneensä myös, sen jälkeen Tero potkaksi häntä, ja hän potkaksi Teroa jalkaan. Sitten Josku kertoi lähteneensä koulun alueelta lähimetsään. Lupasin Joskulle, että kysyn vielä toiselta opettajalta, mitä Tero oli kertonut poikien riidasta. Josku aloitti välituntipihalla riehuminen. Hän oli vuoron perään toisten oppilaiden kimpussa. Pysäytin hänet ja kehotin lopettamaan riehuminen, mutta se ei tuottanut tulosta. Välitunti lopetettiin kesken. Loppupäivän tunneilla Josku ei pystynyt keskittymään ollenkaan töihinsä. Hän pyöri ja huolehti toisten asioista. Jouduin siirtämään pojan rauhallisempaan työtilaan luokassa, pois tavalliselta istumapaikaltaan. Sanoin, että kun puhe ei mene perille, niin jäät kanssani koulun jälkeen keskustelemaan päivän tapahtumista toisten oppilaiden lähdettyä kotiin. Josku jankutti minulle vastaan, eikä suostunut töihin. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Olimme metsässä suunnistamassa. Kolme ESY-oppilastamme olivat soittaneet suutaan yläasteen liikunnan opettajalle, kun hän oli ohjannut poikia pois toisten oppilaitten pyörien luota. Pojat olivat yrittäneet rikkoa niitä. Reni oli sanonut: "Mitä se sulle kuuluu vanha ämmä, mitä me tehdään." Paikalle oli saapunut myös joku miesopettaja, jolle Reni oli puhunut samaan uhittelevaan tyyliin, kaksi muuta ESY-oppilastamme olivat myötälleet Renin toimintaa. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Joksa soitti suutaan ohjaustilanteissa ESY-opettajalle, haukkui "rillipöllöksi" ja "käski mennä runkkaamaan isäänsä". ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Aiemmin tehtyjen tutkimusten mukaan em. kaltaiset käyttäytymistavat yleisopetuksessa ovat johtaneet oppilaiden ESY-opetukseen siirtämiseen. Seppovaaran (1998) tutkimuksessa (N=1004) arkistoista saatujen tietojen perusteella ESY-siirtoja perusteltiin eniten (42 %) oppilaiden aktiivisella koulukielteisyydellä. Tämä ilmeni keskittymiskyvyttömyytenä ja käyttäytymisenä, joka oli impulsiivista, aggressiivista, yleisesti kielteistä, konfliktihakuista, kielenkäytöltään sopimatonta ja ympäristöä häiritsevää. Voidaan myös puhua lapsista, joilla on kontaktivaikeuksia (contact disorder) eli heidän käyttäytymisensä on enemmän *ulospäinsuuntautunutta* (externalizing behavior), kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Poikajengi tuli luokkaamme iltapäivällä. Kaverit olivat lintsanneet aamupäivän. Heidän opettajansa oli toisten oppilaitten kanssa toisessa rakennuksessa tuntia pitämässä. Pojat marssivat suoraan opettajansa kaapille ja alkoivat tonkia sieltä tavaroita. He tiesivät, että saisivat varmasti minut puuttumaan asiaan. Kehotin useaan kertaan poikia poistumaan luokasta, koska tein pienempien oppilaiden kanssa töitä. Pedro haistatteli minulle ja heitteli kyniä ja kumeja pienten oppilaiden sekaan, ensin hän yritti heittää ne tietysti minun päälleni. Menin ulko-ovelle ohjaamaan uhoilijoita pois luokasta. Pedro soitti suutaan tasaisella tahdilla, eikä totellut ohjeitani. Muu poikajengi seuraili perässä. Joukon "kingi" oli Pedro. Eteistilassa annoin jo vauhtia Pedrolle käsipuolesta, ja silmänräpäyksessä sain kengän oven raosta itseäni kohti. Onnistuin väistämään. Pedro ehti ottaa kenkensä ylös ja löi vielä kerran minua kengällä. Nyt sain siitä osuman päähäni. Rytäkkä kesti muutaman minuutin. Mitään apua ei ollut saatavissa, ei aikuisilta eikä lapsilta. Tämän jälkeen Pedro lähti koulusta ja aikoi tulla hakkaamaan minut myöhemmin. Hännystelijät marssivat nöyrästi hänen perässään. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Seppovaaran (1998) tutkimuksessa passiivinen koulukielteisyys oli siirron syynä 29,4 %:lla ESY-luokalle siirretyistä oppilaista. Näissä tapauksissa siirtoa perusteltiin luvattomilla poissaoloilla ja myöhästelemisillä, välinpitämättömyydellä ja ahdistuneella, varautuneella ja torjuvalla käyttäytymisellä. Tällaisia oppilaita voidaan pitää enemmän *vetäytyvinä ja pelokkaina* (internalizing behavior). Myös kansainvälisissä tutkimuksissa erityisopetusta saavilla emotionaalisesti häiriintyneillä oppilailta (emotionally disturbed children) on havaittu edellä mainitun kaltaista käyttäytymistä (esim. Falmer & Falmer 1996; MacDonald & Speece 2001).

Tutkijan mielestä – hänen työkokemuksensa ja monipuolisesti kerätyn kenttämateriaalin perusteella – oli erittäin vaikea erottaa tarkkaan kumpaan em. ryhmistä kukin ESY-oppilas tulisi sijoittaa (myös Chazan ym. 1994). Monilla oppilailta esiintyi sekä ulospäinsuuntautuvaa että vetäytyvää käyttäytymis-
oireistoa. Tästä esimerkkinä voidaan esittää seuraava tapauskuvaus Tomista:

Tomi on lintsailut paljon yleisopetuksessa. ESY-opetuksen alettua Tomi on nukkunut muutamina aamuina pitkään. ESY-opettaja on herättänyt hänet puhelinsoitolla. Poika tullut kouluun saatuaan herätyksen. Poissaolot ovat lisääntyneet. Kerran "pinnaribongaajat" (sosiaali- ja nuorisotyöntekijä) hakivat Tomin kotoa ja toivat kouluun. Yksinhuoltajavanhemmalla ei ole otetta poikaan. Opettajan soitot kotiin eivät tuota parempaa tulosta. Lintsailu jatkuu. Tomi käväisee koulussa muutaman tunnin ja häipyä sitten taas koulusta. Kukaan

kotona oleva ei saa Tomia lähtemään takaisin kouluun. Tehtävät menevät hyvin silloin, kun poika viitsii tehdä jotakin. Yleensä Tomi nukkuu ruokailuun asti pulpettinsa päällä. Ruokailun jälkeen hän keksii jonkin syyn lähteä koulusta. 71 poissaolotuntia tammikuussa. Opettaja yhteydessä sosiaalityöntekijään. Tomi lintsaili koulusta viettäen aikaansa välillä keskustassa kavereiden kanssa kuljeskellen ja välillä kotona videoita katsellen ja tietokonepelejä pelaillen. Myös sisko lintsaili koulusta. Nyt Tomi käynyt koulua melko hyvin, mutta teettää pienemmällä ESY-oppilaille kaikenlaisia typeryksiä ja livistää itse tekopaikoilta. Tomi jäänyt kiinni kaupoissa näpistyksistä useita kertoja. Tomi oli yleisopetuksen luokanopettajan kanssa selvittämässä riitoja, joita oli syntynyt yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Tomi oli uhannut antaa turpaan toisille ja kostaa vanhat kaunat oikein kunnolla. Veli, jonka piti herättää Tomi kouluun, oli ollut kapakkatappelussa edellisenä yönä. Hän oli nyt sairaslomalla ja ei herrännyt töihin. Tomikin jäi herättämättä. Tomi lyönyt turpaan illalla yleisopetuksen oppilasta, koska Tomin mukaan ko. oppilas hymyilee aina. ESY-opettajan kanssa keskustelu ja Tomi kertoi itkien suurista peloistaan ja siitä, ettei saa unta iltaisin. Sitten kun menee vanhempansa viereen, niin vähän helpottaa. Sisko kertonut, etteivät saa Tomia nukkumaan ajoissa, kun aikuiset valvovat iltaisin myöhään. Tomi haluaa kuunnella aikuisten puheita. Koulupsykologi oli huolissaan Tomista. Poika on jännittynyt ja ahdistunut. Hänellä on paranoidisia pelkotiloja (sairauksista, saastumisesta, terveydestä jne.). Psykologi haluaa tavata poikaa kesälläkin ja ottaa yhteyttä Tomin huollosta vastaavaan vanhempaan. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa)

Tomin ongelmat johtuivat tutkijan tulkinnan mukaan hänen persoonakohtaisten piirteittensä (geneettis-biologiset, temperamenttiin ja heikkoon itsetuntoon liittyvät) ja kasvuympäristönsä (aikuisten antaman turvan puute) välisestä vuorovaikutushäiriöstä, mitä voidaan pitää ekologisenä näkökulmana käyttäytymishäiriön syytulkinnalle. Edellistä tukee esimerkiksi Laukkasen (2000) tutkimus, jossa selvitettiin strukturoidun kyselylomakkeen avulla peruskoulun viidesluokkalaisten (N=102) ongelmakäyttäytymistä ja siihen yhteydessä olevia riskitekijöitä. Tulosten perusteella oppilaan persoonallisuudella ja hänen sosiaalisen ympäristönsä riskitekijöillä oli selvä yhteys hänen ongelmakäyttäytymiseensä. Vanhempien ja parhaan kaverin esimerkillä sekä vanhempien välinpitämättömyydellä yhdessä lapsen heikon itsetunnon ja persoonallisuuden rakenteen kanssa oli tilastollisesti merkitsevä vaikutus oppilaiden ongelmakäyttäytymiseen.

Koulussa oppituntien aikana ESY-luokkalaiset puhuivat mielellään aiheeseen kuulumattomista asioista ja lähtivät herkästi kuljeskelemaan luokassa työnsä äärestä. Muutamat ESY-oppilaista eivät pystyneet kuuntelemaan opettajan antamia ohjeita, vaan he selostivat omia juttujaan, kun olisi pitänyt kuunnella.

Koko viikon Riku on ollut kuin lentoon lähdessä. Riku puhuu, kävelee, ei "kuule" yhteisiä ohjeita luokassa. Laitoin pojan parina päivänä eteiseen yksin töihin, kun ohjeeni eivät menneet perille. Poika soittaa suutaan toisille oppilaille, ärsyttää toisia naamaansa väännelemällä ja näytellen keskisormea. Koulu-TV-ohjelmia Riku ei pysty katsomaan ollenkaan. Hän konttaa lattialla pulpetin alla, käy juomassa, katselee toisia oppilaita ja väännelee naamaansa. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Töitä tehtäessä epäonnistumisen sietokyky oli näillä oppilailla matala (myös Ihatsu 1996, 25–26). ESY-opetuksen alkuvaiheessa mainitut piirteet olivat vahvimmillaan suurimmalla osalla oppilaista. Kuntoutuksen edetessä oireilu alkoi yleensä vähitellen lieventyä, mutta tästäkin löytyy käsillä olevan tutkimuksen käytännön esimerkeistä poikkeuksia.

ESY-oppilaat tarvitsivat pohjattomasti huomiota aikuiselta. Luokkatuntien aikana he pitivät taitavasti huolen siitä, että opettaja otti huomioon jokaisen henkilökohtaisesti ja sanoi jokaiselle erikseen kehotuksen keskittyä omiin tehtäviinsä. Jokainen oppilas halusi opettajan välittömästi luokseen (kirjoissa oli painovirheitä, vihkoa ei löytynyt mistään, kynä oli jäänyt kotiin jne.), vaikka olisi osannut tehdä

itsenäisesti hänelle annettuja tehtäviä ja vaikka näki opettajan neuvovan juuri sillä hetkellä jotakin toista oppilasta. Jos opettaja ei heti keskeyttänyt asiaan kuulumattomia puheita, tilanne ryöstäytyi yleensä käsistä, ja muutaman minuutin kuluttua oppilaat väittelivät jostakin mitättömästä asiasta yhteen ääneen kuuntelematta toinen toistaan. He olivat myös erittäin kouliintuneita käyttämään aikuisia hyväkseen, jos vähänkään huomasivat aikuisen toiminnoissa epävarmuutta tai jos opettaja joutui jostain syystä suuntaamaan huomionsa muualle. Tällaisissa tilanteissa ESY-luokkalaiset saivat välittömästi aikaan jonkinasteisen sekaannuksen.

... Tiistaina ennen juppaa näin, kun Riku potki Jaria moneen kertaan jalkoihin. Jari oli seinää vasten. Menin väliin ja kuljetin Rikun vähän matkan päähän. Riku alkoi valittaa, mitä toiset pojat olivat tehneet hänelle välitunnilla. Kun asiaa selviteltiin, kävi ilmi, että Riku oli soittanut suutaan ja pökkinyt tahallaan Jaria. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa)

Oppilaiden oli vaikea selviytyä välituntileikeistä ja liikuntatuntien pelitilanteista. Jos he keksivät uuden leikin, sitä leikittiin melko sopuisasti yleensä vain yhden välitunnin ajan. Sitten erimielisyydet tavan mukaan alkoivat. Liikuntatunneilla pelattaessa melkein jokainen oppilas oli omasta mielestään paras pelaaja ja teki sen varmasti selväksi toisille oppilaille käyttäytymisellään ja uhoilullaan. Tuntui, kuin jokainen peli olisi ollut Suomen mestaruudesta käytävä loppuottelu. Kaikki rikkoivat sääntöjä minkä ehtivät ja syytelivät sitten toinen toistaan rikkomuksista. Erotuomarina olevalla opettajalla oli vaikea tehtävä yrittää jotenkin saada säilytettyä reilun pelin idea. Erotuomarina toiminut opettaja yritti yleensä saada vaivihkaa pelin loppumaan tasapeliin, ettei jälkipeli olisi tullut liian rajuksi liikuntatunnin loputtua. Jos tasapeliä ei tullut, opettajat saattoivat odottaa seuraavalla välitunnilla erotuomarin tehtävään palaamista ja kasvatuskeskustelun toteuttamista yhteisesti tai erikseen jonkun tai joidenkin oppilaiden kanssa. Tällaisiin yhteistyöongelmiin palattiin päivittäin, vaikka niistä oli käyty keskusteluja jo lukemattomia kertoja aikaisemmin.

Liikuntatunnilla Antti löi nyrkillä mahaan toista oppilasta hipan aikana. Opettaja laittoi hänet istumaan muutamaksi minuutiksi salin seinän viereen. Polttopallossa Antti itki välillä ja valitti, ettei hän saanut koskaan heittää palloa. Joku antoi fiksusti pallon Antille, mutta kohta hän oli uudelleen vihainen, kun ei saanut palloa kiinni. Tällaista Antin valitusta jatkui tunti loppuun. Pukuhuoneessa Joonas huusi "vittua". Menin sisälle pukuhuoneeseen lopettamaan moisen sanailun. Perustelin, ettei se kuulunut hyviin tapoihin sen kummemmin aikuisella kuin lapsellakaan. Poistuin takaisin salin puolelle. Kohta Mikko huusi: "Late, älä kiusaa, kerron opettajalle!" Menin taas pukuhuoneeseen. Late oli, kuin mitään ei olisi tapahtunut. Mikko kertoi Laten kastelleen hänet tahallaan lavuaarin luona, kun pojat joivat hanasta, ja lisäksi töni häntä seinää vasten. Late väitti, ettei ollut tehnyt sellaista. Toiset pojat sanoivat: "Late valehtelee, hän kiusasi tahallaan Mikkoa kuten aina, kun opettaja ei ole paikalla." Poistuin jälleen saliin. Varmistuin, että Late lähti sitä ennen pukuhuoneesta ruokalan eteen, missä toinen ESY-opettaja odotti poikia. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa, ks. myös Liite 16.)

ESY-oppilaiden puheissa nousi päällimmäiseksi itsensä tai sukulaisten kehuminen, toisten mitätöiminen ja nolaaminen, kiroilu ja haistattelu sekä kaikenlainen uhoileminen ja omien rikkeiden kieltäminen.

Yksi vanhemmista oppilaistamme oli saanut uudet metallikärkiset bootsit, joita hän esitteli ylpeänä toisille pojille. Samalla alkoi toisten oppilaiden keskustelu siitä, mitä kaikkea kenelläkin on ja kuinka paljon tavarat

ovat maksaneet. Luvut ja oppilaiden äänen voimakkuus kasvoivat kuin huutokaupassa. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Huomautin Sakulle liikuntatunnin jälkeen, että hän oli kiroillut pelitilanteissa useaan kertaan opettajan asiaan puuttumisesta huolimatta. Saku selitti silmät suurena, ettei ollut kiroillut, vaikka opettaja oli seisonut hänen vieressään ja todennut Sakun kiroilleen. Välitunnilla valvova opettaja oli nähnyt Sakun potkivan maassa makaavaa oppilasta. Kun opettaja otti Sakun tästä puhutteluun, Saku väitti kiven kovaa, ettei hän varmasti ollut potkinut ketään toista oppilasta. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Koulussa järjestettävät juhlat ja muut kaikkia oppilaita koskevat yhteiset tilaisuudet olivat vaikeita usealle ESY-luokkalaiselle.

Meillä oli konsertti salissa ja se oli todella vaikea paikka etenkin Markolle. Hän puhui ja vähätteli koko ajan esitystä, naureskeli ja yritti keksiä kaikkensa, että me toisetkaan emme olisi voineet kuunnella esiintyjää. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

ESY-luokkalaisten kanssa toimittaessa kaikki uudet järjestäytymistilanteet aiheuttivat meteliä, tönimistä ja ryntäilemistä. Tilanteesta toiseen siirtymiseen oli varattava aina riittävästi aikaa, vaikka olisi ollut kysymys vanhemmista oppilaista. ESY-luokkalaiset tarvitsivat siis luokassa jatkuvasti “kapellimestarin” läsnäoloa (myös MacDonald & Speece 2001, 86-87).

Oppimisedellytyksistä

Tutkimusryhmään kuuluneista (N=49) ESY-luokkalaisista 41 oppilasta oli testattu varmuudella jo ennen ESY-luokalle siirtymistä koulusuoriutumiseen liittyvien kykyalueiden osalta. Ennen oppilaan siirtämistä erityisluokalle on koululain mukaan suotavaa tehdä hänelle joko psykologinen, lääketieteellinen tai sosiaalinen selvitys. Yhtenä tämän tutkimuksen heikkouksista voidaan mainita se, että tutkimusmateriaalia kerättäessä jäi tarkasti selvittämättä, kuinka monella tutkimusryhmään kuuluneista oppilaista oli luku-, kirjoitus- ja/tai muita spesifejä oppimisvaikeuksia, jotka ovat aiemmin tehtyjen tutkimusten perusteella yleisiä koulutyöhön sopeutumattomilla, käyttäytymishäiriöisillä lapsilla. Esimerkiksi Petrin ja Allenin (1997) tutkimusryhmässä 44 %:lla EBD-oppilaista (N=126) oli erilaisia lukemiseen, kirjoittamiseen ja muuhun oppimiseen liittyviä oppimisvaikeuksia (tunne-elämän häiriön lisäksi). Käsillä olevassa tutkimuksessa ainoastaan syvemmän tiedonkeruun kohteena olleiden oppilaiden (N=20) erilaisista spesifeistä oppimisvaikeuksista saatiin yksityiskohtaista tietoa, koska ESY-oppilaiden asiantuntijalausunnat (diagnoosit ja testilausunnot) säilytettiin terveydenhoitajan arkistossa ja tutkijana toimineella opettajalla oli vain ko. oppilaiden vanhemmilta saatu erityislupa tutustua heidän lastaan koskeviin arkistotietoihin. Taulukkoon 3 on kerätty ko. oppilaiden asiantuntijalausunnoista erilaisia heidän oppimistaan hidastavia tekijöitä.

ESY-oppilaiden (N=20) varhaislapsuudessa – asiantuntijoiden tekemien diagnosointien ja testausten avulla – tehtyjen lausuntojen perusteella 25 %:lla oli löydettävissä maininta puhevaikeudesta ja/tai äänen käheydestä ja 20 %:lla heikkolahjaisuus, hienomotorinen kömpelyys tai keskittymiskyvyttömyys. Suurimmiksi ongelmiksi (80 %) ESY-oppilaille (N=20) nousivat kuitenkin emotionaaliset kehityshäiriöt, kuten myös myöhemmin esitettävistä asiantuntijoiden (psykologit, psykiatrit, neurologit) kirjoittamista lausunnoista ja esimerkeistä saattaa havaita. Viiden oppilaan lausunnossa ainoa ongelma oli tunne-

Taulukko 3.

Asiantuntijalausunnoissa mainittuja oppilailla (N=20) esiintyviä oppimista hidastavia tekijöitä (yhdeällä oppilaalla saattoi olla useita mainituista tekijöistä).

Oppimista hidastavia tekijöitä	f	%
Tunne-elämän tasapainottomuus	16	80
Puhevaikeus ja/tai äänen käheys	5	25
Heikkolahjaisuus	4	20
Hienomotorinen kömpelyys	4	20
Keskittymiskyvyttömyys	4	20
Hahmotusvaikeus	3	15
Jokin sairaus tai vaikea allergia	2	10
Kielellinen muistiprosessoinnin vaikeus	1	5
Yleinen hitaus	1	5

elämän tasapainottomuus. Tätä tutkimusta suoritettaessa oltiinkin enemmän kiinnostuneita ESY-luokkalaisten lapsuudenaikaisista elämäkokemuksista ja siitä, miten ne heijastuivat päivittäin lapsen toimintoihin erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa niin kotona, koulussa kuin vapaa-aikana. Myös Hämäläisen ja Haapasalon (1994, 280–282) mukaan käyttäytymishäiriöiden syyt löytyvät usein yksilön varhaislapsuuden kokemuksista.

ESY-oppilaiden (N=49) yleistä suoriutumistasoa koskevaa tietoa kerättiin arkistoista saatujen diagnoosien ja testilauseuntojen (psykologien, psykiatrien, neurologien tekemiä) ja ESY-opettajan kirjanpidon perusteella. Tutkija sai tietoa oppilaiden suoritustasosta oppilaita ESY-opetukseen siirrettäessä (asiantuntijalausunnot ja -keskustelut) ja myöhemmin yhteistyötä tehdessään oppilaiden vanhempien ja eri tukitahoja edustavien työntekijöiden kanssa sekä tietysti oman työkokemuksensa kautta. Tässä aineistossa on otettava huomioon myös se, että esimerkiksi koulupsykologien tekemissä oppilaan koulukypsyyttä osoittavissa testilauseunnoissa korostuivat oppilaiden käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmat, koska oppilasta oltiin lausunnon perusteella suuntaamassa ESY-opetuksen osa-alueelle (ks. myös Hautamäki ym. 2002, 146). Sairaalatutkimusten kautta tehdyt diagnoosit ja niiden perusteella kirjoitetut lausunnot kuvasivat yksityiskohtaisemmin oppilasta ja hänen oppimistaan vaikeuttavia tekijöitä, mutta yhdessä näistä lausunnoista ei ollut mainintaa siitä, miten oppilaan kanssa olisi hyvä toimia ja/tai toteuttaa erilaisia opetuksellisia interventioita.

Tähän tutkimukseen kuuluneista oppilaista (N=49) 28 (57 %) voitiin lukea *iänmukaisesti suoritutuihin* (ÄO=95–114). Suoriutuminen oli *heikkoa keskitasoa* (ÄO=86–94) tai *heikkolahjaisen tasolla* (ÄO=68–85) 15 oppilaalla (31 %), ja kuudella oppilaalla (12 %) suoriutuminen oli *vahvaa* tai *osittain lahjakasta* (ÄO>115). Poikkosen ja Wiegandin (1968) tarkkailuluokkalaisten (N=474) koskeva

tutkimustulos tukee käsillä olevan tutkimuksen tulosta. Kivirauman ja Kivisen (1986) tarkkailuluokkalaisia (ESY-luokkalaisia) koskeva tutkimus (N=2861) puolestaan osoitti, että opettajien arvion mukaan ko. oppilaista kolmannes olisi ollut heikkolahjaisia. Sen sijaan älykkyyksmittauksissa oppilaat olivat lähes kaikki (93 %) vähintään keskitasoa.

Tutkijan mielestä – hänen erityisopettajakokemuksensa ja -taitojensa lisääntyä – olisi tärkeää, että ESY-oppilaiden oppimistasoa seurattaisiin säännöllisin väliajoin koulussa opettajien arvioinnin lisäksi myös koulupsykologien tekemien testausten avulla (ks. myös Hautamäki ym. 2002). Tällä tavalla toimittaessa esimerkiksi heikkolahjaisten ESY-oppilaiden opetuksessa voitaisiin toteuttaa mukautettua opetussuunnitelmaa, joka tukisi heidän koulumenestymistään ja parantaisi mahdollisesti myös heidän itsetuntoaan. Kuvauskohteena olleissa ESY-luokissa tällaista toimintaa toteutettiin ainoastaan EMU-koulusta siirrettyjen oppilaiden kohdalla. Tätä voidaan pitää kuvauskohteena olleiden ESY-luokkien opetuksen yhtenä puutteena.

Seuraavaksi esitetään viisi esimerkkiä eri asiantuntijoiden (psykologit, psykiatrit, neurologit) kirjoittamista lausunnoista. Tässä tutkimuksessa tutkimusryhmään kuuluneet ESY-oppilaat on jaettavissa lausuntojen perusteella viiteen eri lahjakkuusluokkaan. (Kunkin lahjakkuusluokan erityispiirteitä viiden tutkimusryhmään kuuluneen oppilaan osalta on haluttu korostaa tapauskuvauksissa alleviivauksin ja *oppilaiden tunne-elämän vaikeuteen ja itsetuntoon liittyviä alueita* tekstin osien kursivointien avulla.)

Eri asiantuntijoiden kirjoittamia lausuntoja ESY-oppilaista (terveydenhoitajan arkistosta referoitua tietoa):

1) Heikkolahjainen oppilas

Tutkittavan kielellinen kykyrakenne vastaa heikkolahjaisen tasoa (ÄO=75). Yleinen tietomäärä on suppea, yläkäsitteiden hallinta ja sanavaraston laajuus jäävät alle ikätason. Selviä vaikeuksia tuottavat yleistä käsityskykyä vaativat tehtävät. Tutkittava yltää mekaanisissa aritmeettisissa päättelytehtävissä ikätason alarajoille. Ajattelun loogisuutta ja johdonmukaisuutta mittaavat tehtävät tuottavat vaikeuksia. Tutkittavassa on *räjähdyssalttiutta; sisäinen maailma ei ole kovin hyvin jäsentynyt*. Hänessä on *vahvaa minäkeskeisyyttä*, toisaalta hänen täytyy olla ”itse oma aurinkonsa”, *on helposti joka tuulen vietävissä*.

2) Oppilas heikkoa keskitasoa

Yleinen tietomäärä ja yläkäsitteiden hallinta ovat ikätason mukaisia. Aritmeettinen päättely jää ikätason alapuolelle. Sanavaraston laajuus ja yleistä käsityskykyä vaativat tehtävät jäävät ikätason alarajoille. Havainto-tarkkuus on vahvaa ikätasoa. Looginen päättely ja johdonmukaisuus ajattelussa jäävät ikätason alarajoille. Kokonaisarviona heikkoa keskitasoa (ÄO=89). Tunne-elämän kartoituksessa on tullut esiin, että tutkittavalla on *vaikeutta itsetunnon alueella ja jossain määrin vaikeutta saada kontaktia omiin tunteisiinsa. Vaikeutta itselle abstraktien asioiden ja tilanteiden kohtaamisessa ja hallinnassa*. Mutta kapasiteettia on!

3) Iänmukainen suoriutuja

Tutkittavan vahvoja alueita ovat näönvarainen hahmotus ja päättely sekä matemaattiset tehtävät ja yleinen käsityskyky. Hän kykenee oppimaan uusia asioita. Sen sijaan osaaminen on vasta kehityksessä ikätasolle kuullun hahmottamisen alueella ja sanavaraston kattavuudessa. Tutkimustilanteessa tutkittava on ulkoisesti aktiivinen, mutta sisäisesti passiivinen siten, että tavoittelee aikuisen palautetta ja suosiota enemmän kuin tehtävän ymmärtämistä. Tutkittavassa on *ikäistä runsaammin lapsenomaista minäkeskeisyyttä*. Tutkittava kykenee pääosin iänmukaiseen älylliseen suoriutumiseen. Tutkittavalla on tällä hetkellä *kypsymättömyydestä johtuvia vuorovaikutus- ja itsehallintavaikeuksia*.

4) Oppilaan suoriutuminen hyvää keskitasoa

Tutkittavan kielelliset taidot vastaavat ikätasoa. Ei-kielelliset taidot sujuvat erittäin hyvin. Aritmeettinen päättely ei yllä vielä ikätasolle. Kognitiivisen tutkimuksen mukaan tutkittavan suoriutuminen on kokonaisarviona hyvää keskitasoa. Tutkittavan *persoonallisuustesteissä tulee esiin ubatuksi joutumisen tunne ja abdistumis-alttiuus sosiaalisin tilanteisiin liittyen*. Näihin tilanteisiin liittyy myös todellisuuden torjuntaa. Tutkittava pakeneekin mielellään omaan maailmaansa. Tutkittava nauttii saamistaan erityishuomiosta ja siitä, että hän saa omia aikuisen itselleen. Tutkittava on touhukas *eikä malta kuunnella saamiaan ohjeita, vaan tekee mieluummin oman mielensä mukaan*. Tutkittavaksi alistuminen on hänelle vaikeaa.

5) Oppilaan suoriutuminen vahvaa keskitasoa

Tutkimustilanteessa tutkittava on toimielias ja sympaattinen ja asettuu kiinteästi vuorovaikutukseen. Tutkittava on kontaktissaan hallitseva ja aika ajoin manipuloi aikuista. Kognitiiviselta suoriutumiseltaan tutkittava on vahvaa keskitasoa, osin jopa lahjakasta. Hän osaa jo lukea ja laskea (7 v.). Tunne-elämältään tutkittava on vasta kehittymässä ikäisekseen. *Oma eriytynyt käsitys itsestä itsenä on vasta kehittymässä: omanarvontunnon perustana on ulkoapäin saatu palaute*. Tämän vuoksi kehittyminen on hankalaa ja *vähäinen turhautumisen sieto saattaa johtaa itsehallinnan menetykseen*.

Asiantuntijalausuntojen mukaan oli kuitenkin otettava huomioon, että tunne-elämän vaikeudet saattoivat laskea esimerkiksi vahvasti keskitasoisen lapsen suoriutumista jopa heikkolahjaisen tasolle.

Konsultaatiossa tuli lapsesta vaikutelma, että hänellä on voimakkaita emotionaalisia paineita, joita estävät häntä toimimasta ikänsä ja kapasiteettinsa mukaisesti opillisesti ja toveruussuhteissa. ... Vaarana on patologisen yliminän kehittyminen, alisuoriutuminen koulunkäynnissä sekä vaikeudet sosiaalisissa kontakteissa ja depressio. (Ote lastenneurologin/lastenpsykiatrin lausunnosta.)

Välillä ESY-oppilas tuntui ymmärtävän ja osaavan vaikeitakin asioita, mutta välillä oli aikoja, ettei edes helppoiksi luettavat asiat tuntuneet selkiytyvän hänelle. Oppilaiden tunne-elämän vaikeudet ja itsetunto-ongelmat on nähtävissä asiantuntijalausunnoissa. Lapsilla esiintyy poikkeavaa minäkeskeisyyttä, uhatuksi tulemisen pelkoa ja kontaktivaikeutta omiin tunteisiinsa nähden. Näistä aiheutuu lapselle vuorovaikutus- ja itsehallintavaikeuksia, ahdistumisalttiutta, räjähdysherkkyyttä, oppositionalisuutta aikuisia ja heidän antamia ohjeita kohtaan, riippuvuutta ulkoa päin saadusta palautteesta, lapset voivat myös olla helposti toisten "höynätettävissä". Liitteen 21. avulla lukijalla on mahdollisuus tutustua ESY-oppilaiden piirustuksiin, jotka myös kuvaavat omalta osaltaan heidän tunnetilojaan.

Korhonen (1999) tutki 9-luokkalaisten ESY-oppilaiden (N=44) minäkäsitystä ja itsetuntoa ja vertasi heiltä postikyselyjen avulla saamia tietoja 9-luokkalaisten normaalioppilaiden (N=2700) antamiin tietoihin. ESY-oppilaat jakaantuivat kolmeen ryhmään: 1) "heikot", 2) "vahvat" ja 3) "keskitasoiset". "Heikoiksi" nimettyjä oli 11 oppilasta ja he arvostivat itseään kaikkein vähiten minäkäsitys-, itsetunto- ja älykkyyalueilla. "Vahvat", joita oli 15 oppilasta, arvostivat itsensä kaikilla minäkäsityksen alueilla ja itsetuntonaan kontrollioppilaita paremmiksi. "Keskitasoiset", joita oli 18 oppilasta, jäivät kontrolliryhmän minäkäsitystä ja itsetuntoa koskevien keskiarvojen ylä- ja alapuolelle. Tutkijan mukaan ESY-oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon arviot eivät olleet riippuvaisia heidän koulumenestyksestään ja oppiaineista saamistaan arvosanoista. Korhosen saamien tulosten perusteella – tutkimuksen pienestä ESY-oppilaiden määrästä huolimatta – voidaan todeta, että luokkamuotoisessa ESY-opetuksessa opiskelee hyvin heterogeeninen oppilasryhmä. Ei voitane siis suoralta kädeltä sanoa, että häiriökäyttäytyminen aiheutuisi aina huonosta itsetunnosta, vaan siihen liittyy monia erilaisia syytekijöitä, mihin käsillä olevassa tutkimuksessa on jo useaan kertaan viitattu.

Henkilökohtainen opetusohjelma

Kuvauskohteessa ESY-luokkalaiset opiskelivat yksilöllisen opetusohjelman mukaan. Oppiaineissa edettiin oppilaiden henkilökohtaisten kykyjen mukaan ottamalla huomioon myös heidän senhetkinen elämäntilanteensa. Tavoitteena oli kuitenkin *yleisopetuksen opetussuunnitelman* toteutuminen. Tähän palattiin vähitellen, kun oppilaan kokonaistilanne oli siihen otollinen. ESY-luokalla oppilaalla oli mahdollisuus opiskella hänelle vaikeita oppiaineita tehostetusti suuremmilla viikkotuntimäärillä ja/tai hänelle vahvoja aineita laajennetuilla oppimäärillä yleisopetukseen verrattuna. Oppilaat saattoivat käydä "kuntoutumistasonsa" mukaan ESY-opetuksen lisäksi yleisopetuksen tunneilla joko itsenäisesti tai yhdessä ESY-opettajan avustamana. ESY-oppilaat arvioitiin yleisopetuksessa käytettävällä todistuskaavakkeella yleisopetuksen kriteerien mukaan. Jos vaikeasti käyttäytymishäiriöisiä EMU-koulusta tulleita oppilaita sijoitettiin ESY-luokkaan, heidät arvioitiin mukautetun opetussuunnitelman mukaan. Edellä kuvattua toimintaa ESY-oppilaiden opetuksesta voidaan perustella seuraavilla tapauskuvauksilla. (Tekstissä on haluttu korostaa alleviivauksin kunkin oppilaan spesifejä oppimisvaikeuksia ja kursivointien avulla *hänen käyttäytymistään* luokassa opituntien aikana.)

Tutkijan kirjoittamia kuvauksia oppilaista, jotka opiskelivat kirjoitushetkellä hänen opettamassaan ESY-ryhmässä:

Janne (2. lk.)

Janne aloitti ESY-luokalla tänä syksynä. Hän ei osaa vielä lukea. Keskittyminen on vaikeaa tunnilta. Poika vaihtaa mielellään opiskeluaihetta, kun tehtävät tuntuvat vaikeilta. Välillä Janne saa puuskia, *ettei suostu tekemään mitään tehtäviensä eteenpäin viemiseksi, istuu ja murjottaa.* Hän ei pysty työskentelemään koko oppilasjoukolla annettujen ohjeiden mukaan, vaan tarvitsee erillisen hänelle suunnatun kehotuksen opettajalta. *Riehaantuu helposti toisten lasten joukossa.*

Joonas (2. lk.)

Joonas aloitti tänä syksynä ESY-luokalla tuplatan toista luokkaa. Hän on ollut sairaalassa psykiatrisella osastolla kaksi ensimmäistä kouluvuottaan. Siellä ollut koulussa viime vuonna 1–2 tuntia päivässä. Tunneilla oli kaksi oppilasta, opettaja ja Joonaksen avustaja. Joonas sai säännöllisesti kiukkukohtauksia, kävi aikuisten kimppuun. Nyt rauhoittava lääkitys. Joonas osaa lukea vaihtelevasti helppoja kaksitavuisia sanoja. Hahmottamisessa ja motoriikassa vaikeuksia, liikkuminen kömpelöä. Poika pystyy tekemään yhtä tehtävää korkeintaan 2–3 minuuttia, *sen jälkeen hän haluaa vaihtaa aihetta.* Sovimme viime keväänä sairaalassa yhteisneuvottelussa hoitohenkilökunnan ja äidin kanssa, että Joonas käy joulukuun asti koulussa 18–19 tuntia viikossa. Päättävöitteena tälle kouluvuodelle on saada pojan itsenäistämiskasvatus vauhtiin.

Ripa (3. lk.)

Ripa aloitti koulunkäyntinsä ESY-luokalla yhden koululykkäysvuoden jälkeen. Keskittyminen koulussa oli kahden ensimmäisen vuoden aikana erittäin vaikeaa; aggressiivisuutta esiintyi säännöllisesti ikäisiänsä ja pienempiä lapsia kohtaan. Edistyminen lukemisessa ja kirjoittamisessa erittäin hidasta alusta alkaen. Nyt kolmannella luokalla Ripa lukee hitaasti ja kirjoittaminen on tökeröä. Hahmottamisvaikeutta, lisäksi *keskittymättömyys jatkuvan kiireen ja hösellyksen kanssa vaikeuttaa työn onnistumista.* *Ripa ryntäilee ajattelemattomasti ja puuttuu kaikkiin asioihin, mitä ympärillä tapabtuu.* Poika on kuitenkin pysäytettävissä ja rauhoittuu, kun hänelle sanoo erikseen ohjeen.

Aku (3. lk.)

Aku aloitti ESY-luokalla ensimmäisen luokan syyslukukauden loppupuolella. Hänen taitonsa eri oppiaineissa ovat ikäisensä tasoiset. Pojan ongelmina ensimmäisen ja toisen luokan aikana aggressiivisuus ja suuret

keskittymisvaikeudet luokassa. Akulla oli lähete sairaalahoitoon psykiatriselle osastolle, mutta vanhemmat jättivät sen käyttämättä monista ammatti-ihmisten ehdotuksista ja yhteisistä palavereista huolimatta. Nyt kolmannella luokalla samat ongelmat jatkuvat. Luokassa tuntien aikana *Aku lähtee helposti vaeltelemaan kesken töiden, puhuu mielellään asiaan kuulumattomia juttuja ja huolehtii säännöllisesti toisten tekemisistä*. Huomion kerjuu on pohjatonta! Edes erilliset sanalliset ohjeet eivät pysäytä poikaa. *Aku kiusaa pienempiä ja heikompia oppilaita säännöllisesti, etenkin kun aikuisten huomio kiinnittyy toisaalle sieltä, missä hän on*. Käyttäytymisen muutoksia parempaan suuntaan tulee ainoastaan päiväksi tai pariiksi. *Poika yrittää alistaa hallintaansa sekä toiset lapset että aikuiset*.

Karri (3. lk.)

Karri aloitti koulunkäyntinsä ESY-luokassa ilman yleisopetussijoitusta. *Poika on huomattavasti jäljessä sekä fyysisessä että psyykkisessä kehityksessä ikätasoonsa verrattuna*. Karri oli sairaalassa tutkimuksissa, mutta ei ole saadun lausunnon mukaan sairaalahoidon eikä terapian tarpeessa, kypsyminen vaatii aikaa. Toisen luokan kevätlukukaudella tapahtui keskittymiskyvyssä huomattavasti parannusta. Puolitoista ensimmäistä kouluvuottaan Karri ryntäili paikasta toiseen kuin keväällä navetasta ulos päästetty vasikka. Tavalliset ohjeet menivät kuin seinille. *Nyt kolmannella luokalla Karri jaksaa olla melko hyvin omien töidensä ääressä edellisvuosiin verrattuna. Hän jaksaa tehdä yhtäjaksoisesti töitä tunnilla jopa 10 minuutin ajan*. Itsenäistämiskasvatusta viedään eteenpäin mm. siten, että Karri kulkee pyörällä koulumatkansa ilman aikuisen tukea syksyllä ja keväällä noin kuukauden ajan.

Kim (3. lk.)

Kim aloitti tänä syksynä ESY-luokassa. Suurimmat vaikeudet ovat ohjeiden noudattamisessa ja toisten lasten kanssa toimeen tulemisessa välituntien aikana. Kimin äidillä ollut vaikeutta huoltaa lastaan. Kim itkee helposti, kun ei saa haluamia asioita läpi oppilasjoukossa. *Tunnilla yleiset, koko luokalle annetut, ohjeet eivät tavoita Kimiä. Hän touhuilee paikallaan tavaroidensa kanssa. Erillisesti hänelle annetuista ohjeista hän öykkäroi loukkaantuneena, kun hänen asioibinsa sekaannutaan. Akateemisilta taidoiltaan Kim on ikäisensä tasolla*. Hän tekee huolellista ja siistiä työtä sekä huolehtii omista tavaroistaan, kunhan hän pääsee ensin työnteon alkuun.

Jone (3. lk.)

Jone aloitti ESY-luokalla toisen luokan marraskuussa. Eritysluokkasiirtoon päädyttiin, koska Jone ei jaksanut isossa ryhmässä, oli väsynyt ja hoitamaton sekavan kotitilanteen vuoksi. *Hän on taidollisesti ikäisensä tasolla, "filosofi-tyyppiä"*. Käyttäytymisongelmia ei ole ollut ESY-luokassa kahta ensimmäistä viikkoa lukuun ottamatta. *Jone toimii ohjeiden mukaan ja huolehtii asioistaan*. Ison ryhmän tunnit, kuusi tuntia viikossa, aloitettiin tänä syksynä. Tunnit ovat menneet hyvin (matematiikka ja englanti). Tavoitteena on siirtää Jone takaisin isoon ryhmään täysipainoisesti neljännen luokan alettua.

Edellä esitettyjen kuvausten perusteella on havaittavissa, että kolmella oppilaalla (Aku, Kim ja Jone) olisi ollut kyvykkyyttä edistyä oman luokkatason tavoitteiden mukaisesti, mutta heidän suurin oppimista hidastava ja häiritsevä tekijä oli tunne-elämän tasapainottomuus. Syyt lasten kouluongelmiin olivat luultavimmin heidän lapsuuden aikaisissa häiriintyneissä vuorovaikutussuhteissa (psykodynaaminen lähestymistapa) ja osittain myös lapsuuden kasvuympäristössä (sosiologinen ja oppimisteoreettinen lähestymistapa) (ks. myös Gorman 2001, 30). Neljän oppilaan (Janne, Joonas, Ripa ja Karri) kohdalla on oletettavaa, että spesifit oppimisvaikeudet (biofyysinen näkemys) yhdessä tunne-elämän ongelmien (psykodynaaminen näkemys) ja puutteellisesti tukea antavan kasvuympäristön (sosiologinen näkemys) kanssa saivat aikaan esteitä oppilaan taidolliseen kehittymiseen. Esimerkiksi Joonaksen kohdalla voidaan ajatella hänen lukemiseen, kirjoittamiseen ja hahmottamiseen liittyvien vaikeuksiensa pahentaneen olemassa olevaa tunne-elämän tasapainottomuutta (ks. myös Gorman 2001, 68).

Aina on tietysti muistettava, että opettajan opetustaidolla (käytössä olevat opetusmenetelmät, -materiaalit, tilajärjestelyt jne.) ja opettaja-oppilas- ja opettaja-vanhempi-suhteella on vaikutuksensa oppilaiden käyttäytymiseen ja menestymiseen koulussa. Esimerkiksi Akun kohdalla opettajan ja hänen vanhempiensa välinen yhteistyö tuotti vaikeuksia ja se aiheutti osaltaan lisävaikeuksia hänen koulu-käyttäytymiseensä. Lapsi oli vaikeassa tilanteessa, koska opettaja ja vanhemmat olivat eri mieltä häntä koskevista asioista (sosiologinen lähestymistapa).

Psykosomaattisesta oireilusta

Lapsuusiän psyykkisiä häiriöitä kartoittavissa pitkittäis- ja poikittaistutkimuksissa on osoitettu, että lapsilla on tavallisesti erilaisia pelkotiloja ja muita ns. lapsuusiän neuroottisia käyttäytymispiirteitä (mm. vuoteen kastelua, kynsien pureskelua, peukalon imemistä, erilaisia tic-liikkeitä ym.). Tutkimuksissa on selvinnyt, että tämäntapaisilla oireilla ei ole lainkaan merkittävää korrelaatiota lapsuusiän psyykkiseen häiriöön eikä ennustemerkitystä aikuisuuden häiriöön. (Taipale & Yletyinen 1982, 119)

Edellä esitetystä huolimatta tässä tutkimuksessa vanhemmille kyselyjä (Liite 4., kysymys 14) ja haastatteluja tehtäessä haluttiin selvittää ESY-luokkalaisilla esiintyviä erilaisia *psykosomaattisia oireita* (päänsärkyä, vatsakipuja, nukahtamisongelmia, erilaisia pelkoja, yö- ja päiväkastelua, housuun kakkaamista). Vanhempien haastatteluhetkestä taaksepäin noin puolen vuoden aikana 75 %:lla ESY-oppilaista (N=16) oli esiintynyt päänsärkyä, 67 %:lla vatsakipuja, 53 %:lla oli nukahtamisvaikeuksia ja 60 %:lla esiintyi erilaisia pelkoja. Noin 20 %:lla tutkimusryhmän oppilaista esiintyi yökastelua (pääasiassa alle 10-vuotiaita). Kuvauskohteessa kävi koulua myös ns. tuhrijoiksi (encopresis) luokiteltavissa olevia oppilaita.

Encopresis katsotaan yli 4-vuotiailla oireeksi. Ulostaminen voi tapahtua siten, että lapsi pidättää ulostettaan ja ajoittain se tulee väkisin ulos tai että lapsi tuhrii housunsa ilman pidättämistä. Tuhrimisen syy voi olla joko fysiologinen (esim. peräaukon limakalvon haavauma) tai psyykinen. Lääketieteellisissä tutkimuksissa arvioidaan kriittisesti, onko oire luonnehäiriöstä tai depressiosta johtuva vai onko se oire reaktiona johonkin tilanteeseen (regressio, oppositio) esim. mustasukkaisuutena pienempää sisarusta kohtaan tai itsenäistymisyrittäksenä uhmaikässä. (Arajärvi & Varilo 1992, 350–353)

ESY-opetuksessa haisevat lapset olivat väistämättömästi kiusattuja koulussa. Sitä ei pystynyt tutkimuksessa mukana olleiden kahden ESY-opettajan mielestä estämään minkäänlaisella valvontajärjestelmällä jokapäiväisessä koulutyössä. Näillä lapsilla oravanpyörä vaikeuksille oli valmis, kun he yrittivät selvittää päivä toisensa jälkeen toisten lasten joukossa ilman yhtään koulukaveria. Heidän paikkansa oli sairaala-hoitojaksojen jälkeen avohoidossa, ja sen myötä heidän koulunkäyntinsäkin toteutettiin yleisissä kouluissa, yleensä kuitenkin erityisluokissa.

Minun oli tietysti pakko jotenkin yrittää hoitaa asiat koulupäivien aikana, kun löyhkä luokassamme oli niin kova, että toisten oleminen sisällä kävi tuskalliseksi. Lapset ihmettelivät, mikä mahtoi haista. Alussa minä yritin keksiä erilaisia variaatioita hajun lähteistä. Välillä se lähti kukista, kun niihin laitettiin lannoitetta jne. Samanaikaisesti yritin puhua oppilaan (10-vuotias) kanssa kahden kesken kakalle menosta ajoissa kesken tuntia ja välitunneilla. Opetin pesemistä suihkulla vessassa ja housujen putsamista. Loppujen lopuksi välillä koko vessa oli pytyr reunoja ja seiniä myöten ulosteessa, kun oppilas touhusi siellä. Yritin olla oven takana valvomassa asiaa, joskus jouduin oksennuksen partaalla menemään avuksi pesutouhuihin. Haju oli hirvittävä! ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Oppilas (11-vuotias) piti osittain ohjelmanumerona haisemistaan ja vessaan menoa, kun oltiin normaaleissa koulutilanteissa koko oppilasporukka ja opettajat läsnä. Hän ilmoitti kuuluvalla äänellä: "Nyt lähen paskalle." Oppilas jätti hajut toisille luokkaan haisteltavaksi ja nauroi nautinnollisesti menessään. Toiset oppilaat kiusasivat ja nimittelivät häntä. Kukaan ei halunnut syödä hänen vieressään, eikä muutenkaan viettää aikaa hänen kanssaan. Tilanne oli vaikea, koska oppilas itse tavallaan kerjasi omituisella toiminnallaan syrjintää ja kiusaamista. Hän sai hillittömiä itkukohtauksia ja oli kaiken kaikkiaan ahdistunut. ... (ESY-opettajan päiväkirjasta referoitua tietoa.)

Tuhrijoita hoidettiin hyvin erilaisten ohjeiden mukaan. Toisissa tapauksissa oppilaan suoli tyhjennettiin peräruiskeiden avulla ennen kouluun lähtöä, ja toisessa ääripäässä oppilaan piti olla vahingon sattuessa ulosteet housuissaan, että hän olisi tuntenut olonsa epämiellyttäväksi ja olisi näin oppinut hallitsemaan ongelmaansa.

... Kirjoitin X:lle reissariin toivomukseni, että hän laittaisi oppilaan reppuun pyyhkeen ja vaihtokalsarit, jotta vahingon sattuessa koulussa voisin käyttää hänet pesulla ja vaihdattaa hänellä alushousut. Puhelimessa X kertoi, että sairaalassa oli sovittu, ettei lasta vaihdettaisi puhtaisiin vaatteisiin koulussa, koska hänen täytyi oppia käymään vessassa. Kun lapsi oli kakat housuissa ja se tuntui epämiellyttävältä, hän oppisi huolehtimaan vessaan menosta ajoissa. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

Arajärven ja Varilon (1992, 353) mukaan encopresis-oireen hoidon on oltava etiologian mukaista. Tutkijan mielestä tärkeää on se, että opettaja saisi hoitohenkilökunnalta asianmukaisen ohjeistuksen käsitelläkseen oikein oppilaan ongelmaa jokapäiväisissä koulutilanteissa. Tässä tutkimusaineistossa tulee selkeästi esille se, että opettaja ei saanut selkeitä ohjeita hoitohenkilökunnalta tai hän oli muuten yksin oppilaansa tuhrimisongelman kanssa.

... Olin ihmeissäni, ettei minulle oltu kerrottu yhteisissä hoitopalaverissa oppilaan tuhrimisesta. Myöhemmin X kertoi sen jatkuneen jo pitkään. Puhuin asiasta perheneuvolan psykologin ja sosiaalityöntekijän kanssa, mutta en saanut sieltä sen selvempää vastausta, kuinka olisi oikein toimia ko. lapsen kanssa. Minulla oli ollut aiemminkin samanlaisista ongelmista kärsiviä oppilaita, mutta heidän ongelmaansa oli hoidettu muilla keinoilla. Toivoin kuitenkin, että perheneurolapsiatri puhuisi asiasta oppilaan X:n kanssa, koska heillä oli hoitosuhde olemassa. Seuraavassa yhteispalaverissa sovittiin, että X laittaisi vaihtokalsarit oppilaan reppuun kouluun. Perusteena oli se, että lapsi voisi kärsiä toisten kiusaamisesta ja tämä aiheuttaisi suurempaa ahdistusta kuin tuhrimisongelma. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

... Yritimme molemmat erityisopettajat keksiä tapoja, joilla vanhemmatkin voisivat hoitaa lapsensa vaivaa. Ehdotimme perheneuvolan tukea, mutta X sanoi: "Ei me sinne lähdetä niiden hyminää kuuntelemaan. Ne ovat toisesta maailmasta kuin me, ei ne ymmärrä todellisesta elämästä ja ongelmista mitään. Olen sen omassa elämässäni nähnyt jo kakarana. Kyllä pentu pitää saada pesemään perseensä muilla keinoilla." Opettaja yritti saada lapsen sairaalajaksolle kertomalla vanhemmille, millaista hänen toimintansa oli koulussa. X myönsi samalla, että lapsella oli ollut paljon näpistyksiä viime aikoina ja myös aikaisempina vuosina. Ongelmat olivat hyvin monimuotoiset. Vihdoin oppilas saatiin sairaalajaksolle kuudeksi viikoksi. Hän palasi kuitenkin jakson jälkeen ESY-luokalle läheteellä, ettei hän ollut sairaalahoidon tarpeessa. X:lle annettaisiin ohjausta muutamia kertoja sairaalan taholta. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

Arajärvi ja Varilo (1992, 353) toteavat, että noin 80 % encopresis-oireista paranee sairaalahoidossa. Vaikeimmin ja varhaisimmin häiriintyneet jäävät parantumatta. Po. tutkijoiden mukaan on tutkimustuloksia, joiden mukaan noin 10-vuotiaana encopresis-oireesta vapautuneilla oli kuitenkin edelleen muu persoonallisuuden kehityshäiriö jäljellä.

Psykiatrisesta hoidosta rinnakkais- ja jatkohoitona

Tutkijan havaintopäiväkirjan ja terveydenhoitajan oppilasarkistojen (lääkäreiden ja psykologien lausunnot) perusteella tutkimusryhmän 49 oppilaasta noin kolmasosa oli tai oli ollut useamman vuoden ajan, osin jo ennen ESY-luokkasiirtoa, *hoitosuhteessa* joko perheneuvolassa, yksityisellä terapeutilla tai sairaalassa. Taulukkoon 4. on kerätty syvemmän tiedonkeruun kohteina olleiden ESY-oppilaiden (N=20) yhteyksiä sosiaali- ja terveystoimen alaisiin tukipalvelujen antajiin.

Taulukko 4.

Oppilaiden (N = 20) yhteydet sosiaali- ja terveystoimen alaisiin tukipalvelujen antajiin (yhdeällä oppilaalla saattoi olla yhteydenottoja useampaan tukipalvelun antajaan).

Tukipalvelun antaja	f	%
Perheneuvolapalvelu useita vuosia	8	40
Perheneuvolan tekemä tutkimus tai muutamia ohjaukskertoja	5	25
Sairaalan neurologisen osaston tutkimusjakso	3	15
Sairaalan psykiatrisen osaston tutkimusjakso	2	10
Sairaalan psykiatrisen osaston poliklinikalla	2	10
Keskussairaala (jatkuva yökastelu)	1	5
Yksityisellä sektorilla psykoterapia	1	5
Ei yhteyksiä em. tukipalveluihin	4	20

Useiden vuosien hoitosuhde perheneuvolaan oli 40 %:lla oppilaista, 25 % oppilaista oli käynyt perheneuvolassa koulukypsyystutkimuksissa tai heidän vanhempansa olivat saaneet sieltä muutaman kerran lapsen kasvatukseen liittyvää ohjausta. Sairaalan neurologian tutkimusjaksolla oli käynyt kolme (15 %) ja psykiatrisella tutkimusjaksolla kaksi (10 %) oppilasta. Neljällä oppilaalla ei ollut lainkaan yhteyksiä mainittuihin tukipalveluihin.

Psykiatrisen sairaalahoidon tarpeessa olevien lasten määrä lisääntyi huomattavasti 1990-luvun puolivälin tienoilla tutkimuspaikkakunnalla, jossa tutkimuskohteena olleet 1.–6. luokkalaisille tarkoitettut ESY-luokat sijaitsivat. Vuosina 1995–1997 ESY-luokilla kävi koulua yhteensä 20 oppilasta, joista kuusi oppilasta (30 %) oli psykiatrisessa hoitosuhteessa sairaalaan. Heistä kolme oppilasta oli 3–5 viikon ajan

sairaalassa tutkimusjaksolla. Tuolloin oppilas kävi myös koulua sairaalaopetuksen piirissä. Yhdenkään em. kolmen oppilaan hoitoa ei jatkettu sairaalan osastolla. Heistä kaksi oppilasta ja heidän lisäksi kolme oppilasta, jotka oli kotiutettu useampivuotisesta psykiatrisesta sairaalan osastohoidosta, kävivät säännöllisesti kerran tai pari kertaa kuukaudessa päiväselänsä sairaalavastaanotoilla. Kolmen oppilaan tutkimusjakson päätyttyä paikallinen perheneuvola antoi avohoidollista tukea kahdelle oppilaalle ja heidän perheilleen. Yhdelle oppilaalle perheneuvola ei pystynyt antamaan tukea ja jatkohoito katkesi ja oppilaan tilanne huononi päivä päivältä. Vuosina 1995–97 ESY-luokissa opiskeli kaksi sellaista oppilasta, jotka olisivat tarvinneet ehdottomasti sairaalahoidoa, mutta jotka eivät eri syistä johtuen päässeet sen piiriin, vaikka ESY-opettajat yrittivät monin eri tavoin saada sitä toteutumaan. Tähän tutkimukseen kuuluneista (N=49) ESY-luokkalaisista kolme oppilasta pääsi vasta 7. luokan aikana psykiatrisen sairaalan nuoriso-osastolle, vaikka hoidon tarpeellisuus oli ESY-opettajien mielestä nähtävissä jo useita vuosia aiemmin.

Narsistisuudesta

Sairaalan psykiatrisen osastohoidon piiriin kuuluvat Sinkkosen (1991) mukaan ne lapset, jotka käyttäytyvät jatkuvasti oppositionalisesti, joiden kielenkäyttö on törkeää, jotka valehtelevat ja varastelevat ja joiden käytös on arvaamatonta sisältäen silmitöntä aggressiota ja tuhoavuutta. Sinkkosen mukaan eräs uusi aggressiivisten potilaiden ryhmä on vaikeasti *narsistisin häiriöin* oireilevat lapset, joista enemmistö on poikia. Narsistisilla lapsilla ei useinkaan ole älyllisen tai kognitiivisen kehityksen ongelmia. Tässä tutkimuksessa ei voitu erottaa narsistisista häiriöistä kärsivien lasten määrää tutkimukseen kuuluneista ESY-oppilaista, mutta aiheeseen pureuduttiin syvemmin teorian tasolla, koska ESY-luokkalaisten narsistiset oireet olivat mietityttäneet tutkijaa monien ESY-luokassa tehtyjen työvuosien aikana. Tutkimuksen käytännön esimerkit osoittavat enemmän tai vähemmän narsististen piirteiden esille nousemista ESY-luokkalaisten oirehinnassa. Samanlaisia havaintoja teki myös Salminen (1988, 28–29) tutkiessaan ESY-opettajan työn ja erityisopettajakoulutuksen vastaavuutta.

Hägglund (1985) mainitsee neljä narsismin häiriökuvaa: 1) piittaamaton, ylimielinen ja kaiken rohuva nuori, 2) miellyttämään pyrkivä nuori, 3) aggressiivinen ja paranoidinen nuori sekä 4) depressiivinen ja herkästi haavoittuva nuori. Salmisen (1988, 29) mukaan tarkkailuluokan (ESY-luokan) oppilaista monet edustavat juuri piittaamatonta ja aggressiivista häiriökuvaa. Lasten ja nuorten epäsosiaalisuus liittyy läheisesti narsistiseen vajavaisuuteen. Kuten Schwarz-Salant (1982) toteaa, narsisti kohtelee toista kuten hän on kokenut häntä itseään kohdellun. Lapsuuden aikaiset kokemukset ovat usein ratkaisevassa asemassa häiriön kehittymiselle. Tällaisesta esimerkkinä voidaan tutkijan mielestä pitää tapauskertomusta Vekestä:

Veke 3-vuotiaana psykologin tutkimuksessa, jossa todettiin vaikeuksia pettymyksen siedossa ja levottomuutta. Perhe hajosi Veken ollessa 5-vuotias. Poika elänyt kovin ristiriitaisessa perhetilanteessa. Perhepäivähoidossa Veke saa edelleen usein hallitsemattomia kiukkukohtauksia. 8-vuotiaana koulussa keskittymisvaikeuksia, iltapäiväkerhossa koulun jälkeen häiritsee ja kiusaa toisia lapsia. (Terveystieteiden laitoksen arkistosta referoitua tietoa.)

Monta tapahtumaa yhdessä tekivät Veken elämän vaikeaksi. Olen ollut paljon sairaana. Jouduin keskittymään paljon itseeni, Veke kasvoi siinä sivussa, kun olin sairaalassa. Avioero oli erittäin vaikea, Veke joutui olemaan välikappaleena. (Vanhemman kirjallisesta vastauksesta referoitua tietoa, jonka tukena hänelle tehty haastattelu.)

Narsistinen häiriö ilmenee sekä lapsella että aikuisella eriateisena toiseen kohdistuvana tunteettomuutena, piittaamattomuutena ja toisen alistamisena. Narsistit eivät tunne syyllisyyttä tekemästään pahasta toisia kohtaan. Omatunto ei siis pahemmin heitä soimaa. Voidaan myös olettaa, että yksilön todellinen ja ihanneminäkäsitys ovat täysin samanlaisia eli hän on ihanteensa kaltainen (Aho 1996). Tällaista toimintatapaa näyttäisi toteuttavan myös Veke erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Kyllä Veken ympärillä aina pyöri oppilaita, mutta syy siihen ei luullakseni ollut aina puhdas ystävyysuhde. Vekellä oli taipumus hankkia kaverit eräänlaisen terrorin avulla. Jos hän valitsi jonkun "kaverikseen", tämä toinen osapuoli ei uskaltanut olla vastaamatta kaveruuteen. Synnä uskoisin olleen pelon joutua Veken ja hänen "jenginsä" epäsuosimaksi eli pahoinpitelemäksi esim. vapaa-aikana. (Lainaus yleisopetuksen luokanopettajan kirjallisesta vastauksesta.)

X oli soittanut huolissaan iltamyöhällä poliisille, kun Veke ei ollut saapunut kotiin. Poliisit olivat löytäneet pojan ja palauttaneet hänet X:n luokse. Matkalla poliisit olivat kyselleet Veken tekemisiä ja saivat vastaukseksi: "Vittuako se teille kuuluu!" Tästä kydytyksestä oli seurauksena se, että seuraavana iltana Veke meni poliisilaitokselle ja vaati kyytiä kotiin ja perusteli, ettei häntä alaikäisenä saanut jättää heitteille keskellä yötä. Veken tavoitteena oli saada ärsytettyä aikuisia tavalla millä hyvänsä ja saada kaikki hyppäämään ympärillään kädet pystyssä aivan voimattomina. Hän tiesi oikeutensa erinomaisesti, mutta ei vahingossakaan toteuttanut velvollisuuksiaan. (ESY-opettajan päiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

Sosiaalipsykologisessa kirjallisuudessa todetaan, että narsistit eivät ole syyllisyysherkkiä, vaan heidät luetaan *häpeäberkkiin* yksilöihin, joille on ominaista psyykinen ja/tai fyysinen aggressiivisuus. He toteuttavat narsistiseen luonnevaurioon luettavia toimintatapoja eri voimakkuudella sosiaalisissa tilanteissa. Pahimmillaan tähän tutkimukseen kuuluneet lapset, jotka saivat "vallan käsiinsä" aikuisiin nähden, käyttäytyivät kaikkia yleisiä sääntöjä uhmaten ja vahingoittaen toisia ja/tai heidän omaisuuttaan. Lapset tiesivät, ettei kellään aikuisella ollut keinoja pysäyttää heitä, koska he olivat vielä alaikäisiä. Lisäksi monet aikuiset jättivät usein ilmoittamatta alaikäisten heihin kohdistamat rikkeet (fyysisetkin), koska pelkäsivät pahantekijöiden myöhemmin tekevän ilkeyttä esimerkiksi heidän lapsilleen tai omaisuudelleen. Kuten jo edellä on mainittu, syyllisydentuntoa tällaista toimintaa toteuttavilla lapsilla ja nuorilla ei ollut. Esimerkiksi poliisien kuulusteluissa he eivät osoittaneet minkäänlaista katumusta, vaikka olivatkin aiheuttaneet toiselle vakavaa fyysistä ja henkistä kärsimystä. Päinvastoin he esiintyivät vähätellen ja ylimielisesti poliisia ja rikosten uhreja kohtaan.

Tässä yhteydessä voidaan palata teoriaan *ydin- ja ääreisitsetunnosta*, jonka periaatteita voidaan soveltaa tutkijan mielestä joidenkin ESY-oppilaiden toimintaan. Voidaan ajatella, että heikolla ydin-itsetunnolla varustetut lapset pääsevät esimerkiksi rikollisella toiminnallaan nostamaan ääreisitsetuntoaan. Sanotaanhan, että ihmisen itsetunto nousee, jos hän saavuttaa sellaisia asioita, joita hän itse pitää tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena (Kinnunen 2001). Toisin sanoen jos lapsi huomaa onnistuvansa olemalla taitava rikollisessa toiminnassa, hän saa vahvistusta itsetunnonlelle toisten ihmisten viestittämän "pelonsekaisen kunnioituksen" ja voimattomuuden avulla. Tällaiseen toimintaan lapsi kerää ympärilleen jengin, jonka jäsenillä on samat ihanteet ja toimintatavat. Itsetunnon vahvistusta hän tarvitsee säännöllisesti ympärillään olevilta ihmisiltä, koska hänen ydinitsetuntonsa ei ole vielä päässyt kehittymään vahvaksi. Mäkelä (2002, 53) toteaa, että narsistisesti luonnehäiriöinen siirtää toisiin omat pelkonsa, joita hän ei tunnista eikä tunnusta itsessään. Hän haluaa nähdä toisten ihmisten pelkäävän sekä yleensä että erityisesti häntä, niin ettei hänen tarvitse kokea pelkäävänsä itse.

Suhtautumisesta ESY-opetukseen

Tähän tutkimukseen kuuluneet ESY-luokkalaiset olivat *“abkeria koulussa kävijöitä”*. Vuosittain 3–5 oppilasta kokeili *“lintsaamista”*, mutta luultavimmin tehokkaan aikuisten kanssa yhteisesti toteutetun *valvonnan vuoksi* monet kokeilijat lopettivat sen (ks. myös Sinkkonen 1999, 7). Valvontaorganisaatioon osallistuivat monet oppilaiden vanhemmista, nuoris- ja sosiaalityöntekijät sekä ESY-opettajat. Vanhempia pyydettiin ilmoittamaan opettajalle mahdollisimman nopeasti, jos lapsi ei tullut jostain syystä kouluun. Jos oppilasta ei näkynyt päivän aikana koulussa ja kotoa ei tullut ilmoitusta mahdollisesta poissaolosta, opettaja soitti lapsen kotiin tai hänen vanhemmilleen töihin ja tarkisti lapsen tilanteen. Muutamat vanhemmista, jotka olivat päivisin kotona, lähtivät heti etsimään lastaan keskustasta kuullessaan, ettei hän ollut saapunut kouluun tai kun hän oli lähtenyt koulusta kesken päivän.

Sakke ja Make lähtivät lintsaamaan kesken koulupäivän. ESY-opettaja soitti Saken kotiin ja *“pinnaribongaajille”* asiasta. Saken X:kin lupasi lähteä etsimään poikia, koska hän sattui olemaan sairaslomalla. X tuli koululle tunnin kuluttua, sillä hän ei ollut löytänyt poikia. Hän aikoi lähteä jatkamaan etsimistä. Kohta Maken X soitti koululle ja kertoi poikansa olevan kotona, koska joku oli lyönyt häntä koulussa. Opettaja ihmetteli, kukahan se Sakkea löi, kun hänkin lähti yhdessä Maken kanssa koulusta. Make oli kertonut X:lleen Saken olevan Erkalla. Opettaja soitti Saken X:lle ja hän aikoi hakea poikansa Erkan kotoa ja tuoda Saken takaisin kouluun. Kävi kuten X oli opettajalle luvannut. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaiden vanhempia.)

Kaikilla vanhemmilla ei kuitenkaan ollut tällaiseen mahdollisuutta. Niinpä heidän kanssaan voitiin sopia, että kaupungin sosiaalitoimen ja nuorisotoimen työntekijäkaksikko – ns. *“pinnaribongaajat”* – kävi etsiskelemässä lintsaria keskustasta ja toi hänet kouluun. Asiasta keskusteltiin tapahtuman jälkeen opettajan johdolla yhteisesti ja erikseen sekä lapsen että hänen vanhempiensa kanssa. Samalla tehtiin yhteinen toimintasuunnitelma, miten jatkossa toimittaisiin oppilaan lintsaamisen loppumiseksi. Kivirauman (1995) tutkimuksessa entisten tarkkailuluokkalaisten kokemuksen mukaan sosiaalinen kontrolli oli suurempaa ala-asteella kuin yläasteella ja siksi heidän mielestään tilanne pysyi paremmin hallinnassa ala-asteella.

Ne oppilaat, jotka juutuivat koulupinnauskierteeseen, pyöriskelivät yleensä aikansa kuluksi kaupungin keskustassa ja tekivät kaikenlaisia tihutöitä. Lintsarit löysivät toisensa kadulta ja kauppojen peliautomaateilta, joskus myös koulusta. Seurauksena oli, että ensin oppilaat jäivät kiinni kaupoissa näpistyksistä, sitten pienistä vahingonteoista ulkosalla (he rikkoivat paikkoja, toisten omaisuutta jne.). Jos tekoja ei saatu aikuisten keinoin loppumaan, oppilaiden tekemät rikokset kovenivat ja mukaan tulivat pahoinpitelyt, murrot, autovarkaudet, alkoholi ja joskus myös huumeet. Huumeiden käytöstä ei ollut kuvauskohteen 1.–6. luokkia käyvien ESY-luokkalaisten piirissä selvää näyttöä, mutta joillakin oppilailla oli nähty pillereitä kaljan ja viinan juontiin yhdistyneenä vapaa-ajan katuryppäjäisissä. Kyseiset oppilaat esiintyivät koulussa ollessaan *“kovanaamoina”*: tupakoivat kouluaikana, kiroilivat ja isittelivät aikuisille, rikkoivat annettuja ohjeita ja sääntöjä, mitätöivät, uhkailivat ja kiusasivat toisia hyvin asioistansa huolehtivia oppilaita, yrittivät saada *“heikompiä lenkkejä”* mukaan typeryyksiinsä jne.

Ei riittänyt, että Jykä sooloihi yksin koulussa. Pari heikkolahjaista oppilastamme sortui hänen mukaansa. He pelkäsivät Jykää ja lähtivät lintsausjengiin ja samalla pahantekoon (näpistyksiä, varkauksia, murtoja ja pahoinpitelyjä). Puskaradio kertoi, että poikajengi imppaili kerrostalojen kellaritiloissa, kalja ja viina olivat myös kuvioissa ja ilmeisesti sen rinnalla myös lääkkeet. (ESY-opettajan päiväkirjasta referoitua tietoa.)

Kauppias soitti poliisiin, ja minun vaatteista oli löytynyt 2 lelu ukkoa, 1 pantteri aski, ja 3 snickerssiä. Poliisi laitokselta päästyämme menimme kouluun, siellä kerroimme opettajalle koko jutun. kaikki alkoi siitä kun lähdimme lintsamaan, ensin menimme divariin ja sieltä toiseen divariin ja sieltä apteekkiin ja siellä Rene sanoi, että minun pitäisi pölliä kortonkeja minä tein sen, sieltä menimme finnoilille ja siellä Rene pakotti minut varastamaan 2 kasettia, sen jälkeen menimme Eka markettiin ja siellä jäimme kiinni niin kuin äsken kerroin, Rene pääsi karkuun aika nopeasti, hän oli mennyt Aatulle, sieltä hän oli mennyt kotiinsa. Koulusta minä soitin kotiin, äitini oli jo saanut tietää asiasta. hän joutui maksamaan lelut ja ei ollut ollenkaan iloinen. varsinkaan kun sai tietää että minua oli kiristetty. sen jälkeen em ole ollut heidän kanssaan missään muussa kuin pelissä. nyt en enään ollenkaan pidä heistä: no ainakin jäivät kiinni. (Lainaus erään ESY-oppilaan kirjallisesta kertomuksesta.)

Lintsareilla uhoilu kesti koulussa pari tuntia päivässä, kunnes ruoka-aika koitti. Ruokailun jälkeen "hauskanpito" keskustassa saattoi taas jatkua. Muutamit uhoajista kömpivät kuitenkin yöllä kesken unien äitinsä selän taakse nukkumaan, kun erilaiset aikuisen mielestä mitättömiltä tuntuvat asiat pelottivat heitä. Tältä osin seuraavan sananlaskun voidaan katsoa pitävän paikkansa: "Se, jota pelätään, pelkää myös itse."

Pienempi osa vakiolintsareista oli kotiin jääviä. Pulkisen (1979) luokittelua käyttäen tällaiset oppilaat voidaan lukea niihin, jotka olivat sosiaalisesti passiivisia ja heillä oli heikko itsehallinta (ahdistuvat). Lapsen kasvuympäristölle oli tyypillistä se, että perhe-elämän ulkoiset puitteet olivat epävakaa (asunto-olot heikot, suurperhe, äiti yksinhuoltajana, työttömyyttä). Käsillä olevassa tutkimuksessa ko. oppilaat eivät lähteneet kuljeskelemaan raitille, vaan oleskelivat kotosalla: nukkuivat puolille päivin, pelailivat tietokoneella, katselivat videoita jne. Tämän tyyppisiä oppilaita oli keskimäärin 3–4 viittä kouluvuotta kohden tutkimuskohteena olleen paikkakunnan ala-asteen ESY-luokilla.

Kuorelahden (1996a) tekemästä tutkimuksesta käy ilmi, että ala-asteella ESY-oppilaat suhtautuvat kielteisemmin ESY-opetukseen kuin yläasteella. Ala-asteella oppilaat (85,9 %) kokivat ESY-luokkaan sijoittamisen vain välivaiheena ja halusivat palata takaisin yleisopetukseen, kun heillä oli siihen tarpeeksi edellytyksiä. Kuorelahti (1996a, 81) toteaa, että ala-asteen ESY-oppilaat suuntautuvat vielä koulun virallisia tavoitteita kohti ja pitävät itseään ESY-luokkasiirrosta huolimatta edelleen "normaalioppilaina".

Rikollisuudesta

Usein ollaan sitä mieltä, että ESY-kouluissa ja -luokilla koulua käyvät lapset ja nuoret ovat rikosrekisterissä tai ainakin heillä uskotaan olevan jonkinlaisia yhteyksiä poliisiin. Englannissa tehdyn tutkimuksen (Cole ym. 1998) mukaan on kuitenkin saatu selville, että 40 % kyselyyn vastanneista EBD-oppilaille tarkoitettujen koulujen (vastaa suomalais. ESY-oppilaille tarkoitettua erityiskoulua) opettajista (N=156) oli sitä mieltä, että alle 10 % heidän koulujensa senhetkisistä oppilaista (n. 7000) oli ollut poliisin toimenpiteiden (varoituksia, syytteitä) kohteena ennen EBD-luokalle siirtoa. Oppilaiden EBD-opetukseen siirtämisen jälkeen 51 % vastaajakoulujen opettajista oli sitä mieltä, että alle 10 %:lla niiden oppilaista oli rikollista käyttäytymistä. Näyttäisi siltä, että EBD-opetuksen myötä oppilaiden rikollinen toiminta olisi vähentynyt. Kyselyihin vastanneista opettajista 26 %:lla oli sellainen mielikuva, että oppilaiden rikollisuus olisi vähentynyt EBD-kouluun siirron jälkeen, noin 9 % uskoi sen lisääntyneen. (Cole ym. 1998, 30–31)

Tähän tutkimukseen kuuluneet ESY-oppilaat, joilla oli ilmennyt epärehellisyyttä ja rikollisuutta jo ennen ESY-opetukseen siirtoa, jatkoivat kyseisenlaista toimintaa myös erityisopetuksen aikana. Voidaan olettaa, että lapsen moraaliin liittyvät tavat opitaan jo varhaisessa kasvuympäristössä ja koululla ei ole juurikaan mahdollisuutta muuttaa lapsen aiemmin oppimia käyttäytymismuotoja.

Mikalla oli jatkuvasti rahaa koulussa useita kympejä, vaikka rahan tuominen kouluun oli kiellettyä. Hän osti ja myi kaikenlaista tavaraa. Muutamien poikien vanhemmat alkoivat hermostua, kun maksusotkuja oli jos jonkinlaisia ja outoja tavaroita alkoi ilmestyä koteihin. Eräs oppilaittemme X:stä soitti minulle, että pojat olivat alkaneet soitella ristiin rastiin häiriöpuheluita. Mikalla oli teräaseita koulussa, jouduin tekemään taskutarkastuksia aamuisin. Löysin usein hänen taskuistaan myös tupakkaa, välillä irtotupakkaa ja välillä korkkaamattomia askeja. Niiden alkuperästä ei tullut koskaan selkoa, selityksiä oli kymmeniä. Vähitellen tilanne meni siihen, että Mika oli koulussa ruokailuun asti ja saatuaan mahansa täyteen häipyi niin ovelasti, etten sitä edes huomannut seuhtuossani oppilaitteni seassa. Yhtäkkiä sain vain todeta, että Mika oli taas pois kuvioista.

Tuli joulunalus, ja koulusta poissaoloja alkoi tulla Mikalla useampia päiviä viikossa. Yritin soittaa kotiin, mutta en saanut yhteyttä vanhempiin, puhelin oli aina varattu. Sain tietoa, että Mikaa oli nähty keskustassa sekä päivisin että iltaisin. Poliisi otti yhteyttä ja kertoi huumeakaveriteita olevan liikkeellä nuorten joukossa, ja Mika oli kärkkynyt uhkaavan paljon lähimaastossa. Vihdoin sain yhteyden Mikan X:ään ja kerroin Mikan poissaoloista. X oli yllätynyt asiasta, mutta en ollut vakuuttunut, oliko asia todellisuudessa niin. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

Asosiaalisuutta ja sen yhtä alaryhmää rikollisuutta ovat selvittelleet monet tutkijat eri näkökulmien kautta. Tutkijoiden mukaan rikolliset muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän. Esimerkiksi Meyerson (1975) jakaa rikollisnuoret kolmeen ryhmään: 1) antisosiaaliset, jotka eivät kykene kokemaan syyllisyyttä, 2) neuroottiset rikolliset, joilla esiintyy syyllisydentunteita ja 3) normaalit rikolliset, joilla häiriö liittyy murrosikäisen rajojen kokeiluun jonain tietynä ajankohtana. Aiemmin esitettyjen tapauskertomusten valossa näyttäisi siltä, että rikoksiin soikeutuneet ESY-luokkalaiset voidaan sijoittaa suurimmaksi osaksi Meyersonin jaotuksessa ryhmiin yksi ja kolme.

Poliisilta kerättyjen tietojen mukaan tähän tutkimukseen kuuluneista ESY-luokan 49 oppilaasta 17 (35 %) oli mainittu rikosrekisterissä (Liite 13.). Esimerkiksi 11–15-vuotiaista 14 oppilaalle oli merkitty rikkeitä. Yhdellä oppilaista oli 84 kiinnijäämistä. Hän oli syyllistynyt varkauksiin, luvattomiin toisen omaisuuden käyttöönottoihin, vahingontekoihin ja pahoinpitelyihin. Seuraavaksi suurin merkintöjen määrä oli 24 kiinnijäämistä, jotka käsittivät useita näpistyksiä, vahingontekoja ja varkauksia, viranomaisen erehdyttämisiä, useita varkauden yrityksiä ja yhden lievän pahoinpitelyn. Kahdella oppilaalla oli 5–9 merkintää, joissa oli kyse edellisen tyyppisistä rikkeistä paitsi pahoinpitelyistä. Yhdeksällä oppilaalla oli yksi tai kaksi lievempää rikkomusta (näpistyksiä, vahingontekoja, luvattomia mopojen käyttöönottoja, liikennesrikkomuksia, varkauden yrityksiä) rikosrekisterissä. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Jahnukaisen (1997) aineistossa (N=23), jonka tutkimusjoukkoon kuuluneet tarkkailuluokkalaiset olivat tehneet rikkeitä eniten alle 15-vuotiaina. Jahnukaisen tutkimusjoukossa rikkomuksia tehneiden osuus väheni kuitenkin iän myötä. Koko aineistosta kuusi henkilöä oli selvinnyt ilman rikkeitä. Kivirauma (1995, 137) pitää ESY-luokkalaisten nuorena tekemiä rötöksiä enemmänkin hyväksynnän etsimisenä toisilta jengin jäseniltä. Nuoret pyrkivät puheena olevin keinoin rakentamaan positiivista minäkuvaa. Näin ajatellen edellä esitetty teoria ääreis- ja ydinitsetunnosta pitäisi paikkansa. Kivirauman mukaan nuoret saavat myös jännitystä ja hauskuutta, kun he ovat vastarinnassa esimerkiksi opettajia tai muita aikuisia ja sopeutuvia nuoria kohtaan.

Muusta jatko- tai rinnakkaishoidosta

ESY-luokkalaisten jatko- ja rinnakkaishoidoksi luettiin tässä tutkimuksessa psykiatrisen sairaala- ja avohoidon lisäksi myös oppilaiden sijoitukset *perhekoteihin* (perhehoitoa yksityisessä kodissa), *perberyhmäkoteihin* (“ammattilliset perhekodit”) ja *koulukoteihin*. Kyseiset sijoitukset koskivat

enimmäkseen sellaisia oppilaita, jotka olivat ajautuneet rikolliselle tielle ja joihin vanhemmilla eikä muillakaan aikuisilla kotipaikkakunnalla ollut enää otetta. Sijoituskohte päätettiin lapsen iän ja hänen kokonaistilanteensa mukaan. Nuoremmat oppilaat sijoitettiin yleensä ensin kotipaikkakunnalle ja myöhemmin etämmälle kotoa, jos tilanne sitä vaati. Vanhemmat oppilaat sijoitettiin tavallisesti heti suoraan useampien satojen kilometrien päähän kotipaikkakunnasta. Tutkimusjaksolla tutkimusjoukon 49 oppilaasta kolme siirrettiin perhekotiin alle 12-vuotiaana eli 1.–6. luokkien aikana. Näistä yhden oppilaan yksinhuoltajavanhempi halusi keskeyttää lapsensa perhekotisijoituksen, ja oppilas jatkoi koulunkäyntiään edelleen ESY-luokassa.

Yhteistyötä tehtiin säännöllisin väliajoin sosiaalitoimen työntekijän kanssa. Pidettiin palaveri, jossa olivat läsnä X, oppilas, sosiaalityöntekijä ja ESY-opettaja. Palaveri pidettiin oppilaan kotona. Siinä sovittiin yhteisesti hänen sijoittamisestaan sijaiskotiin usean sadan kilometrin päähän kotipaikkakunnalta. Muutama päivä palaverin jälkeen X ilmoitti kuitenkin, ettei hän halunnut antaa lastaan sijaiskotiin. Perusteluna oli, että hänen ja lapsen välinen suhde häiriintyisi. Silti oppilas kuljetettiin sijaiskotiin. Ehti kulua kolme päivää sijoituksessa, kun X soitti kouluun ja ilmoitti lapsensa saapuvan takaisin ESY-opetukseen heti seuraavana päivänä. Hän kertoi käyneensä sijaiskodissa, ja siellä oli hänen mielestään liian likaista. Asiaa hoitavista ammattityöntekijöistä tuntui, että X:n oli saatava lapsensa pois sijaiskodista takaisin kotiin keinolla millä hyvänsä. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

Tutkimusryhmän oppilaista kaksi siirrettiin 7. luokan jälkeen perheryhmäkotiin ja kaksi koulukotiin. Tämän tuloksen ja edellä esille tulleen psykiatrisessa sairaalahoidossa olleiden lasten lukumäärän perusteella voidaan todeta, että ne oppilaat, jotka nykyään tulevat ESY-opetukseen, ovat ongelmiseen entistäkin raskaampia opetettavina ja esimerkiksi heidän integroimisensa yleisopetuksen ryhmiin on erittäin vaikeaa ja kaikkien osapuolien voimia kuluttavaa.

Tehtyjen tilastojen mukaan kodin ulkopuolelle sijoitetut lapset ja nuoret olivat 1990-luvulla enimmäkseen 12–17-vuotiaita ja he tulivat kaupunkimaisista kunnista. Esimerkiksi uusia huostaanottoja (=lapsen ensimmäinen sijoitus kodin ulkopuolelle) oli maassamme noin 1500 vuosittain. Vuonna 1997 noin 86 % huostaanotoista perustui suostumukseen eli vanhemmat tai 12 vuotta täyttänyt lapsi ei vastustanut huostaanottoa. Huostaanotoista 14 % oli tahdonvastaisia, eli jompikumpi edellä mainituista osapuolista vastusti toimenpidettä. Tällaisissa tapauksissa huostaanotto alistetaan lääninoikeuden vahvistettavaksi. Lääninoikeuden päätöksistä voidaan valittaa edelleen maan korkeimpaan hallinto-oikeuteen. (Häkkinen 1999, 101–102) Heinon (1999, 19) mukaan pakkohuostaanottojen osuus on ollut noin 10 % kaikista kodin ulkopuolisista sijoituksista.

9.3.2. ESY-oppilaiden perheistä ja vanhemmista

Perheymäristöistä

Tässä tutkimuksessa ESY-luokkalaisten perherakennetta, perheiden kokoonpanoa, perheen sosio-ekonomista tasoa, asumista (Liite 3., N=33) ja elämäntapaa (Liite 4., N=20) tutkittiin kahden vanhemmille lähetetyn kysymyslomakkeen avulla (ks. Haapaniemi 1994). Lomakkeilla saatua tietoa tarkennettiin vanhemmille (N=20) tehtyjen haastattelujen avulla. Perheiden elämäntapaa koskeva kysymyslomake (Liite 4.) suunniteltiin käyttäen apuna em. Huttusen (1988) laatimaa lomaketta, jolla kerättiin tietoa käyttäytymishäiriöisten päiväkotilasten kasvuympäristöistä.

Ensimmäiseen kyselyyn vastanneet 33 perhettä jakaantuivat rakenteellisesti seuraavasti: ydinperheitä 10 (30 %), yksinhuoltajaperheitä 14 (43 %) ja uusperheitä 7 (21 %). Lisäksi kaksi oppilasta (6 %) edusti ns. laitosperehettä. Kahdessakymmenessä perheessä oli koettu vanhempien avioero/avoero. Kolmen (15 %) lapsen kohdalla vanhempien avioero oli tapahtunut hänen ollessaan alle 2-vuotias, kuusi (30 %) lasta oli vanhempiensa avioeron hetkellä 2–4-vuotiaita, kolme (15%) lasta 5–7-vuotiaita, seitsemän (35 %) 8–10-vuotiaita ja yksi (5 %) oli vanhempien avioeron tapahtuessa yli 10-vuotias. (Haapaniemi 1994, 22, 30)

Tutkija keräsi yleistietoa kaikista käsillä olevaan tutkimukseen kuuluneista oppilaista (N=53) ja heidän perheistään, joihin myös edellä mainitut 33 perhettä sisältyivät. Ydinperheestä tuli 17 oppilasta (32 %). Yksinhuoltajaperheestä tuli 23 oppilasta (43 %), perheen huoltajana oli yleensä äiti. Uusperheestä tuli 11 oppilasta (21 %) ja lastenkodista kaksi oppilasta (4 %). Kolmessakymmenessä (noin 57 %) ESY-oppilaiden (N=53) perheistä oli koettu avo- tai avioero. Kuten edellisessä luvussa tuli jo esille, ESY-luokkalaisten perhetilanteet olivat vaihtelevia. Näin edellä esitetty perherakennetilannekin ehti vaihtua 17 oppilaan kohdalla heidän käydessään koulua ESY-luokassa. Vanhemmat joko erosivat lopullisesti tai jotkut palasivat taas yhteen muutamien erokuukausien jälkeen, jotkut yrittivät uusperhe-elämää, mutta osa vanhemmista palasi kuitenkin yksinhuoltajatyypiseen elämään.

Ilmeisestikään pelkästään yksinhuoltajuutta ei voida pitää syynä lapsen käyttäytymishäiriöiden synnylle. Joissakin perheissä yksinhuoltajuus kuitenkin saattaa tuoda mukanaan kaikenlaista muuta vaihtelevuutta. *Erialaisten elämänmuutosten ja kaikenlaisen vaihtelevuuden* seurausta saattoi olla se, että lapsen sosioemotionaalinen kehitys jäi epävakaalle pohjalle ja lapsen minän kehityksessä oli häiriöitä. Tällaisten lasten vanhemmilla ei ollut riittävästi voimia ja/tai kykyjä erilaisista syistä johtuen ohjata ja kasvattaa lastaan johdonmukaisesti. Vanhemmat olivat usein epävarmoja siitä, mitä lapselle voi

Taulukko 5.

Lasten lukumäärä eri perhetyypeissä (Haapaniemi 1994, 29).

Lasten lukumäärä	Ydinperheet		Yksinhuoltajaperheet		Uusperheet		Laitosperheet		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Yksi lapsi	3	30	4	29	1	14	-	-	8	24
Kaksi lasta	4	40	4	29	2	29	1	50	11	34
Kolme lasta	2	20	3	21	1	14	-	-	6	18
Neljä lasta	1	10	2	14	2	29	1	50	6	18
Viisi lasta	-	-	1	7	1	14	-	-	2	6
Yhteensä	10	100	14	100	7	100	2	100	33	100

ja/tai sai tehdä, kun he rajoittivat hänen toimintojaan. Samanlaiset ongelmat tuntuvat askarruttavan kaikkia tämän ajan vanhempia, sillä esimerkiksi Hujala-Huttusen ja Nivalan (1996, 27–28) tekemän tutkimuksen mukaan vain noin 20 % suomalaisista vanhemmista kokee selviytyvänsä kasvatuksesta hyvin. Loput 80 % vanhemmista tuntee itsensä riittämättömiksi ja epävarmoiksi kasvattajina.

Perheen kokoonpanoa tarkasteltiin lasten lukumäärän ja lapsen sisarusparvessa sijaitsemisen perusteella. Jakoperusteena käytettiin edellä mainittua perherakenteeseen liittyvää jaottelua.

Ydinperheistä 40 % oli kaksilapsisia. Yksinhuoltajaperheistä 29 % oli yksilapsisia, myös kaksilapsisia oli 29 %. Uusperheistä 29 % oli kaksilapsisia tai nelilapsisia perheitä. Yhden lapsen perheitä kaikista perhetyypeistä oli kahdeksan, kahden lapsen perheitä oli kymmenen, kolmen lapsen perheitä kuusi sekä varsinaisia suurperheitä (viisi lasta) kaksi. Laitosperheen lapsista toinen oli lähtöisin kaksilapsisesta ja toinen nelilapsisesta perheestä ennen lastenkotisijoitusta. (Haapaniemi 1994, 29) Esimerkiksi Ladonlahti (1991) on tutkinut neljäsluokkalaisten koulussa aggressiivisesti käyttäytyvien lasten perheitä (N=51). Ko. tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan koulussa aggressiivisesti käyttäytyvät lapset näyttäisivät olevan vertailuryhmää useammin kotoisin yksi- tai monilapsisesta (lapsia enemmän kuin neljä) perheestä. Käsillä olevassa tutkimuksessa samansuuntaisena Ladonlahden tutkimustuloksen kanssa voidaan pitää sitä, että ESY-oppilaista noin puolet tuli sekä neli- ja useampilapsisista (24 %) että yksilapsisista perheistä (24 %). Kaksilapsisista perheistä tuli sen sijaan 34 % ESY-oppilaita.

ESY-oppilaiden sijaintia sisarusparvessa voidaan tarkastella Taulukon 6. avulla. Viiden (50 %) ydinperheen ESY-luokkalainen oli perheen kuopus. Kuudessa (43 %) yksinhuoltajaperheessä ESY-luokkalainen oli esikoinen ja viidessä (36 %) perheessä kuopus. Kuuden (86 %) uusperheen ESY-luokkalainen oli esikoinen. Noin puolet (48 %) tämän tutkimuksen (N=33) ESY-luokkalaista on esikoisia perheessään. (Haapaniemi 1994, 30)

*Taulukko 6.
ESY-luokkalaisten sijainti sisarusparvessa eri perhetyypeissä
(Haapaniemi 1994, 30).*

Sijainti Sisarusparvessa	Ydin- perheet		Yksinhuoltaja- perheet		Uus- perheet		Laitos- perheet		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Esikoinen	3	30	6	43	6	86	1	50	16	48
Keskimmäinen	2	20	3	21	1	14	-	-	6	18
Kuopus	5	50	5	36	-	-	1	50	11	34
Yhteensä	10	100	14	100	7	100	2	100	33	100

Taulukko 7.
Äitien iät ESY-luokkalaisen lapsen syntyessä eri perhetyypeissä
(Haapaniemi 1994, 31).

Äidin ikä	Ydinperheet		Yksinhuoltajaperheet		Uusperheet		Laitosperheet		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
alle 20 vuotta	-	-	1	8	2	29	-	-	3	9
20–25 vuotta	5	50	2	15	5	71	1	50	13	41
26–30 vuotta	3	30	5	38	-	-	-	-	8	25
31–35 vuotta	2	20	4	31	-	-	1	50	7	22
yli 35 vuotta	-	-	1	8	-	-	-	-	1	3
Yhteensä	10	100	13	100	7	100	2	100	32	100

Taulukko 8.
Isien iät ESY-luokkalaisen lapsen syntyessä eri perhetyypeissä
(Haapaniemi 1994, 31).

Isän ikä	Ydinperheet		Yksinhuoltajaperheet		Uusperheet		Laitosperheet		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
alle 20 vuotta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20–25 vuotta	3	30	-	-	-	-	-	-	3	23
26–30 vuotta	2	20	-	-	-	-	1	50	3	23
31–35 vuotta	5	50	1	100	-	-	1	50	7	54
yli 35 vuotta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yhteensä	10	100	11	100	-	-	2	100	13	100

Esimerkiksi Ladonlahti (1991) ei löytänyt yhteyttä lapsen aggressiivisuudesta ja hänen sijainnistaan sisarusparvessa. Käsillä olevassa tutkimuksessa noin puolet ESY-oppilaista oli perheen esikoisia. He olivat pääasiassa yksinhuoltajaperheiden ja uusperheiden lapsia eli avioeron/avoeron kokeneita lapsia.

Äitien ja isien iät ESY-luokkalaisen syntymävaiheessa näkyvät Taulukoista 7. ja 8. Ydinperheissä puolet ja uusperheissä 71 % äideistä oli ollut 20–25-vuotiaita ESY-luokkalaisen syntyessä. Yksinhuoltajaäideistä oli 77 % yli 26-vuotiaita ESY-oppilaan syntyessä, samoin 50 % ydinperheiden äideistä. ESY-luokkalaisten äideistä puolet (N=32) oli alle 25-vuotiaita lapsen syntyessä. Ydinperheiden isistä puolet oli 31–35-vuotiaita ESY-luokkalaisen syntyessä. Yksinhuoltajaisia oli vain yksi kohdejoukossa, hän oli 33-vuotias ESY-oppilaan syntyessä. (Haapaniemi 1994, 31)

ESY-oppilaiden vanhempien koulutusta, ammattia ja senhetkistä työtilannetta selvitettiin erikseen äidin (N=18) ja isän/isäpuolen (N=10) osalta. Vanhempien koulutusta voidaan tarkastella Taulukon 9. avulla. Ainoastaan yksi ESY-luokkalaisten äideistä (5 %) ja isistä (10 %) oli suorittanut akateemisen loppututkinnon. Opistotasoinen koulutuksen oli suorittanut neljä (22 %) äitiä. Ammattikoulutuksen oli läpikäynyt viisi (29 %), keskikoulun neljä (22 %) ja kansa-tai peruskoulun neljä (22 %) äitiä. Opistotasoinen koulutuksen oli suorittanut yksi (10 %) isä. Ammattikoulutuksen oli läpikäynyt neljä (40 %), keskikoulun yksi (10 %) ja kansa-tai peruskoulun kolme (30 %) isää. Tätä tutkimustulosta tukevat Kuorelahden (1996b) ja Jahnukaisen (1997) tutkimustulokset. Kuorelahden tutkimuksessa, johon kuului 154 ESY-luokkalaisten isää ja 216 äitiä, suurimmalla osalla vanhemmista oli suoritettuna vain perus- tai kansakoulun oppimäärä.

*Taulukko 9.
Vanhempien koulutus (ylin suoritettu koulutus/tutkinto).*

Äiti (N = 18)		Koulutus	Isä/Isäpuoli (N = 10)	
f	%		f	%
1	5	Akateeminen koulutus	1	10
4	22	Opistotasoinen koulutus	1	10
0	0	Ylioppilas	0	0
5	29	Ammattikoulutus	4	40
4	22	Keskikoulu	1	10
4	22	Kansa- tai peruskoulu	3	30

Vanhempien ammattiluokitus sisältää seuraavan Tilastokeskuksen 1990-luvun alussa käyttämän jaottelun: 1) yrittäjät, 2) ylemmät toimihenkilöt, 3) alemmat toimihenkilöt, 4) työntekijät, 5) opiskelijat, 6) eläkeläiset ja 7) muut. ESY-oppilaiden vanhempien ammatit esitetään Taulukossa 10.

Taulukko 10. osoittaa, että ESY-luokkalaisten vanhemmat edustavat sosioekonomisessa luokituksessa eniten työntekijät-ryhmää, äitien osuus oli 40 % ja isien osuus oli 61 %. Tulosta tukevat monet aiemmin suoritettut tutkimukset (esim. Kivirauma 1989; Kivirauma & Kivinen 1986; Koro & Moberg 1981; Kuorelahti 1996b; Poikonen & Wiegand 1969; Sigrell 1972). Äitien ammatit sijoittuvat enemmän kuin

Taulukko 10.
 ESY-luokkalaisten vanhempien ammatit (Haapaniemi 1994, 32).

	Ydinperheen		Yksinhuoltajaperheen		Uusperheen		Yhteensä									
	äiti N	isä %	äiti N	isä %	äiti N	isä %	äiti N	isä %								
Yrittäjät	-	-	1	8	1	100	1	14	-	-	2	7	1	6		
Ylemmät toimihenkilöt	1	10	1	10	1	8	-	-	1	14	1	14	3	10	2	11
Alemmat toimihenkilöt	3	30	1	10	7	54	-	-	1	14	2	29	11	37	3	16
Työntekijät	6	60	7	70	3	22	-	-	3	44	4	57	12	40	11	61
Opiskelijat	-	-	-	-	1	8	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-
Eläkeläiset	-	-	1	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	6
Muut	-	-	-	-	-	-	-	-	1	14	-	-	1	3	-	-
Yhteensä	10	100	10	100	13	100	1	100	7	100	7	100	30	100	18	100

isien ammatit ammattiluokituksen yläpäähän. Äideistä 47 % kuului joko alempiin- tai ylempiin toimihenkilöihin, isien osuus oli vastaavissa luokissa 27 %. Yrittäjiin kuului kaksi äitiä ja yksi isä. Yksinhuoltajaäideistä yli puolet kuului alempiin toimihenkilöihin ja 22 % kuului työntekijät-luokkaan. Uusperheiden äideistä yksi ilmoitti ammatikseen "kotiäiti" (saamassa eläkepäätöksen). Luokittelussa tämä näkyy kohdassa "muut". (Haapaniemi 1994, 33)

Kyselyssä selvitettiin myös ESY-luokkalaisten vanhempien työtilannetta. Äitien (N=29) ja isien/ isäpuolien (N=18) senhetkinen työtilanne näkyy Taulukosta 11.

Äideistä 83 % ja isistä 77 % oli kyselyhetkellä vakinaisessa työssä. Neljä (14 %) äitiä ja kolme (17 %) isää oli työttömänä. Kahdessa uusperheessä sekä äiti että isä olivat työttöminä. Näistä toisessa perheessä äidin työttömyys oli kestänyt 22 kuukautta ja isän 12 kuukautta viimeksi kuluneiden kahden vuoden aikana. Toisen uusperheen äidin työttömyysaika oli 16 kuukautta ja isän 24 kuukautta kahden vuoden aikana. Yhdessä ydinperheessä äiti oli ollut 14 kuukautta ilman työtä. Yksi äiti ei vastannut työttömyysajan pituutta koskevaan kysymykseen. Tutkimusjoukon ainoa yksinhuoltajaisä oli työtön ja työttömyys oli jatkunut jo kahden vuoden ajan. Tutkimuksen kohdejoukkoon kuului 47 aikuista ja heistä työttömänä oli seitsemän (14,9 %) henkilöä. Vuosina 1992–1997 tutkimuspaikkakunnan työttömyysasteet olivat 13,0 %, 17,9 %, 18,1 %, 17,2 %, 15,4 % ja 13,8 % (Työvoimatoimiston tilannekatsaus vuosilta 1992–1997). Koko Suomea koskevat työttömyysasteet olivat vastaavina vuosina 11,7 %, 16,3 %, 16,6 %, 15,4 %, 14,6 % ja

Taulukko 11.
ESY-luokkalaisten vanhempien työtilanne (Haapaniemi 1994, 33).

Työtilanne	Äiti		Isä / Isäpuoli	
	N	%	N	%
Vakinaisessa työssä	24	83	14	77
Eläkeläinen	1	3	1	6
Työtön	4	14	3	17
Yhteensä	29	100	18	100

12,7 % (Kiiski 2003). Sosiaalisia avustuksia sai kahdeksan perhettä (N=31) ja avustukset jakaantuivat seuraavasti: toimeentulotukea sai kolme perhettä, kodinhoitotukea yksi perhe ja opintotukea yksi perhe. Työttömyyskorvausta sai kolme perhettä. (Haapaniemi 1994, 33–35)

ESY-luokkalaisten *perbeiden asumisolaja* tarkasteltiin perheen asunnon talotyyppiin, asumismuodon, asunnon koon ja asumispinta-alan perusteella. Näihin voidaan perehtyä seuraavan taulukon avulla.

Taulukko 12. osoittaa, että tutkimusjoukon (N=31) perheistä 2/3 asui kyselyhetkellä omakoti- tai rivitaloasunnoissa. Kerrostalossa asuvista 11 perheestä seitsemän oli yksinhuoltajaperheitä. Yli puolet perheistä asui omistusasunnossaan. Loput asuivat joko yksityiseltä tai kaupungilta vuokraamissaan asunnoissa. Yksikään perhe ei asunut yksiössä ja kaksi perhettä (6 %) asui kaksiossa. Loput 29 perhettä (94 %) asui kolmen tai useamman huoneen asunnossa. Tutkimusryhmän perheillä asumispinta-ala henkilöä kohden oli suurimmalla osalla (70 %) alle maamme senhetkisen keskiarvoluvun. Kuitenkin varsinaisia ahtaasti asuvia perheitä oli tutkimusryhmässä vain neljä (ydinperheitä ja uusperheitä molemmista kaksi). (Haapaniemi 1994, 37–38)

ESY-luokkalaisten *perbeiden muuttoja* tarkasteltaessa voitiin havaita, että perhetyypeillä ja muuttomäärillä ei ollut mitään yhteyttä. Tutkimukseen vastanneista (N=31) perheistä 23 oli muuttanut tutkimuspaikkakunnalle ESY-luokalla opiskelleen/opiskelevan lapsensa elinaikana. Suurin osa (17 perhettä) oli muuttanut Uudenmaan läänin alueelta. Tutkimukseen vastanneet perheet olivat muuttaneet asuntoaan ESY-luokkalaisten lapsensa elinaikana seuraavasti:

Ei yhtään muuttoa	4 perhettä
1–2 muuttoa	12 perhettä
3–4 muuttoa	8 perhettä
5–6 muuttoa	2 perhettä
7–8 muuttoa	4 perhettä
9 muuttoa	1 perhe

Voidaan päätellä, että ESY-luokkalaisten perheet ovat liikkuvaista väkeä. Tätä tukee myös se, että 11 perhettä, joiden lapsi oli ESY-opetuksessa ala-asteella vuosina 1988–1992, oli muuttanut jo pois tutkimuspaikkakunnalta. (Haapaniemi 1994, 38)

Taulukko 12.
 ESY-luokkalaisten ja heidän perheittensä asuminen (Haapaniemi 1994, 37).

Asunto	Ydinperheet		Yksinhuoltaja-perheet		Uusperheet		Yhteensä	
	N/10	%	N/14	%	N/7	%	N/31	%
<i>Talotyyppi:</i>								
omakotitalo	4	40	3	21	3	43	10	32
rivitalo	3	30	4	29	3	43	10	32
kerrostalo	3	30	7	50	1	14	11	36
<i>Asumismuoto:</i>								
oma	5	50	8	58	4	57	17	55
vuokrattu kaupungilta	3	30	3	21	3	43	9	29
vuokrattu yksityiseltä	2	20	3	21	-	-	5	16
<i>Asunnon koko:</i>								
yksiö	-	-	-	-	-	-	-	-
kaksio	1	10	1	7	-	-	2	6
kolme huonetta	5	50	7	50	2	29	14	46
suurempi	4	40	6	43	5	71	15	48
<i>Asumispinta-ala/henkilö</i>								
alle 15 m ²	2	20	-	-	-	-	2	6
15–20 m ²	2	20	2	14	3	43	7	23
21–25 m ²	2	20	5	36	3	43	10	32
26–30 m ²	1	10	2	14	-	-	3	10
yli 30 m ²	3	30	5	36	1	14	9	29

Perheiden elämäntavasta

ESY-luokkalaisten vanhempien vapaa-ajan käyttöä tutkittiin erikseen äidin (N=18) ja isän/isäpuolen (N=10) osalta (Liite 4., kysymys 1). Kuvioon 6. (Liite 14.) on koottu yhteenveto vanhempien *vapaa-ajan toiminnoista*. Kuvio 6. osoittaa, että perheiden vapaa-ajan toiminnot keskittyivät eniten kotiin. Äidit olivat suuntautuneet enemmän sosiaalisten kontaktien ylläpitoon verrattuna perheiden isiin. Kodin ulkopuolella tapahtuvista harrastuksista olivat parhaiten edustettuina sekä äitien että isien kohdalla liikunta, musiikki ja erilaiset harrastuspiirit. Muina harrastuksina äidit mainitsivat lukemisen, käsityöt ja penkkiurheilun. Isät mainitsivat kalastuksen, metsästyksen, askartelun, remontoinnin ja penkkiurheilun.

Näyttäisi siltä, että äitien ja isien harrastuksissa ei ollut suurta eroa. Kuitenkin äidit olivat vapaa-aikoinaan hieman isiä aktiivisempia (myös Huttunen 1988). (Haapaniemi 1994, 39–40)

Perheiden *sosiaalista verkostoa* tutkittiin vuorovaikutussuhteiden määrällä ja laadulla suhteessa sukulaisiin, tuttaviin ja naapureihin (Liite 4., kysymykset 2–3). Lähes puolet perheistä (N=18) ilmoitti olevansa paljon, 28 % jossain määrin ja 28 % melko vähän tekemisissä tuttavien ja naapureiden kanssa. Perheiden sosiaalisten verkostojen laatua tutkittiin kysymällä vanhemmilta, millaisena he pitivät heidän ja naapureiden välistä vuorovaikutusta. Vanhemmat kokivat suhteet naapureihin yleisimmin (89 %) hyviksi tai erittäin hyviksi, huonoina niitä ei pitänyt yksikään perhe. Perheiden naapuri- ym. suhteiden todellista laatua selvitettiin tiedustelemalla vanhemmilta, keiden kanssa he ovat vuorovaikutuksessa elämäntilanteensa kannalta keskeisimmistä asioista eli lapsesta, perheestä ja kasvatuksesta keskusteltaessa (Liite 4., kysymys 6). Taulukkoon 13. on koottu yhteenveto perheiden sosiaalisen verkoston sisällöstä ja sen toimivuudesta kasvatuksen tukena perheessä. (Haapaniemi 1994, 40–41)

*Taulukko 13.
Perheiden keskustelukumppanit (N=18) lasta, perhettä ja kasvatusta
koskevissa asioissa (Haapaniemi 1994, 41).*

Keskustelukumppanit kasvatusasioissa	Usein		Joskus		Ei koskaan		Yhteensä	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sukulaiset	11	61	6	33	1	6	18	100
Tuttavat	12	67	5	27	1	6	18	100
Naapurit	3	19	10	62	3	19	16	100
Työtoverit	4	25	9	56	3	19	16	100
Päivähoitajat	1	25	2	50	1	25	4	100

Taulukko 13. osoittaa, että ESY-luokkalaisten vanhemmat keskustelevat lasta, perhettä ja kasvatusta koskevista asioista useimmiten tuttavien (67 %) ja sukulaisten (61 %) kanssa. Kolme äitiä kertoi keskustelelevansa asioista perheneuvolassa, ja yksi äiti opettajan kanssa. Naapureiden ja työtovereiden kanssa näistä asioista ei juurikaan puhuta. Vaikka vanhemmat yleisimmin pitivät suhteita naapureihin hyvinä, silti tulee sellainen kuva, että vuorovaikutus naapureiden kanssa oli kuitenkin melko pinnallista. (Haapaniemi 1994, 41)

Vanhempia pyydettiin arvioimaan *tyytyväisyyttään* senhetkiseen *elämäntilanteeseensa* (Liite 4., kysymys 5). He arvioivat sosiaalitaloudellista tilannettaan, terveyttään, työtilannettaan sekä perhettään ja sen elämäntapaa. Kuviossa 7. (Liite 14.) on esitetty äidin ja isän/isäpuolen tyytyväisyys elämäänsä. Kaikkein tyytyväisimpiä vanhemmat olivat asuntoon, asumiseen, perheenjäsenten terveyteen ja lasten

päivähoitojärjestelyihin. Äidin ja isän näkemykset omasta elämäntilanteesta olivat melko yhteneväiset. Tyytyväisyys työhön näyttäisi äideillä olevan vähän suurempaa kuin isillä. (Haapaniemi 1994, 41–42)

Vanhempia pyydettiin arvioimaan myös niitä asioita, jotka aiheuttivat ongelmia heidän perheessään ja jotka vanhemmat kokivat *perheen toimivuuden* kannalta *stressitekijöiksi* (Liite 4., kysymys 4). Nämä asiat on koottu seuraavaan taulukkoon.

Taulukko 14.
Perheen stressitekijät (N = 31) (Haapaniemi 1994, 42).

Perheen ongelmat	f	%
Jatkuvat rahahuolet	9	29
Aikaa yhdessäoloon lasten kanssa jää liian vähän	7	23
Vanhempien erimielisyydet lasten kasvatuksessa	6	19
Lasten häiritsevä käyttäytyminen	6	19
Väsymys ja liian raskas työ	6	19
Perheestä puuttuu isä	6	19
Työttömyys tai työttömyyden uhka	4	13
Puolisoiden riidat	3	10
Puolisoiden sairaudet	2	6
Työajat (esim.vuorotyö)	2	6
Ahdas asunto	2	6
Hankaluudet työpaikalla	1	3
Alkoholin käyttö	1	3
Ei tuttavien lähiympäristössä	1	3

Yleisimmin koettu stressitekijä vanhemmille oli jatkuvat rahahuolet (29 %). Tyytymättömyys perheen taloudelliseen tilanteeseen tulee esille myös Kuvioista 7. (Liite 14.). Monien vanhempien kokema ongelma oli myös se, että aikaa yhdessäoloon lasten kanssa jää liian vähän (23 %). Muita useiden vanhempien kokemia ongelmia olivat vanhempien väsymys ja liian raskas työ (19 %), vanhempien erimielisyydet lasten kasvatuksessa (19 %) ja lasten häiritsevä käyttäytyminen (19 %). Vanhempien tyytymättömyyttä lasten käyttäytymiseen osoittaa myös Kuvio 7. Neljä perhettä ilmoitti perheen stressitekijäksi myös työttömyyden tai työttömyyden uhan. Vanhemmuuteen liittyviä mainittavia stressitekijöitä olivat yksinhuoltajuus (19 %) sekä puolisoiden keskinäiset riidat (10 %). (Haapaniemi 1994, 43) Kuvion 7. mukaan näyttäisi siltä, että ESY-oppilaiden vanhemmat olivat enimmäkseen tyytyväisiä senhetkiseen avo- tai avioliittoon.

ESY-oppilaiden kotikasvatuksesta

Vanhempia/huoltajia (N=20) pyydettiin arvioimaan heidän ja lapsensa välisiä *ongelmatilanteita* ja niiden esiintymisen tiheyttä (Liite 4., kysymys 7), jotka on koottu Kuviossa 8. (Liite 14.). Näyttäisi siltä, että kaikenlaiset päivärutiineihin liittyvät seikat tuottavat eniten ongelmia ESY-luokkalaisten vanhemmille lasta kasvatettaessa. Lapsen tottelemattomuus, uhmakkuus, liiallinen huomion keruu ja riitaisuus toisten lasten kanssa toimittaessa koettiin jossain määrin ongelmaiseksi.

Vanhemmilta/huoltajilta (N=20) tiedusteltiin, miten he rankaisevat lastaan, jos lapsi on tehnyt jotakin pahaa tai ollut tottelematon (Liite 4., kysymys 8). Erilaiset *kurinpitomenetelmät* jakaantuivat seuraavasti:

Taulukko 15.

Vanhempien/huoltajien rankaisukeinoja lapsen tehdessä jotakin pahaa (N = 20).

Rankaisukeino	f	%
Toruminen ja nuhtelu	17	85
Mieluisan asian kieltäminen	11	55
Läpsäytys, tukistus tai näpsäytys	7	35
Eristäminen, aresti	3	15
Vitsa tai selkäsäuna	1	5

Suurin osa ESY-luokkalaisten vanhemmista (85 %) käytti kurinpitomenetelminä lapsen torumista ja nuhtelua. Sitä, kuinka paljon vanhemmat yhdistivät näihin toimintatapoihinsa lapsen sanallista ohjaamista ja hänen kanssaan keskustelemista, jäi tarkentamatta haastatteluissa. Tutkija ei aineiston keruuvaiheessa ymmärtänyt, että ko. tieto olisi ollut myöhemmin tämän tutkimuksen kannalta merkittävä pohdittessa ESY-luokkalaisten koti- ja koulukasvatustapojen eroja ja niiden vaikutuksia lapsen käyttäytymiseen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa kodin ulkopuolella. Vanhempien toteuttamissa kurinpitomenetelmissä korostuivat Pulkkinen (1979) mainitsema aikuisen vallan korostaminen (90 %), johon sisältyivät lapselta jonkin mieluisan asian kieltäminen (55 %), lapsen läpsäyttäminen, tukistaminen tai näpsäytys (35 %) ja vitsan käyttäminen tai selkäsäunan antaminen (5 %). Kolme vanhempaa käytti myös kiintymyksen kieltämiseen (Pulkkinen 1979) luettavaa lapsen eristämistä tai arestia (esim. nurkassa seisominen) (15 %).

Vanhemmilta tiedusteltiin myös sitä, miten he palkitsevat ja kannustavat lastaan hänen ollessaan kiltti ja tottelevainen (Liite 4., kysymys 9). Vanhemmat antoivat mm. seuraavanlaisia vastauksia esitettyyn kysymykseen:

- “Kehutaan, luvataan jokin tavara tai asia, jota hän on kauan halunnut”,
- “Kiitos, rahapalkkio tai jokin mieleinen lahja”,

“Kiittämällä ja kehumalla, saa tehdä jotakin mieluisaa, saa mieluisan tavaran tai asian”,
“Usein isä ostaa jotakin isompaa, mitä poika on pyytänyt ja joka on jätetty ostamatta, kun on tehnyt jotain tosi kiellettyä”,
“Ostamalla hyvää syötävää tai tavaran”,
“Mukavalla yhdessä ololla ja yhdessä tekemisellä”

Suurin osa vanhemmista käytti verbaalissosiaalisten (kehuminen ja kiittäminen) (75 %) ja aineellisten palkkioiden (tavara- tai rahapalkkiot, mieluisa tekeminen esim. elokuvaan pääseminen) (94 %) yhdistelmää kannustaessaan lastaan. Kolme vanhempaa (15 %) mainitsi kannustamistavaksi emotionaalisen palkitsemisen eli jonkin mukavan asian yhdessä tekemisen lapsensa kanssa.

Vanhempien toteuttamista kasvatustavoista

Tutkijan kannalta katsottuna useimmiten ESY-luokkalaisten kotielämästä *puuttui selkeä elämänrytmi (turvalliset ja säännölliset elämän rutiinit) ja johdonmukainen kasvatustapa*. Tutkimusryhmään kuuluneiden ESY-luokkalaisten kasvuoloista voitiin löytää samanlaisia piirteitä, kuin Hurme (1976) ja Pulkkinen (1979) ovat esittäneet lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Tulosten mukaan aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ovat kasvaneet enimmäkseen itsekkäässä kasvuilmapiirissä. Tässä yhteydessä voidaan viitata myös Takalan (1997) ja Aunolan ym. (2001) mainitsemaan Baumrindin (1971; 1989; 1991) ajatukseen perustuvaan *autoritaariseen ja laiminlyövään kasvatustapaan*. Samansuuntaisia periaatteita käyttivät tämän tutkimuksen “hylätyiksi” lapsiksi kutsuttujen ESY-luokkalaisten vanhemmat. Baumrind mainitsee myös ns. *sullivan kasvatustavan*, jollaista puolestaan toteuttivat tässä tutkimuksessa “hyysätyiksi” lapsiksi kutsuttujen oppilaiden vanhemmat. Tässä tutkimuksessa lasten luokittelu “hylättyihin” ja “hyysätyihin” on tutkijan tekemä ns. etic-luokittelu (ks. esim. Alasuutari 2001, 120–121; Silverman 2001, 227). Molempiin ryhmiin luettavat lapset oireilivat samantyyppisin käyttäytymistavoin kouluelämässä, vaikka kotien kasvatustavat olivat erilaiset. Tässä voidaan viitata myös edellä esitettyyn narsistiseen häiriöön, joka Kempin (2000) mukaan voi johtua joko siitä, että lapsi ei ole saanut tarpeeksi hoivaa ja perusturvallisuutta, tai siitä, että lasta on liikaa hemmoteltu ja hän ei ole voinut kokea tarpeeksi pieniä pettymyksiä. Tätä ajatusta tukee myös Mäkelä (2002).

“*Hylättyjä*” lapsia oli kouluvuosittain 2–3 oppilasta ESY-luokassa (8–10 oppilaasta). Samansuuntaisen tuloksen saivat myös Petr ja Allen (1997) selvittäessään amerikkalaisten käyttäytymishäiriöisten (EBD) lasten tukitoimenpiteiden tärkeyttä ja tehokkuutta. Kyseessä olevan tutkimuksen mukaan 31 % lapsista (N=129) oli vanhempiensa laiminlyömiä. Käsillä olevan tutkimuksen “hylätyt” lapset saivat olla vapaa-aikoinaan “oman onnensa nojassa”. Ääritapauksissa he tulivat ennen pitkää huostaanotetuiksi. Tästä esimerkkinä käyvät kolme seuraavaa tapausta (tapauskuvauksissa X:llä tarkoitetaan oppilaan äitiä tai isää). Lisäksi halutaan antaa kuvaa siitä, miten ko. lapset toimivat ja selvisivät koulussa.

Tommy (3. lk.) huolehti aamuisin X:nsä herättämisestä töihin. Hän saattoi myös käydä ilmoittamassa X:n työpaikalla, ettei X tule tänään töihin huonon kuntonsa vuoksi (X:llä alkoholiongelma). Sitten Tommy tuli kouluun ja aina lukujärjestyksen mukaan, mutta hän ei kestänyt toisia lapsia eikä jaksanut suoriutua tehtävistään. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

Henry (9 vuotta) kävi joka välitunti kotonaan tarkastamassa, oliko siellä kaikki kunnossa. Välillä lapsi tuli kouluun ilmoittamaan, että hänen oli mentävä takaisin kotiin, koska X oli kännissä ja jotain voisi sattua. Tämäkään lapsi ei tullut toimeen ikäistensä joukossa. Hän taantui vuosien edetessä perusoppiaineissa. Myöhemmin hänellä oli vaikeita psyykkisiä ongelmia ja vaarallista aggressiivisuutta. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

Eräänä maanantaiaamuna Jan (3. lk.) tuotiin turvakodista kouluun kuten muutamia kertoja aiemminkin. X oli riehunut juovuksissa kotona ja joku ulkopuolinen aikuinen oli tehnyt lapsen tilanteesta ilmoituksen sosiaalityöntekijälle. Koko kouluviikon ajan oli epäselvää, milloin X palaisi kotiin ja missä Jan olisi sen jälkeen, kotonaan vai turvakodissa. X kieltäytyi tulemasta yhteisneuvotteluihin. Muutamien viikkojen jälkeen X saatiin poikansa kanssa sosiaalityöntekijän luokse neuvotteluun. Turvakodin työntekijät kertoivat Janille, että hänen X:nsä sairaus oli vaikea-asteinen ja että hän ei pystyisi huolehtimaan lapsestaan. Jan voisi palata taas X:nsä luo, kun X tulee parempaan kuntoon ja haluaa ottaa hänet käymään luonaan. Koulussa Janilla oli suuria keskittymisvaikeuksia oppituntien aikana. Kului yleensä 10–15 minuuttia tunnin alusta, että hän järjesteli tavaroitaan. Tämän rituaalin jälkeen poika pääsi lopulta työn alkuun. Hän halusi suoriutua koulutehtävistään ja yritti tehdä niitä sinnikkäästi menestyäkseen koulussa. Hän ei tullut toimeen toisten lasten kanssa ja oli kovasti itkuherkkä, jota toiset oppilaat käyttivät hyväkseen heti, kun aikuisen valvova silmä ei ulottunut lasten väliin toimintatilanteisiin. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

“Hylättyjen” ryhmään luettavat oppilaat saivat usein kotoaan rahaa käyttöönsä, mutta eivät saaneet muunlaista tukea aikuisilta, vaan joutuivat itse kantamaan vastuun päivittäisistä toimistaan. Kaikenlaiset muotitavarat löytyivät ensimmäisenä tällaisten perheiden lapsilta. Keltikangas-Järvinen (2000) lukee ko. piirteet perheen huoltajan/-ien heikon itsetunnon ilmaukseksi. Usein mitä merkellisimmät muotipähineet löytyivät koulussa ensimmäisinä ESY-oppilaiden päistä. Kuvauskohteessa työskennelleiden opettajien mielestä ESY-oppilaille oli tyypillistä suojata itseään (itsetuntoaan) pitämällä joka paikassa jonkinlaista pähinettä päässään. Erityisesti sisätiloihin tultaessa jouduttiin ESY-oppilaan ja -opettajan välillä käymään yhteisesti keskustelua siitä, miten on asiallista toimia lakkien kanssa.

Erityisesti ns. “hylätyille” lapsille oli tyypillistä se, että heidän vanhempansa saattoivat ostaa lapselleen esimerkiksi mopon tai jopa auton, vaikka lapsi oli vielä alle 15-vuotias. Vanhemmat eivät pystyneet ottamaan vastuuta siitä, missä ja miten lapsi ajeli mopollaan tai autollaan. Tällainen vanhempien toiminta oli mallina lapselle siitä, miten yhteiskunnassa yhteisesti noudatettaviksi annettuja normeja saatettiin rikkoa. Oli luonnollista, että lapset omaksuivat vanhempiensa käyttäytymismallit omiksi toimintatavoikseen. Lapset hakivat yleensä ajankulukseen seuraa ja toimintaa kaduilta, mikä ei välttämättä ollut aina kovin positiivista lapsen kehitystä ajatellen. Tässä voidaan viitata sosiaalisen oppimisorientaation yhteydessä esitettyihin yksilön käyttäytymiseen ja käyttäytymismallien oppimiseen vaikuttaviin periaatteisiin. Lapsen kehityksessä tärkeää on se, millaisia malleja he voivat imitoida lähiympäristössä olevilta aikuisilta ja millaisia arvoja läheisimmät aikuiset viestittävät heidän omaksuttavakseen. Tutkimuksissa on havaittu myös, että lapsen minäkuva kehittyi paljolti hänen vanhempiensa minäkuvan kaltaiseksi (ks. esim. Aho 1993; Vuorinen & Yrjälä 1990).

Yhteenvetona voidaan todeta, että “hylätyistä” lapsista ja heidän kasvuoloistaan voidaan löytää samanlaisia piirteitä kuin Hurme (1976) ja Pulkkinen (1979) esittävät lapsen sosiaalista käyttäytymistä tutkiessaan. Heidän kehittämässään mallissa yhdistyvät lapsen itsehallinnan taso, sosiaalisen aktiivisuuden taso ja lapsen kasvuilmasto. Tulosten mukaan lapset, joilla on huono itsehallinta ja joiden kodin kasvatusilmastolle on tyypillistä välinpitämätön ja aikuisten itsekkyyteen perustuva suhtautuminen,

käyttäytyvät sosiaalisissa tilanteissa aggressiivisesti. Tutkijan mielestä usein tällaisissa lapsissa voitiin havaita narsistiseen luonnehäiriöön luettavia piirteitä.

Johan aloitti 2. luokan syksyllä ESY-luokassa. Alussa poika jankutti minulle vastaan, kun kielsin häntä puhumasta ja kävelemästä turhan takia tunneilla. Erilaisten etujen menettämiskään eivät tehonneet häneen. Poika sanoi, ettei sillä ollut väliä. Työt edistyivät huonosti. Johan veljeili isompien (6.-luokkalaisten) poikien kanssa, makeili ja esitti kovista kavereiden joukossa. Poika odotti koulun pihalla isompien koulusta pääsyä. Kun toimittelin häntä menemään kotiinsa, sain nenäkkään vastauksen: "Ei se kuulu sulle, miten vapaa-aikani käytän." Kuukausien myötä Johanin kavereus alkoi rakoilla isompiin poikiin. Hän ärsytti tahallaan ja haukkui toisia milloin milläkin nimellä. Pikku hiljaa riidat kärjistyivät nyrkkitappeluiksi. Johan syytti toisia, kuinka he olivat vahingoittaneet häntä, ja hän ei ollut tehnyt mitään väärin. Puhuttelin isompia poikia kerta toisensa jälkeen, että he jättäisivät Johanin, pienen pojan, puheet omaan arvoonsa eivätkä piittäisi hänestä. Johania puolestaan ohjasin menemästä isojen poikien joukkoon. Mutta se oli kuin käsky hänelle mennä ärsyttämään toisia.

Samoihin aikoihin tuli esille pari kiusaamisjuttua, joista toisessa Johan oli kiusannut useamman viikon ajan yleisopetuksen aikaista luokkakaveriaan. Kiusatun oppilaan vanhemmat tekivät asiasta ilmoituksen kouluun. Yleisopetuksesta opettaja soitti minulle. Lisäksi selvisi, että Johan ja 5.-luokkalaisten ESY-oppilaamme olivat yhdessä kiusanneet ekaluokkalaista tyttöä koulumme lähistöllä useampana päivänä. Puhuin jälleen Johanin X:n kanssa hänen poikansa tottelemattomuudesta. X sanoi minulle heti, että oliko Johan ollut ainut. Vastasin, että ei tietenkään ole ollut, mutta puhun sinulle vain Johanin asioista, koska olet hänen X:nsä. Toisten lasten ongelmat kuuluivat heidän omille äideilleen ja isilleen. Johanin X ei halunnut uskoa eikä kuunnella poikansa tekemisiä, vaan alkoi puolustaa häntä, miksi niin ja miksi näin, kun toiset tekivät sitä ja tätä. Toistin X:lle, että Johan ei uskonut ollenkaan antamiani ohjeita, vaan ryntäili suinpäin sinne, mistä olin häntä kieltänyt. X:n asenne ei muuttunut mitenkään.

Minulle soitettiin muutamista paikoista ja kyseltiin, tunsinko Johania. Poika pyöri myöhään iltaisin ulkona ja kertoi, ettei hänen tarvinnut mennä kotiin, kun X:kään ei ollut kotona tai kun hänellä oli vastakkaista sukupuolta oleva vieras. Kehotin soittajia ottamaan yhteyttä sosiaalitoimeen Johanin tilanteesta. Eräänä päivänä X soitti minulle ja kertoi vevänsä Johanin lääkäriin vatsakipujen vuoksi. Otin tiedon vastaan. Johan tuli lääkärireissun jälkeen kouluun ja ilmoitti, että hänen mahakivut johtuivat siitä, että isot pojat kiusasivat häntä. Kysyin, tekikö lääkäri sellaisen diagnoosin. Johan vastasi: "X kertoi sen lääkärille ja se kertoi myös, että sinä et puutu isojen poikien kiusantekoihin."

Kevätlukukauden alettua Johanin rauhattomuus jatkui entisellään. Poistin häneltä tietokonevuoroja ja videon katsomisoikeuksia, laitoin hänet eteistilaan yksin töihin, teetin välitunneilla tehtäviä ja kokeilin kaikki mahdolliset koulukasvatuskeinot. Johan myöhästeli aamuisin koulusta ja oli välillä kokonaisia päiviä pois. En saanut juurikaan X:ltä viestiä, miksi näin oli käynyt. Johan selitti, että kello ei soinut tai X nukkui, kun tuli myöhään yöllä kotiin.

Kesäloman jälkeen Johanin mummi astui voimakkaasti kuvioihin. Hän vietti paljon aikaa pojan kanssa ja kuljetti häntä kouluun. Samalla Johanin käyttäytyminen koulussa muuttui nopeasti parempaan suuntaan. Aamumyöhästymiset loppuivat, ja poika tuli reippaana kouluun. Läksyt olivat hyvin tehdyt. Jos oli poissaoloja, niistä tuli ilmoitus reissarissa tai mummi soitti minulle kouluun. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan Johanin yksinhuoltajavanhempaa, jonka luona hän asui.)

Tutkimuskohteena olleissa ESY-luokissa "hyysättyjä" lapsia oli 1–2 oppilasta (8–10 oppilaasta) yhden kouluvuoden aikana. Tällaiset lapset saivat vanhemmiltaan ja usein myös sukulaisiltaan yhteistä aikaa ja kaiken, mitä vain osasivat pyytää. Aikuiset tekivät suurimman osan asioista lapsen puolesta ja/tai ostivat kaiken mahdollisen materiaalisin, mitä kaupossa oli tarjolla. Lapsi ei ollut mihinkään

tyytyväinen, ja hän pyöritteli aikuisia omien mieltymystensä mukaan ja haki huomionsa “perheen pikkutyranina”. Tutkijan mielestä lapsella voitiin todeta olevan ylikorostunutta narsistisuutta. Tällaisten lasten vanhempien kasvatustavoista puuttui lapsen kehitystä edistävä tavoitteellisuus ja vastuuseen ja itseohjautuvuuteen ohjaaminen, joita on pidetty “hyvän oppimisen” kriteereinä. ESY-opettajan oli erittäin vaikea löytää sellaisia asioita, joihin olisi voinut vedota, kun mainitunlainen oppilas käyttäytyi epäasiallisesti erilaisissa koulupäivän tilanteissa.

Sami aloitti ESY-luokan 2. luokan syksyllä. Ensimmäisenä koulupäivänä X toi Samin kouluun ja istui tunnin luokassa pojan vieressä. X puhui pojalle, että pärjääthän sinä täällä kaksi tuntia, kun hän lähtee pois. Poika veti kenkiä jalkaansa ja äyski, että pärjään vaikka kolme. Samissa oli se piirre, että hän kaatui pienempien oppilaiden päälle, puristi toisten päätä kainalossaan, löi kyynärpäillään ohikulkevia, tönäisi vesirapakkoon toisia lapsia, huitoi toisia risuilla ja kepeillä, potki jalkoihin jne. X:n kertoman mukaan Samilla ei ollut koskaan ollut ikäistään kaveria. Koulussa kukaan ei halunnut kaveerata hänen kanssaan, koska jokainen joutui vuoron perään alakynteeseen, jos ei totellut Samin antamia määräyksiä leikeissä. Sami oli lisäksi isokokoinen ja saattoi koollaankin pelotella toisia ja sai heidät väistymään.

Läksyjen tekeminen oli X:n mukaan kotona vaikeaa. Hän joutui istumaan Samin vieressä ja maanittelemaan sekä tekemään yhdessä tehtäviä; muuten kirjat ja vihkot lentelivät seinille. Koulussa poika väänsi tasaisen hitaaseen tahtiin tehtäviään, välillä hän sai tuijotuspuuskia, yritti kai saada minua tekemään tahtonsa mukaan asioita. Joskus Sami istui koko päivän kynä kädessä ja tuijotti minua tekemättä mitään tehtäviensä hyväksi. Hän ei vastannut kysymyksiini eikä reagoinut ohjeisiini. (Tutkimukset tehtiin sairaalassa ja fysiologiset syyt tuijotuskohtauksiin suljettiin pois.) Koko 2. luokka meni Samilla samaan tyyliin. Millään keinolla en saanut vähenemään pojan aggressiivisuutta toisia oppilaita kohtaan. Sami totesi minulle tynesti, ettei sillä ollut väliä, jos ei päässyt tietokoneelle tai ei nähnyt videota. Hän voisi tehdä sen kotona omassa huoneessaan. Ja todella hänellä oli huoneessaan oma tietokone, video ja stereot sekä kaikki viimeistä huutoa olevat leikkirobotit, kauko-ohjattavat autot jne. Sami sai kotona läheisiltään aikuisilta sen, mitä vain osasi pyytää.

Ensimmäisellä luokalla yritin saada läpi Samin itsenäistämiskasvatusta. Ehdotin X:lle, että hän jättäisi kotona läksyjen tekemisen pojan omaksi huoleksi, ensin muutamana päivänä viikossa ja sitten kokonaan. Jos kotityöt jäisivät tekemättä, minä hoitaisin koulussa ne omilla tempuillani ja voisin saada Samin kantamaan vastuuta omista asioistaan. Toinen ehdotukseni oli, että Sami alkaisi kulkea itsenäisesti koulumatkansa. Mutta ehdotukseni ei lähtenyt eteenpäin. Jos vesipisarakin putosi taivaasta, Sami kiidätettiin sukunsa toimesta autolla kouluun ja koulusta pois. Yritin selittää X:lle, että Sami saisi koulumatkalla liikuntaa, pystyisi luomaan kontakteja ikäisiinsä lapsiin ja oppisi huolehtimaan omasta elämänrytmistään ilman X:n monenkertaisia puhelinsoittoja töistä kotiin aamuisin. X:kin pääsisi vähemmällä jokapäiväisissä tilanteissa ja samoin mummo, jota Sami myös pompotti. MUTTA näin turhan turhaksi, luovuin toiveestani ja esittämästäni Samin itsenäistämiskasvatustavoistani puolen vuoden kokeilun jälkeen. Sami oli kuin täi tervassa, kun olisi pitänyt tehdä jotain itsenäisesti. Poika seisoi vain kätet suorina ja katsoi minua, että kunhan aikasi hoputat, niin teet sen itse. Ainakin minusta tuntui usein siltä, kun päivästä toiseen yritin saada poikaan vauhtia erilaisia ohjausmenetelmiä käyttäen (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan Samin yksinhuoltajavanhempaa, jonka luona hän asui.)

Tässä tutkimuksessa useita vuosia kestäneen ESY-oppilaiden havainnoinnin perusteella on oletettavaa, että ns. “hyysättyjen” lasten tilanne oli – koulumenestymisen kannalta katsottuna – paremmin korjattavissa kuin ns. “hylättyjen” lasten tilanne, sillä kaikki “hyysätyiksi” luokitellut ESY-oppilaat voitiin siirtää jossakin vaiheessa peruskoulua onnistuneesti takaisin yleisopetuksen piiriin (ks. Liite 12.). Ehkä vanhempien ylihuolehtivuus antaa paremman pohjan lapsen edistymiselle kuin vanhempien välinpitämättömyys ja/tai lapsen laiminlyönti, vaikka molemmat kasvatustavat tuottavat usein koulukasvatuksen kannalta katsottuna lapselle samantyyppistä käyttäytymisoireistoa.

Perheiden moniongelmaisuudesta

ESY-luokkalaisten perheet luetaan usein ns. moniongelmaperheiden piiriin. Tutkimusten mukaan ESY-luokkalaisten perheisiin liittyy lapsen kehitystä silmällä pitäen erilaisia riskitekijöitä, joista tyypillisimpiä ovat perheen alhainen sosioekonominen tausta, vanhempien matala koulutustaso, avioerot, perherakenteen vaihtelevuus, vanhempien runsas alkoholin käyttö tai alkoholismi, perheen sisäiset ristiriidat ja perheväkivalta (esim. Jahnukainen 1997; Seppovaara 1998). Oleellisin lapsen sosiaalisten taitojen ja itsetunnon tasapainoiseen kehittymiseen vaikuttavat hänen kotinsa ilmapiiri ja perheenjäsenten keskinäiset suhteet. Tutkimuksissa on tullut esille, että lapsen emotionaaliset tai käyttäytymisongelmat ovat yhteydessä vanhempien oireisiin tai perheen ahdistukseen. (McDonald & Gregoire 1997, 138)

Tässä tutkimuksessa vanhemmille (N=20) tehtyjen syvähaastattelujen ja tutkijan kokemuksen perusteella eniten ESY-oppilaiden *koulunkäyntiä rajoittivat päivittäin* vanhemman tai vanhempien alkoholiongelmat, vanhempien väliset ristiriidat, toisen vanhemman kasvatuksellinen välinpitämättömyys lapsen asioista huolehdittaessa, sekava kotielämä ja vanhempien kasvatuskyvyttömyys.

Kun se sammui sohvalle, Artsa kävi tönimässä ja potkimassa sitä. Sitten kun se jotakin ärähti, Artsa sanoi sille tosi pahasti vastaan. Artsa tiesi, ettei se hänelle mitään voi, ettei se tosta ylös kumminkaan pääse. ... Sanoin sille, että mä lähdin ihan sen takia, kun sä joit. Ja sen takia, kun poikamme kävi muutaman kerran käsiksi siihen, että kylkiluu meni poikki. ... Siit oli pakko lähteä, ettei tulis enää pahempaa. (Ote vanhemmalle tehdystä haastattelusta.)

... Loppuviikosta Riku itki ja sanoi, että äiti ja isä tappelevat aina kotona. Riku jatkoi: "Ensin isä huutaa ja minä yritän sanoa, ettei isä riitelisi. Ja äiti menee vaikka sohvalle tupakalle ja alkaa jankuttaa. Sitten riita taas alkaa. Lopuksi se menee aina minuun, kun yritän sanoa, etteivät riitelisi." ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Välillä oli muutama viikko, että Mikaelin X ryhdistäytyi ja otti yhteyttä minuun. Hän halusi puhua, miten pojalla oli mennyt koulussa. Vähän ennen kesälomaa Mikaelin käyttäytyminen levisi täysin. Poika ei kestänyt toisia lapsia, vaan löi, potki, itki ja puri hammasta kiukkuisena, hän oli aivan poissa tolaltaan joka päivä. Ei riittänyt, että tappeluita tuli oman luokkamme oppilaiden kanssa. Mikael meni kuin yleinen syyttäjä myös yleisopetuksen oppilaiden kimppuun. Sitten selvisi, että perhe oli hajoamassa ja Mikael ja hänen veljensä olivat lähdössä X:n mukaan uuteen kotiin. Molemmat pojat alkoivat yhdessä lintsata koulusta. Kaupoista soitettiin ja kyseltiin, tunsinko Mikaelin tuntomerkeillä varustettua lasta. Mikael ja hänen veljensä pyörivät kauppoissa ja jäivät kiinni näpistyksistä. Kauppojen työntekijät olivat kyllästyneitä ko. poikiin, kun eivät voineet heille mitään. Pyysin kauppojen työntekijöitä ottamaan yhteyttä poliisiin. X oli saanut uutta ystäväseuraa ja pojat eivät viihtyneet kotona. X kyseli, mitä hänen olisi tehtävä pojille. Mitäpä ohjeita minä siihen osasin antaa. Perheneuvolaa saatoin ehdottaa, mutta ehtisikö sekään avuksi äkilliseen hätään. Olin yhteydessä sosiaalitoimeen, koska perhettä tuettiin myös siitä suunnasta.

Koko 2. luokan ajan Mikaelin aggressiivisuus jatkui, samoin lintsailu koulusta. Perhe muutti takaisin yhteen. X huolehti Mikaelin asioista entiseen tyyliin: välillä oli topakkana, sitten taas kaikki oli huolehtimatta useita viikkoja. Soittelin melkein joka päivä Mikaelin kotiin. Toinen Mikaelin kotona asuvista aikuisista (uusperhe) ei osallistunut Mikaelin ja hänen veljensä kasvatukseen, vaan lupasi vain viestittää soittamani asiat poikien X:lle. Välillä puhelin oli koko päivän varattu ja välillä Mikael vastasi ja kertoi, että X ei ollut kotona, nukkui tai oli suhussa jne. Välillä X ryhdistäytyi sosiaalitoimen painostuksesta kuljettamaan Mikaelia kouluun aamuisin, mutta jätti pojan hakematta iltapäivällä, vaikka hausta oli sovittu ja Mikael odotti koululla hakijaa. Olin säännöllisesti yhteydessä sosiaalitoimen työntekijään Mikaelin tilanteesta. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa, joka oli avioerossa määrätty Mikaelin huoltajaksi.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa ESY-oppilaiden vanhemmat (N=20) eivät nimenneet perheen huonoa taloudellista tilannetta lapsensa käyttäytymisongelmien aiheuttajaksi. Tulosta tukevat aikaisemmat ESY-luokkalaisten perheistä tehdyt tutkimukset (esim. Jahnukainen 1997; Seppovaara 1998) ja Pulkkinen (1984) seurantatutkimus lähes neljän sadan tytön ja pojan kehityksestä 8, 14, 20 ja 27 vuoden iässä. Myös moniongelma-perheitä koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että perheen taloudelliset riskitekijät eivät selvitä lapsen poikkeavaa käytöstä niin merkittävästi kuin perheessä vallitsevat sosiaaliset tekijät (esim. Bettelheim 1988; Kuotola 1982).

Taipaleen ja Yletyisen (1982, 117) ja Kumpulaisen (1994, 87) mukaan on tehty tutkimuksia, joiden tulosten perusteella perheenjäsenten keskinäistä toimivuutta ja sen hyvää laatua pidetään lapsen kehityksessä suojaavana tekijänä riskiolosuhteiden kohdatessa. Toisaalta perheen jatkuvia ristiriitoja pidetään stressitekijänä lapsen varhaiselle ja myöhemmällekin kehitykselle. On saatu selville, että jos lapsen taustassa on yksi tai kaksi riskitekijää, hänen häiriöriskinsä ei ole keskiarvoa suurempi, mutta jos riskitekijöitä on neljä tai enemmän, hänen häiriöriskinsä on moninkertainen keskiarvoon verrattuna. Käsillä olevassa tutkimuksessa 22 ESY-oppilaan, jotka voitiin siirtää onnistuneesti takaisin yleisopetukseen, taustalta voitiin erottaa 1–3 riskitekijää (ks. Liite 12.). Kahdeksalla heistä riskitekijöitä oli 1–2. Takaisin yleisopetukseen siirretyistä oppilaista kuudella riskitekijäksi voitiin esittää vanhempien avio- tai avoero, jonka jälkeen yksinhuoltajavanhemmalla ei ollut resursseja selvitä lapsen kasvatukseen liittyvistä asioista. Tämän perusteella voidaan olettaa, että ESY-oppilaalla olisi paremmat kuntoutumismahdollisuudet, mitä vähemmän riskitekijöitä hänellä on taustallaan. Poikkeuksena tästä voidaan kuitenkin mainita tutkimusryhmään kuulunut ESY-oppilas, jonka taustasta voitiin erottaa 4–5 riskitekijää, mutta hänet voitiin kuitenkin siirtää takaisin yleisopetukseen. Tutkijan mielestä ko. oppilaan kuntoutumista edisti se, että hänellä oli lapsuudenaikainen luottamussuhde toiseen vanhempansa, joka halusi tehdä myös rakentavaa yhteistyötä ESY-opettajien ja muita tukitahoja edustaneiden henkilöiden kanssa.

On myös osoitettu, että jos perheessä on pitkäaikaisia avioparin välisiä ristiriitoja, tilanne altistaa poikia epäsosiaalisille oireille (ks. esim. Taipale & Yletyinen 1982; Kumpulainen 1994). Ko. asia tuli selkeästi esille tässä tutkimusjoukossa, sillä 30 ESY-oppilaan (N=53) perheessä oli koettu avio- tai avoero, jolloin on oletettavaa, että vanhemmilla on ollut ristiriitoja keskenään. Poikkeuksena tästä oli yhdessä perheessä toteutettu näennäisavioero. Vanhemmalle tehdyn haastattelun perusteella ko. perheen äiti ja isä elivät sopuisasti yhdessä huoltaen perhettään kuten ennen avioeroakin. Em. avio- ja avoeroperheiden lisäksi seitsemässä perheessä esiintyi vanhempien välillä mainittavia erimielisyyksiä varsinkin lapsen kasvatukseen liittyvissä asioissa (ks. Liite 12.).

9.3.3. Miron elämänhistoria käyttäytymishäiriöitä selittävien lähestymistapojen valossa

Tämän luvun lopussa halutaan esittää yhteenvedon tapaisesti yhden ESY-luokkalaisen elämänhistoriaan liittyviä asioita, joita tarkastellaan *käyttäytymishäiriöitä selittävien teorioiden valossa*. Tiedot Mirosta on kerätty hänen vanhempansa ja yleisopetuksen luokanopettajan (erityisopetussiiirrosta mukana ollut) antaman kirjallisen palautteen ja perheneuvolapsykologin lausunnon perusteella.

Mirolle ei ole suoritettu neurologisia tai geneettisiä tutkimuksia. Käyttäytymishäiriöitä selittävästä näkökannosta *biofyysisistä lähestymistapaa* ei ole siis otettu huomioon Miron kohdalla. Sen sijaan *psykodynaamiseen lähestymistapaan* liitettävistä tekijöistä, jotka käsittelevät lapsen sisäisiä ja psyykkisiä ristiriitoja ja vuorovaikutusta, on kapea-alaista kuvausta. Jo ennen Miron koulun aloittamista perheneuvola-

psykologi on tehnyt Mirolle kouluvalmiustutkimukset, jotka ovat perustuneet perhetapaamisiin, lapsen yksilötutkimuksiin ja päiväkodin esikouluryhmän työntekijän haastatteluun.

Kognitiiviselta suoriutumiseltaan Miro on vahvaa keskitasoa. ... Kartoituksen perusteella Miro on osaava ja kouluvalmis poika, jolla on kuitenkin vaikeuksia vuorovaikutussuhteitten ja itsehallinnan kanssa sekä kotona että päiväkodissa. (Ote perheneuvolapsykologin kirjoittamasta lausunnosta.)

Toinen Miron vanhemmista viittaa kokemukseensa ja lapsensa tuntemukseen. Hän esittää Miron käyttäytymisongelmien johtuvan osittain hänen syntymässä saamastaan temperamentista.

Eiköhän nämä vaikeudet ole monen asian summa. Terapeutti väittää (diagnoosi), että Mirolla on persoonallisuuden häiriö. Minä sanoisin, että lapseni on äkkipikainen ja itsehillintää on annettu pikkulusikalla, kun sitä olisi pitänyt antaa kauhalla. Se "luonteesta". ... (Lainaus yksinhuoltajavanhemman kirjallisesta vastauksesta tutkijan tekemään kyselyyn.)

Oppimisteoreettiseen lähestymistapaan voidaan lukea yleisopetuksen luokanopettajan mielipide, jossa hän viittaa Miron kotikasvatukseen ja siihen, että Miro oli ehkä oppinut saamaan tahtonsa läpi käyttäytymällä tietyllä tavalla.

Miro oli melkoisen huomion keskipisteenä aikuisten maailmassa ja sai aineellisesti ja henkisesti aikuisilta paljon. ... Ei liene hyväksi, että aina on kivaa ja tehdään niin kuin lapsi haluaa. ... Loputon keskusteleminen asioista ja toimien perusteleva lienee opettanut, paitsi keskustelutaitoa, ettei aikuista tarvitse totella, ellei ensin pitkästi perustella asiaa. Miro oppi varmaan älykkäänä poikana ohjallemaan aikuisia. ... (Ote yleisopetuksen luokanopettajan kirjallisesta vastauksesta tutkijan tekemään kyselyyn.)

Sosiologiseen lähestymistapaan liitettävät tekijät painottuvat tutkijan mielestä Miron kohdalla eniten. Miron lapsuudenaikaiset olosuhteet olivat olleet hyvin vaihtelevat ja useita riskitekijöitä sisältäviä.

... Olen ollut yksinhuoltaja, ero Miron toisesta vanhemmasta vaikuttaa tietysti lapseen koko hänen loppuikänsä. ... Muutimme useita kertoja Miron ollessa pieni. ... Miro sairasteli hengitystietulehduksia useaan otteeseen. ... Hoitopaikat vaihtuivat moneen kertaan. Sairastelun takia päiväkodista siirryttiin perhepäivähoitoon. Juuri ennen Miron koulun aloittamista päivähoitajat vaihtuivat, koska he eivät jaksaneet Miron kanssa. ... Muutto yhteen uuden vanhemman kanssa ja heti perään pikkuveljen syntymä ovat isoja asioita. ... Sairasteluni vaikutti Miroom. Pelko minun menettämisestä on ollut Mirolla suuri. ... (Ote yksinhuoltajavanhemman kirjallisesta vastauksesta tutkijan tekemään kyselyyn.)

Yleisopetuksen luokanopettaja mainitsee Miron leimaantumisen, joka myös luetaan sosiologiseen lähestymistapaan käyttäytymishäiriöiden syytä pohdittaessa.

... Miro oli melko leimattu kotipihapiirissään. ... Miron yrittämistä ei varmaankaan tukenut muutamien pihapiirissä asuvien perheiden asenne, joka siirtyi heidän lapsiinsa eräänlaisena "yleisen syyttäjän" roolina. Tiukkaa teki tuon roolin häivyttäminen koulussa, kun se kotipihalla uusiutui aikuisten tukemana. ... (Ote yleisopetuksen luokanopettajan kirjallisesta vastauksesta tutkijan tekemään kyselyyn.)

Seppovaara (1998, 28) mainitsee myös koulujärjestelmän ja opettajan roolin olevan ratkaisevia tekijöitä oppilaiden häiriökäyttäytymisen synnyssä ja ylläpidossa. Oppilaat voivat aiheuttaa häiriöitä mm. yksitoikkoisen koulurutiinin vuoksi. Opettajan työn kannalta on kuitenkin hyvä muistuttaa, että samassa oppilasryhmässä voi olla useita erityistukea tarvitsevia oppilaita ja isoja oppilasryhmiä opettaessaan opettajan on vaikea koko ajan ottaa huomioon jokainen oppilas omine erityistarpeineen. Opettajan olisi pystyttävä huomioimaan tasapuolisesti myös ne oppilaat, jotka ovat oppimiskykyisiä ja/tai hiljaisia puurtajia.

...Yritin työllistää Miron mahdollisimman hyvin, jotta hänen mielenkiintonsa suuntautuisi muuhun kuin sähläämiseen. Tämä ei tietysti aina onnistunut, koska luokassa oli muitakin hyvin vaativia oppilaita ja hetken herpaantuminen opettajan taholta saattoi johtaa Miron sivuraiteille. Kaiken kaikkiaan yritin selvittää asettamalla selkeät rajat puhumalla järjellä. Yritin saada hänet uskomaan aikuisen eli opettajan määräävän tahdin ts. aina ei voi tehdä niin kuin lystää. ... Mirolla oli tarve kyseenalaistaa minun ohjeeni ja jänkätä selvistä asioista loputtomasti. ... Joskus Miro kävi jäähyllä muiden opettajien luokassa ja halusi takaisin omaan ryhmään. Mikäli hänet vei esim. kirjastoon tekemään tehtäviä yksin, hän palasi pian luokkaan tehtävät tehtyinä. Luokassa hän olisi tehnyt niitä muun touhun ohella vaikka kuinka kauan. (Ote yleisopetuksen luokanopettajan kirjallisesta vastauksesta tutkijan tekemään kyselyyn.)

Lopullisia syitä Miron häiritsevälle käyttäytymiselle kotona, päivähoitossa ja koulussa ei voida tarkkaan määrittellä. Opettajan olisi kuitenkin hyvä olla tietoinen erilaisten teoreettisten syytulkintojen olemassaolosta muun muassa silloin, kun hän on yhteistyössä eri alueita edustavien ja oppilaan kuntoutuksessa mukana olevien henkilöiden kanssa. Esimerkiksi erityistuen tarpeessa olevia lapsia diagnosoitaessa lääkäri edustaa biofysikaalista, psykologi psykodynaamista ja sosiaalityöntekijä sosiologista tai sosiaalipsykologista näkökantaa lapsen ongelmasta ja niin edelleen tukihenkilön edustusalueesta ja henkilökohtaisesti muodostuneista arvostuksista riippuen. Harva kasvattaja soveltaa käytännön työssään vain yhtä edellä mainittujen lähestymistapojen periaatteista. Erityispedagogiikassa eräänlaisena kokoavana näkemyksenä voidaan pitää *ekologista lähestymistapaa* käyttäytymishäiriöiden syytulkinnosta. Sen mukaan yksilön käyttäytymisvaikeudet ovat seurausta hänen ja hänen kasvuympäristönsä välisestä vuorovaikutushäiriöstä (esim. Ahvenainen ym. 1994 ; Kauffman 1997; Koro 1986).

Opettajan tehtäväksi jää yrittää koota eri näkemyksistä kokonaisuus, joka palvelee kuntoutuksen kohteena olevaa lasta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti kasvatus- ja opetustilanteissa koulupäivien aikana. Sosiaalisen sopeutumattomuuden ja siihen usein liitetävän häiriökäyttäytymisen syytulkintoihin luettavien periaatteiden syvälinen huomioon ottaminen on käytännön työssä erittäin vaikeaa, koska kyseessä on jatkuva sekä yksilössä että yhteisössä tapahtuva muutosprosessi, johon yksittäisellä ihmisellä ei ole kovin suurta vaikuttamismahdollisuutta. Syyt lapsen häiriökäyttäytymiseen voivat olla monen asian summa, ja niitä on hankala jäljittää tarkasti vuosien takaisten tapahtumien vuoksi. Kasvattajille (esim. vanhemmat, lastentarhanopettajat ja peruskoulun opettajat) tehtyjen haastattelujen ja erilaisten arkistotietojen (esim. terveystietojen ja psykologien ja lääkäreiden lausunnot) perusteella voidaan yrittää saada selville kokemuksia, joita lapsi on läpikäynyt kehitysvuosiensa aikana, mutta tämä tieto on kuitenkin vain suuntaa-antavaa. On silti hyvä muistaa, että vähäinkin tieto oppilaan taustoista voi auttaa erityisopettajan tai kenen tahansa kasvatustyötä tekevän henkilön jokapäiväisten ohjaustilanteiden suunnittelua ja toteuttamista. Näin opettajan suorittaman tietoisin kasvatuksen avulla on mahdollista

ohjata oppilasta pienten, jonkun ulkopuolisen mielestä jopa mitättöminä pidettyjen, asioiden avulla uusille elämäntilanteille (myös Apter 1982; Huttunen 1985; Kauffman 1997).

9.4. Kasvatukselliseen kuntoutukseen liitettävien periaatteiden soveltaminen arkipäivän kasvatus- ja opetustilanteisiin

ESY-opetuksessa toteutettava kasvatus- ja oppimisprosessi, jonka tarkoituksena on muuntaa ESY-oppilaan käyttäytymistä (behavior modification) ja ympäristötekijöitä siten, että hän selviytyisi mahdollisimman hyvin jokapäiväisistä elämäntilanteista, koostuu tässä tutkimuksessa viidestä vaiheesta. *Ensimmäinen vaihe* on nimetty "*oppilaan ja hänen vanhempiansa sisäänajoksi*", jossa kuvataan sitä, miten oppilaan siirtyminen yleisopetuksesta ESY-opetukseen on tapahtunut, ja miten siirtymävaiheen edetessä eri osapuolten (vanhemmat, oppilas ja opettaja/-t) välinen tutustuminen on alkanut tutkimuskohteena olleissa ESY-luokissa. *Toista vaihetta* kutsutaan "*oppilaan pysäyttämiseksi*". Kyse on kuvauskohteessa työskennelleiden ESY-opettajien käyttämistä toimintatavoista, joita he ovat toteuttaneet, kun he ovat kasvattaneet ja opettaneet ESY-opetusta aloittelevia oppilaitaan.

Kolmatta vaihetta eli "*tilanteen hallintaan ottamista*" on pidetty tutkimuskohteessa varsinaisena ja koko kasvatus- ja oppimisprosessia koskevana "korjaavana vaiheena". Siihen ovat kuuluneet oppilaaseen kohdistetun koulukasvatuksen ja -opetuksen lisäksi mahdollisimman tiivis yhteistyö oppilaan vanhempien ja ESY-opettajan välillä sekä erilaiset kuntoutustoimenpiteet, joita ovat toteuttaneet pääasiassa perheneuvola sekä terveys- ja sosiaalitoimi (=moniammatillinen, perhekeskeinen yhteistyö). Lisäksi yhteistyötä ovat tehneet ESY-opettajien kanssa oppilaiden asioissa mm. nuorisotoimen työntekijät, kerhojen vetäjät ja poliisi. Kun "korjaava vaihe" on ollut onnistunut ESY-luokkalaisen kohdalla ja oppilaan kokonaiskehitys on ollut nousujohteista, voidaan siirtyä kasvatus- ja oppimisprosessin *neljänteen vaiheeseen*, johon kuuluu "*integraatio yleisopetukseen*". Integraatiokokeilun onnistumisen edellytyksenä on ollut se, että ESY-luokkalainen on käyttäytynyt yleisopetuksen ryhmässä asiallisesti ja selviytynyt oppiaineen/-iden sisältöihin liittyvistä vaatimuksista. Jos näin ei ole tapahtunut, ESY-luokkalainen on palannut opiskelemaan kyseessä olevan oppiaineen/-iden sisältöjä takaisin ESY-luokkaan siksi aikaa, kunnes uusi integraatioyritys on ollut hänen käyttäytymisensä, oppiaineiden opiskelun ja kokonaistilanteen kannalta mahdollinen.

Prosessin viimeiseen eli *viidenteen vaiheeseen* kuuluu oppilaan "*täysipainoinen yleisopetukseen palaaminen*", johon on luettu tässä tutkimuksessa esitetty tapahtumasarja: ESY-luokkalainen aloittaa koulunkäyntinsä täysipainoisesti yleisopetuksen ryhmässä, mutta on vielä virallisesti "ESY-opetuksen kirjoissa". Tällä on turvattu oppilaan luonteva siirtyminen takaisin erityisluokkaan, jos yleisopetussijoitus ei ole onnistunut. Jos sijoituskokeilu on onnistunut, ESY-oppilas on voitu siirtää virallisesti yleisopetukseen hänen vanhempiansa tekemän kirjallisen anomuksen perusteella.

Tutkijan mielestä ESY-oppilaan kokonaisvaltaisen kuntoutumisen keskeisimpänä edellytyksenä voidaan pitää sitä, että eri tukitahoja edustavien henkilöiden välinen yhteistyö olisi säännöllistä, jatkuvaa ja määrätietoisuutta suunnitelmallista. Siksi tämän luvun loppuosassa käsitellään erikseen ESY-oppilaan kuntoutustapahtumassa mukana olleiden henkilöiden välistä yhteistyötä ja sen laatua, vaikka tällainen toiminta oleellisesti sisältyykin kuvattavan kasvatus- ja oppimisprosessin viisivaiheiseen tapahtumasarjaan.

9.4.1. "Oppilaan ja hänen vanhempiensa sisäänajo" ESY-opetukseen

Yleiskuvaus "sisäänajotapahtumasta"

Tässä tutkimuksessa kuvattavan kasvatus- ja oppimisprosessin *ensimmäisessä vaiheessa* ESY- opettajan tehtävänä oli ohjata tulevaa oppilasta ja hänen vanhempiaan tavoitteellisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Oppilaan ja hänen vanhempiensa "sisäänajo" käynnistyi, kun he saapuivat tutustumaan uuteen luokkaan ja uuteen opettajaan. Koska tulijoiden ennakkokäsitykset ESY-opetusta kohtaan olivat usein negatiivis-sävytteiset, oli tärkeää heti alkuvaiheessa korostaa ESY-opetuksen päätavoitetta eli oppilaan mahdollisimman nopeaa palaamista takaisin yleisopetuksen piiriin. Ko. tavoitteen toteutuminen edellytti kuitenkin oppilaan, hänen vanhempiensa ja opettajan suunnitelmallisesti ja säännöllisesti toteutettua yhteistoimintaa.

Ensimmäisessä tapaamisessa oppilaan vanhemmille kerrottiin niistä menettelyistä, joita ESY-opettaja työssään toteutti. Vanhempia rohkaistiin pitämään mahdollisimman tiiviisti yhteyttä opettajaan lapsensa tilanteeseen liittyvistä asioista. He saattoivat esimerkiksi soittaa luokkaan, kirjoittaa "reissuviikkoon" tai tulla tapaamaan opettajaa joko koulupäivien aikana tai muina yhteisesti sovittuina aikoina. ESY-opettaja kertoi myös omista oppilaitten koteihin suuntautuvista yhteydenottotavoistaan. Opettaja korosti kodin ja koulun välistä yhteydenpidon tärkeyttä. Säännöllisen yhteistyön avulla oppilaan ongelmiin voitiin tarttua tuoreeltaan ja mahdollisesti estää koulunkäyntiin kuuluvien ongelmavyhtien muodostuminen. Samoin aikuisten välisen tuttuuden ja luottamuksen avulla oli myöhemmin mahdollista käsitellä vaikeitakin oppilasta koskevia ongelmatilanteita positiivisessa hengessä.

Alkuvaiheessa oppilaan vanhemmille kerrottiin myös yksilöllisen ohjauksen periaatteesta eli siitä, että lasta opetettiin ESY-luokalla eri oppiaineissa hänen henkilökohtaisten edellytystensä mukaan. Jokainen oppilas kulki "omaan polkua" omien voimavarojensa edellyttämällä tavalla. Lisäksi oppilaan ongelmatilannetta yritettiin helpottaa ottamalla huomioon sekä lapsen että hänen perheensä tarpeet erilaisissa elämäntilanteissa. Näin ESY-opetuksessa saattoivat toteutua sekä yksilöllisyys että tilannekohtaisuus. Kuten Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 33) toteavat, oppimisympäristöt ja -tilanteet olisi suunniteltava tiedon tai taidon tulevaa käyttöä silmällä pitäen. Niistä riippuu, mikä asia hahmotetaan ongelmaksi tai tavoitteeksi, mikä keinoksi ja mikä hyväksyttäväksi ratkaisuksi kulloinkin ko. oppilaan kohdalla.

Oppilaan siirtyminen yleisopetuksesta ESY-opetukseen

Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan siirtyminen ESY-opetuksen piiriin tapahtui tavallisesti oppilaan vanhempien, opettajan/-ien sekä muutaman eri kuntoutusalueen (useimmiten koulu- ja perheneuvola-psykologit) edustavan työntekijän kanssa suoritettujen yhteisneuvottelujen myötä. Yleensä siirtoprosessin yleisopetuksessa käynnisti joko luokanopettaja tai siirrettävän oppilaan vanhemmat (myös Dammert & Makkonen 1999, 72). Joskus ESY-siirtoa toivoi itse oppilas. Seuraava kirjoitelma antaa käsityksen kirjoittajan tilanteesta.

Koulu on paska. Täällä kaikki haisee kuselle ja maikat vittuilee oppilaille, tekis mieli heittäärukkaset naulaan ja vaihtaa koulua. Täällä ruokakin maisluu paskalle. Pahinta mun asemassani on se että mä olen joutunut kaikkein paskamaisimmalle luokalle ja nuijimman maikan haltuun. Täällä joutuu istumaan niin kuin

tikkupaskassa. Jo kaheksatla alkaa vitunmoinen kidutus ja samaa jatkuu aina kahteen asti. Ihankun natsien keskitys leirillä. Meidän koulu on paska. (Lainaus oppilaan kirjoitelmasta.)

Ko. oppilaan käyttäytymisongelmat ja erilaiset tunteen purkaukset pysäyttivät hänen opettajansa ja vanhempansa kerta toisensa jälkeen miettimään yhdessä, olisiko hänen hyvä jatkaa koulunkäyntiä yleisopetuksen ryhmässä vai olisiko parempi sijoittaa hänet erityisluokkaan. Jossakin vaiheessa joku aikuisista keksi kysyä myös lapsen omaa mielipidettä asiasta. Hänellä oli selkeä ajatus jatkotoimenpiteistä: hän halusi ehdottomasti siirtyä erityisluokkaan.

Ennen siirtoa koulupsykologi tai perheneuvolapsykologi testasi oppilaan, jotta hänen koulunkäyntiään vaikeuttavat alueet saatiin selville. Oli tapana, että tässä vaiheessa vanhemmat ja oppilas kävivät tutustumassa ESY-luokkaan. Tämän jälkeen psykologin tehtävänä oli toimia linkkinä vanhempien ja koulun välillä, niin että oppilaalle saatiin neuvoteltua hänelle sopiva koulunkäyntimuoto. Siirto erityisluokkaopetukseen tehtiin kirjallisena. Jos oppilaan vanhemmat hyväksyivät suunnitelman, he allekirjoittivat siirtopaperin. Seppovaaran (1998, 62–63) laajan ESY-siirtoja koskevan tutkimuksen mukaan siirto-prosessien toteuttaminen on ollut käytännössä varsin kirjavaa. Käsillä olevassa tutkimuksessa yhtenä ääritapauksena ko. tapahtumasta voidaan pitää sitä, että yksi oppilas kävi ESY-luokkaa melkein kokonaisen kouluvuoden ilman erityisluokkasiirtoa, koska hänen vanhempansa eivät suostuneet allekirjoittamaan siirtopaperia.

En halunnut anoa Akia erityisluokalle. Olisin allekirjoittanut paperin, jos se olisi kuulunut, että anon siirtoa erityisopetukseen. ... Olin loukkaantunut opettajalle, koska hän kertoi lapsemme kouluvaikeuksista meille vasta niin myöhään. Olisimmehan me kotona opettaneet häntä, jos olisimme tienneet, että hänellä on vaikeuksia äidinkielessä. (Ote vanhemman haastattelusta.)

Heti alussa Aki tuli kouluun tunnin tai kaksi myöhässä. Ensin X tarjosi syyksi omaa aamu-unisuuttaan, myöhemmin Akin aamu-unisuutta ja lopuksi sitä, ettei saa Akia irti sohvan käsinojasta. ... Rokulipäiviä tuli liian usein. ... Tarmokkaasti X "puolusti" poikaansa ja pyrki löytämään syyt ongelmiin muiden käytöksestä, provosoinnista, epäsosiaalisuudesta jne. Siirryttäessä oppimisongelmiin tavanomaisin vastaus X:n taholta oli: "Kyllä Aki ainakin kotona osasi ja osaa. En ymmärrä, mistä se täällä koulussa on kiinni." Mitä useammin ja kuinka positiivisessa mielessä tahansa otin yhteyttä X:ään, sitä varautuneemmaksi ja selittelevämmäksi X:n käytös muuttui, välillä torjuvaksikin. Olin lopulta aika turhautunut, sillä yhteisissä neuvonpidoissa tekemämme suunnitelmat ja toimintatavat jäivät toteutumatta. Minulla ei sitten enää kerta kaikkiaan ollut jäljellä voimia, eikä keinoja, sillä koulun yritykset tuntuivat vain vesittyvän kotona. Päädyin Akin siirtoon pienempään ryhmään. (Ote yleisopetuksen luokanopettajan kirjallisesta vastauksesta. X:llä tarkoitetaan oppilaan toista vanhempaa.)

Toinen tässä kuvauskohteessa yleisestä käytännöstä poikkeava siirtotapaus oli sellainen, että oppilas kävi kolme kuukautta ESY-opetusta ikään kuin koeajalla, ennen kuin lopullinen siirto erityisopetusmuodosta toiseen suoritettiin virallisesti.

Petri on siirretty erityiskouluun, koska hän ei kyennyt yleisopetuksessa itsenäiseen työskentelyyn ja hän häiritsi toisten oppilaiden työskentelyä tunneilla. Petri ei kuitenkaan hyötynyt erityiskouluksiirrosta, vaan käyttäytymishäiriöt ja koulutehtävien laiminlyönnit lisääntyivät. ... Opettajan arvion mukaan kouluvaatimustaso oli liian alhainen Petrille. ... Petri on nyt kokeillut muutaman kuukauden erityisluokassa (ESY) ja opettajan arvion mukaan Petri on hyötynyt erityisluokkasiirrosta. ... Häirintä oppituntien aikana on vähentynyt. ... Petri itse ja vanhemmat ovat suostuvaisia siirtoon. (Ote koulupsykologin kirjoittamasta lausunnosta. Terveystietojalta saatua arkistotietoa.)

Vanhempien suhtautumistavat kuvauskohteen ESY-opetusta kohtaan olivat tutustumistilanteissa hyvin erilaiset. Jotkut vanhemmat olivat hyvin myönteisiä lapsensa ESY-siirtoa ja -opetusta kohtaan. Jotkut olivat alussa epäileviä.

Upa kävi X:nsä kanssa tutustumassa luokkaamme ja sanoi heti, että hän kirjoittaa siirtopaperit. ... (Lainaus ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta.)

X ja poika olivat tutustumassa luokkiimme. X tuntui vähän epäilevältä ja epävarmalta ESY-siirtoa kohtaan. X aikoi soittaa minulle viikonlopun jälkeen päätöksestään, tuleeko poika tänne vai ei. ... Soittoa ei kuulunut. ... Viikon kuluttua X soitti ja ilmoitti, että poika aloittaa koulun käynnin ESY:ssä. Nyt X tuntui vapautuneemmalta. (Ote ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta. X:llä tarkoitetaan esimerkeissä oppilaan äitiä tai isää.)

Toisessa ääripäässä vanhemmat tekivät kaikkensa, ettei lasta olisi siirretty ESY-luokalle. Seuraavaksi esitettävässä tapauksertomuksessa kuvataan tapahtumia yleisopetuksen ajoilta ennen oppilaan siirtämistä ESY-opetukseen. Mielipiteitään ovat antaneet toinen oppilaan vanhemmista ja ESY-siirron käynnistänyt yleisopetuksen luokanopettaja.

Luokassa Tony oli yleensä aika hiljaa, välinpitämätön (suorastaan laiska), ei huolehtinut mistään. Jos hän ei heti osannut jotakin asiaa tai jos en heti ollut hänen vieressään auttamassa ja kehumassa, niin silloin hän paiskasi kirjat ja vihkot lattialle. Sen jälkeen hän alkoi kyräillä toisia oppilaita, ja kohta hän sieppasi joltain toiselta kynän ja joku sai kynänterän selkäänsä. ... Välitunnit olivat pahoja, täysin vaihtavia. Tony riehaantui helposti ja oli kavereissa kiinni kuin iilimato. ... Pojan iso koko sai tilanteet tuntumaan siltä, kuin hän jyräisi pienemmät alleen. ... Tonysta itsestä tuntui, ettei kukaan halunnut olla hänen kanssaan ja että toiset vain kiusasivat häntä.

Olin ensin toivoa täynnä, että aika auttaisi, mutta ei. Joulun jälkeen olin valmis aloittamaan Tonyn hoitoon ohjaamisen. Puhuin moneen kertaan X:lle, että hän ottaisi yhteyttä perheneuvolaan. X ei tykännyt, että heidän asioitaan pengottiin. Puhuin ja puhuin, panin viestiä vihkoon, soitin X:lle, ja koulupsykologi jututti Tonya. Pidimme kokouksen, jossa koulupsykologi sai X:ltä luvan tehdä Tonylle tutkimuksensa. ... Huhtikuun jälkeen en saanut enää minkäänlaista otetta Tonyyn. Hellät maanittelut, neuvot ja käskyt, mitkään niistä eivät menneet perille, vaan Tony halusi tehdä niin ja näin. ... Perheneuvola palasi kuvioihin, ja X sai sieltä itselleen pontta olla lujana. Minä tein X:n kanssa sopimuksen, että kun Tonylla menisi koulussa "överiksi", saisin lähettää hänet joko hoitopaikkaan tai mummolle. ... Muiden luokkani oppilaiden vanhemmat alkoivat tuskastua. Koko koulumme opettajakunta, rehtori, koulupsykologi ja erityisopettaja olivat sitä mieltä, että Tony ei ollut enää koulumme oppilas. X ja myös perheneuvola tuntuivat olevan ajatusta vastaan. ... X:ää kehoitettiin hakemaan Tonylle loppukevät vapaata koulusta. Tutkimme jo pakkosiirtomahdollisuutta, jos muu ei auttaisi. (Ote yleisopetuksen opettajan kirjallisesta vastauksesta. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

Ensimmäisellä luokalla 2–3 kouluviikon jälkeen opettaja otti yhteyttä, koska hän ei pystynyt käsittelemään Tonya. Ongelmana oli sekä levottomuus että osallistumisen puute tunnilla. Kävin Tonyn kanssa kaksi viikkoa koulua, jolloin luokassa näkyi ja tuntui, ettei tilanne ollut opettajalla läheskään aina hallinnassa (ja tällöin ainakin pidin Tonyn kurissa). ... Tony siirtyi "pehmeän laskun" jälkeen rinnakkaisluokan opetukseen. Opettajalla oli "otetta" lapsiin ja myös kokemusta. Siirtyminen ja alkuvuikot menivät hyvin. Palaute oli pääpiirteiltään positiivista, poikkeuksena pientä tönimistä ja sanailua naulakoilla. Sitten alkoi välituntikiusaaminen. Tonya kiusattiin jopa niin, että tuli itkua, kun kouluun piti lähteä. Tammikuussa meni pahempaan suuntaan, Tony oli levoton koulussa: yleistä häirintää, puhumista, tönimistä ja nypkimistä tunnilla.

Koulupsykologi oli käynyt luokassa ja opettaja soitti minulle ja totesi, että nyt tämä ei enää käy ja Tony pitää siirtää ESY-luokalle (opettajan, koulupsykologin ja rehtorin päätös). ... Olin itse täysin vastaan, eikä muita vaihtoehtoja tarjottu. Lopulta sanoin, että Tony siirretään vain "kuolleen ruumiini yli". Huhtikuussa Tonya ei muka voinut enää jättää luokkaan, vaan opettaja raahasi hänet opettajainhuoneeseen, jos ja kun hän jätti luokan. Seuraus oli se, että Tony kieltäytyi enää palaamasta luokkaan.

Palaveriaika saatiin järjestettyä koulupsykologin ja opettajan kanssa. Ilmapiiri oli negatiivinen. Kyselin muista kouluista ja luokista. Ajattelin, että pienempi normaaliluokka ja miesopettaja olisi saattanut olla hyvä ratkaisu. Koulupsykologi kertoi, ettei siihen ollut mahdollisuutta. Olin yhteydessä perheneuvolan psykologiin, koska luokanvaihto syksyllä oli tehty perheneuvolassa tehtyjen tapaamisten perusteella. Soitin sinulle ja kävin tutustumassa myös ESY-luokassa. ... Yhteisymmärrystä ei enää ollut minun ja opettajan eikä Tony'n ja opettajan välillä. Tästä seurasi "grande finale", jossa opettaja soitti minulle töihin kesken koulupäivän, että Tony istuu pulpetilla ja vain huutaa ja kiroilee hänelle päin naamaa. Hain Tony'n pois koulusta, ja se oli hänen viimeinen päivänsä siinä koulussa.

Seuraavassa kokouksessa olivat läsnä psykologi perheneuvolasta, koulupsykologi, opettaja, rehtori ja minä. Hyvin lyhyt ja tyyli kokous. Rehtori ilmoitti, että Tony ei jää tänne. Sovittiin seuraava palaveri kahden viikon kuluttua koulupsykologin kanssa. Siinä palaverissa koulupsykologi kertoi, että hahmottamishäiriöisten luokka oli poissuljettu, naapurikunta ei lasta halunnut ja muita kouluja ei ollut tarjolla. Ketkä olisivat halunneet ottaa lapsen, jolla oli tällainen tausta? Perheneuvolan psykologi ja sosiaalityöntekijä eivät ottaneet kantaa. Koulupsykologi ilmoitti, että koulun rehtori oli ilmoittanut, että sinne Tony ei tule, joten en voinut muuta kuin allekirjoittaa paperit. Soitin vielä jälkepäin koulupsykologille ja kysyin, voinko vielä perua asian ja hän sanoi "yes", eikä lopulta kukaan voisi vastoin tahtoani siirtää Tonya! Halusin, että Tony olisi paikassa, jossa hän on toivottu ja voi kehittyä. Soitin koulupsykologille uudelleen, että hän laittaisi paperit eteenpäin ESY-siirtoa varten. (Ote oppilaan vanhemman kirjallisesta vastauksesta.)

Joissakin harvoissa tapauksissa vanhemmat eivät hyväksyneet erityisluokkasiirtoa. Se voitiin kuitenkin suorittaa koulutuslautakunnan päätöksellä. Tällaisissa tapauksissa vanhemmilla oli valitusoikeus tehdystä päätöksestä. Käsitelyprosessin ajan oppilaalla oli mahdollisuus käydä koulua entiseen tapaan yleisopetuksessa. Usein ongelmat pahenivat pahenemistaan ja oppilaan itselleen ja muille oppilaille aikaansaamat hankaluudet olivat vaikeita hallita kouluelämässä. Tässä vaiheessa käyttäytymishäiriöinen oppilas tiesi selkeästi sen, että kukaan aikuinen ei voinut asettaa rajoja hänen toiminnoilleen. Muutamilla vanhemmilla oppilailla ESY-siirtovaiheessa kohdattiin em. tyyppisiä vaikeuksia.

ESY-oppilaiden vanhemmilta (N=20) tiedusteltiin kirjallisesti ja haastatteluissa, mitä he ajattelivat etukäteen ESY-opetuksesta ja miten he reagoivat lapsensa ESY-siirtoon. Kuten Kuorelahti (1996b, 263) toteaa, ESY-opetus koetaan usein oppilaiden ja vanhempien keskuudessa leimaavaksi. Pelko tulla leimatuksi oli tähänkin tutkimukseen kuuluneiden vanhempien ajatuksissa. Seuraavat otteet ovat lainauksia ESY-oppilaiden vanhempien antamista kirjallisista vastauksista.

Pelkäsin leimautumista ja olen havainnut myös niin käyneen jossain määrin.

Arin koulusta oli vaikea puhua talon asukkaiden kanssa. Välttelin keskustelemasta, missä Ari käy koulua. ... Arin kavereille vastasin vaan, että ... keskustan koulussa Ari käy koulua. ... Ari sanoi ensimmäisenä päivänä, kun tuli koulusta kotiin (tarkkailuluokalta), että en voi käydä siellä, kun en voi kertoa kavereille, että olen tarkkailuluokalla.

Pelkäsin, mitä vanhempani ja puolisoni vanhemmat sanovat. ... Hävetti. ... Ystävälleni puhuin asiasta ja hän kummasteli avoimesti asennettani. Hänen suhtautumisensa helpotti minua.

Muutammat vanhemmat epäröivät myös sitä, millaisiin kaveripiireihin lapsi sortuisi ja millaiset oppimismahdollisuudet hänellä olisi ESY-opetuksessa.

Suurin huoleni oli se, että Jopsu ei pärjää tarkkiksella. Minulla oli kriminaalimpi kuva pojista siellä. ... Lisäksi pelkäsin, ettei Jopsu edisty samaa tahtia kuin normaaliluokalla, koska minusta Jopsulla on älylliset edellytykset. ... Joku kertoi minulle tapauksesta, jossa äiti ei saanut enää lastaan pois tarkkiksesta, vaikka oli ok. ... Pelkäsin, että Jopsu on liian lapsellinen ja herkkä pärjätäkseen "kovien kundien" kanssa. (Ote vanhemman kirjallisesta vastauksesta tutkijan tekemään kyselyyn.)

Jotkut vanhemmat tunsivat syyllisyyttä siitä, että olivat epäonnistuneet kasvatustehtävässään, kun lasta oltiin siirtämässä ESY-opetukseen.

Kun sitten opettaja ja koulupsykologi olivat sitä mieltä, että lapselleni olisi hyväksi siirtyä tarkkikselle, masennuin. Ajattelin, että mitä minä olen tehnyt väärin kasvatuksessa. ... Syytin itseäni ja koin, että puolisoni syytti minua. Olinko ollut liian ankara, olinko ollut liian välinpitämätön, olinko ollut liian pitkiä päiviä töissä. Vai olinko ollut liian huolehtivainen. Tunsin epäonnistuneeni tärkeimmässä minulle annettussa tehtävässä – lapsen kasvatuksessa. ... Välillä olin varma, että tämä on ensimmäinen merkki siitä, että lapsestani tulee rikollinen. (Ote vanhemman kirjallisesta vastauksesta tutkijan tekemään kyselyyn.)

Oppilaan ESY-opetuksen päästessä käytiin monien vanhempien pelot vähenivät ja he alkoivat luottaa lapsensa menestymiseen koulussa. Jotkut heistä rohkenivat keskustella ulkopuolistenkin kanssa ko. erityisopetusmuodosta ja saamistaan kokemuksista.

Häpeä, itsesyytökset ja muut kielteiset tunteet olivat ensin. Kun asiaa ajatteli ja pohti tarkemmin, antoi ajan vaikuttaa, niin sitten tilanne olikin toinen. Lapseni parhaaksihan tässä ollaan menty eteenpäin. ... Oikeastaan kukaan ei ole reagoinut kielteisesti lapseni luokkaan ja kouluun. Varsinkaan, kun olen selittänyt lapseni tilanteen ja luokasta jotakin. (Ote vanhemman kirjallisesta vastauksesta tutkijan tekemään kyselyyn.)

Edellä esitetyn perusteella on selkeästi nähtävissä, että oppilaan siirto ESY-opetukseen on hänen vanhemmilleen vaikea ja pelottava asia. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että myös yleisopetuksen opettajilla olisi riittävästi tietoa jaettavana oppilaiden vanhemmille erityisluokkien toiminnasta. Tällaisen tiedon jakaminen edellyttäisi myös erityisopettajien osallistumista. Erilaisten opetusmuotojen tulisi löytää toisensa yhteistyössä siten, etteivät eri osa-alueita edustavat opettajat koulussa oppilaita opettaessaan tekisi työtään yksin tietämättä toistensa toimenkuvasta. Po. asia on ollut yksi syy käsillä olevan tutkimuksen aloittamiselle.

Eri osapuolten välinen tutustuminen

Uuden oppilaan ja hänen vanhempiensa "sisäänajovaiheessa" ESY-opettaja otti yhteyttä vanhempiin useita kertoja viikossa. Tämä tapahtui pääasiassa puhelimitse muutamien viikkojen ajan. Tavoitteena oli, että käytännöt olisivat tulleet vanhemmille tutuiksi ja siinä samalla heidän lapsensa uusi opettaja omine käytäntöineen ja persoonallisuudellaan. Mitä tutummiksi aikuiset tulivat keskenään, sitä helpompi oli hoitaa vaikeita oppilaaseen liittyviä asioita myöhemmin. Aina asiat eivät kuitenkaan edenneet tavoitteiden mukaan. Tällaisesta vanhempien "sisäänajotapahtumasta" on esimerkkinä seuraava kuvaus, jossa Jarkan vanhemmat ovat hyvin epäröiviä ESY-opetusta kohtaan.

Jarkka on nyt toista viikkoa ESY-opetuksessa. Suorittamieni puhelinkontaktien yhteydessä vanhemmat ovat tuntuneet jotenkin vastahakoisilta. Koulussa Jarkka kertoo X:n kysyvän joka aamu, haluaako hän lähteä kouluun ja onko koulussa kivaa. Jarkka vastaa X:lle, ettei halua lähteä kouluun ja koulussa on kurjaa. X tuo poikansa joka aamu autolla kouluun. X odottaa autossa tai pihalla niin kauan, että jompikumpi meistä ESY-opettajista tulee paikalle. Kolmannella viikolla vanhemmat olivat neuvottelussa koululla kanssamme (molemmat ESY-opettajat läsnä). Vanhemmat valittivat, ettei Jarkka halunnut lähteä kouluun. Yritettiin ohjata vanhempia kannustamaan poikaa kouluun lähtemisessä.

Viidennellä viikolla sain puhelun koulupsykologilta, että Jarkan vanhemmat olivat tyytymättömiä, koska toiset ESY-oppilaat kiusasivat Jarkkaa ja opettajatkin ottivat kiinni lapsesta. Vanhemmat tulivat jälleen koululle palaveriin, jonka he olivat itse halunneet järjestettävän. Puhuin aika suoraan asioista. Olin mielestäni nähnyt, että nyt oli tarpeeksi joustettu ja hyssytelty. Oli aika nostaa "kissa pöydälle". Kerroin Jarkasta esimerkkejä todellisissa koulutilanteissa: uhoamisesta, toisten tahallista ärsyttämistä, tappeluista, keskittymättömyydestä ja siitä miten toimin itse edellä mainituissa tilanteissa. Sanoin tarkkaavani myös sitä, milloin joudun ottamaan kiinni lapsesta. Vanhemmat valittivat, että Jarkka ei halunnut lähteä kouluun. Ehdotin vanhemmille, että he antaisivat viikon kulua niin, etteivät kyselisi Jarkalta kouluasioita, jos hän itse ei ottaisi niitä esille. Pyysin vanhempia soittamaan minulle, jos jokin asia tuntui painostavan kouluasiassa. Ei annettaisi nyt liikaa asioita Jarkan kannettavaksi. Psykologi tuki mielipidettäni ja selitti, että Jarkka on voinut tuntea aikuisten odotukset liian painostavana. Vanhemmat sanoivat lopuksi, että Jarkka voi jatkaa ESY-opetuksessa koulunkäyntiä. Mitä muita vaihtoehtoja he olivat miettineet, sitä en tiedä. Seuraavasta aamusta alkaen X ei enää jäänyt koulunpihalle odottamaan meitä ESY-opettajia tuodessaan poikaansa kouluun. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan toista oppilaan vanhemmista.)

Jarkan kohdalla normatiivisen minäkäsityksen poikkeaminen hänen todellisesta minäkäsityksestään saattoi olla yksi syy hänen psyykkiseen epätasapainoonsa (Aho 1996). Jarkan vanhempien epärealistiset odotukset hänen koulumenestymistään kohtaan saattoi osaltaan aiheuttaa sen, että poika joutui turvautumaan erilaisiin puolustusmekanismeihin.

Jotkut ESY-oppilaiden vanhemmista olivat avoimia heti ensikontaktissa ja kertoivat suoraan mielipiteistään ja kokemuksistaan. ESY-opettajan kannalta katsottuna tällaisten vanhempien kanssa yhteistyö onnistui myöhemminkin hyvin ja lapsen kasvatukseen liittyvistä asioista voitiin sopia keskustelemalla siten, että molempien osapuolien toivomukset otettiin mahdollisimman tasapuolisesti huomioon.

Henrikin X soitti minulle kouluun ja kertoi poikansa tulevan huomenna luokkaani. Aloittaisi heti koulun käynnin ESY:ssä, jos niin sopisi. Seuraavana aamuna X ja poika saapuivat luokkaamme. X ilmoitti välittömästi, että poikaa pitää kurittaa koulussa, jos tarvis vaatii. X oli ehdottomasti sitä mieltä, että naisopettajien kanssa hänen poikansa ei oikein menesty. Poika ei pidä naisopettajia minään. Yritin sanoa, ettei sukupuoli vaikuta kurin pitoon. X sanoi, että vaikuttaa se, naisopettajat ovat liian hellämielisiä. Siihenhän on sitten turha sanoa mitään, ajattelin. Kerroin X:lle toimintatavoistani: soittamisista koteihin, reissarin lähettämisestä joka perjantai, läksyen antamistavoista jne. X sanoi, ettei hänellä ole muuta kyseltävää kuin, että milloin tulee tänään hakemaan poikansa koulusta. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan avioerossa pojan huoltajaksi määrättyä vanhempaa.)

"Sisäänajotapahtuma" oppimisteorioiden valossa

"Oppilaan ja hänen vanhempiensa sisäänajo" -vaiheesta tutkimuskohteessa työskennelleet ESY-opettajat ohjasivat oppilasta ja hänen vanhempiaan tavoitteelliseen ja yhteistyöpainotteiseen toimintaan. Myönteisessä ilmapiirissä tapahtuva opettajan ja oppilaan vanhempien välinen vuorovaikutus oli yksi perusedellytys

sille, että ESY-luokkalaisen ja hänen opettajansa välille kehittyi luottamussuhde ja sen myötä onnistunut kasvatus- ja oppimistapahtuma. Tällainen menettely voidaan lukea humanistisen oppimisorientaation periaatteisiin. Edellä mainittua toiminnan muotoa painottaa myös Kuorelahti (2000b, 111) ESY-opetuksen tuloksellisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan. Lisäksi käsillä olevan tutkimuksen osalta huomionarvoista oli se, että mitä nuoremmasta oppilaasta oli kyse, sitä suurempi vaikutus hänen vanhempiensa mielipiteillä, käyttäytymis- ja toimintamalleilla sekä arvostuksilla oli hänen käyttäytymiseensä. Tätä selitystä voidaan perustella sosiaalisen oppimisen teoriaan liitetyillä periaatteilla. Banduran (1973) mukaan ihminen oppii käyttäytymismalleja niiltä henkilöiltä, joita hän matkii, ihailee ja joiden kaltaiseksi hän haluaa tulla.

Vuorovaikutuksen kehittymiseen liittyivät myös oppilaan varhaislapsuuden aikaiset tapahtumat ja peruluottamuksen kehittyminen lapsi–vanhempi-suhteena. Jos lapsi ei ollut voinut luottaa vanhempiinsa ja hän oli kokenut heihin nähden liian paljon pettymyksiä, hänen oli tämän jälkeen vaikea luottaa muihinkin aikuisiin. Jos oppilaan vanhemman/vanhempien ja ESY-opettajan välinen yhteistyö ei lähtenyt eri systä johtuen sujumaan myönteisessä ilmapiirissä, opettajan oli erittäin vaikea päivittäisessä työssään kohdistaa kyseiseen oppilaaseen tavoitteellisen kasvatus- ja opetustoiminnan periaatteita. Opettaja tarvitsi jatkuvaa ja asianmukaista tukea oppilaan vanhemmilta päivittäiseen työhönsä, jotta lapsen kuntoutumiseen tähtäävä toiminta oli koulukasvatuksen ja -opetuksen keinoin mahdollista. Ts. edellä esille tulleiden humanistiseen oppimisorientaatioon liittyvien periaatteiden lisäksi tarvittiin aikuisten välistä keskustelua ja suunnittelua erilaisten kasvatus- ja opetustoimenpiteiden tehokkuuden takaamiseksi. Tällainen toiminta on luettavissa sosiaalisen konstruktivismin periaatteisiin.

9.4.2. "Oppilaan pysäyttäminen"

Yleiskuvaus "pysäyttämistapahtumasta"

Kun uusi oppilas alkoi käydä koulua ESY-opetuksessa voitiin puhua kasvatus- ja oppimisprosessin *toisesta vaiheesta*. Opettajan ohjauksen tavoitteena oli "pysäyttää" oppilas puuttamalla aina uudelleen ja uudelleen hänen aggressiiviseen käyttäytymiseensä ja sääntöjen rikkomiseensa.

Opettaja osoitti selkeästi oppilalle hänen kanssaan keskustellen ja omalla toiminnallaan, mikä oli toivottua ja mikä epätoivottua käyttäytymistä. Toivotusta käyttäytymisestä oppilalle annettiin palkkioita ja epätoivotusta käyttäytymisestä palkkioita poistettiin. Tällaisen operationaaliseen ehdollistamiseen luettavan ohjausperiaatteen onnistumiseksi opettajalta vaadittiin jatkuvaa oppilaiden valvontaa ja välitöntä palautteen antamista oppilaille heidän toiminnastaan koulupäivien aikana. Mitä kohdennetumpi ja välittömämpi palaute on, sitä enemmän relevanttia informaatiota palaute sisältää ja sitä helpompaa on yleensä palautteen hyödyntäminen (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 34–35). Aikuinen osoitti siis rajat lapsen toiminnoille ja ohjasi häntä vähitellen havaitsemaan, että oli miellyttävämpää toimia ohjeiden ja sääntöjen mukaan.

... Tulin ruokalan eteen, ja Latea ei näkynyt missään. Kohta Antti ja Late tulivat ulos pihalle pukuhuoneen ovesta. Late otti Antin päästä lippalakin, ja Antti kyristyi alistuvasti Laten eteen. Kun Late huomasi, että seurasin touhua lasin läpi, hän lopetti. Jätin sekä Antin että Laten seisomaan ruokalan eteen, kun toiset oppilaat pääsivät sisälle ottamaan ruokaa. Kysyin, tiesivätkö pojat, miksi he seisoivat vielä jonossa eteisessä. Antti vastasi heti, että hän käyttäytyi huonosti jumppatunnilla. Vastasin: "Oikein!" Perustelin vielä, että peleissä on otettava huomioon toiset; ei voinut aina saada vain itse palloa. "Odotan sinulta parempaa seuraavalla

jumppatunnilla. Lupasin Antin mennä syömään. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa, ks. myös Liite 17.)

Tavoitteena oli se, että toivotun käyttäytymisen lisääntyessä myös oppilaan itsetunto kasvaisi, kun hän huomaisi onnistuvansa toiminnoissaan. Samalla hän saisi rohkeutta tarttua seuraavaksi asetettuun tavoitteeseen ja motivaatio koulunkäyntiä kohtaan alkaisi lisääntyä (esim. Ikonen 2000; Murto 2001). Jos näin tapahtui, oppilaan itseohjautuvuudelle oli saatu luotua otollinen maaperä.

ESY-oppilaan "pysäyttämistapahtuma" saattoi olla joissakin tapauksissa hyvin radikaali. Se vei voimia niin oppilaalta, vanhemmilta kuin opettajalta. Siksi oli tärkeää, että opettaja ja oppilaan vanhemmat olisivat olleet heti alusta alkaen mahdollisimman paljon yhteydessä toisiinsa. Opettajan tehtävä oli kertoa vanhemmille oppilaaseen liittyvistä tapahtumista ja siitä, miten heidän lapsensa ja opettaja olivat toimineet erilaisissa koulupäivien tilanteissa. Opettaja kannusti vanhempia keskustelemaan kotona lapsensa kanssa niistä asioista, joita koulussa oli käyty läpi niin oppiaineissa kuin sosiaalisen kanssakäymisen alueilla. Opettaja rohkaisi vanhempia kertomaan hänelle mielipiteitä ja esittämään kysymyksiä heitä askarruttavista koulutyöhön liittyvistä asioista, jotta epäselvyydet eivät olisi muodostuneet esteeksi yhteistoiminnalle. Ohjauksen tavoitteena oli vahvistaa oppilaan, vanhempien ja opettajan välistä luottamusta ja sitä, että kaikilla oli yhteinen tavoite, jonka toteutumiseksi jokainen sitoutui toimimaan mahdollisimman tunnollisesti. Ohjausprosessin ko. vaiheessa korostuivat, kuten sen alkuvaiheessakin, yhteistoiminnallisuus ja tavoitteellisuus, mutta myös vastuuntuntoisuus ja humanistiset oppimisteoreettiset periaatteet vastavuoroisuudesta ja luottamuksellisuudesta.

"Oppilaan pysäyttäminen" käytännössä

Uudet oppilaat aloittivat ESY-luokalla hyvin harvoin syyslukukauden tai kevätlukukauden alussa. Heitä tuli luokkaan pitkin kouluvuotta. Jokainen tulija joutui etsimään paikkansa uudessa oppilasryhmässä. "Nokkimisjärjestys" selviteltiin luokassa jokaisen viimeksi tulleen oppilaan myötä uudelleen (myös Dammert & Makkonen 1999, 76). Tällöin myös ns. "vanhat" oppilaat oireilivat poikkeuksellisen voimakkaasti ollessaan mustasukkaisia uuden oppilaan saamalle erityishuomiolle. Vähintään kuukausi elettiin "psykkisesti sekasortoista aikaa" luokassa, kun totuteltiin uuteen ryhmämuodostelmaan. Opiskelupaikan vaihdoksen ja koulun käyntiin liittyvän uuden elämäntilanteen vuoksi ESY-opetuksen alkuvaiheessa joidenkin uusien oppilaitten käyttäytyminen muuttui välittömästi parempaan suuntaan kuin se oli ollut yleisopetuksessa. Saattoi olla niin, että esimerkiksi jotkut pienemmät ESY-oppilaat pelkäsivät isompia oppilaita (myös Larmo 1996, 52) ja siksi heidän turhat "isottelunsa" ja kiukuttelunsa jäivät vähemmälle. Toista ääripäätä tästä edustivat ne oppilaat, joiden häiriökäyttäytyminen oli voimakkaampaa kuin yleisopetuksessa tai muussa sijoituskohteessa (esim. sairaalakoulu) ennen ESY-opetukseen siirtymistä. Tällaisissa tapauksissa ESY-opettajan oli konkreettisesti "pysäytettävä" oppilas "riehumiskierteestä". Seuraavassa tapausesimerkissä kuvataan kaikille osapuolille vaikeaa (oppilas, vanhemmat, lähettävä hoitohenkilökunta ja opettajat) oppilaan ESY-opetuksen aloitusvaihetta.

Oppilaan edellisen sijoituskohteen järjestämässä siirtopalaverissa sain kuulla, että tuleva oppilaani Roy kokeili kuulemma ärsyttävillä tavoilla aikuisen sietokykyä. Muutamaa viikkoa myöhemmin X ja Roy tulivat tutustumaan luokkaamme. X tuli sisälle, poika ajeli pyörällä koulun portilla, eikä suostunut tulemaan sisälle. Lopuksi poika hävisi kokonaan. Seuraavalla viikolla oli uusi tutustumisyritys. Nyt toinen vanhemmista oli tuomassa poikaansa. Roy ei suostunut tulemaan eteistä pidemmälle. Vanhemman kanssa juteltiin pojan asioista. Parin päivän kuluttua pidimme luokassamme yhteispalaverin, jossa olivat mukana Royn, hänen

toisen vanhempansa ja meidän ESY-opettajien lisäksi lähettävän sijoituskohteen hoitohenkilökuntaa. Istuimme juttelemassa jo luokassa, kun Roy astui toisen vanhempansa kanssa luokkaamme. Roy tokaisi ovella napakasti: "Haistakaa vittu!" Tilanne oli tietysti kiusallinen meille aikuisille. Nyt kuitenkin Roy saatiin sisälle asti. Hoitohenkilökuntaan kuuluneet lähtivät hetken keskustelun jälkeen pois. Me muut palaveriin osallistuneet jäimme katsomaan oppilaittemme kanssa koulu-TV:tä. Roy istui koko ajan vanhempansa sylissä. Ohjelman loputtua sovittiin Royn koulun aloittamisesta luokassamme kesäloman jälkeen.

Ensimmäisenä koulupäivänä X toi Royn kouluun ja istui luokassa hänen vieressään. Roy ei suostunut tulemaan omalle paikalleen, saati sitten tekemään töitä, kuten toiset oppilaat tekivät ohjeitten mukaan. Välitunnilla Roy ei päästänyt X:nsä kotiin, vaan roikkui tämän jalassa kiinni. X kyseli minulta pihalla, mitä nyt pitäisi tehdä. Sanoin, että lähdet vain ja minä otan pojan tänne. Roy alkoi riehua, kun en päästänyt häntä X:nsä mukaan. X lähti ja minä otin poikaa kainaloiden alta kiinni ja vein hänet sisälle. Roy soitti suutaan koko tuon sisälle tulon ajan: tuli huorat, mulkut, homot, vitut jne. moneen kertaan. Sanoin, että päästän irti, jos Roy itse lopettaa riehumisen. Kun päästin Roysta irti, hän yritti vetää tietokoneet lattialle eteistilassa. Otin uudelleen kiinni Roysta ja välittömästi sain pojan nyrkin silmäkulmaani. Minun oli istuttava pojan päällä, ettei pahempaa sekasortoa enää olisi tullut. Pikku hiljaa poika alkoi luovuttaa, kun puhuin hänelle ja lupasin päästää hänestä irti, jos hän ei enää riehuisi. Vähitellen Roy rauhoittui. Hän ei kuitenkaan suostunut tulemaan eteistä pidemmälle. Jätin hänet eteiseen ja menin itse luokkaan toisten oppilaiden luo. En mennyt kyselemään Roysta sen enempiä luokkaan. Tunnin loputtua poikaa ei näkynyt koulussa. Soitin X:lle välitunnilla ja kerroin rytinistä. X kyseli jälleen, mitä nyt pitäisi tehdä. Sanoin, etten osaa muuta neuvoa antaa, kuin että hän valmistelisi Roysta huomista koulupäivää varten ja ottaisi yhteyttä hoitohenkilökuntaan, joka oli ollut tukena Royn siirtyessä uuteen koulumuotoon. X oli toiminut ehdotukseni mukaan. Myös minä sain kannustussoiton eräältä hoitohenkilökuntaan kuuluvalta työntekijältä, että jaksaisin Royn kanssa koulussa.

Seuraavana päivänä toinen vanhemmista oli luokkamme ulko-ovella (Roy istui autossa portilla). Hän lupasi puhua Roylle, ettei vanhempien kuuluisi tulla sisälle luokkaan. Roy tulisi tunnille yksin kuten toisetkin oppilaat. Kahden tunnin puhumisen ja autossa istumisen jälkeen Roy oli luvannut tulla luokkaamme. Ja tulikin. Hänen vanhempansa kanssa sovittiin, että Roysta tullaan hakemaan koulusta klo 13, ellei poika lähde sitä ennen itseksensä. Aloitustunti katsottiin piirrettyjä, tarkoituksellisesti, ettei kukaan erottuisi porukasta sen kummemmin. Välitunnin Roy pysyi pihalla, oleili yksikseen seinän vieressä. Seuraavan tunnin alettua Roy otti matematiikan kirjansa ja marssi minun pöytäni vasten olevan pulpetin luo ja kysyi: "Voinko istua tähän?" – "Tottahan toki", vastasin. Roy teki töitä tunnin kuten toisetkin ohjeitten mukaan. Hipaisin Roysta tahallaan aina ohi kulkiessani (oli muka niin ahdasta) ja poika ei väistellyt ollenkaan. Se oli mielestäni hyvä merkki. Toinen Royn vanhemmista kävi luokassa vielä koulun loputtua. Hän sanoi: "Jos Roy lähtee huomenna aikaisemmin kotiin, kuin koulun kuuluisi loppua, antakaa lähteä." Hän lisäsi vielä: "Yrittäkää olla kärsivällisiä!" Ja mehän luvattiin olla! Näiden alkuvaikeuksien jälkeen Royn koulu alkoi luistaa mukavasti. Poika toteutti tunnollisesti ESY-opettajien antamia ohjeita, eikä riehumiskohtauksia nähty häneltä sen enempiä. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan toista vanhempaa.)

Tutkijan mielestä on syytä jälkikäteen reflektoida edellä esitetyn tapauskuvauksen pohjalta esimerkiksi sitä, olisivatko po. aikuiset (X ja ESY-opettaja) voineet järjestää tarkemman yhteissuunnittelun avulla oppilaalle miellyttävämmän tavan aloittaa lukuvuotensa uudessa koulussa. Tapauskuvauksessa ESY-opettajalla oli mahdollisuus miettiä toteuttamaansa toimintatapaa. Usein käytännön koulutyössä tulee kuitenkin eteen tilanteita, jolloin opettajan on tehtävä toimintaratkaisunsa nopeasti ja niitä etukäteen suunnittelematta. On erittäin vaikea sanoa käytännön elämässä tapahtuneiden tilanteiden jälkeen, mikä opettajan toimintatapa on ollut kulloinkin oikea tai väärä lapsen osuutta ja hänen tulevaa kuntoutumistaan ajatellen. Kaikesta huolimatta oppilaiden käyttäytymisoireiden vuoksi ESY-opettaja joutuu ohjaamaan ryhmäänsä määrätietoisesti ja selkeästi rajoja asettaen, minkä ymmärtää toiminnan tasolla nuorinkin ESY-oppilaista, ellei pelkästään aikuisen puhe tavoita häntä.

“Pysäyttämistapahtuma” oppimisteorioiden valossa

Kokonaisuutena viimeksi esitetyssä tapauskuvauksessa konkretisoituu positiivisesti painottunut oppilaan vanhempien ja ESY-opettajan tavoitteellinen ja vastavuoroisuuteen perustuva yhteistoiminnallisuus. Vanhemmat suorittivat pitkäjännitteisesti oman osuutensa lapsensa uuden koulunkäyntimuodon aloittamisen onnistumiseksi ottaen avoimesti vastaan myös oppilaan edellisen sijoituskohteen edustajien antaman tuen. Aikuisten välisen luottamuksen tukemana lapsi saattoi kokea turvallisuutta sekä kotona että koulussa. Tällä tavalla oppilaan toimintaan suunnattu aikuisten ohjaava voima alkoi vähitellen muuttua oppilaan omaksi tavoitteelliseksi toiminnaksi, josta häntä saatettiin ruveta palkitsemaan ja jonka myötä hänen motivaationsa koulunkäyntiä kohtaan lisääntyi ja hänen itsetuntonsa saattoi lähteä vahvistumaan (ks. myös Kivi 1995). Aikuisten välisen yhteistoiminnan alkuvaiheeseen sisältyy humanistisen oppimisorientaation periaatteita, joiden kautta siirrytään sosiaaliseen konstruktivismiin luettavien käytänteiden hyödyntämiseen; keskustelun avulla ratkaistaan yhteinen ongelma. Oppilaan ohjauksessa päästään siirtymään tämän jälkeen vaiheeseen, jossa lapsi etenee henkilökohtaisten valmiuksien kautta taitojen tasolle ja saa kyvykkyyttä selvitä paremmin erilaisissa ympäristöissä. Ohjauksessa on saatu luotua pohjaa konstruktivistiselle oppimisnäkökielelle (ks. myös Ikonen 2000, 16).

ESY-opettaja asetti heti alusta alkaen selkeät rajat uuden oppilaan koulupäiviin (myös Rahikainen 1999, 92). Lapsen myöhempää kuntoutumista tuki usein se, että opettaja saattoi aloittaa kasvatus- ja opetustoimintansa hänen kanssaan ensimmäisellä tai toisella luokalla, mutta viimeistään kolmannella tai neljännellä luokalla (myös Dammert & Makkonen 1999, 78). Kuten aiemmin jo teoriaosuudessa (Kääriäinen 1986) on tullut esille, koulunkäynnin neljää ensimmäistä vuotta voidaan verrata kehitystehtävien osalta esille tuleviin ihmisen varhaisvuosiin. Ensimmäisen ja toisen luokan aikana syntyy opettajan ja oppilaan välille pikkulapsivaiheen tilannetta muistuttava riippuvuussuhde, jonka tuoman luottamuksen turvin opettajan on helpompaa ja tuloksellisempaa kohdistaa kasvatus- ja opetustoimenpiteitä oppilaaseen tämän siirtyessä ylempille luokka-asteille.

9.4.3. “Tilanteen hallintaan ottaminen” eli ns. “korjaava vaihe”

Yleiskuvaus “korjaavasta vaiheesta”

Kasvatus- ja oppimisprosessin *kolmannen vaiheen* voitiin katsoa alkaneeksi, kun ESY-opettajan ei enää tarvinnut jatkuvasti ja monta kertaa koulupäivien aikana puuttua oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen ja sääntöjen rikkomiseen. Lapsi alkoi vähitellen kuunnella opettajaa ja toteuttaa hänen ohjeitaan. Voitiin sanoa, että opettaja oli “saanut yhteyden oppilaaseen”, ts. oltiin siirtymässä varsinaisen opetustapahtuman ytimeen eli “tilanteen hallintaan ottamiseen”. Oletettavasti tässä vaiheessa tietynlainen luottamussuhde oli päässyt alkuun oppilaan ja opettajan välillä. Tältä pohjalta opettaja saattoi aloittaa humanistisiin periaatteisiin nojaavan kasvatuksen ja opetuksen. Jos oppilaan kehitys oli kokonaisuudessaan nousujohteista, ESY-opettajan toteuttamassa ohjauksessa alkoi painottua – kognitiivisen oppimisorientaation periaatteisiin luettava – oppilaan itseohjautuvuus ja hänestä itsestään lähtevä tavoitteellisen toiminnan kehittäminen (ks. esim. Jarvis ym. 1998, 77). Tässä vaiheessa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa korostuivat tiivis ja tavoitteellinen yhteistoiminta ja ohjauksen yksilöllisyys, jossa otettiin

huomioon oppilaan henkilökohtaiset kehitysedellytykset hänen toimiessaan omassa ympäristössä (kotona, kaveripiirissä ja koulussa). Ohjauksessa otettiin siis huomioon sekä oppilaan kehitykselliset että tilannekohtaiset tekijät.

Koulupäivien aikana opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvien ohjaus- ja oppimistilanteiden lisäksi ESY-opettajan tehtäviin kuului – sosiaalisen konstruktivismin periaatteita soveltaen – jatkuva, säännöllinen ja tavoitteellinen yhteistoiminta oppilaan vanhempien ja eri kuntoutustahojen edustavien henkilöiden kanssa. Opettaja otti aktiivisesti yhteyttä oppilaan vanhempiin ja kannusti heitä yhteistyöhön, jonka oli hyvä suuntautua sekä kouluun että mahdollisesti myös eri kuntoutusyksiköihin. Lisäksi opettaja yritti rohkaista oppilaan vanhempia parhaiten omaa lastaan tuntevina henkilöinä kertomaan tälle niistä toimintatavoista, joita he pitivät onnistuneina kasvattaessaan lasta, ja lapsen menneisyyteen liittyvistä asioista, joita he olivat yhdessä kokeneet lapsensa kanssa. Tällä tavalla toimittaessa oppilaan vanhemmat saattoivat osallistua lapsensa kasvatus- ja opetustoimintaan yhdessä ammattikasvattajien kanssa ja saada positiivisen tunteen siitä, että heidät otettiin tasavertaisina mukaan kasvatus toimintaan lasta ja usein koko perhettä koskevia ongelmia selviteltäessä. Tarvittaessa ESY-opettajalla oli myös mahdollisuus antaa positiivisia tuloksia tuottavaa ohjausta ja neuvontaa oppilaan vanhemmille kasvatukseen liittyvissä asioissa, koska kasvatuksellisen kumppanuuden ilmapiiri oli positiivisesti varautunut. Opettajan ja vanhempien oli helpompaa ratkoa yhteisvoimin myöhemminkin esiin tulevia vaikeiksi koettuja oppilaaseen ja hänen käyttäytymiseensä liittyviä ongelmatilanteita.

ESY-opetuksen opetuskäytännöistä

ESY-oppilaita ohjattiin oppiaineita opiskeltaessa siten, että opettaja otti päivittäin huomioon kunkin lapsen oppimisedellytykset ja elämäntilanteen. Kuitenkin tavoitteena oli se, että oppilas pystyisi suorittamaan oppivelvollisuuttaan yleisen opetussuunnitelman mukaan. Koska ESY-luokkalaisilla pettymyksen sietokyky oli heikko, opettajan oli opittava tuntemaan tarkoin jokaisen oppilaan edellytykset (kehitykselliset ja tilannekohtaiset) opettaessaan eri oppiaineita ja ohjatessaan oppilaita tavoitteelliseen ja omaehtoiseen toimintaan. Opettajalla tuli siis olla mahdollisimman tarkka tieto siitä, mitä kultakin oppilaalta saattoi vaatia kunakin koulupäivänä, etteivät opettajan asettamat tavoitteet ylittäneet tai alittaneet oppilaan resursseja oppimistilanteissa.

Luokkatyöskentely kuvauskohteena olevissa ESY-luokissa oli suurimmaksi osaksi *opettajajohtoista*. Kyse oli siitä, että opettaja antoi ohjeet eri oppiaineisiin liittyvistä tehtävistä joko oppilaille yhteisesti tai kullekin oppilaalle erikseen. Tämän jälkeen oppilaat tekivät tehtäviä yksilöllisesti ja tarvittaessa opettaja antoi heille henkilökohtaista tukea. Perusteluna ko. opetusmuodolle oli ensinnäkin se, että oppilaat yhdessä opetusryhmässä olivat eri luokkatasoilta ja oppilasaines oli hyvin heterogeenista. Vaikka muutamit oppilaat olivat samalla luokalla, jokainen heistä oli aivan eri tasolla taidollisesti. Esimerkiksi joku kolmasluokkalainen saattoi lukea sujuvasti ja kirjoittaa rakentamiaan lauseita siistillä kaunokirjoituksella, kun taas toinen kolmasluokkalainen opetteli vasta lukemaan ja kirjoitti tökerösti isoilla antiikvoilla muutaman sanan lauseita (ks. Liite 15.). Opetuksessa toteutettiin tavallaan luokatonta alastetta, eli jokainen oppilas eteni omien edellytystensä mukaan. Oppilaiden luokalle jättämiset olivat hyvin harvinaisia.

Toinen perustelu opettajajohtoisuudelle oli se, että isossa opetusryhmässä “kärkyiltä pudonneet” oppilaat yritettiin jonkinlaisen teho-opetuksen keinoin saada hallitsemaan perusasioita eri oppiaineissa

(pääasiassa lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa). Vähitellen oppilas huomasi myös itse, että hänellä oli menestymismahdollisuuksia koulussa. ESY-opettajien mielestä oppilaan motivaation ylläpitäminen koulunkäyntiä kohtaan oli yksi oppimisen ja koulumenestyksen tärkeimmistä edellytyksistä.

Kolmanneksi perusteluksi opetuksen opettajajohtoisuudelle luettiin se, että levoton lapsi ohjattiin lyhyiden opetustuokioiden avulla keskittymään omaan opiskeluunsa ja itseensä yksi asia kerrallaan (ks. myös Ojanen 1987). Yhden oppitunnin aikana opiskeluaihetta jouduttiin vaihtamaan pariin kolmeen kertaan oppilaan hermostuneisuuden tasosta riippuen. Joskus kuitenkin jotkut oppilaat innostuivat tekemään jotakin aihetta pitempään ja saivat mukaansa toisetkin oppilaat. Näissä tilanteissa opettajan oli jälleen "haisteltava", missä vaiheessa kullakin oppilaalla alkoi kyllästyminen tehtävien tekemiseen, ja vähän ennen sitä työ oli lopetettava, jotta samaa asiaa olisi helpompi jatkaa tulevina päivinäkin (ks. Liitteet 16. ja 17.).

Vaikka ESY-opetuksessa painottui selkeästi opettajajohtoinen ohjaus, myös oppilaiden välistä keskinäistä yhteistoiminnallisuutta pyrittiin kehittämään eri oppiaineita opiskeltaessa (myös Murto 2001). Voitiin esimerkiksi toteuttaa yhteisiä projekteja, joiden aikana oppilaita ohjattiin suunnittelemaan ja jakamaan keskenään tehtäviä kokonaisuuksien aikaansaamiseksi. Tämä vaatii opettajan jatkuvaa valvontaa ja sitä, että opetusryhmässä oppilaiden psyykinen tilanne oli ko. hetkellä melko tasapainoinen ja että yhteistyössä toimivat oppilaat tulivat keskenään toimeen muissakin koulupäivien tilanteissa.

*Vastuun ottamisen barjoittelemine*n oli ESY-oppilaille tuskainen ja rasittava yritys, koska kaikilla oli samantapaisia vaikeuksia kanssakäymisessä ja riitaa tuli poikkeuksesta töitä tehtäessä isommissa oppilasryhmissä, jopa parin kanssa työskenneltäessä. Vaikka tietyt päivärutiinit olivat ESY-luokkaliselle tärkeitä turvallisuudentunteen lisäämisessä, opetuksen kuului myös tavallisuudesta poikkeavia työtapoja (parin auttamista, ryhmäkeskusteluja, piirtämistä ryhmässä, erilaisia pelejä jne.) kerran tai pari kertaa kouluviikon aikana. Välillä vanhemmat ja/tai taitavammat oppilaat saattoivat opastaa nuorempia ja/tai taitamattomampia oppilaita tuntien aikana. Kun ryhmässä toimiminen alkoi sujua oppilaalta kohtuullisesti ESY-luokalla, hänen kohdallaan voitiin jatkaa sosiaalisten taitojen harjoittelua integroimalla hänet yleisopetuksen tunneille.

Oppitunneilla toimittiin "*urakkaluonteisesti*" töitä tehden. Jokainen oppilas sai oppitunniksi urakan opettajalta, tai taidollisen itsetuntemuksen lisääntyessä oppilas itse sai ehdottaa tavoitteeseen tietyn työn suorittamisen aiheeksi valitun oppiaineen tiimoilta. Kun oppilas sai suoritettua tuon sopivan, yhteisesti sovitun ja opettajan vahvistaman urakan, hän saattoi joko jatkaa etenemistä tehtäviensä suorittamisessa tai valita välillä jonkin vapaamuotoisemman toiminnan luokassa, esimerkiksi lukea lehtiä tai kirjoja, piirtää, värittää, muovailua, askarrella jne. Tämän vapaamman toiminnan oli tapahduttava kuitenkin toisten oppilaiden työntekoa häiritsemättä. Jos näin ei tapahtunut, opettaja antoi ko. oppilaalle johonkin tiettyyn oppiaineeseen luettavia tehtäviä suoritettavaksi. ESY-luokissa opiskeltiin eri oppiaineita kuten missä tahansa koululuokassa. Perustaitojen hiominen oli "akateemisten" taitojen osalta tärkeintä. Sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen kuului varsinaiseen kouluopiskeluun, mutta väistämättömästi se nousi päivittäin yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista (ks. Liite 17.). Myös Katajamäki (1999, 65) korostaa samaa ala-asteen ESY-opettajana.

Kuvauskohteena olevissa ESY-luokissa oppilaat saivat *läksyjä* neljänä päivänä viikossa. Poikkeuksena olivat ne oppilaat, jotka aloittelivat ESY-luokkataivaltaan. Heidän kanssaan siirryttiin vähitellen yhteiseen luokkakäytäntöön. Viikonloput olivat vapaat kotiläksyistä. Kuorelahden (1996a, 79) tutkimuksen mukaan ala-asteen ESY-läiset olivat sitä mieltä, että he saivat yhtä paljon läksyjä kuin yleisopetuksessakin. Ojasen (1987, 44) suorittaman tutkimuksen mukaan ESY-opettajat (N=32) antoivat läksyjä oppilailleen hyvin

vaihtelevasti. Noin neljännes opettajista ei antanut yleensä läksyjä ja vajaa neljännes ilmoitti, että vain harvat oppilaista tekivät läksynsä. “Jos joku oppilaista ei tee läksyjä, minkäs sille mahdat”, oli yksi opettajan kommentteista. Monien opettajien mielestä oppilaan käytös oli saatava ensin pelaamaan ja sen jälkeen vasta ruvettiin tekemään läksyjä. Viimeksi mainitun kaltainen ESY-opettajien mielipide tuli esille myös tämän tutkimuksen kuvauskohteessa.

Puheena olevassa tutkimuskohteessa ESY-opettaja ja kunkin oppilaan vanhemmat sopivat yhdessä, kuinka lapsen kotiläksyjen suorittamista valvottiin. Vanhemmille jäi tästä vastuu, ja vastuunkanto oli melko kirjavaa. Opettaja piti kuitenkin kirjaa suorittamattomista kotitöistä, ja oppilaat alkoivat aika nopeasti huomata, että mukavuudet koulussa vähenivät niiltä, jotka eivät olleet huolehtineet omista töistään. Etenkin nuorempien oppilaiden kohdalla toivottiin tukea läksyjen tekoon vanhemmilta. Ne oppilaat, joiden vanhemmat jaksoivat ja viitsivät olla tavoitteellisesti osallisina lapsensa koulunkäynnissä ja koko kuntoutusprosessissa, etenivät positiiviseen suuntaan ja saivat usein muutamien vuosien jälkeen “pääsylipun” ESY-luokalta takaisin yleisopetuksen piiriin.

Opettajat antoivat kerran viikossa oppilaiden *vanhemmille palautteen* “reissuvihkossa” heidän lapsensa työskentelystä ja käyttäytymisestä kuluneella kouluviikolla. Jo yhteistyön alussa tehdyn sopimuksen perusteella vanhemmat osasivat vaatia lapseltaan opettajan viikoittaista palautetta. Lisäksi opettajat pitivät puhelinkontaktia muutaman kerran kuukaudessa ja välillä useamminkin – tilanteista riippuen – oppilaiden koteihin. Samanlaisia toimintatapoja toteuttaa myös Katajamäki (1999, 65) kirjoittaessaan työstään ala-asteen ESY-opettajana.

Kuvauskohteessa ESY-luokkalaiset olivat pari kertaa päivässä *välitunneilla* yhtä aikaa yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Loput välitunneista pidettiin aikana, jona ne sopivat kulloinkin koulupäivien aiheisiin ja tilanteisiin. ESY-luokkatilasta välitunneille lähdetessä toinen opettaja valvoi eteistilassa nopeimpien oppilaiden pukemisen ja ulosmenon ja toinen opettaja valvoi loput luokista lähtijät. Molemmat ESY-opettajat olivat valvomassa yhtä aikaa välituntipihalla. Jos toinen joutui poistumaan valvonnasta, oppilaat käyttivät yleensä tilaisuutta hyväkseen ja järjestivät useimmiten jonkinlaisen sekasortoisen tilanteen, niin että valvoja joutui puuttumaan asiaan. Tähän palataan vielä tarkemmin seuraavassa ESY-opetuksen kasvatuskäytäntöjä esittelevässä osassa.

Lukija voi halutessaan tutustua yhden ESY-opetuksessa toteutetun työpäivän (26.8.199x) tapahtumiin oppiaineiden opetuksen osalta Liitteen 16. avulla. Lisäksi Liitteessä 18. on esimerkki ESY-opetuksen viikkotapahtumista. Siinä esitetään oppitunneittain, mitä kulloinkin on tehty oppilaiden opetusta toteutettaessa.

ESY-opetuksen kasvatuskäytännöistä

ESY-opettajat toteuttivat monia eri menettelyjä kasvattaessaan ja ohjattaessaan oppilaitaan arkipäivän tilanteissa. Kasvatusmenettelyt perustuivat oppilaan persoonaan, hänen elämäntilanteeseensa ja käsillä olevaan tilanteeseen. Yleensä oppilaat eivät halunneet puhua vapaaehtoisesti kotiasioistaan, mutta opettajan ollessa yhteistyössä esimerkiksi vanhempien kanssa, hän saattoi ohjailta keskustelua ja antaa tukea oppilaille erilaisissa elämäntilanteissa.

... Kaj X soitti ja kertoi, että vanhemmat olivat puhuneet edellisenä iltana lasten kanssa heidän avioeroaikeistaan. Kaj oli huutanut: “Ette eroa, ette eroa!” Sitten hän oli mennyt sänkyynsä ja vetänyt peiton päälleen, eikä ollut suostunut puhumaan kenellekään mitään. ... X oli sanonut, että lapset voivat itse päättää, kumman mukaan lähtevät. ... Seuraavana aamuna autossa koulumatkan aikana Kaj oli kertonut X:lle

lähtevänsä hänen mukaansa. ... Muutamaa päivää myöhemmin X kyseli, oliko Kaj ollut levottomampi koulussa aiempaan verrattuna. Kaj käyttäytyminen ei eronnut paljon aiemmasta, mutta läksyt olivat jääneet osittain tekemättä useana päivänä peräkkäin. Viikkoa myöhemmin juttelin Kajn kanssa kahdestaan. Kyselin, miten kotona nyt menee. Kaj vastasi menevän ihan hyvin. Sanoin hänelle puhuneeni hänen X:nsä kanssa vanhempien eroamisesta. Jatkoin: "Sinun läksysi ovat olleet viime aikoina osittain tekemättä, mutta ymmärrän nyt tilanteesi, ettei ehkä jaksat keskittyä kouluasioihin entiseen verrattuna. Toivon kuitenkin, ettei käytä tilannetta hyväksesi. Pidetään tavoitteet entisenlaisina eli yleisopetukseen siirtyminen on edelleenkin päämääränä. Toivon, että jaksat tsemppailla kuten tähänkin asti!" Kaj nyökytteli, mutta ei ottanut paljon kantaa puheisiini. Kaj teki sovitut tehtävät ja lähti kotiin moikkaillen kuten aina muulloinkin. ... (Ote ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta. X:llä tarkoitetaan oppilaan toista vanhempaa.)

Kasvatustapahtumaan vaikuttivat luonnollisesti myös opettajan temperamentti, kokemukset ja elämäntilanne, jonka vaikutus pitäisi tietysti olla mahdollisimman vähäinen, mutta joka oli väistämättömästi mukana toiminnoissa. Liitteessä 17. kuvataan yhtä ESY-opetuksen koulupäivää (2.10.199x) sosiaalisten taitojen ja oppiaineiden opetteluun ja ohjauksen kannalta. Ko. liitteen ohjaustilanteista on lainattu tekstioitteita myös tähän "korjaavan vaiheen" toimintatapoja esittelevään osaan.

Kuten edellä on tullut jo useampaan kertaan esille, ESY-luokkaliselle oli tärkeää saada oppituntien aikana huomio itseensä tavalla millä hyvänsä. Ensin opettaja yritti sammuttaa oppilaan huomion keruuta niin, ettei ollut huomaavinaan lapsen kokeilua. Sitten opettaja saattoi antaa oppilaalle varoitusmerkkejä eleillään ja ilmeillään häiriökäyttäytymisen lopettamiseksi. Ko. menetelmiä opettaja käytti useita kertoja yhden oppituntin aikana melkein jokaisen oppilaan kohdalla. Jos edellä mainitut menetelmät tehosivat, opettaja antoi positiivista palautetta (hyväksyvillä ilmeillä, sanallisesti kehumalla, antamalla oppilaalle jonkin mieluisan tehtävän suoritettavaksi jne.) oppilaalle hetken kuluttua tai tunnin loputtua siitä, että hän onnistui hillitsemään itseään ja keskittymään tehtävänsä suorittamiseen (ks. myös Cotton 1995, 54).

... Liikuntatuntin aikana näin, miten Kaj lähti riitatilanteesta omaehtoisesti pois, vaikka kaksi muuta oppilasta yrittivät selkeästi ärsyttää häntä. Kajlla oli tapana hikeentyä helposti toisiin. Hetken kuluttua sanoin Kajlle, että annoin mieleissäni hänelle pisteitä, kun huomasin hänen oma-aloitteisesti karttavan tappelun syntymistä. Kaj hymyili tyytyväisenä ja jatkoi työskentelyään. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Jos em. ohjaustavat eivät tehonneet, opettaja ojensi sanallisesti lasta. Hän sanoi esimerkiksi: "Tuo häiritsee meidän kaikkien työntekoa!" – "Osaat tehtäväsi, jos vain yrität!" Toisissa tilanteissa opettaja meni lapsen viereen ja oli hänelle hetken "henkisenä tukena" ja ohjasi tätä aloittamaan uudelleen työnsä. Aikuisen kannustava koskettaminen saattoi myös vähentää lapsen epätoivoa tehtävien teossa. Lapsi tunsikin, että aikuinen oli kiinnostunut hänestä ja hänen aikaansaannoksistaan. Jos lapsi ei totellut ja jatkoi häiriökäyttäytymistään, vaikka edellä mainittuja toimintatapoja oli jo kokeiltu, opettaja selvensi vaatimukset hänelle. Oppilaan kanssa puhuttiin kahden kesken ja kerrottiin, mitä hän oli tehnyt ja miltä se oli toisista tuntunut ja näyttänyt. Opettaja neuvoi: "Se ei ole reilua toisia kohtaan!" – "Lopeta, muuten sattuu vahinko!" – "Ei toiset tykkää sinusta leikkikaverina, jos sekoitat tahallaan yhteiset touhut!" – "Ei kenenkään tarvitse kestää tuollaista käytöstä!"

Kaksi oppilasta oli kiusannut kolmatta oppilasta haukkumalla. Kiusaajat aikoivat kostaa jotakin vanhoja juttuja hänelle. Otin kiusaajat puhuteltavaksi ja totesin: "Te molemmat olette uhoamassa toisille. En ole vielä nähnyt, että sopisitte riitoja toisten kanssa. Pitäisi lähteä liikkeelle omista tekemisistä, eikä syyttää toisia ja

etsiä toisten tekemiä virheitä.” Sitten käskin poikien mennä luokkaan, enkä antanut heille enää selittämisen mahdollisuutta. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

... Sitten taas jankkasin Laten kanssa samat asiat kuin niin monta kertaa aiemminkin kahden vuoden tuttavuutemme aikana: kuinka pitäisi käyttäytyä toisia kohtaan ja kuinka hänellä itselläkin olisi kivempi olla, kun toiset ottaisivat hänet mielellään leikkeihin mukaan? “Ei kukaan kestä tuollaista jatkuvaa toisten kiusaamista, eikä tarvitsekaan kestää. Et sinäkään kestäisi, jos sama kohdistuisi sinuun itseesi.” Korostin myös, että Late osasi käyttäytyä erittäin fiksusti, jos tahtoi. Siitä esimerkkinä oli tämänaamuinen tapaamisemme, kun hän tuli luokkaamme ja pyysi anteeksi, että häiritsi meitä tunnilla olijoita. Late pyysi saada ottaa pallon luokasta ja meni sitten hiljaa takaisin pihalle. Vastaavanlaisia tapauksia oli ollut aiemmin monia muitakin. Kerroin Latelle, että juuri siksi minulla oli vara vaatia häneltä parempaa käytöstä, kuin hän oli päivällä toteuttanut toisia oppilaita kohtaan. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa, ks. myös Liite 17.)

Lapselle siis selvennettiin, että juuri hän oli tällä kertaa aiheuttamassa harmia toisille ja sai samalla ikävyyksiä aikaan myös itselleen. Jos oli sovittu yhteisistä säännöistä, jokaisen oli yritettävä noudattaa niitä. Ellei joku noudattanut, hän joutui siitä vastuuseen, ja asia täytyi jotenkin korjata (ks. Liite 17.).

Kuvauskohteessa tavoitteellisen toiminnan perustana toimi operationaaliseen ehdollistamiseen kuuluva palkkioiden antaminen ja poisottaminen (ks. myös Cotton 1995, 55), mikä toteutui käytännössä niin, että hyvästä käytöksestä palkittiin koko ryhmää asioilla, joista oppilaat pitivät (katsomalla videolta yhteisesti jotakin jatkokertomusta noin 20 minuutin ajan päivittäin, kuuntelemalla kirjoja nauhalta tai opettajan lukemana jne.) (myös Rahikainen 1999, 93). Vastaavasti huonosta käyttäytymisestä poistettiin mukavia etuisuuksia. Jos joku oli töppäillyt, hän suoritti koulutehtäviään eri tilassa toisten osallistuessa yhteiseen hetkeen.

... Muut oppilaat tulivat välitunnilta toisen ESY-opettajan kanssa. He menivät katsomaan jatkokertomusvideota, ja Late lähti kanssani toiseen luokkaan töihin. Laitoin ensin Antin eteisaulaan tekemään matematiikan tehtäviä huonon liikuntatunnilla tapahtuneen käyttäytymisen vuoksi. Poikia ei kannattanut laittaa samaan luokkaan töihin, koska he olivat olleet hermostuneita toisilleen koko aamupäivän ja uusi riita olisi kehittynyt helposti jostakin olemattomasta aiheesta. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa, ks. myös Liite 17.)

Jo tässä yhteydessä on syytä viitata Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 34) ajatukseen, että jokainen oppilas voi tulkita opettajan antaman vahvistamisen omalla tavallaan. Joillekin oppilaille palkkion saaminen merkitsee välitöntä mielihyvää, jolla on pelkästään hetkellinen merkitys heidän toiminnoilleen. Tällainen tilanne oli edellä esitetyissä tapauskuvauksissa Late-pojan kohdalla. Jotkut oppilaat puolestaan pystyivät saamaan kyseisen ohjauksen avulla todellista tietoa siitä, “mikä johtaa mihinkin”. Ts. he pystyivät tulkitsemaan ohjausprosessissa tapahtuvaa toimintaa kokonaisvaltaisemmin ja asettamaan tavoitteita toiminnoilleen niin, että ne johtivat myöhemmin esimerkiksi takaisin yleisopetukseen palaamiseen.

Jokaisella oppilaalla oli oma tapansa purkaa itseään koulussa. Joku riehui ja piti kovaa meteliä, toinen saattoi tuijottaa jopa koko koulupäivän synkästi toisia oppilaita ja opettajaa puhumatta sanaakaan. Opettajan ihmistuntemus vaikutti siihen, kuinka kulloinkin erilaiset ristiriitatilanteet ratkaistiin. Toisinaan lapsen kärtyisyys saatiin menemään ohi opettajan huumorilla (myös Rahikainen 1999, 93). ESY-opettajan täytyi siis olla joka hetki ajatusten ja tunteiden lukija. Hänen oli kontrolloitava tilanteita ja

tekoja, joihin hän itse kulloinkin ryhtyi oppilaansa kanssa, ja mietittävä mitä salli oppilaan tehdä. ESY-luokkalainen “kiersi taitavasti aikuisen sormensa ympärille”, jos hän sai siihen pienenkin mahdollisuuden. Jos lapsi sai yliotteen, sen jälkeen ei tiennyt, “kuka ulkoilutti ketäkin, isäntä koira vai koira isäntää”.

... Late murjotti minulle, eikä sanonut mitään. Kysyin: “Miksi seisot tässä?” Late vastasi loukkaantuneena, että hän kiusasi Anttia. Minä jatkoin, että kiusasit tahallaan myös Mikkoa, kun luulit minun olevan pois paikalta. Puhuin Latelle jälleen kerran, että kaikkien pitää saada käydä koulua rauhassa siten, ettei kukaan kiusaa toista. Ei hänestäkään olisi kivaa, jos joku kiusaisi häntä aina, kun aikuiset olisivat poissa näkyvistä. Ilmoitin, että nyt taas Late itse joutuu kärsimään ja ei näe päivän jatkokertomusvideota. Late yritti saada minut pitämään seuraa itselleen, ettei hänen olisi tarvinnut tehdä tehtäviä toisten katsellessa videopätkää. Poika yritti keksiä erilaisia jutteluaiheita. Minä tein omia kirjoitustehtäviäni, enkä ollut kuulevinani hänen puheyrityksiään. Aikansa kokeiltuaan Late tiuskaisi vihaisesti: “Älä vastaa sitten!” Totesin, että halusin keskittyä töihini ja samaa odotin myös häneltä. Loppuajasta luetin Latella lukuläksyn ääneen, ettei kirjoitustehtävä saanut turhaan poikaa taas pois toltaan. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa, ks. myös Liite 17.)

Edellä esitetyn perusteella oppilaiden häiriökäyttäytymisen vähentämiseksi ESY-opettajat käyttivät kuvauskohteessa teoriataustassa esitettyjen Pulkkinen (1979) luettelemien kasvatusmenettelyjen ja kurinpitomenettelyjen yhdistelmiä. Kasvatusmenettelyihin kuului sekä sosiaalisia palkkioita (opettajan ilmeet, eleet, sanallinen kiittäminen ja kannustaminen) että aineellista palkitsemista, jonka yhteydessä oppilas sai hyvästä käyttäytymisestä jonkin mieluisan asian suoritettavakseen. Vastaavasti huonosta käyttäytymisestä johtuen häneltä poistettiin mieluisia asioita. Tällöin opettajan toimintatapa voitiin lukea kurinpitomenettelyihin sisältyvään vallan korostamiseen tai kasvatusmenettelyihin luettavaan psyykkiseen rankaisemiseen.

Koska ESY-luokkalaisten käyttäytymisessä korostui itsekeskeisyys, jouduttiin opettajan ja oppilaan välisissä keskusteluissa usein palaamaan siihen, että jokaisella ihmisellä on sekä oikeuksia että velvollisuuksia. Lisäksi tässä ohjauksen vaiheessa oli tärkeää, että opettajalla oli kyvykkyyttä näyttää kypsästi julki myös omia tunteitaan. Esimerkiksi silloin, kun oppilas käyttäytyi häntä kohtaan epäasiallisesti (haistatteli, uhmasi), opettajan oli selkeästi osoitettava oppilaalle, että tällainen toiminta loukkasi häntä (vaati kuitenkin pidemmän opettaja–oppilas-suhteen toimivuutta). Aikuisen kanssa yhteistoiminnassa suoritettun arvioinnin perusteella voitiin syventyä sekä oppilaan että opettajan toiminnan tarkasteluun. Oppilasta ohjattiin tietoisesti eettisyyteen eli toisen ihmisen kunnioittamiseen ja tukemiseen.

... Kysyin Joksalta, että tuntuiko hänestä pahalta, jos satuin sanomaan hänelle joskus inhottavasti, kun pojat toimivat typerästi koulussa. Joksa vastasi sen tuntuneen ikävältä. Sanoin, että meidän pitäisi yrittää ajatella, miltä toisesta tuntuu, ennen kuin sanomme toiselle pahasti. Jatkoin: “Tiedän sinussa olevan ainesta parempaan käyttäytymiseen, siksi puhun tästä. En halua luovuttaa, vaikka teet välillä todella typeriä juttuja.” Otin Joksa olkapäästä ja sanoin: “Toivottavasti edes vähän aikaa mietit, miltä minusta sinun suunsoittosi tuntui äsken ja mitä nyt sanoin sinulle.” Joksa katsoi silmiin minua, mikä oli harvinaista häneltä. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

ESY-opettajien toimintaa havainnoimalla oppilailla oli mahdollisuus oppia näkemään, millaisia käyttäytymistapoja koulussa ovat aikuiset pitivät tärkeinä ja mitä opettajat odottivat myös ESY-luokkalaisten noudattavan. Opettajien toteuttamat ja arvostamat kasvatusperiaatteet saattoivat olla samansuuntaiset tai aivan erilaiset, kuin mitä oppilaat olivat kotona havainnoineet. Oppilailla oli näin mahdollisuus konstruoida uusia koulusta saamiaan malleja (esim. toisen ihmisen huomioon ottamista ja luottamusta aikuisen) aikaisempiin elämäkokemuksiinsa. Jos oppilas onnistui tällaisessa toiminnassa opettajansa kanssa ja

pystyi käytännön tilanteissa noudattamaan yhteisesti asetettuja tavoitteita, samoja ohjauksen periaatteita voitiin soveltaa omassa erityisopetusryhmässä oppilaiden välisiin ryhmätilanteisiin ko. oppilaan kohdalla. Kyseinen toiminta tapahtui kuitenkin tarkasti ESY-opettajan valvonnassa. Tavoitteena oli, että oppilas alkaisi itsenäisesti havainnoida tilanteita ja oivaltaa, miten hänen olisi käyttäydyttävä selvitäkseen sosiaalisista tilanteista yleisesti hyväksytyjen tapojen rajoissa. Tällä tavalla toimittaessa ohjaustapahtumasta voidaan löytää humanistisen, kognitiivisen ja sosiaalisen oppimisorientaation periaatteita.

Vähitellen opetus alkoi painottua siis oppilaan itseohjautuvuuden ja hänestä itsestään lähtevän tavoitteellisen oppimisen kehittämiseen. Näiden asioiden toteutuminen edellytti kuitenkin jatkuvaa opettajan ja oppilaan välistä keskustelua, jossa otettiin huomioon oppilaan oma elämäntilanne (kotona, koulussa, kaveripiirissä) ja hänen henkilökohtaiset kehitykselliset edellytyksensä. Toisin sanoen kasvatus- ja oppimisprosessissa opettajan ja oppilaan välinen tiivis yhteistoiminta sekä ohjauksen yksilöllisyys ja tilannekohtaisuus nousevat edelleen esille kuten kuvattavan kasvatus- ja oppimisprosessin eri vaiheissa aiemminkin.

... Puhuin kahdestaan Joksen kanssa. Sanoin, että minua harmittaa, kun hän ja muutamat muut vanhemmat pojat teettävät minulla enemmän töitä koulussa kuin olisi tarpeen. Kun vanhemmat oppilaat tekevät jotakin kiellettyä, nuoremmat oppilaat tekevät samat asiat heti perässä. Minun mielestäni jokaisella teistä on isompia ongelmia, joita meidän pitäisi selvitellä. Joksella oli tällä kertaa samaa mieltä kanssani. Hän myönsi omat typerät tekonsa, mutta sanoi, ettei hän välillä millään pysty olemaan kunnolla. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Oppilasta ohjattiin asettamaan omalle elämälleen ja toiminnalleen lyhyen tähtäimen tavoitteita ja tuettiin niiden toteuttamisessa. Ohjauksessa toteutettiin kokemuksellisen oppimisen periaatteita (Kolb 1984). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että oppilaan ja opettajan välisissä keskusteluissa käytiin läpi säännöllisin väliajoin sitä, missä käytännön tilanteissa on onnistuttu, missä tilanteissa on epäonnistuttu, mitkä syyt johtivat epäonnistumisiin ja hankaluuksiin, miten toimintaa pitäisi muuttaa ja minkä vuoksi sitä pitäisi muuttaa. Oppilasta ohjattiin arvioimaan omaa toimintaansa ja miettimään, miten hän voisi toteuttaa asioita eri tavoin, jotta saataisiin aikaan parempia tuloksia.

... Puhun Laten kanssa usein kahdestaan hänen käyttäytymisestään ja toimimisestaan toisten kanssa. Ohjaan häntä arvioimaan omia menettelyjä: Mikä on mennyt tietyllä ajanjaksolla (esim. viikon aikana) hyvin? Mitä pitäisi parantaa? Samanlaista arviointia teemme kerran viikossa omassa luokassa koko oppilasryhmän kanssa. Jokainen vuorollaan saa antaa henkilökohtaisen mielipiteensä toiminnoistaan. Poikien arviot ovat olleet minun mielestäni melko realistisia. Esimerkiksi Late on kehittynyt kuukausien aikana arvioinneissaan. On silti vielä kohtia, joissa Late ei löydä käyttäytymisestään mitään korjattavaa, vaikka hän saa säännöllisesti riidan aikaan ärsyttämällä aikansa jotakin toista. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Arvioinnin avulla syvennyttiin vaihe kerrallaan oman toiminnan tarkasteluun ja mahdollisesti sen muuttamiseen olosuhteiden vaatimissa tilanteissa. Opettaja tuki näin oppilaan oppimisprosessia ja auttoi häntä kehittämään oman toimintansa itsesäätelyssä (myös Brown 1987, 100–106).

... Ennen Laten kotiin lähtöä keskustelimme vielä kahden, mitä päivä oli opettanut käytöspuolesta. Late osasi vastata täydellisesti, mikä oli mennyt pieleen, miksi olin vaatinut asioita korjattavaksi ja kuinka tästä jatkettaisiin eteenpäin paremman tulevaisuuden saavuttamiseksi. Tämän päivän typerät teot sovittiin ja Late lupasi jälleen kerran minulle yrittää käyttäytyä jatkossa paremmin. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa, ks. myös Liite 17.)

Sosiaalisen kasvatuksen kannalta jokapäiväinen koulutyö pohjautui yhteisesti sovittujen sääntöjen ja opettajien antamien ohjeiden noudattamisen valvontaan. Säännöt ja päivittäin suoritettut rutiinit selkeyttivät ESY-luokkalaisten toimintaa. Tarkoituksena oli saada oppilaat tuntemaan luokka paikkana, jossa saattoi rauhoittua, jossa oli tietyt säännöt ja jossa johdonmukaisesti vaadittiin sovittujen sääntöjen noudattamista. Jos opettaja toteutti itse yleisesti hyväksytyjä ja yhteisesti sovittuja sääntöjä (oppilaiden imitoitavaksi tarkoitettuja), hänellä on oikeus vaatia samaa vastavuoroisesti myös oppilailtaan.

Joskus muutamat oppilaat olivat uhmakkaita ja soittivat suutaan myös koulun ohi kulkeville aikuisille, jos he puuttuivat oppilaiden välisiin nahisteluihin. Samanlainen oppilaiden käyttäytyminen kohdistui toisinaan oman koulun opettajiinkin, jos he menivät selvittämään ESY-luokkalaisiin liittyviä riitajuttuja. Koulussa tilanteiden selvittely vaati ESY-opettajan läsnäoloa (ks. myös Sinkkonen 1999, 8–9). Välittömästi tai kiihtyneiden tunteiden laannuttua, mietittiin oppilaan kanssa, miten käyttäytymistä tulisi hänen kohdallaan muuttaa ja miten asia käytännössä korjattaisiin. Sosiaalisen konstruktivismin periaatteiden mukaan pohdintaa voitiin laajentaa myös usean oppilaan väliseksi ongelmanratkaisukeskusteluksi, jonka avulla yritettiin keksiä yhteisiä ja parempia toimintatapoja hankaliin sosiaalisiin tilanteisiin (esim. Kohonen 1993; Ruohotie 2000). Näin meneteltäessä voidaan katsoa myös yhteisöllisen tukemisen toteutuvan. Opettajan oli toimittava kuitenkin selkeästi suunnittelun pääkoordinaattorina ja ohjattava oppilaita niin, että he olisivat oppineet löytämään yleisesti hyväksytyjä toimintamuotoja. Tällä tavalla oppilaita opetettiin kantamaan vastuuta omista teoistaan vastaavanlaisissa heitä kohtaavissa elämäntilanteissa. Tavoitteena oli laajentaa oppilaiden elämänhallinnan ja jokapäiväisestä elämästä selviytymisen taitoja, mikä tarkoittaa myös heidän itseohjautuvuuden ja myönteisen identiteetin kehittymistä (myös Ahola & Hirvihuhta 2000, 15–17; Havighurst 1972, 33). Jos tässä onnistuttiin, voidaan puhua opitun siirtovaikutuksesta eli transferista. Samalla tulee esille myös oppimisen kumulatiivisuus eli ajatus siitä, että uuden oppiminen perustuu aina aikaisemmin opittuun.

Jos oppilaan ennakkokäsitykset olivat ristiriidassa uuden tiedon kanssa, uuden oppiminen saattoi käydä hänelle vaikeaksi. Tämän vuoksi oppilaan virheelliset käsitykset oli ensin "poisopittava", ennen kuin uutta voitiin alkaa opetella (esim. Leppilampi & Piekkari 1999). Opettajan oli mahdollisuuksien mukaan yritettävä poistaa ja/tai vähentää oppilaan ympäristöstä sellaisten mallien vaikutusta, jotka eivät edistäneet oppilaan kokonaiskehitystä. Hyvien ja huonojen roolimallien (aikuisten ja vertaisryhmän jäsenten) olemassaolosta ja vaikutuksista käytiin jatkuvaa ajatustenvaihtoa opettajan, oppilaan ja hänen vanhempiansa välisissä yhteisissä keskusteluissa.

Puhuin jälleen Markuksen kanssa kahdenkesken koulun jälkeen. Kysyin Markukselta, onko hänen huono käyttöksensä tahallista yhdessä kahden muun luokkamme pojan kanssa vai pelkääkö hän näitä ko. poikia. Markus selitti, että pojat mollaavat häntä, jos hän yrittää sanoa, etteivät tekisi typeryyksiä koulussa. Markus kielsi pelkäävänsä poikia. Hän haluaa olla poikien kanssa välitunnilla "reuhata ja sillai". Sanoin: "Se on siis tahallista kuitenkin." Markus korjasi: "Ei, kun ne nauraa, jos en ole sillai." Kysyin: "Etkö mitenkään voi olla lähtemättä mukaan toisten mahlaillyn? Se olisi merkki siitä, että pystyt hallitsemaan itsesi, etkä ole toisten vietävissä." Markus sanoi sen olevan kovin vaikeaa, koska hän halusi miellyttää sekä opettajia että toisia poikia. Tapasimme Markuksen X:n eräänä iltana koulussa. Markuksen pelot nousivat suurimmaksi keskustelun aiheeksi. Markus oli sanonut X:lleen, että haluaa päästä tietyistä kavereista eroon. Selvisi myös, että Markus oli valehdellut X:lle olleensa koulussa, vaikka oli todellisuudessa ollut kotona koulupäiviä. Mietimme, lintsasiko Markus siksi, että pääsisi eroon tiettyjen oppilaittemme painostuksesta? (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan Markuksen yksinhuoltajavanhempaa.)

Joidenkin ESY-luokkalaisten moraalikäsitkset ja “maailmankuva”, mistä on esitetty jo aiemmin tapauskuvauksia oppilaiden narsistisuutta ja rikollisuutta käsittelevissä osioissa, olivat hyvin eri tavoin kehittyneet verrattuna siihen, mitä yleisesti pidetään hyväksyttynä ja moraalisesti oikeana. Ko. asioista opettajalla tuli olla tietoa kunkin oppilaan kohdalta erikseen, ennen kuin hän pystyi tavoitteellisesti ohjaamaan lapsia yksilöinä ja ryhmänä koulupäivien tilanteissa.

Impa oli kehuskellut toisille oppilaillemme, että hänellä on jokin vasta ilmestynyt hittilevy kotona. Joku pojista kertoi opettajalle, että Impa oli pöllinyt levyn musiikkikaupan näyteikkunasta. Opettaja soitti Impan X:lle ja kysyi, oliko ko. levy ostettu Impalle. X kertoi, etteivät he olleet antaneet rahaa levyn ostoon. Ko. levy löytyi kuitenkin Impan huoneesta. Puhelinsoiton aikana Impa tunnusti opettajalle varastaneensa levyn. Opettaja sopi X:n kanssa, että hän tulee Impan kanssa hakemaan levyä kotoa ja menevät sitten yhdessä palauttamaan sen musiikkikaupan omistajalle liikkeeseen. Näin toimittiin ja kaupan omistaja tunnisti levyn heidän myyntituotteekseen. Opettajan toivomuksesta asiasta tehtiin myös rikosilmoitus. Opettajan mielestä näin suoritettulla asian selvittelyllä oli sekä Impan että yhteiskunnan kannalta tärkeä merkitys. (ESY-opettajan päiväkirjasta referoitua tietoa.)

Opettajien oli jaksettava tarttua siis aina uudelleen samoihin oppilaiden tekemiin rikkeisiin. Näistä puhuttiin oppilaiden kanssa ja sovittiin tilanteiden korjaamisesta.

Puhuin Tompan kanssa ja hän myönsi ärsyttäneensä toista oppilasta, joka oli myöhemmin lyönyt häntä. Kysyin Tompalta: “Sen vuoksiko lähdit kotiin kesken koulupäivän, kun sinussakin oli vikaa?” Ei Tomppa osannut sanoa siihen mitään. Toivoin kuitenkin, että Tomppa paiskaisi kättä asian sovittamiseksi toisen oppilaan kanssa, ettei kummallakaan jäisi mitään hampaan koloon. Tomppa hoiti asian, kuten olimme sopineet. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Jukka löi välitunnilla Jannea, joka lähti tapahtuman jälkeen välittömästi kotiin. Opettajan ja Jukan keskustelun jälkeen Jukka soitti Jannelle. Jukka lupasi puhelimesta, ettei hän enää koskaan lyö Jannea ja pyysi häntä tulemaan takaisin kouluun. Tämän jälkeen myös opettaja puhui Jannen kanssa puhelimesta. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Koulun ulkopuolella tapahtuneita rikkeitä korjattiin siten, että oppilas meni yksin tai yhdessä opettajan kanssa esimerkiksi palauttamaan kauppiaille varastamansa suklaapatukan tai tupakka-askin. Välillä oppilaat menivät anteeksipyyntömatkalle naapuritaloon tai yleisopetuksessa toimivan opettajan luo, kun olivat käyttäytyneet huonosti tai rikkoneet toisen omaisuutta. Kun harmia tuottanut asia oli selvitetty, opettaja ja oppilas/oppilaat kertasivat tapahtuneet asiat vielä yhdessä. Lisäksi opettaja antoi oppilaalle/oppilaille hyvää palautetta niistä toimintatavoista, joista he selviytyivät onnistuneesti ja mahdollisesti myös oma-aloitteisesti (ks. Liite 17.). ESY-opettaja joutui käyttämään luovuutta ja oppilastuntemusta miettiessään, millainen tapa tehoisi kuhunkin oppilaaseen rikkomuksia sovitettaessa.

Yhteisökasvatuksen periaatteisiin (Kaipio 1995) nojautuen ESY-opetuksessa sääntöjä kehitettiin ja suunniteltiin myös yhdessä oppilaiden kanssa, mikä tapahtui tietysti tarkasti opettajan ohjaamana. Sen jälkeen pelisäännöt olivat suhteellisen selkeät kaikille osapuolille. Tällaista toimintatapaa kannattaa myös Ojanen (1987, 49), joka ehdottaa sopeutumattomien lasten opetuksessa käytettäväksi erilaisia luokkaan laadittuja sääntöjä, joista pidetään sitten demokraattisen tiukasti kiinni. Myös Katajamäen (1999, 65) mukaan ESY-luokassa tarvitaan tarpeeksi jäykkää ja toisaalta ymmärtävää ja ohjaavaa työrutiinia, joka ei tuota oppilaille liikaa yllätyksiä. Kuten Kempainen (2000, 141-142) toteaa,

käyttäytymishäiriöisiä lapsia opettaessa opettaja päättää aikuisena perusasioista. Häiriöherkät oppilaat eivät esimerkiksi ymmärrä omaehtoisesti kohtuuta ja heidän on vaikea virittäytyä samalle aaltopituudelle muiden lasten kanssa. He eivät pysty odottamaan vuoroaan valittamatta, vaan alkavat käyttäytyä poikkeuksellisella tavalla ja keräävät muita enemmän huomiota itseensä. Kuvauskohteen ESY-luokissa kouluvuoden aikana oli vain yksi tai korkeintaan kaksi sellaista työpäivää, joihin opettajien ei tarvinnut selvittää kenenkään riitoja, rikkeitä tai sopimusten laiminlyöntejä. Yleensä tällaisina päivinä luokissa oli muutamien riitaisimpien oppilaiden yhtäaikaista poissaoloja.

Välillä oppilaiden riidat päättyivät toisen/toisten hakkaamiseen tai potkimiseen. ESY-luokkalaisten fyysinen aggressiivisuus saattoi olla niin rajua, että opettajan oli pakko tarttua kiinni riehuvaan tai riehuviin oppilaisiin.

Janin ja Jusan riita meni siihen pisteeseen, että pojat juoksivat luokassa peräkkäin ja Jusa karjui tappouhkauksia Janille. ESY-opettaja pysäytti Jusan ottamalla hänet syliinsä ja puristamalla häntä itseään vasten. Jusa yritti lyödä ja potkia opettajaa. Opettaja puhui samalla Jusalle ja lupasi päästää hänestä irti, kun Jusa rauhoittuisi. Opettaja päästi vähitellen pojan otteestaan. Jusa lähti koulusta ja huusi mennessään, että isä tulee hakkaamaan opettajan, koska häntä pahoinpidellään koulussa. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Toisinaan joku oppilas saattoi aiheuttaa oppilasjoukossa sellaisen tilanteen, että hänet jouduttiin siirtämään eri tilaan rauhoittumaan tietyn ajaksi, ennen kuin riidan sopimista voitiin edes ajatella.

Menin taas yhdellä välitunnilla väliin tappelunujakkaan. Useampaan kertaan käskin poikia lopettamaan, mutta Tami (1. lk) jatkoi vielä, tuuppi toista oppilasta ja irvisteli hänelle. Otin kiinni Tamin kädestä ja kysyin: "Etkö kuullut, mitä sanoin?" Tami jankutti minulle: "Ei sun tarvi mua määrällä!" Itkien hän alkoi hokea minulle: "Sinä kuolet tänään, mun isä tulee, sinä kuolet!" Ohjasin toiset oppilaat luokkaan ja Tamin eteiseen rauhoittumaan. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Edellä mainitun kaltaisissa kasvatustilanteissa toteutuivat Pulkkinen (1979) mainitseman fyysinen rankaiseminen eristämisen yhteydessä ja kurinpitomenetelmiin luettava vallan korostaminen opettajan tarttuessa fyysisesti oppilaaseen. Riidan jälkeen opettaja aina keskusteli nujakkaan osallistuneiden kanssa tapahtuneesta, ja samalla neuvoteltiin mahdollisista sovitusten menetelmistä. Pulkkinen (1979) mukaan tätä voidaan kutsua sanalliseksi ohjaukseksi. Siinä on kyse myös oppilaan harkintaan vetoamisesta.

Oppilaan kiinnipitämistä käytettiin kuvauskohteessa rauhoittamiskeinona eniten nuorempien oppilaiden (1.–3. lk.) kohdalla. Etenkin vanhemmissa oppilaissa tällainen toiminta aiheutti lisää uhoamistarvetta, joten oppilaan ikään ja kehitystasoon perustuen asiat yritettiin hoitaa puhumalla ja ohjaamalla aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas eri tilaan. Jos oppilas ei opettajan kehoituksista huolimatta noudattanut ohjeita ja jatkoi aggressiivista käyttäytymistään myös opettajaa kohtaan (löi, potkaisi), oppilas toimitettiin saamaan erityistukea koulutoimen ulkopuolelta (esim. erilaiset sosiaalitoimen suorittamat kodin ulkopuoliset sijoitukset).

Tutkijan mielestä edellä mainitut oppilaan fyysiseen rankaisemiseen ja vallan korostamiseen (Pulkkinen 1979) luettavat toimintatavat olivat ainoita keinoja, joiden avulla aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat voitiin saada edes jonkinlaisiin rajoihin. Väärinymmärrysten välttämiseksi on korostettava, että rajojen asettaminen oppilaalle fyysisin keinoin ESY-opetuksessa ei tarkoittanut missään nimessä oppilaan lyömistä, hakkaamista, potkimista tai muuta aikuisen hallitsematonta käyttäytymistä. Oppilaaseen puuttuminen fyysisesti tarkoitti opettajan tiukkaa otetta, jonka avulla oppilas saatiin pysäytettyä.

Fyysisen kiinnipidon perustehtävä on rajojen asettaminen ja vaarallisen käytöksen estäminen, kun muut keinot ovat osoittautuneet tehottomiksi (Aurela 1995, 13). Tällaisen toiminnan tarkoituksena on suojata aggressiivista lasta itseään, muita lähellä olevia henkilöitä ja ehkäistä aggressiivisuuden leviämistä muihin paikalla oleviin (ks. myös Farrell 1995b, 114–116). Aggressiivisen käyttäytymisen hillitseminen tarjoaa lapselle kontrollin hänen ollessa kaoottisten tunteiden vallassa. Toimintatavan tausta-ajatuksena on, että todellisuudessa lapset pelkäävät omien reaktioidensa seurauksia ja odottavat aikuisten puuttuvan asioihin, vaikka vastustavatkin heidän kontrolliaan. Jos lapsi ei saa odottamaansa tukea ja apua, hänen luottamuksensa aikuiseen häviää. (Aurela 1995, 13–14)

Rajojen asettamisen edellytyksenä on kasvattajan johdonmukainen kasvatus- ja kurinpitomenetelmien toteuttaminen. Sopeutumattomien lasten ja nuorten ongelma on siinä, että he kaipaavat tiukkaa kuria ja kontrollia. Epäjohdonmukaisen kasvatusstylin vuoksi kasvattajat väsähtävät hankalasti käyttäytyvään lapseen, ja sen jälkeen he eivät jaksa enää neuvoa, ohjata ja opettaa häntä tai valvoa hänen tekemisiään. Koska lapsen on kuitenkin opittava noudattamaan sääntöjä, aikuisen olisi kyettävä pitämään kiinni vaatimuksistaan ja puututtava säännöllisesti ja johdonmukaisesti sopimattomaan käyttäytymiseen silloin, kun lapsi vastustaa ohjeita, välttää tehtäviä ja pyrkii livahtamaan vastuusta. Selkeiden rajojen asettaminen auttaa lasta pysähtymään ja arvioimaan tilannetta, ennen kuin se riistyy käsistä. (Ahvenainen ym. 1994; Kuorelahti 2000a; Michelsson ym. 2000)

Kuvauskohteessa työskennelleiden ESY-opettajien mielestä oppilaan edistyksellinen kehitys edellytti (sekä sosiaalisten taitojen että oppiaineiden osalta) säännöllistä aikuisen läsnäoloa, koulussa opettajaa ja kotona vanhempia/vanhempaa. Tämän vuoksi kasvatus- ja oppimisprosessin kolmanteen vaiheeseen kuului oleellisena osana edellä selvitetyn ohjaustoiminnan lisäksi mahdollisimman tiivis opettajan ja oppilaan vanhempien välinen yhteistyö. Jos tämän lisäksi vanhemmat ja opettajat jakoivat säännöllisesti ja pitkäjännitteisesti valvoa lapsen toimintaa eri ympäristöissä ja olivat aidosti kiinnostuneita hänen menestymisestään, lapsen kehitys oli nousujohteista pienemmälläkin aikavälillä. Kun oppilaat tiesivät, että tilanteita ja heidän tekemisiään tarkkailtiin, he oppivat säätelemään käyttäytymistään parempaan suuntaan.

Käytännössä kyse oli siitä, että opettaja antoi palautetta kotiin oppilaan kouluviikon tapahtumista vähintään kerran viikossa. Näin aikuisten välille muodostuneen tuttuuden ja luottamuksen myötä voitiin yhdessä suunnitella oppilaan koulunkäyntiin liittyviä lyhyen tähtäimen tavoitteita, menetelmiä niiden toteuttamiseksi ja tarvittavia toiminnan muutoksia päivittäisten elämäntilanteiden vaihtuessa. Reflektiivistä toimintaa toteutettiin siis myös aikuisten välisessä yhteistyössä.

Seuraavana päivänä sain seuraavanlaisen viestin reissarissa Pasiin kotoa: “Mitä eilen oikein tapahtui koululla? Jos Pasi on tapellut, on asiallista ottaa poika puhutteluun, mutta myös vastapuoli. Pasi ei tapellut yksin. Ja olen sanonut, että itseään saa puolustaa. Pasilta lohkesi alahampaan ulkopinnalta pala, joten tuskin Pasi yksin on syyppää (kyse on rautahampaasta).”

Pasi oli ilmeisesti mennyt kotiin marttyyrina ja kokeili, kuinka vanhemmat reagoisivat hänen kertomiinsa tapahtumiin. Kysyin koulussa uudelleen Pasilta, missä vaiheessa hänen hampaastaan oli lohjennut palanen. Pasi kertoi, että he vahingossa juoksivat välitunnilla jalkapalloa pelatessa Tuomaksen kanssa päin toisiaan. Kysyin, miksi reissarissa lukee, että hammas on lohjennut Teron kanssa riidellessä? Pasi väitti, ettei hän ollut kotona kertonut hampaan lohjenneen Teron kanssa riidellessä. Ihmettelin myös Pasille, miksi hän oli kotona kertonut, ettei Teroa oltu puhuteltu ollenkaan riidasta. Ainahan me opettajat otamme riitojen jälkeen molemmat riitaosapuolet kahdenkeskiseen keskusteluun. Pasi väitti, ettei hän ollut niin kertonut kotona.

Kysyin uudelleen, miksi sitten reissarissa luki näin? Pasi ei sanonut enää mitään selityksiä minulle, vaan painoi päänsä alas ja oli vaivautuneen näköinen. Sanoin, että soitan asiasta heti vanhemmille, niin kuulen, mistä kotona oli oikein juteltu.

Keskustellessamme puhelimessa X kertoi tietävänsä eilisestä tappelusta. Kerroin, mitä Pasiin kanssa tapahtui eilisen päivän aikana. X sanoi Pasiin kertoneen kotona osittain erilaisia asioita. Hän oli samaa mieltä kanssani, että Pasi oli kokeillut meidän aikuisten välistä tiedonkulun toimivuutta. X sanoi, että Pasiin kanssa tullaan keskustelemaan kotona uudelleen eilisistä tapahtumista. Kysyin Pasilta puhelun lopetettuani, että mitä opit eilisen ja tämän päivän tapahtumista? Pasi sanoi nolona, että kerron asiat rehellisesti, niin kuin ne ovat tapahtuneet. Sanoin: "Oikein!" Annoin hänen lähteä kotiin. Pasi oli nyt helpottuneen tuntuinen. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan toista vanhempaa.)

Jos aikuisten toteuttamat kasvatusperiaatteet ja -tavat poikkesivat toisistaan, jouduttiin koulukasvatuksessa ja -opetuksessa jäämään po. kolmanteen ohjausprosessin vaiheeseen joko pidemmäksi aikaa tai joidenkin oppilaiden kohdalla koko peruskoulun suorittamisen ajaksi. Viimeksi mainitussa tapauksessa ESY-opettajan toteuttama ohjaus oli vain "tilanteen hallinnassa pitämistä", eli sitä, että oppilas saatiin jotenkin pysymään tietyissä rajoissa ja toisille ryhmän jäsenille voitiin turvata jonkinlainen työrauha.

Jos tarvetta oli, voitiin sopia myös koulun ulkopuolisten tukitahojen mukaan ottamisesta. Kuten aiemmin on jo tullut esille, eri tukitahoja edustivat useimmiten perheneuvola, terveystoimi ja sosiaalitoimi. Lisäksi yhteistyötä tehtiin yleisopetuksen opettajien, nuorisotoimen ja poliisin kanssa. Päämääränä oli ESY-oppilaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen tukeminen sekä koulussa että muissa hänen elämänsä liittyvissä tilanteissa. Käytännön työtä tehtäessä ESY-opettaja oli se, joka otti päävastuun yhteydenpidosta eri tukitahoja edustaviin henkilöihin oppilaan asioita eteenpäin vietäessä. Yhteistyön laajentuessa tavoitteena oli, kuten opettajan ja vanhempienkin välillä, kaikkien eri tukitahoja edustaneiden henkilöiden välinen tavoitteellinen ja yhteistoiminnallinen reflektiivisesti painottunut verkostotyö. Eri osa-alueiden yhteistyön toimivuuteen palataan yksityiskohtaisemmin tämän luvun loppupuolella.

Kuten aiemmin on tullut jo esille tutkimuskohteena olleissa ESY-luokissa käytettiin sekä kasvatuksessa että opetuksessa operationaaliseen ehdollistamiseen liitettäviä kasvatuskäytäntöjä, joiden avulla oli tarkoitus ohjata oppilasta tavoitteelliseen toimintaan ja sitä kautta uskomaan omiin kykyihin selviytyä vaikeista elämäntilanteista; so. motivoitua käymään koulua ja vahvistaa itsetuntoa (ks. myös Kivi 2000, 93–94). Yleensä oppilaiden olemisen perustaidot alkoivat parantua yhteistyöajan pidentyessä ja heidän oppiessa tuntumaan opettajiensa käyttämät johdonmukaiset kasvatusmenetelmät. Tämän jälkeen saatettiin ruveta lisäämään lapselle annettavaa vastuuta ja omaehtoisempaan toimintaan suuntautuvaa vapautta, parin kanssa työskentelyä ja jopa isommassa ryhmässä toimimista opettajan jatkuvassa valvonnassa. Ts. ohjauksessa saatettiin siirtyä vähitellen vaativimpien oppimisstrategioiden käyttöön. Oppilaalla oli riittävästi kyvykkyyttä edetä haasteellisempiin tavoitteisiin oppimisprosessissa (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994). Monien ESY-oppilaiden kohdalla onnistunut eteneminen sekä oppiaineissa että sosiaalisissa taidoissa johti yleisopetuksen ryhmiin integroimiseen ja vuosien saatossa kokoaikaiseen ja jopa lopulliseen siirtoon takaisin yleisopetuksen piiriin.

Kasvatus- ja oppimisprosessin kolmannen vaiheen päätavoitteena voidaan pitää konstruktivistiseen oppimisorientaatioon luettavan kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita sekä reflektiivistä toiminnan muutokseen tähtäävää ohjausta, jolla tarkoitetaan kunkin osapuolen henkilökohtaista ja eri henkilöiden välistä toisen ihmisen tukemiseen ja kunnioittamiseen perustuvaa vastavuoroista yhteistoimintaa.

9.4.4. "Oppilaan integroiminen yleisopetukseen"

Yleiskuvaus integraatiotapahtumasta

Ohjausprosessin *neljäs vaihe* eli oppilaan integroiminen yleisopetukseen noudattelee Ihatsun (1992, 22–23) esittämää toimintatapaa. Sen mukaan käyttäytymishäiriöiset oppilaat oli ensin siirretty pois yleisopetuksesta, minkä jälkeen segregoidussa erityisopetuksessa toteutettujen interventioiden avulla pyrittiin parantamaan heidän perusvalmiuksiaan ja muuttamaan heidän sosiaalista käyttäytymistään. Kuten Hautamäki ym. (2002, 186) toteavat, joku oli jo syrjässä, ulkopuolella ja hänet täytyi ottaa uudelleen mukaan.

Kuvauskohteessa ESY-oppilaan integroiminen yleisopetuksen tunneille aloitettiin siinä vaiheessa, kun ESY-luokkalainen alkoi tulla toimeen toisten lasten kanssa koulussa, kun hän pystyi keskittymään töiden tekemiseen oppituntien aikana, kun hän oli saavuttanut riittävän tason perusoppiaineissa (lukeminen, kirjoittaminen ja matematiikka sekä vanhemmilla oppilailla myös englanti) ja kun hänen elämäntilanteensa oli kokonaisuudessaan alkanut kohentua. Kuten Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 33) toteavat, oppilaalla oli tuolloin oppimiseen tarvittavat "työkalut".

Tällaisten taitojen avulla ESY-oppilas saattoi oppia ymmärtämään, mitä häneltä odotettiin ja miten hänen tuli toimia yleisopetuksessa selviytyäkseen sääntöjen ja vaatimusten edellyttämistä tilanteista. Jos oppilaalla itsellään ei vielä tässä vaiheessa ollut motivaatiota ja rohkeutta yritykseen, opettaja saattoi kannustaa häntä siihen kertomalla yksityiskohtaisesti, mitä häneltä odotetaan isossa opetusryhmässä, miten toimitaan käytännössä integraatioon lähdetessä, kuka häntä isossa ryhmässä opettaa, miten hän saa palautteen isossa opetusryhmässä onnistumisestaan, miten opettajat tekevät yhteistyötä seuratessaan hänen edistymistään, miten palaute hänen onnistumisestaan siirtyy kotiin ja mitkä mahdollisuudet opettajan mielestä oppilaalla on sillä hetkellä onnistua yrityksessään. Samanaikaisesti oppilaalle annettiin myös lupa epäonnistua kokeilussa. Oppilaalle tehtiin selväksi, että hänellä on aina mahdollisuus palata takaisin täysipainoiseen ESY-opetukseen, jos hänen voimansa eivät tunnu riittävän yleisopetusryhmässä opiskeluun. Tällöin ohjausprosessissa palattiin em. kolmannessa vaiheessa lueteltujen tukimenetelmien käyttöön. Oppilaan, hänen vanhempiensa ja kokeiluun osallistuvien opettajien kanssa yhteisesti keskustelemalla selvitettiin, mitkä asiat integraatiokokeilussa onnistuivat oppilaalta ja mitkä vaativat vielä kohentamista. Uusi kokeilu oli mahdollista suorittaa, kun tilanne tuntui eri osapuolien mielestä olevan jälleen sille otollinen.

Muutamien oppilaiden vanhemmat halusivat, että lapsi lähtisi yleisopetuksen tunneille kokeilemaan kykyjään. Kokeilu suoritettiin, mutta integroinnin nousujohteinen eteneminen ja onnistuminen riippui varsinkin vanhemmilla oppilailla heidän omista haluistaan, siitä millaiseen ratkaisuun he aikaivat. Lisäksi integraation onnistumiseen vaikutti se, kuinka paljon vanhemmilla oli voimia ja kykyjä tukea lastaan kyseisessä yrityksessä. Kuorelahden (1996a, 77) tutkimuksessa ala-asteen (N=155) ESY-luokkalaisista noin 46 % osallistui integroituun opetukseen yleisopetusryhmissä. Kuorelahden tutkimuksesta kävi myös ilmi, että oppilaan halukkuus palata takaisin yleisopetukseen riippui suuresti hänen iästään ja kouluasteestaan. Ala-asteen ESY-oppilaista jopa 85,9 % halusi palata takaisin yleisopetukseen ja yläasteen oppilaista vain 14,2 %.

ESY-luokkalaisten integrointia yleisopetukseen toteutettiin kuvauskohteessa kahdella eri tavalla. Oppilaat kävivät yleisopetuksen oppitunneilla joko yksin tai yhdessä ESY-opettajan kanssa. Viimeksi mainitussa tapauksessa integrointi suoritettiin samanaikaisopetuksena siten, että ESY-opettaja toimi

apuopettajana oppitunneilla. Päävastuun oppilasryhmän opetuksesta kantoi yleisopetuksen opettaja (ks. myös Sinkkonen 1999, 10). Tällä tavalla toimittaessa tavoitteena oli kehittää ja ohjata ESY-luokkalaisten kyvykkyyttä oppia ottamaan vastaan jonkun toisen opettajan opetusta ja tulla toimeen isossa oppilasryhmässä toisten oppilaiden kanssa. Lisäksi tavoitteena oli se, että yleisopetuksen oppilaat oppisivat hyväksymään erityisluokan oppilaat tasavertaisina ryhmän jäseninä. Voidaan puhua siis fyysisestä ja toiminnallisesta integraatiosta ja osittain myös sosiaalisesta integraatiosta (Moberg 1998). Kun tietyn oppilaan kokonaistilanne parantui ja kuntoutumisessa saavutettiin tavoitteeksi asetettu taso, voitiin aloittaa oppilaan itsenäinen integroiminen yleisopetuksen tunneille. Oppilaiden oli psyykkisesti helpompaa siirtyä itsenäiseen integrointimuotoon, jos he olivat tutustuneet isoon oppilasryhmään ja sen opettajaan jo aiemmin yhdessä ESY-opettajan kanssa. Joidenkin oppilaiden kohdalla integrointia voitiin toteuttaa vain samanaikaisopetuksena ja heidän kohdallaan itsenäiseen integraatioon ei voitu siirtyä ollenkaan. Samanaikaisopetusta toteutettiin kuvauskohteessa kolmen viimeisen kouluvuoden aikana ennen kuin kenttämateriaalin keruu tätä tutkimusta varten lopetettiin. Samanaikaisopetus on ilmeisesti vähäistä kouluissamme. Esimerkiksi Ihatsun (1992) aineistossa vain 7 %:ssa 55 integraatioluokasta käytettiin ko. opetusmuotoa.

Integraatiotapahtuma käytännössä

Tutkimuskohteessa ESY-oppilas integroitiin joko omalle luokkatasolle tai yhtä luokkaa alemmalle tai ylempälle luokkatasolle hänen kyvyistään riippuen. Väliin taitoaineisiin integroitaessa isokokoiset, toisia mielellään pelottelevat oppilaat voitiin saada rauhoittumaan vanhempien oppilaiden joukossa. Akateemisissa aineissa heikkotasoisemmat oppilaat saattoivat päästä pätemään omaa luokkatasoaan alemmalla yleisopetusryhmässä.

Itsenäistä integrointikokeilua aloitettaessa oppilas osallistui ensin vain muutamia tunteja viikossa yleisopetukseen yhdessä tai kahdessa oppiaineessa (esimerkiksi liikunta 2–3 h/vk, käsityö 2 h/vk, englanti 2 h/vk, ympäristö ja luonnontieto 2 h/vk, musiikki 2 h/vk ja kuvaamataito 2 h/vk). Oppiaine oli yleensä se, mikä kiinnosti erityisesti oppilasta ja mikä oli hänelle vahva alue. Ainevalinnat tehtiin ESY-opettajan ehdotuksen ja yhdessä oppilaan kanssa käydyn keskustelun perusteella. Sen jälkeen opettaja esitteli suunnitelman yleisopetuksen luokanopettajalle. Samalla sovittiin opettajien ja oppilaan kanssa käytännön toimenpiteistä integroinnin aloittamiseksi. Suunnitelmat tehtiin jokaisen oppilaan kyvyt ja erilaiset piirteet huomioon ottaen. ESY-opettaja vaikutti integraatiosijoitukseen myös sikäli, että yleisopetuksesta valittiin sellainen ryhmä, jossa opettajalla oli jämäkkä toimintaote oppilaisiin. ESY-opettaja piti yhteyttä aluksi päivittäin ja myöhemmin viikoittain yleisopetuksen luokanopettajaan. ESY-opettaja antoi palautteen kuluneista yleisopetuksen tunteista oppilaalle itselleen ja hänen vanhemmilleen. Oli tärkeää, että ESY-oppilas tiesi, mitä häneltä kulloinkin vaadittiin integroinnin onnistumiseksi ja miten jatkettaisiin, jos hänen opiskelunsa yleisopetuksessa ei vielä lähtisi sujumaan.

Niinpä viikoittain mietittiin yhteisesti keskustelemalla ja vastavuoroisuuden periaatetta noudattaen, kuinka jatkettaisiin ja tuettaisiin oppilaan etenemistä. Jos yleisopetuksen opettajasta ja ESY-opettajasta tuntui siltä, että oppilaalla oli resursseja selviytyä yleisopetusryhmässä, integrointitunteja lisättiin. Sitten tuli jo ohjelmaan sellainenkin oppiaine, jossa oppilas ei välttämättä menestynyt hyvin tai josta hän ei ollut erityisen kiinnostunut. Näin testattiin oppilaan turhautumiskynnystä ja mahdollista valmiutta siirtyä yleisopetukseen täysipainoisesti. Joidenkin oppilaiden kohdalla integrointia toteutettiin vähillä tuntimäärillä vain muutamia kuukausia ja ison ryhmän tunteja lisättiin varsin nopeasti. Toisten oppilaiden kohdalla

alkuvaiheen integrointimäärää käytettiin jopa koko kouluvuosi, ennen kuin tuntien lisäystä voitiin ajatella. Edellä mainituista toimintatavoista kirjoittaa myös Katajamäki (1999, 65) ESY-opettajana. Hän aloittaa oppilaittensa integroinnin yleisopetuksen tunneille heti, kun se on mahdollista. Useimmilla oppilaista on yhdestä neljään integrointiainetta yleisopetuksen luokassa. Voidaan olla yhtä mieltä Katajamäen kanssa siitä, että tällä tavalla toimittaessa oppilailla säilyy yhteys yleisopetukseen ja se helpottaa heidän myöhempää kokonaisvaltaista siirtymistään yleisopetuksen luokkaan.

Tämän tutkimuksen ESY-luokkalaisista (N=53) 19 oppilasta (36 %) oli itsenäisesti integroituna yhdessä tai useammassa oppiaineessa yleisopetuksen ryhmissä. Kolmen oppilaan kohdalla integraatio jouduttiin keskeyttämään. Näistä yksi oppilas epäonnistui integraatioyrityksessään siten, että hän jatkoi koulunkäyntiään segregoidussa erityisluokkaopetuksessa peruskoulun loppuun saakka.

Seuraavaksi kuvataan integraatioprosessia, johon sisällytetään tapauskuvaukset kahdesta ESY-oppilaasta (Jami ja Jasu). Oppilaiden nimien tummennusten tarkoituksena on se, että lukijan olisi helpompi muodostaa myös kokonaiskuvaa kummastakin oppilaasta ja heidän senhetkisestä henkilökohtaisesta tilanteestaan. Tapauskuvauksissa X:llä tarkoitetaan vanhempaa, jonka luona oppilas asui.

Integroinnin alkuvaiheessa oli hyvin tavallista, että ESY-luokkalainen jaksoi pinnistellä muutaman oppitunnin ajan vieraassa ympäristössä, mutta palatessaan takaisin ESY-luokkaan pingottuneisuus purkautui keskittymättömyytenä ja kaikenlaisena levottomuutena. ESY-opettaja antoi kuitenkin tässä vaiheessa oppilaan reaktioille hiljaisen hyväksynnän.

Jami aloitti liikunta- ja englannin tunnit (5h/vk) yleisopetusryhmässä 3. luokan syksyllä. Välittömästi hän alkoi oireilla ESY-luokan tunneilla huonolla käytöksellä. Poika kerjasi huomiota pohjattomasti: ei osannut helppoja asioita, sormessa oli näppyjä ja haavoja, päästä särki, toiset kiusasivat jne. Jami makasi usein välitunneilla maassa ja valitti itkien, että häneen sattui milloin mihinkin. Käsiensä alta hän tutki voihkien, miten reagoisin, tulisinko "paapomaan" häntä ylös. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Jasu alkoi käydä yleisopetuksen tunneilla 3. luokan syyslukukauden loppupuolella X:nsä toivomuksesta. Aluksi hän osallistui vain liikuntatunneille, jotka menivät melko hyvin. Siksi kevätlukukaudella otettiin mukaan myös englannin kielen tunnit, koska Jasu oli taitava siinä. ESY-luokassa Jasu alkoi oireilla kuten tullessaan erityisluokalle 2. luokan syksyllä. Poika puhui jatkuvasti tunneilla, ei saanut tehtyä töitään, ryntäili luokassa paikasta toiseen, puuttui toisten ilmeisiin, syömisiin, tekemisiin jne. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

ESY-luokkalainen tarvitsi integraatioyrityksensä onnistumiseksi jatkuvaa ja säännöllistä aikuisen tukea, kotona vanhempiaan ja koulussa opettajiaan. Jokaisen, sekä aikuisten että oppilaan, tuli tietää integraation toteutukselle asetetut lyhyen (1–2 vk) ja pitkän aikavälin (muutama kuukausi) tavoitteet (ks. myös Farrell 1995b, 113). Jos esimerkiksi oppilaan vanhemmilla ei ollut voimia ja/tai kyvykkyyttä tukea lastaan, oli oppilaalla suurempi todennäköisyys epäonnistua kyseisessä yrityksessä.

... Puhuin useita kertoja **Jasun** kanssa yleisopetuksen tunneille menosta ja siellä vaadittavista asioista. Puhuin aamuhäämmisistä ja illan nukkumaanmenoajoista. Jasu sanoi, että hän on yrittänyt sanoa X:lleen, ettei hän olisi niin paljon menossa iltaisin. Edellisenä iltana poika kertoi itse laittaneensa herätyskellon soimaan, muttei ollut herännyt siihen aamulla. Hän jatkoi, ettei X ollut koko yönä kotona, oli ollut juhlimassa kavereittensa kanssa. Edellisellä viikolla Jasu oli kertonut, että X tuli klo 12 yöllä kotiin ja herätti hänet syömään, mutta hän ei jaksanut nousta. Kaikista yhteisistä keskusteluista ja reissariin kirjoittamisista huolimatta Jasu oli jälleen pois sen päivän, kun yleisopetuksen luokkatunteja olisi ollut. Kotoa ei tullut mitään

viestiä, enkä voinut soittaa, koska puhelinlinja sinne oli katkaistu. Seuraavana päivänä sain vihdoin reissarissa X:ltä (minusta kovin selityksenmakuisen) viestin siitä, miksi poika oli myöhästellyt ja ollut pois koulusta. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Jasun kohdalla yksinhuoltajavanhempi toteutti ns. laiminlyövää kasvatustapaa eli huoltaja ei kontrolloinut lapsensa toimintaa, eikä ottanut mielellään vastaan lasta koskevaa tietoa koulusta. Kumpulaisen (1994, 91) tutkimuksesta saatujen tulosten mukaan häiriintyneiden lasten (N=50) äidit tukevat vähemmän lapsiaan kuin ns. terveiden lasten (N=48) äidit. Huttusen (1998, 61–62) mukaan on tehty tutkimuksia myös isien osallistumisen merkityksestä lasten ja etenkin poikien sosiaalisuuden kehityksessä. Suuntaa-antavien tulosten mukaan lasten hoitoon ja tukemiseen osallistuvien isien pojat olisivat osoittautuneet tavallista enemmän vastuullisiksi, myötätuntoisiksi, itsenäisiksi, pitkäjänteisiksi ja taitaviksi sosiaalisissa tilanteissa

ESY-oppilaan integraatiotapahtumassa myös oppilaan itsensä oli motivoituttava ja sitouduttava yhteisesti asetettuun tavoitteeseen. Ei siis riittänyt, että vain aikuiset (vanhemmat ja opettaja) halusivat oppilaan integroinnin aloittamista. Yleensä lapsen oli kuitenkin taivuttava toimimaan aikuisten toiveiden mukaan. Käytännössä hän saattoi silti osoittaa omalla toiminnallaan ja käyttäytymisellään yleisopetuksessa, ettei hänellä ollut vielä riittävästi kykyä ja halukkuutta opiskella isossa oppilasryhmässä.

... Pieniä riitoja alkoi tulla **Jasun** ja yleisopetuksen oppilaiden välillä. Yhden liikuntatunnin yhteydessä Jasu oli kiusannut jonkun toisen pojan kanssa kolmatta pienikokoista poikaa, jonka äiti ilmoitti opettajalle asiasta koulupäivän iltana. Seuraavana aamuna Jasu myöhästyi yleisopetuksen tunnilta. Hän oli kuitenkin tunnustanut heti edellisen päivän kiusantekonsa. Koska Jasulla ei mennyt hyvin yleisopetuksen tunneilla, myöhästelyjä oli ja tehtäviä oli jatkuvasti tekemättä, puhuin taas hänen kanssaan kahden. Poika alkoi syytellä toisia oppilaita, että he kiusasivat häntä. Kyselin, miten häntä kiusattiin ja ketkä kiusasivat. Jasu kertoi kuudesluokkalaisten haukkuvan hänen toista vanhempaansa. Ajattelin seurata, millaista touhu oikein todellisuudessa oli. Kävin välitunneilla, katselin ikkunasta ja tein jotakin asiaa käytäviin ennen tuntien alkamista. Tapasin Jasun usein kuudesluokkalaisten seurassa, ja seurustelu ei näyttänyt minusta kiusaamiselta. Kun Jasu huomasi minut, hän siirtyi nopeasti pois vanhempien oppilaiden joukosta oman yleisopetusryhmänsä oppilaiden seuraan. Palasin kiusaamiseen seuraavan kerran keskustellessani Jasun kanssa. Kyselin, oliko kiusaamista vielä, kun poika näytti viihtyvän niin hyvin kuudesluokkalaisten seurassa. Jasu ei syytellyt enää toisia. Poika ilmoitti, ettei hän haluaisi enää mennä isoon ryhmään. "Tai toisaalta kai haluaisinkin, mutta toisaalta en." En saanut kuitenkaan varsinaista syytä selville, miksi hän oli päättänyt ratkaisunsa. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Ne oppilaat, joiden kohdalla integrointi ei sillä hetkellä onnistunut, palasivat jatkamaan koulunkäyntiä kaikkien oppituntien osalta ESY-opetuksessa. Epäonnistumisen syistä keskusteltiin yhteisesti oppilaan, hänen vanhempiensa ja asianomaisten opettajien kesken. Oppilaalle annettiin mahdollisuus uusintakokeiluun myöhemmin erilaisten tilanearvioiden jälkeen.

... Kirjoitin X:lle reissariin viimeaikaisista tapahtumista ja keskusteluistani **Jasun** kanssa. Pyysin X:ää palaveriin opettajien kanssa. Hän tuli paikalle. Neljän opettajan voimin yritimme tehdä selkoa Jasun tilanteesta. X otti palautteen vastaan (usean vuoden tuntemuksemme perusteella ensimmäisen kerran syyttelemättä poikansa epäonnistumisista toisia ihmisiä) ja aikoi keskustella asioista poikansa kanssa, jatkaisiko hän vielä yrittämistä yleisopetuksessa. Mitään parannusta ei tullut tilanteeseen käytännössä. Jasu myöhästeli, läksyt olivat tekemättä yleisopetuksen tunneille, poika alkoi käyttäytyä opettajia kohtaan ylimielisesti (hänen tekemisinsä ei ollut oikeutta puuttua, hän aikoi tehdä valituksen opettajasta), riitoja tuli toisten oppilaiden kanssa jne.

Näiden kaikkien tapahtumien jälkeen yleisopetuksen luokanopettaja soitti Jasun X:lle. Opettaja sanoi sopimuksen irti. Hän ei halunnut enää jatkaa Jasun kanssa opiskelua luokassaan. Opettaja toivoi kuitenkin vielä yhteistä palaveria, että X saisi tarkemman ja yksityiskohtaisemman palautteen kaikista Jasuun liittyvistä asioista. Palaveri pidettiin, läsnä olivat X ja kaikki Jasua opettaneet opettajat. Yksityiskohdittain keskusteltiin pojan toiminnasta kunkin opettajan pitämällä tunneilla eri oppiaineissa. X totesi palaverin lopussa, että Jasu oli ollut helpottunut, kun oli kuullut opettajan soittaneen kotiin ja kertoneen, että yleisopetuksen tunnit lopetetaan. Sovittiin, että kokeilua voidaan yrittää uudelleen myöhemmin, jos Jasulla olisi siihen haluja ja resursseja. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

ESY-luokkalaisten integrointi ja lopulliset takaisinsiirrot yleisopetukseen suoritettiin samassa koulussa, jossa tutkimuskohteena olleet ESY-luokat sijaitsivat. Oppilasta ei haluttu lähettää takaisin siihen kouluun, josta hän oli tullut ja jossa hän oli kerran aikaisemmin epäonnistunut omasta ja vanhempiensa mielestä (ks. myös Sinkkonen 1999, 11). Lisäksi yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajan oli helpompi pitää yhteyttä yleisopetukseen integroidun tai sinne siirrettävän oppilaan tilanteesta, kun työskentely tapahtui samassa koulussa. Tästä toimintatavasta oli poikkeuksena vain yksi oppilas, jonka yleisopetussiirto tehtiin hänen kotipiirinsä kouluun. Hän oli aloittanut oppivelvollisuutensa ESY-opetuksessa ja siellä suoritettuna onnistuneen integraatiokokeilun jälkeen hänet voitiin siirtää kotipiiriin kouluun uutena oppilaana.

Tutkimuskohteessa yleisopetuksen opettajat olivat suhtautumistavaltaan erittäin myönteisiä ESY-oppilaiden integrointia kohtaan (vrt. esim. Moberg 1998; Scruggs & Mastropieri 1996). He olivat valmiita antamaan tukeaan siten, että yleisopetukseen integroidut oppilaat menestyisivät eri oppiaineitten tunneilla. Yleisopetuksen opettajat halusivat tehdä myös säännöllisesti yhteistyötä yleisopetukseen integroitujen oppilaiden vanhempien kanssa. Oppilaan edistymisen oli nopeampaa ja nousujohteista, jos oppilaan vanhemmat/huoltajana toiminut vanhempi toteuttivat/toteutti ns. auktoritatiivista kasvatustyyliä, josta esimerkkinä käy seuraava kuvaus:

... Pidimme huhtikuussa yhteisen palaverin X:n ja kaikkien **Jamin** opettajien kanssa. Luokanopettaja ehdotti, että hän voisi ottaa Jamin 4. luokan alkaessa täysipainoiseen yleisopetuskokeiluun. Opettaja mietti, että Jami saattoi rasittaa se, että hänen tuli aina siirtyä luokasta toiseen. X toivoi, ettei Jami siirrettäisi vielä 4. luokan aikana kokonaan pois ESY-luokan kirjoista. X epäili poikansa voimia selviytyä yleisopetuksessa. Hänelle oli tärkeää, että Jamilla olisi varmasti tuttu paikka, johon palata, jos yritys yleisopetuksessa epäonnistuisi.

4. luokka alkoi, kuten palaverissa oli sovittu edellisenä keväänä. Luokanopettajan ja Jamin välillä oli muutamia yhteenottoja. Opettaja totesi, että nyt kai Jamin vieraskoreus oli mennyt lopullisesti ohi. Jami oli itkeskeinen ryhmätilanteissa ja kuumeni etenkin jumppatunneilla. Hän yritti esiintyä opettajille nenäkkäästi, keräsi huomiota vanhoilla tutuilla menetelmillään: ei löytynyt kumia tai kynää, joku oli vienyt hänen tavaroitaan, kirjoissa oli painovirheitä vastausten mennessä väärin jne. Jami pakoili vastuuta tekemisistään ja jäi kotiin makaamaan muka sairaana, kun tiesi asioiden selvittelyn olevan edessä koulussa. X oli jälleen realistinen ja patisti poikansa kouluun selvittämään asioita. X piti yhteyttä säännöllisesti luokanopettajaan, ja yhteissuunnittelu onnistui hyvin. Jamin yleisopetuksen opettajat olivat pitkäjännitteisiä ja jaksoivat tehdä ylimääräistä työtä pojan onnistumiseksi siirtotavoitteessa. Jamin lopullinen siirto yleisopetukseen tehtiin 5. luokan alkaessa. Epäilyjä siirron onnistumisesta ei siinä vaiheessa enää ollut. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Toisaalta opettajat pystyivät näkemään ja ilmaisemaan selkeästi sen, jos jonkun ESY-luokkalaisten kohdalla opiskelu ei edennyt tavoitteiden mukaan tai opiskelua ei kannattanut enää jatkaa isossa

oppilasryhmässä. Ihatsu (1992, 25) toteaa tämän viestivän sitä, että koululla on selkeät rajat integraatiokelpoisuudesta, johon oppilaan on yllettävä integraation hyväksymiseksi.

... Yleisopetuksen opettaja pyysi reissarin välityksellä, että **Jasun** X soittaisi hänelle kouluun. Puhelua ei tullut koskaan, opettajan viestin hän oli kuitenkin allekirjoittanut. Luokanopettaja yritti auttaa Jasua ylimääräisellä ajalla tehtävien teossa, mutta siitä ei tuntunut olevan juuri apua. Tukiopetusta olisi pitänyt antaa joka viikko, eikä Jasu huolehtinut kotiharjoiteluista, joita opettaja toivoi. Yleisopetuksen opettajat antoivat palautetta kotiin Jasun koulumenestymisestä reissarin välityksellä. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Viime tiistain liikuntatunnilla **Jasu** käyttäytyi erittäin epäasiallisesti. Ensin hän väitti pukuhuoneessa, ettei saa luistimia kunnolla jalkaansa. Sama valitus ja luistimien moittiminen jatkui tunnin aikana kentällä. Huomautin hänelle useaan kertaan, että nyt ei ole syytä valitella. Jasu osasi sitä paitsi hyvin luistella, ja hänen luistimensa olivat ihan hyvät. Tilanne meni lopulta siihen, että Jasu rupesi tahallaan kaatuilemaan ja heiluttelemaan jalkojaan, niin että luistimet osuivat lähes kahden oppilaan kasvoihin. Tällöin puutuin tilanteeseen ja nostin Jasun lumipenkan päälle ja selvitin hänelle tilanteen vaarallisuuden ja epäasiallisen käyttäytymisen. Tunnin jälkeen Jasu rehvasteli muille, että hän tekee valituksen toiminnastani. Jos Jasu käy ison ryhmän kanssa liikkumassa, häntä koskee kaikki samat säännöt kuin muitakin. (Lainaus liikunnan opettajan reissariviestistä, joka on liitteenä ESY-opettajan havaintopäiväkirjassa.)

Jasulla on ollut vaikeuksia tunneillani. Hän ei oikein tahdo sopeutua koko ryhmää koskeviin sääntöihin. Jasulla on kova tarve esiintyä tunnilla, ja samalla hän häiritsee muita oppilaita. Hän ei tahdo käsittää, että hänellä pitää olla kaikki välineet, myös kynä ja kumi, mukana repussa (kuten muillakin). Olen opettanut oppilaat merkitsemään englannin läksyt muistiin vihkoon, koska työkirjan läksysivut eivät ole aina perättäisiä sivuja ja englannin tunneilla saattaa olla väliä lähes viikko. Tähänkin sääntöön Jasun tulisi sopeutua. Se varmistaa hänen oman opiskelunsa sujumisen. (Lainaus englannin opettajan reissariviestistä, joka on liitteenä ESY-opettajan havaintopäiväkirjassa.)

Tutkimukset osoittavat, että opettajien asenteet ovat käyttäytymishäiriöisten integraatiota kohtaan melko negatiiviset. Mobergin (1998) tutkimuksessa noin 90 % luokanopettajista vastusti ESY-oppilaan sijoittamista yleisopetusryhmään. Ihatsun (1992, 44) tutkimuksen mukaan ESY-oppilaan aloittaessa yleisopetusryhmässä opettajista 26 % suhtautui tilanteeseen täysin myönteisesti ja 11 % opettajista suhtautui integraatioon hyvin epäilevästi. Ajan kuluessa opettajien mielipiteet muuttuivat siten, että täysin myönteisesti suhtautui enää vain 7 % ja hyvin epäileviä oli 32 %. Alueen käsittely osoittaa sen, että opettajien näkemys integraatiosta keskittyy voimallisesti oppilaan käyttäytymisen, koulusopeutumisen, koulurutiineista selviytymisen ja koulumenestyksen piirteisiin (Ihatsu 1992, 25).

Tämän tutkimuksen kuvauskohteessa yleisopetuksen opettajien positiivinen suhtautuminen ESY-luokan toimintaa ja ESY-oppilaiden yleisopetukseen integroimista kohtaan saattoi johtua siitä, että erityisluokan oppilaiden integrointi valmisteltiin riittävän hyvin, oppilaiden edistymistä seurattiin säännöllisesti ja tietyt "pelisäännöt" sovittiin jo integraation alkuvaiheessa. On otettava huomioon myös se, että ulkopuolisen tutkijan suorittamassa kyselyssä yleisopetuksen opettajien antamat mielipiteet olisivat ehkä voineet ainakin osittain olla tämän tutkimuksen tekijänä toimineen ESY-opettajan saaman palautteen vastaisia.

Integraatiotapahtuma oppimisteorioiden valossa

Kun ESY-luokkalainen lähti itsenäisesti eli yksin, ilman ESY-opettajan läsnäoloa, opiskelamaan jotakin oppiainetta yleisopetuksen ryhmään, ESY-opettaja oli koulussa hänen tärkein “tukipilarinsa”. “Oman opettajan” kanssa käytiin läpi se lataus, mikä oppilaalta oli isossa opetusryhmässä jäänyt jännittyneisyyden vuoksi purkamatta. Kuten Ojanen (1993) toteaa, katsotaan taakse ja eteen, pohdittavaan tilanteeseen ja tulevaisuuden projisoimiseen. Kokemus täytyy reflektoida tietoisesti ja systemaattisesti, ennen kuin siitä syntyy oppimista ja se täytyy kokea merkitykselliseksi subjektiivisella tasolla. Opettajan ja oppilaan välisissä keskusteluissa etsitään vastauksia esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: Mitä tapahtui? Mitä minä tein? Mikä merkitys tällä on? Miten voisin tehdä asiat toisin? (Ojanen 1993, 127–128)

Opettajan rooli ko. vaiheessa oli tukea oppilasta muutosyrityksessä ja ohjata häntä aktiivisesti etsimään toimivia ratkaisuja niihin käytännön tilanteisiin, jotka aiheuttivat hänelle “konflikteja”. Keltikangas-Järvisen (2000) mukaan psykologiassa puhutaan hallinnantunteeseen liittyvien päättelytaitojen harjoittelemisesta tai yksinkertaisesti ajattelemaan opettamisesta. Tavoitteena oli, että oppilas olisi alkanut oppia tunnistamaan ne asiat, joita hän osasi jo entuudestaan (“tarttumapinta”) ja joiden pohjalta hän voisi asettaa itselleen tavoitteita seuraavaan oppimistilanteeseen. Tarttumapinnan opittuihin asioihin tulisi edelleen kasvaa oppilaan mennessä seuraavalle yleisopetuksen oppitunnille. Hänen tulisi kiinnittää huomiota joka kerta uusiin asioihin, joita hän voisi käyttää hyödyksi seuraavissa eteen tulevissa tilanteissa. Jos tässä tavoitteessa onnistuttiin, voidaan puhua opitun siirtovaikutuksesta (transfer) ja oppilaan reflektiivisestä toiminnasta. Tavoitteena oli myös, että oppilas itseohjautuvuuden lisääntyessä tulisi yhä riippumattommaksi ESY-opettajan tuesta ja pystyisi itsenäisesti hallitsemaan toimintojaan eli ohjaamaan omaa oppimistaan. Parhaimmillaan oppilas alkaisi ottaa omaa persoonaansa monipuolisemmin käyttöön ja pyrki oppimistyyliinsään kokeilemaan uusia ja mahdollisesti parempia ratkaisuja. Hänen tulisi oppia muuttamaan joustavasti omia toimintatapojaan tehtävän ja tilanteen asettamien vaatimusten mukaisesti (myös Murto 2001, 33). Tämän tavoitteen toteutuessa ohjausprosessiin voidaan katsoa sisältyvän konstruktivisia ja metakognitiivisia oppimisen piirteitä (Brown 1987; Chi 1987; Pintrich 2000).

ESY-luokkalaista yleisopetuksen ryhmään integroitaessa (ilman ESY-opettajan läsnäoloa) tärkeimmäksi yrityksen onnistumisen kriteeriksi kuvauskohteessa nousi kaikkien prosessissa mukana olleiden henkilöiden välinen yhteistoiminta, johon kuului jatkuva ja säännöllisesti tapahtuva tiedonkulku oppilaan vanhempien, ESY-opettajan ja yleisopetuksen opettajan/-ien välillä. Kun oppilas havaitsi, että tiedot hänen toiminnoistaan kulkivat saumattomasti edellä mainittujen aikuisten välillä, että hänellä oli turvallinen “taustajoukko” tukena ja että kaikilla oli yhteinen tavoite, so. hänen koulunkäyntinsä tukeminen isossa opetusryhmässä, hänen oli helpompaa kohdistaa voimavaroja omaan yritykseen menestyä mahdollisimman hyvin yleisopetuksessa. Samanaikaisesti ESY-opettaja pystyi suuntaamaan oppilaan ohjausta kohti kokemuksellisen oppimisen periaatteita.

Oppilas tarvitsi jokapäiväistä aikuisten tukea sekä koulussa että kotona integraatiotavoitteen toteutumiseksi. ESY-opettajan tehtävänä oli kannustaa ja opastaa myös oppilaan vanhempia siten, että he olisivat voineet mahdollisimman hyvin tukea lastaan uudessa koulunkäyntijärjestelyssä. Näin toimittaessa oli tarkoituksena taata hyvät edellytykset sille, että oppilaan integrointioppiaineita voitiin vähitellen lisätä yleisopetuksessa ja että oppilas voitaisiin myöhemmin siirtää takaisin täysipainoisesti yleisopetuksen piiriin.

Oppilaan integraation alkuvaiheessa ESY-opettaja – humanistisen oppimisorientaation periaatteita noudattaen – tuki ja rohkaisi myös ESY-oppilaiden vanhempien ja uuden opettajan/uusien opettajien välistä tutustumista, jotta tavoitteellinen yhteistoiminta olisi päässyt käyntiin heti integraatiokokeilun alusta alkaen ja aikuisten väliselle luottamukselle olisi saatu luotua mahdollisimman hyvä maaperä. Näin aikuisilla oli mahdollisuus kuulla toistensa tuntemuksia ja mielipiteitä siitä, miten lapsi oli menestynyt uudessa opetusryhmässä. Tässäkin kasvatus- ja oppimisprosessin vaiheessa ESY-luokkalaisen edistyminen ja sen nopeus riippui hänen vanhempiensa ja häntä opettavien opettajien yhteneväisistä kasvatuskäytännöistä ja -vastuusta.

Ei myöskään riittänyt, että pelkästään aikuiset (vanhemmat ja/tai opettaja) halusivat oppilaan siirtymistä yleisopetuksen tunneille. Lopullinen integraation onnistuminen edellytti sekä oppilaan omaa aktiivisuutta, motivaatiota ja uskallusta kokeilla oppimaansa (kehittyneitä itsehallinnan taitoja ja kohentunutta itsetuntoa) että ympäristön antamaa tukea ja kokeilemiselle myönteistä ilmapiiriä (myös Rauste-von Wright & von Wright 1994, 48).

Käytännön ohjaustilanteissa tuli esiin selkeästi tavoitesuuntautuneisuus, vastuuntuntoisuus, tilannesidonnaisuus ja vastavuoroinen yhteistoiminnallisuus oppilaan, hänen vanhempiensa ja opettajien välillä. Joidenkin oppilaiden kohdalla yhteistoiminnassa olivat mukana vielä jossakin määrin eri tuki- ja kuntoutustahoja edustavat työntekijät, mutta kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin edellisen eli “korjaavan vaiheen” aikana. Integraatiovaiheessa, etenkin sen alussa, ESY-opettaja kantoi kuitenkin vielä päävastuun oppilaan koulukasvatuksesta ja -opetuksesta. Nyt voitiin soveltaa kasvatus- ja oppimisprosessin edellisessä vaiheessa opittuja ja erityisopetuksessa jo toteutuneita taitoja uudessa ja isommassa oppilasryhmässä. Voidaan puhua opittujen taitojen ja tietojen siirtovaikutuksesta eli transferista. Opettaja oli tukena oppilaan muutosyrityksessä ja ohjasi häntä löytämään toimivia ratkaisuja sellaisiin tilanteisiin, jotka tuottivat hänelle ongelmia, kun hän opiskeli isossa oppilasjoukossa. Opettaja ohjasi oppilasta siihen, että hän pystyisi erottamaan omista toiminnoistaan jo entuudestaan osaamiaan asioita ja niiden pohjalta asettamaan omalle toiminnalleen tavoitteita uusia oppimistilanteita varten. Jos oppilaan suoriutumisessa voitiin havaita mainitunlaisia seikkoja, oppimisessa katsottiin esiintyvän reflektiivisen ajattelun ja toiminnan piirteitä. Tällainen ohjaus edellytti ESY-opettajan ja oppilaan välisiä kahdenkeskisiä keskusteluja säännöllisin väliajoin ja heidän välistä luottamuksellista yhteistyötä. Oppilaan koulunkäyntiin liittyvien voimavarojen ja taitojen vahvistuessa ESY-opettaja lisäsi oppilaalle annettavaa vastuunkantoa omasta selviytymisestä. Hän kannusti oppilasta hallitsemaan toimintojaan itsenäisesti ja pyytämään neuvoja tarvittaessa myös yleisopetuksessa toimivalta opettajalta. Jos edellä mainittu prosessi toteutui käytännön koulutilanteissa, voitiin tutkijan mielestä katsoa oppimisprosessissa päätavoitteeksi asetettujen konstruktivististen oppimiskäytännöiden toteutuneen.

9.4.5. “Täysipainoinen yleisopetukseen palaaminen”

Yleiskuvaus tapahtumasta

Kasvatus- ja oppimisprosessin *viides vaihe* aloitettiin, jos ohjausprosessin edellisen eli integraatiovaiheen aikana ESY-oppilaan suorittamien oppituntien määrää yleisopetusryhmässä oli voitu lisätä nousujohteisesti ja oppilas oli suoriutunut integroitavissa oppiaineissa hänelle asetettujen tavoitteiden rajoissa. Yleisopetuksen opettajan/opettajien ja ESY-opettajan suosituksesta ESY-oppilaalle annettiin mahdollisuus

siirtyä kokoaikaisesti yleisopetuksen tunneille. Tästä vaihtoehdosta keskusteltiin yhdessä sekä opettajien, oppilaan että hänen vanhempiansa kanssa. Jokaisen asianosaisen oli tiedettävä, mitä kyseinen tapahtuma käytännössä tarkoitti ja mistä asioista kunkin osapuolen tuli huolehtia. Yhteisesti voitiin sopia, millainen ajanjakso koulua käytäisiin tehtyjen suunnitelmien mukaan. Tätä aikaa voitiin pitää "koeaikana". Sen jälkeen tehtiin yhteenveto em. kokoonpanolla niistä asioista, jotka olivat oppilaan opinnoissa onnistuneet ja jotka vaativat vielä lisäharjoitusta. Tässä keskustelussa päätettiin yhteisesti, oliko oppilaan "koeaikaa" syytä vielä jatkaa vai palaisiko hän virallisesti takaisin yleisopetukseen.

Po. ohjausprosessin aikana ESY-opettaja alkoi irtaantua oppilaansa asioiden hoidosta. Kasvatus- ja opetusvastuu siirtyi pääasiallisesti sille yleisopetuksessa toimivalle luokanopettajalle, jonka oppilaana kyseessä oleva ESY-luokkalainen oli ollut jo integraatiovaiheessa. Oppilaaseen kohdistuneet toimenpiteet pyrittiin normalisoimaan jo "koeajalla" samalle tasolle kuin muidenkin yleisopetuksen oppilaiden kanssa oli tapana toimia. Luokanopettaja ja ESY-opettaja pitivät kuitenkin edelleen säännöllistä yhteyttä oppilaan tilanteeseen liittyvistä asioista ja suunnittelivat erilaisia toimintamalleja, jotta oppilaalla olisi mahdollisuus saavuttaa kasvatus- ja oppimisprosessin alussa asetettu päätavoite eli siirtyä virallisesti takaisin yleisopetukseen. Prosessin viimeiselle vaiheelle oli luonteenomaista toiminnassa mukana olevien henkilöiden välinen tiivis ja suunnitelmallinen yhteistoiminta.

Käytännön toimenpiteet takaisinsiirtotapahtumassa

ESY-oppilaan "koeaika" yleisopetusryhmässä kesti noin vuoden ajan, ennen kuin *lopullisesta yleisopetussirrosta* tehtiin päätös virallisesti. Jos opettajilla oli sellainen tuntuma, että oppilas pärjäisi yleisopetuksessa myös jatkossa, jos oppilas itse oli sitoutunut siihen ja jos vanhemmat olivat suostuvaisia takaisinsiirtoon, voitiin asiaa ruveta käytännössä toteuttamaan. Tässä vaiheessa koulu- tai perheneuvola-psykologi tapasi oppilaan ja hänen vanhempansa ja pyysi vanhemmilta luvan suorittaa lapselle psykologiset uusintatestaukset. Testauksen jälkeen hän kirjoitti oppilaan tilanteesta lausunnon, joka liitettiin vanhempien tekemään siirtoanomukseen.

Oppilas on siirretty 3. luokalla erityisluokalle (ESY) levottomuuden ja keskittymättömyyden vuoksi. Hänellä on myös ollut vaikeuksia oppiaineissa sekä ryhmätilanteissa toimimisessa. Nyt oppilas suhtautuu tutkimuksiin myönteisesti. Motivoituu hyvin tehtävien tekemiseen ja jaksaa työskennellä pitkäjänteisesti. Keskittymiskyky on huomattavasti parantunut. Edellisiin tutkimuksiin verrattuna ovat kognitiiviset taidot kehittyneet huomattavasti. Kielelliset taidot yltävät nyt keskitasolle. Yleistiedot sekä yleistä käsityskykyä vaativat tehtävät sujuvat ikätason mukaisesti. Sanavarasto on laaja. Aritmeettinen päättely ja yläkäsitteiden hallinta on ikätason puitteissa. Ei-kielellisissä taidoissa havaintotarkkuus ja visuologinen päättely ovat vahvaa ikätasoa. Visuokonstruktiiviset taidot ovat kehittyneet paljon. Osista kokonaisuuteen hahmottaminen sekä hienomotorinen integraatio vastaavat ikätasoa. Tunne-elämä on nyt jäsentyneempää kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Mitään akuuttia problematiikkaa ei tule esiin. Oppilaalla on nyt enemmän sisäistä liikkuvuutta, jolloin hän pystyy paremmin käsittelemään vaikeimpiakin tilanteita. Suosittelem oppilasta yleisopetukseen hänen siirtyessään syksyllä yläasteelle. (Lainaus koulupsykologin lausunnosta oppilaan yleisopetussirtoa varten. Terveystietojen saatua arkistotietoa.)

Jos virallinen siirto päätettiin tehdä, vanhemmat tekivät samanlaisen kirjallisen anomuksen oppilaan yleisopetussirrosta kuin he tekivät aiemmin lapsen siirtyessä yleisopetuksesta ESY-opetukseen. Kun koulunjohtaja hyväksyi vanhempien allekirjoittaman kirjallisen siirtoanomuksen, ESY-oppilas oli virallisesti siirretty takaisin yleisopetukseen. Koulutuslautakunta vahvisti siirron.

Tähän tutkimukseen kuuluneista 53 ESY-oppilaasta 22 siirrettiin onnistuneesti takaisin yleisopetukseen 1.–6. luokkien aikana. Yleisluonteisesti voidaan sanoa, että kuvauskohteessa yhden kouluvuoden aikana 15–20 oppilaasta 1–3 oppilasta siirtyi virallisesti takaisin yleisopetuksen piiriin. Jokaisen takaisin yleisopetukseen siirretyn oppilaan vanhemmat tekivät tavoitteellisesti töitä yhteisesti suunniteltujen toimintatapojen mukaisesti tukeakseen lapsensa kuntoutustapahtumaa. Aiemmin tehtyjen tutkimusten (esim. Seppovaara 1998, Moberg 1985) mukaan kaikista ESY-luokilla olleista oppilaista 5–10 % on siirretty onnistuneesti yleisopetukseen. Moberg (1985, 47) toteaa, että takaisin yleisopetukseen siirrettyjen tarkkailuluokkalaisten (ESY-luokkalaisten) määrä on vähentynyt 1980-luvun puoliväliin mennessä. Syyt tähän ovat hyvin moninaiset, ja niitä on vaikea selvittää tutkimusten avulla. Yksi tässä tutkimuksessa esille nouseva syy oli kuitenkin se, että ESY-oppilaat tulivat etenkin 1990-luvun puolivälin jälkeen niin vaikeasti käsiteltäviksi, että heitä oli mahdotonta integroida yleisopetuksen ryhmiin, saati sitten siirtää takaisin yleisopetukseen täysiaikaisesti. ESY-luokat kansoittuvat entistä enemmän oppilaista, joiden kaltaisia 1970-luvulla yritettiin kuntouttaa psykiatrisissa hoitoyksiköissä (Seppovaara 1998, 62).

Taulukossa 16. on esitetty luokka-asteittain tähän tutkimukseen kuuluneiden ESY-luokkaan siirrettyjen oppilaiden määrät ja niistä takaisin yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrät ja prosenttiosuudet. Tämän tutkimusjoukon perusteella oppilaan ESY-luokalle siirtymisen luokka-asteella ei voitu suoraan osoittaa olleen erityistä vaikutusta siihen, että hänet olisi voitu siirtää nopeammin takaisin yleisopetukseen. Viralliseen yleisopetussiirtoon päättymiseen vaikuttivat koko kuntoutusprosessiin yhteydessä olleet asiat (esim. oppilaan elämäntapahtumat, terveys ja perhetilanne, aikuisten yhteistyökyky ja eri tukitoimien toimivuus). Tutkimuskohteessa työskennelleiden ESY-opettajien mielestä oli kuitenkin tärkeää, että oppilas siirrettäisiin ESY-opetukseen 1.–3. luokilla ja viimeistään 4. luokan aikana. Mitä nuorempana oppilas tuli ESY-luokkaan sitä pidemmällä aikavälillä oppilaan ja opettajan välinen luottamus ehti kehittyä ja opettajalla oli tämän jälkeen parempi ote oppilaaseen myös yleisluokilla luokka-asteilla.

Taulukko 16.

ESY-luokkaan siirrettyjen oppilaiden määrät luokka-asteittain ja niistä takaisin yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrät ja prosenttiosuudet.

Luokka-aste ESY-luokkaan siirryttäessä	ESY-luokkaan siirtyneet oppilaat	Takaisin yleisopetukseen siirretyt oppilaat (%)
1. luokka	10 oppilasta	3 oppilasta (30 %)
2. luokka	16 oppilasta	5 oppilasta (31 %)
3. luokka	9 oppilasta	7 oppilasta (78 %)
4. luokka	8 oppilasta	3 oppilasta (37 %)
5. luokka	6 oppilasta	1 oppilas (17 %)
6. luokka	4 oppilasta	3 oppilasta (75 %)

Tässä tutkimuksessa ESY-luokkalaisten siirrot takaisin yleisopetukseen tapahtuivat pääasiassa 4.–6. luokilla. Eniten (50 %) siirtoja tehtiin kuudennella luokalla ja seuraavaksi eniten (23 %) neljännellä luokalla (Taulukko 17.). Tulos on Seppovaaran (1998) tutkimustulosten kanssa samansuuntainen. Puolet (11 oppilasta) käsillä olevaan tutkimukseen kuuluneista oppilaista, jotka siirrettiin takaisin yleisopetukseen, viipyivät ESY-opetuksessa 1–2 vuotta. Viisi oppilasta (23 %) siirretyistä oli ESY-opetuksessa noin vuoden (Taulukko 18.). Yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden kohdalla tulos ESY-opetuksen kestosta on samansuuntainen Seppovaaran (1998) ja Mobergin (1985) tutkimusten kanssa. Karppinen (1999, 42) toteaa ESY-opettajana, että yhä useammin erityisluokkaopiskelun tulisi kestää oppilaalla korkeintaan vuoden tai kaksi. Tämän jälkeen hän olisi valmis palaamaan takaisin yleisopetukseen ja vanhojen kavereittensa vertaisryhmään ehkäpä entistä kypsempänä ja henkisesti vahvempana.

*Taulukko 17.
ESY-luokan eri luokka-asteilta takaisin yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrät.*

Luokka-aste	Oppilasmäärä	%
1. luokalta	ei yhtään oppilasta	(0 %)
2. luokalta	1 oppilas	(4 %)
3. luokalta	2 oppilasta	(9 %)
4. luokalta	5 oppilasta	(23 %)
5. luokalta	3 oppilasta	(14 %)
6. luokalta	11 oppilasta	(50 %)

*Taulukko 18.
Yleisopetukseen siirrettyjen ESY-oppilaiden (N=22)
viipyminen ESY-opetuksessa.*

Aika ESY-luokalla	Oppilaiden määrä	%
Vuosi tai vähemmän	5 oppilasta	(23 %)
Yli 1, kork. 2 vuotta	11 oppilasta	(50 %)
Yli 2, kork. 3 vuotta	4 oppilasta	(18 %)
Yli 3, kork. 6 vuotta	2 oppilasta	(9 %)

9.4.6. Kaksi tapauskuvausta (Viki ja Pete) kasvatus- ja oppimisprosessista

Yhteenvetona halutaan esittää vielä kuvaukset kahden ESY-oppilaan (Viki ja Pete) kohdalla toteutetusta kasvatus- ja oppimisprosessista edellä kerrottujen vaiheiden valossa. Vikin ja Peten lapsuudenajan tapahtumista kerättiin aineistoa useista eri tietolähteistä. Poikien vanhempien kertomusten ja terveystietokortistosta kerättyjen merkintöjen perusteella voitiin muodostaa käsitystä heidän ensimmäisistä elämänvuosistaan. Tutkimuksen tekoon liittyvistä eettisistä syistä johtuen näistä tapahtumista ei voida kuitenkaan tässä antaa yksityiskohtaista kuvausta, koska oppilaat voisivat paljastua omana itsenään tutkimuksesta.

Tutkijan mielestä *Vikin* tilanteessa huomionarvoisena voidaan pitää sitä, että pojan uusperheen vanhempien halu tehdä yhteistyötä kaikkien eri tukitahoja edustavien työntekijöiden kanssa ja pojalle varhaislapsuudessa kehittynyt turvallinen luottamussuhde toiseen vanhempaansa (uusperheen biologinen vanhempi) edesauttoivat lapsen kehitystä ja selviämistä kouluvaikeuksissa. Tämän vuoksi kasvatus- ja oppimisprosessin eri vaiheissa päästiin eteenpäin, ja muutaman kuntoutusvuoden jälkeen Viki voitiin siirtää uudelleen täysipainoisesti yleisopetuksen piiriin. *Peten* kohdalla tilanne oli päinvastainen. Tapauskuvauksessa korostuvat erilaiset yhteistyövaikeudet lapsen vanhemman ja eri tukitahoja edustaneiden henkilöiden välillä. Kaikenlaisiin vaikeuksiin löytyi syitä myös pojan lapsuudenajan tapahtumista, jotka olivat hyvin ristiriitaiset. Peten ja hänen vanhempiensa välinen luottamussuhde oli epävaka. ESY-opettajan kannalta katsottuna mm. näistä syistä johtuen ko. oppilaan kasvatus- ja oppimisprosessissa ei voitu edetä ns. “pysäyttämävaihetta” pidemmälle.

Vikin kohdalla toteutunut kasvatus- ja oppimisprosessi (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

“Oppilaan ja vanhemman sisäänajo”

Vikin X oli tiedustellut yleisopetuksen luokanopettajalta, olisiko mahdollista, että Viki pääsisi ESY-opetukseen. Luokanopettaja soitti minulle ja kyseli, oliko luokassani tilaa. Sillä hetkellä ESY-ryhmässäni oli kymmenen oppilasta eli luokka oli täysi. Syyslukukauden alussa yksi paikka mahdollisesti vapautuisi, koska yhden oppilaistani oli tarkoitus siirtyä täysiaikaiseen yleisopetuskokeiluun. Lupasin soittaa luokanopettajalle myöhemmin tilanteesta. Elokuussa yksi paikka vapautui luokastani ja ilmoitin siitä Vikin opettajalle. Kesän aikana Vikille oli kirjoitettu ESY-siirto, koska X halusi poikansa siirtyvän ESY-opetukseen heti paikan vapauduttua luokastamme. X oli hyvin yhteistyöhaluinen heti alusta alkaen.

“Oppilaan pysäyttäminen”

Viki aloitti ESY-luokalla 2. luokan syksyllä. Poika puhua papatti tasaiseen tahtiin tunneilla. Minun ohjeeni eivät menneet ollenkaan perille. Poistin Vikin aika ajoin eteistilaan töihin, jos keskittyminen olisi ollut helpompaa itsekseen. Puhuin lukemattomia kertoja käyttäytymisen parantamisryityksistä ja erilaisista apukeinoista päästäksemme tavoitteissa eteenpäin. X:n kanssa puhuin puhelimesta viikoittain. Hän kertoi Vikin olevan kotona mahdollon: teki kaikkea mahdollista kiellettyä, sai raivopuuskia ja kävi X:n kimppuun.

Koulussa välituntitappelut alkoivat tulla ongelmaksi. Viki oli kiinni toisissa lapsissa olemattomista syistä. Kun aikuiset puuttuivat riitoihin, Viki soitti suutaan ja esiintyi ylimielisesti, että joku uskalsikin puuttua hänen

käyttäytymiseensä. Poika piti lukua toisten tekemisistä ja tekemättä jättämisistä. Kotona Viki valitti, ettei hän saanut missään kavereita. X ymmärsi hyvin, mistä se johtui. Seuraavat kolme kuukautta tilanne vain paheni koulussa. Tappelut olivat joka välituntisia. Viki potki ja löi itseään nuorempia oppilaita. Ensin hän haukkui ja ärsytti. Kun toinen alkoi hiiltä, Viki meni heti oitis kimppuun. Kokeilin välituntien lopettamista, pelivuorojen ja perjantaivideoiden poistamista, mutta Vikin käytös ei muuttunut. Joka päivä puhuin hänen kanssaan kahden kesken käyttäytymisen parantamisesta ja siitä, että sen jälkeen mukavia asioita alkaisi tulla koulussa Vikinkin osalle. Kaikki tulokset! X kertoi, että kotona poika riiteli päivänselvistä asioista. X ja hänen tuleva puolisonsa (uusperhe) eivät puheittensa mukaan antaneet periksi Vikin oikutellessa.

Vuosi vaihtui, ja perhe muutti uuteen kotiin. Muuttoviikolla Viki jäi koulussa kiinni näpistyksestä. Hän oli ottanut reppuunsa yhden englannin kirjan hyllystäni. Samalla viikolla X ilmoitti, että Viki oli alkanut varastella kotona rahaa ja kaikenlaisia tavaroita. Viki jättäytyi kuin tahallaan kiinni varkauksista. X epäili, että Viki vain keräsi huomiota noilla tempuillaan. X näki, että pojalla oli kolme uutta asiaa elämässään "pureksittavana": Ensinnäkin muutto uuteen ympäristöön ja samalla pelko, ettei saisi kavereita. Toiseksi hänen uusi puolisonsa oli muuttanut heidän kanssaan asumaan samaan kotiin. Kolmanneksi vauva syntyiisi kohta perheeseen.

Viki oli aivan mahdoton koulussa vauvan synnyttyä. Kun joku käveli hänen ohitseensa ja totesi jotakin tarkoittamatta mitään pahaa, Viki sanoi: "Älä vittuile!" Ja saman tien hän löi nyrkillä mahaan toista tai heitti jollakin irtoesineellä. Puhuin X:lle, että Vikille olisi saatava jonkinlainen terapiapaikka, jos kesän jälkeen tilanne ei olisi rauhoittunut. X kertoi, että hän oli etsimässä jo kesän kuluessa terapiapaikkaa Vikille. Perhe oli kokenut pojan touhut liian rajuina.

Seuraavana syksynä Vikin aloittaessa 3. luokkansa samat oireet jatkuivat. Hän riehui useita kertoja päivässä, tappelukaverit vain vaihtuivat. Mikään kasvatuskeino koulussa ei tuottanut parempaa tulosta Vikin käyttäytymiseen. Pidin poikaa sisällä rauhoittumassa useita välitunteja ja aloin huomata, että Viki ajoi tahallaan tilanteet siihen, että hän pääsi pois toisten oppilaiden joukosta. Muiden kanssa hän menetti aina totaalisesti malttinsa. Olin yhteydessä X:ään puhelimitse vähintään kerran viikossa. Vikin tilanne oli sietämätön sekä koulussa että kotona. X yritti saada terapiapaikkaa. Tammikuussa terapia saatiin käyntiin. Samoihin aikoihin opetusryhmästämmä lähti eräs kolmasluokkalainen poika kokeilemaan yleisopetusintegraatiota. Tämä "herätti" Vikin. Hän alkoi kysellä, kuinka kauan hänen pitäisi käyttäytyä hyvin, että hän pääsisi kokeilemaan yleisopetuksen ryhmään.

"Tilanteen hallintaan ottaminen"

Teimme yhteisesti tavoitteet Vikille ja sovimme säännöistä molemmin puolin. Jos Viki toimi niin tai näin, sitten minä toimin vastaavissa tilanteissa tietyillä yhteisesti sopimillamme tavoilla. Oli helppo tehdä suunnitelmat Vikille, koska hän oli taitava kaveri kaikissa oppiaineissa, käytöspuoli oli vain korjattava. Sopimuksemme sai jonkin verran ryhtiä Vikiin, mutta ainakin kerran tai pari kertaa viikossa käyttäytyminen repsahti. Silti johtolanka ei hävinnyt Vikin ajatuksista: tavoitteena oli päästä yleisopetuksen tunneille. Keskustelin, lyhyempien neuvonpitojen lisäksi, kahden viikon välein hänen kanssaan yhden oppitunnin ajan kuluneista viikoista, niiden hyvistä ja huonoista hetkistä koulussa.

X kertoi, että Viki oli alkanut jännittää yleisopetukseen pääsyä. Hän pelkäsi, ettei hän pääsisi sinne koskaan, kun hän töppäili aina jossakin. Kerroin X:lle, että pitkitin asiaa siksi, että sopimuksemme eivät olleet onnistuneet tietyiltä osin ja halusin aina keskustella Vikin kanssa asioista kahden kesken. Puhuimme niistä tavoitteista, joita yleisopetuksen luokassa vaadittaisiin, ja siitä mitä sitten tapahtuisi, jos Viki töppäilisi siellä. Minusta tuntui, että Vikillä oli voimia ja kykyjä tsemputa, jos tosissaan halusi. Lisäksi terapia oli alkuvaiheessa ja epäilin senkin aiheuttavan käyttäytymisongelmia. Halusin tukea Vikiä yhteisillä keskusteluhetkillämme. En

halunnut hätköidä, koska olin nähnyt vuoden ajan Vikin rajut reaktiot. X ymmärsi periaatteeni, ja perhe aikoi tukea poikaa kotona samoilla tavoitteilla.

“Integraatio yleisopetukseen”

Huhtikuussa Viki sai sitten luvan mennä yleisopetuksen englannin kielen tunneille (2 h/vk). Tunnit menivät hyvin. ESY-ryhmässä tuli edelleen riitoja toisten oppilaiden kanssa ja myös minun kanssani, kun en toteuttanut Vikin käskyjä. Tapahtumat olivat kuitenkin siedettävää, ja yhteisten keskustelujen jälkeen päästiin molempia osapuolia miellyttävään lopputulokseen. Yritimme “paremmilla eväillä” eteenpäin! Tunteja saatettiin lisätä isossa ryhmässä. Nyt Viki kävi englannin kielen ja teknisen käsityön tunneilla, kohta tuli lisää myös luonnontieto. Kaikki meni hyvin. Kotona meni tässä vaiheessa kaikista huonoimmin. X kertoi pojan inttävän vastaan joka asiasta. Yritin kannustaa X:ää jaksamaan. Minusta oltiin hyvässä vaiheessa Vikin asioiden hoidossa.

Ennen kesäloman alkua puhuimme yleisopetuksen luokanopettajan kanssa ja hän ehdotti, että Viki voisi aloittaa 4. luokkansa täysipainoisesti yleisopetusryhmässä. Ko. opettajan mielestä hänen luokkassaan ei ollut sillä hetkellä sellaisia oppilaita, jotka olisivat lähteneet helposti mukaan typeryyksiin. Opettajasta tuntui, että Viki hyötyisi rauhallisista luokkakavereista, jotka eivät ärsytä häntä, eivätkä lähde mukaan hänen ärsyttämisyrityksiinsä. Poika joutuisi tsemppaamaan itsensä kanssa, eikä voisi syytellä toisia tappeluista. Tavatessani vanhemmat X hyväksyi suunnitelman, mutta toivoi, että Viki voisi käydä koko 4. luokan vielä ESY-luokan “kirjoissa”. X pelkäsi, että Viki ei jaksaisi tsemppata. Jos yritys epäonnistuisi, Vikillä olisi tuttu paikka, johon voisi palata takaisin.

“Täysipainoinen yleisopetukseen palaaminen”

Viki aloitti 4. luokkansa täysipainoisesti yleisopetuksen ryhmässä. Syyslukukauden aikana Vikillä ja luokanopettajalla oli kolme isompaa riitaa, koska Viki oli käyttäytynyt huonosti toisia ryhmän lapsia kohtaan. “Nyrkit eivät olleet Vikillä pysyneet taskussa”. Hän kokeili ilmeisesti rajojaan ja sai huomata, kuka johti ryhmää. Terapia jatkui koulun jälkeen kolmena päivänä viikossa. Aikataulu oli varmasti lapselle rankka, mutta vanhemmat tukivat täysillä hänen selviytymisyritystään.

Kevätlukukaudella Vikin X sairastui vakavasti ja se aiheutti lisäpaineita kaikilla alueilla. Poika oli koulussa hermostunut, mutta yleisopetuksessa opettajalla oli hyvä suhde Vikiin ja toiminnot pysyivät suurin piirtein aisoissa. Sairaalarieissun jälkeen X alkoi toipua. Kului muutama kuukausi ja juttelin Vikin kanssa. Hän kertoi perheen hajoavan. Hän ei oikein tiennyt, kuka muuttaa minnekin. Väistämättömästi ajattelin, kuinka kaikki mahdolliset asiat saattoivat kasaantua yhden ihmislapsen kohdalle. Luokanopettaja kuitenkin ehdotti minulle, että Vikille tehtäisiin virallinen yleisopetussiirto ennen kesäloman alkamista. X uskaltautui nyt allekirjoittamaan siirtopaperin.

Peten kohdalla toteutunut kasvatus- ja oppimisprosessi (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

“Oppilaan ja vanhemman sisäänajo”

Pete siirtyi ESY-luokalle 5. luokan kevätlukukauden alkaessa. X ja poika tutustuivat luokkaamme, ennen kuin X kirjoitti siirtosuostumuksen. X:n mielestä kaikkiin Peten kouluongelmiin tuntui löytyvän syy edellisen koulun opettajista, koska he olivat alkoholisteja. Peten kohdalla ongelmia ei oikeastaan edes ollut hänen

mielestään, välitunneilla vain pientä huomauttamista. X:n käsityksen mukaan opettajat pakottivat Peten siirtymään ESY-luokalle. Psykologi oli antanut valmiin paperin siirtoa varten, mutta X aikoi tehdä oman paperin, jossa hän halusi selittää koulutuslautakunnalle tapahtumat. X kysyi välillä Peteltä, mitä hän ajatteli luokasta. Poika vastasi aina uudelleen: “Lähetään jo menemään.” X oli sitä mieltä, että koulumatka kotoa uuteen kouluun olisi liian pitkä Petelle. Vastaanottava ESY-opettaja yritti sanoa, että meidän lapsuudessa kuljettiin koko koulu-aika pidempiäkin matkoja omin avuin. X tokaisi: “Sen takia koulussa ei opittukaan mitään, turhaa touhua koko juttu.” Pois lähtiessä X sanoi Peten kertoneen, että hän alkaisi heti lintsata, jos hän joutuisi ESY-luokalle. Eikä X kuulemma ehtinyt vahtia poikaansa, koska oli niin kiireinen.

Seuraavana päivänä X kuitenkin soitti ESY-opettajalle ja kertoi kirjoittaneensa siirtopaperit koulutuslautakunnalle. Tukihenkilö sosiaalitoimesta toi Peten autolla kouluun ensimmäisenä päivänä. Kolmantena koulupäivänä X soitti, että Pete oli myöhästynyt bussista, eikä suostunut lähtemään enää kouluun; matka oli liian pitkä käveltäväksi. X kertoi myös, että kaikki rahat menivät bussilippuun, ja se oli pois ruokarahoista. ESY-opettaja ohjasi X:ää ottamaan yhteyttä sosiaalitoimeen. Seuraavalla viikolla Pete lähti koulusta klo 10 ilman erityistä syytä, pari poikaa ESY-ryhmästä lähti mukaan. Asiasta meni tieto puhelimitse X:lle, ja hän aikoi puuttua pojan touhuihin. Parin seuraavan kuukauden ajan Pete kokeili rajojaan. Suurimmat ongelmat olivat välitunneilla. Pete teki kaikenlaista jäynää pienemmille ja höynäytettäville oppilaille (esimerkiksi poltti sytkärillä reian yhden tokaluokkalaisen käden selkämukseen). Pete oli jatkuvasti vahtittava oppilas!

“Oppilaan pysäyttäminen”

Pete kieltäytyi tekemästä tiettyjä asioita tunneilla (“Ei mun tarvii tehdä, jos en haluu!”), välitunneilla tuli riitoja ja toisten syytelyä. Kun edellä mainituista asioista yritti puhua Peten kanssa, hän otti vastenmielisen asenteen, sanoa napsautteli vastaan ja lopuksi lähti luokasta soittaen suutaan (“En jää tänne. Tollanen saatanan vammahan opettajana!”). Kotiin meni viesti aina, kun edellä mainitun kaltaista käyttäytymistä esiintyi. Selvisi myös, että Pete oli ollut poliisikuulusteluissa vapaa-aikana tekemiensä pahoinpitelyjen vuoksi. Koulusta lintsaminen lisääntyi. Pete liikkui poikajengissä, joka ajeli pummilla junissa, varasteli eri paikkakunnilla kaupoissa ja teki kaikenlaista ilkeyttä eri puolilla liikkueensa. Välillä pojat jäivät kiinni junissa ja kaupoissa. Yhteyttä pidettiin X:ään päivittäin ja sosiaalitoimeen vähintään kerran viikossa. Pinnaribongaajat yrittivät saada poikia “haaviinsa”, mutta useimmiten turhaan, koska jengi liikkui kotikaupungin ulkopuolella.

X:n suhtautuminen muuttui. Hän ei enää valittanut pikkuasioista, eikä syytellyt kaikkia muita. Hän näki, että syytät saattoi olla omassa pojassakin. Kun koulussa yritettiin käydä kasvatuskeskusteluja Peten kanssa hänen tekemisistään, poika ilmoitti: “Mitä se sulle enää kuuluu? X on jo puhunut sosiaalitoimistoon, ja poliisit ovat tehneet ilmoituksen sinne.” Peten tavoitteena oli saada kaikki aikuiset hypäämään ympärillään kädet pystyssä aivan voimattomina. Pete ilmoitti myös: “Sinulla ei ole oikeutta koskea minuun tai mun tavaroihin. Jos sen teet, joudut oikeuteen.” Eli Pete tiesi oikeutensa erinomaisesti, mutta ei vahingossakaan toteuttanut velvollisuuksiaan. Ei riittänyt, että Pete sooloili yksin koulussa. Pari heikkolahjaista oppilastamme sortui hänen älytyksiinsä. He pelkäsivät Peteä ja suurin piirtein kumarsivat, mitä voisivat tehdä “kuninkaan” hyväksi. Pojat lähtivät mukaan lintsausjengiin ja samalla pahantekoon. Koko porukka oli täysin kaikkien aikuisten käsistä. Pojat tiesivät, ettei heille alaikäisinä voitu tehdä juuri mitään, vastuu oli vanhemmilla. Sen pojat ilmoittivat selvästi jokaiselle, joka yritti puhua heille järkeä. Puskaradio kertoi, että poikajengi impaili kerrostalojen kellaritiloissa. Viina oli myös kuvioissa ja ilmeisesti myös sen ohella lääkkeitä.

Pete teki rikoksia jatkuvasti lähipaikkakunnilla. Oli murtoja ja pahoinpitelyjä. Hänelle oltiin hankkimassa sijoituspaikkaa kotipaikkakunnan ulkopuolelta. Yhdessä sijoituspaikassa Pete oli jo ollut muutaman päivän, mutta X halusi hänet pois sieltä. X soitti koululle ja vähätteli Peten tekosia ja moitti poliiseja ja sosiaalityöntekijöitä, kun kukaan ei auttanut häntä vaikeassa tilanteessa. ESY-opettaja yritti sanoa, että juurihan hän itse oli hylännyt yhden avun tarjonnan. Sosiaalitoimi yritti uutta sijoituspaikkaa, että äidin vaatimukset olisivat saaneet vastakaikua. Koulussa Pete kävi esiintymässä toisille oppilaille. Puheet olivat

säännöllisesti aikuisille “vedä käteen” -tyyliä. Mitään yhteisiä sääntöjä ja ohjeita Pete ei vahingossakaan noudattanut.

Oppimisteoreettinen lähestymistapa Vikin ja Peten oppimis- ja kasvatusprosessista

Kahden edellä esitetyn tapauskuvauksen (Viki ja Pete) sisältöjä on mahdollista pohtia eri kehitys- ja oppimisteoreettisten periaatteiden avulla. Lapsen sosioemotionaalista kehitystä kuvaavia teorioita soveltaen voidaan ajatella, että yksilön lapsuuden aikaiset havainnot ja muistikuvat (esim. luottamus vanhempaan/vanhempiin) ohjaavat hänen käyttäytymistään myös myöhemmissä elämän vaiheissa. Jos lapsella on positiivisia muistikuvia varhaislapsuudessa vallitsevista ihmissuhteista, hänellä on suurempi luottamus muitakin aikuisia (esim. opettajaa) kohtaan. Tässä tilanteessa voidaan viitata humanistisen oppimisorientaation yhteydessä esitettyyn oppijan henkilökohtaiseen sitoutumiseen, joka sisältää myös kognitiivisen oppimisorientaation periaatteita; so. oppijalla on affektiivisesti ja kognitiivisesti kyvykkyyttä sitoutua oppimisprosessiin (Rogers 1983). Hän luottaa ohjaavaan aikuiseen ja on vapaa oppimaan uutta oman kehitystason suomien kykyjen puitteissa. Lapsuudenaikaiset henkilösuhteet luovat myös perustaa yksilön vahvalle identiteetille siten, että hänellä on kyvykkyyttä tavoitella yksilöllisiä ja vaikeammin saavutettavia päämääriä tulevaisuudessa. (Merriam & Caffarella 1991, 133; Ruohotie 2000, 111, 113–115; Sinkkonen & Kalland 2002)

Tapauskuvauksissa Vikillä, päin vastoin kuin Petellä, voidaan olettaa toteutuneen edellä mainitun kaltaisen kehityskulun lapsuuden varhaisvuosina. Vikin ohjauksessa oli mahdollista toteuttaa konstruktivistiseen oppimisorientaatioon luettavia periaatteita. Hänellä oli oma halu lähteä kokeilemaan integraatiota yleisopetuksen ryhmään ja toimia opettajan kanssa yhteistoiminnassa vastavuoroisesti sovittujen tavoitteiden mukaan. Hänellä oli kyky hahmottaa oma roolinsa ja vastuunsa oppimisprosessissa. Voidaan olettaa, että hänen itsetuntonsa oli kehittynyt jo lapsuuden varhaisvuosina kyllin vahvaksi siten, että hänellä oli kyvykkyyttä toimia omaa toimintaa arvioiden ja siirtää oppimiaan asioita erilaisiin tuleviin elämän tilanteisiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–130)

Sosiaalisen oppimisorientaation periaatteiden mukaan arvot, tavoitteet ja uskomukset suuntaavat yksilön käyttäytymistä. Mallit käyttäytymiselle opitaan ympäristöä havainnoimalla ja imitoimalla toisia ihmisiä. (Merriam & Caffarella 1991, 135) Tapauskuvauksissa Vikin vanhemman ja erityisopettajan arvot ja tavoitteet olivat samansuuntaiset, päin vastoin kuin Peten vanhemman ja eri tukitahoja edustaneiden työntekijöiden arvot ja tavoitteet. Voidaan olettaa, että aikuisten arvojen välinen ristiriita saattoi aiheuttaa ongelmia myös Peten käyttäytymiseen. Lisäksi poikien ikään liittyvillä kehitystekijöillä (Viki 8 v. ja Pete 12 v.) saattoi olla vaikutusta siihen, millaisia käyttäytymismalleja ja millä voimakkuudella he niitä imitoivat ympäristöstään. Kehitysteorioiden mukaan kahdeksanvuotiaalle koulu ja kaveripiirin harrastukset ovat tärkeitä tekijät (esim. Vikin luokkakaverin siirtyminen yleisopetukseen). Tässä vaiheessa lapsella on valtavasti energiaa ja luovuutta (Vikillä sopiva kehitysvaihe sitoutua tavoitteeseen siirtyä yleisopetuksen tunneille). Kaksitoistavuotias puolestaan elää eräänlaista välivaihetta, lapsuuden ja nuoruuden välimaastossa, jolloin kaveripiirin merkitys entisestään kasvaa (esim. Peten jengi). Jonkinasteinen roolihajaannus tai epävarmuus on kehitykselle välttämätön ja se tulee yleensä ilmi kapinoivana käyttäytymisenä auktoriteetteja kohtaan. (Dunderfelt 1998, 247; ks myös Rödström 1992) Kaikki edellä esitetty on tutkijan kirjallisuudesta saaman tiedon ja teorian avulla toteutettua pohdintaa. Ei luonnollisesti voida sanoa, mikä näistä ajatuksista on todellisuudessa paikkansa pitävä Vikin ja Peten

kasvatus- ja oppimisprosessia käsittelevässä tapahtumasarjassa. Opettamistyössä opettajan olisi kuitenkin hyvä ottaa huomioon erilaiset vaihtoehdot oppilaiden häiriökäyttäytymisen synnylle, jotta lapsen kuntoutus olisi turvattu erilaisten yhteistyöhön perustuvien ja ratkaisukeskeisten tukemismenetelmien avulla.

9.4.7. ESY-opetuksen sykliisyys

Käytännön työssä edellä esitettyjä kasvatus- ja oppimisprosessin eri vaiheita oli vaikea erottaa toisistaan. Ei voitu selkeästi osoittaa rajaa, jossa edellinen ohjauksen taso päättyi ja jossa seuraava mahdollisesti alkoi. ESY-luokkalaisia opettaessa joidenkin oppilaiden kohdalla eri vaiheisiin sisältyvät toimintatavat saattoivat esiintyä osittain päällekkäisinä koko prosessin ajan. Toisten oppilaiden kohdalla voitiin joutua palaamaan takaisin edellisen vaiheen ohjausmenetelmien käyttöön, jos uuden vaiheen vaatimustaso oli osoittautunut oppilaalle liian korkeaksi. Oli myös oppilaita, joiden ohjauksessa ei voitu edetä ESY-opetuksen aikana prosessin toista tasoa pidemmälle, mistä käy esimerkkinä edellä esitetty kuvaus Petestä. Koska ESY-opetuksen periaatteisiin kuului, että jokainen oppilas kulki omaa "koulupolkuun" henkilökohtaisten edellytystensä mukaan, kasvatus- ja oppimisprosessin tavoitteena oli oppilaan kuntoutuminen omien resurssiensa rajoissa. Kuntoutumisen näkökulma painotti lapsen yksilöllistä tukemista kohti itsenäistä elämänhallintaa ja subjektiivuutta. Tällaiseen kokonaisvaltaiseen tavoitteeseen oli mahdollista päästä, jos koulun ja eri kuntoutusosa-alueiden välistä moniammatillista yhteistyötä voitiin suunnitelmallisesti toteuttaa yhdessä oppilaan vanhempien kanssa (ks. myös Murto 2001, 31). Tämänäyttöiset periaatteet asettivat monenlaisia vaatimuksia ESY-opettajalle, jotta hän selviytyi mahdollisimman hyvin omalle ammatilleen asetetuista odotuksista.

ESY-opettajan työ oli jatkuvaa oman toiminnan perusteiden ja lähtökohtien sekä seuraamusten analysointia. Tällöin voidaan puhua reflektiivisestä, kriittisestä oman työn ymmärtämisestä. (Ojanen 1993, 127; Murto 2001, 32) Opettajan toiminnan peruslähtökohtana oli ongelmakeskeisyys eli se, että jokaisen ESY-luokkalaisen ja hänen perheensä ongelma ratkaisi sen, miten opettaja lähti viemään eteenpäin lapsen kasvatuksellista kuntoutusprosessia. Kuten Ojanen (1993, 133) toteaa, praktikko tulkitsee tilanteita probleemiasetteluun ja ratkaisun avulla. Lisäksi opettajan tulisi olla tietoinen oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista ja oppimistyyleistä sekä pysyä ajan tasalla eri oppiaineiden sisällöistä ja aineksista. Oppisisältöjen yksilöllisen valinnan tulisi pohjautua oppilaiden tuen tarpeeseen. Tutkijan mielestä tällainen opettajan työ vaatii runsaasti suunnitelmallisuutta, jota voidaan pitää kasvatuksellisen kuntoutuksen yhtenä lähtökohtana. ESY-opetuksessa jouduttiin kuitenkin koulupäivien aikana sellaisiin tilanteisiin, että opettajan aiemmin suunnittelemat ja käyttämät ohjausmenetelmät eivät tuottaneetkaan toivottua tulosta ja hänen oli yritettävä mahdollisimman nopeasti keksiä uusia toimivampia menetelmiä ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Työn toteuttamisen ratkaisukeskeinen luonne tuli esille myös aikuisten välisessä yhteistyössä. ESY-opettajan oli pystyttävä hoitamaan koulutyön ohessa myös oppilaiden vanhempien ja monien muiden koulun ulkopuolisten aikuisten yhteydenottojen (esim. puhelinsoitot ja aikuisten saapumiset yllättäen kouluun) mukanaan tuomia pulmatilanteita, jotka saattoivat yhtäkkiä muuttaa aiemmin tehdyt toimintasuunnitelmat aivan toisenlaisiksi. Kuten Lauriala (2000) toteaa, opettajan työ on toimimista kiireen, monimutkaisuuden ja nopeiden "tässä ja nyt" -tehtävien ratkaisujen kentässä. Työn onnistuminen vaatii tekijältään korkeaa muutosherkkyttä.

Muutokset opettajan työssä eivät rajoitu pelkästään jokapäiväisiin käytännön toimintoihin, vaan niitä esiintyy myös uskomuksia, asenteita, arvoja ja tunteita käsiteltäessä. Jokaisella opettajalla ja hänen

työhönsä liittyvällä yhteistyökumppanilla viimeksi luetellut asiat ovat muotoutuneet elämäkokemusten myötä omalla henkilökohtaisella tavalla. Ruohotie (2000, 184) viittaa Mezirowin (1996) ajatukseen, jonka mukaan eri henkilöiden "merkitysskeemat ja -perspektiivit" vaikuttavat siihen, miten yksilöt tulkitsevat elämäkokemuksiaan ja antavat niille merkityksiä. Sitä, ovatko jokaisen itsensä asioille ja tapahtumille antamat merkitykset tosia, voidaan testata eri osapuolten välisissä keskusteluissa (esim. Ojanen 2000; Puolimatka 1995).

Kuten edellä on jo useaan kertaan tullut esille, ESY-opettaja käy jatkuvasti neuvotteluja oppilaan kuntoutusprosessissa mukana olevien eri tukitahoja edustavien henkilöiden kanssa. Tarkoituksena on, että ko. tilanteissa opettaja voisi miettiä ja punnita omia suhtautumistapojaan, päästä eroon mahdollisista ennakkoluuloista ja pyrkiä omassa toiminnassaan avoimuuteen ja objektiivisuuteen syytulkintoja tehdessään. Opettajan pitäisi myös pystyä käymään objektiivisesti läpi problemaattiseen tilanteeseen liittyviä eri henkilöiden esille tuomia väitteitä ja niihin liittyviä puoltavia ja vastustavia mielipiteitä ja todisteita sekä selventämään ja perustelevaan eri osapuolille niitä odotuksia ja vaatimuksia, joita erityisopettajan ammatti edellyttää häneltä työntekijänä. Opettajan tulisi siis pystyä näkemään oppilaan kuntoutusprosessi mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja ottamaan huomioon yhteistyössä mukana olevien henkilöiden edustamien kulttuurien arvoja, uskomuksia ja oletuksia. Ei riitä, että vain yhden osapuolen vaatimukset toteutetaan, vaan on yritettävä ottaa huomioon kaikkien osapuolien toiveet tasa-arvoisuuden periaatteita noudattaen. Tavoitteena on yhtäaikaaisesti pyrkiä sekä kriittiseen itsereflektiivisyyteen että kunnioittavaan ja tasapuoliseen kommunikaatioon. Tällöin voidaan puhua myös ns. uudistavasta oppimisesta (esim. Ruohotie 2000, 184–188; myös Ojanen 2000). Uudistavan oppimisen tarkoituksena on muokata ihmisiä. Niinpä edellä kuvattu ESY-opetukseen kuuluva kasvatus- ja oppimisprosessi eri vaiheineen tulisi ymmärtää eri osapuolien molemminpuolisena kasvu- ja oppimistapahtumana eli yksilöiden toiminnan muutosprosessina. Sen aikana sekä lapsi (oppilas) että aikuinen (kaikki tukitoimenpiteissä mukana olevat) kasvavat ja oppivat toinen toiseltaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja ympäristöissä (Rogers 1961).

9.4.8. Kuntoutusprosessissa mukana olleiden henkilöiden välisestä yhteistyöstä ja sen laadusta

Opettaja ja vanhemmat – erityistukea antavat osapuolet

Tässä tutkimuskohteessa ESY-opettajat pitivät heidän tärkeimpinä yhteistyökumppaneinaan oppilaiden vanhempia. Tätä tulosta tukevat esimerkiksi Karppisen (1998), Lempiäisen (1996), Ojasen (1987) ja Salmisen (1988) tekemät ESY-luokkalaisia (tarkkailuluokkalaisia) koskevat tutkimukset ja käytännön työtä tekevien ESY-opettajien kirjoittamat artikkelit (esim. Karppinen 1999; Katajamäki 1999; Nuotio 1996).

Noin puolet tähän tutkimusryhmään kuuluneista ESY-oppilaiden (N=49) vanhemmista oli lapsensa ESY-luokkataipaleen alussa sitä mieltä, että siirto yleisopetuksesta erityisluokkaan oli huono ratkaisu heidän lapsensa koulunkäynnille. Aikojen kuluessa kuitenkin osa vanhemmista muutti käsitystään, minkä jälkeen vanhemmista noin kolme neljäsosaa (74 %) suhtautui myönteisesti siihen, että heidän lapsensa opiskeli ESY-luokalla. Näistä vanhemmista noin puolet osallistui yhteistyöhön tosissaan. Heidän kanssaan voitiin sopia yhteisesti oppilaan kasvatustavoitteista, ja vanhemmat toteuttivat oman osuutensa

tunnollisesti. Voitiin puhua Hujala-Huttusen ja Nivalan (1996) mainitsemasta *kasvatuksellisesta kumppanuudesta*, missä korostuu oppilaan vanhempien ja opettajan tasa-arvoinen vastuun jakaminen oppilasta tuettaessa.

Oskarin ensimmäinen luokka meni pääasiassa kirjaimien ja äänteiden opettelussa niillä vähillä voimavaroilla, mitä hänellä oli sillä hetkellä käytettävissään. X yritti kaikkensa, kun Oskari opetteli kouluasioita. Kesäloma meni ja koulun alettua Oskari ei osannut enää niitä vähäisiäkin asioita lukemaan opettelusta, mitä hän oli ensimmäisellä luokalla työn ja tuskan kautta saatu oppimaan. Oskari sanoi monta kertaa koulupäivän aikana, ettei hän millään jaksanut tehdä tehtäviä. Oltuani yhteydessä Oskarin kotiin X kertoi heidän elämässään tapahtuneen loman aikana paljon muutoksia. Ongelmien myötä X oli ottanut itsenäisesti yhteyttä työpaikkansa tukihenkilöön. Ehdotin, että hän ottaisi yhteyttä myös perheneuvolaan Oskarin asioissa, koska heillä oli ollut jo aiemmin kontakteja sinne. X tuntui olevan valmis ottamaan vastaan ammatti-ihmisten apua. Oskarin tukeminen saatiin alkamaan melko nopeasti, kun vastaanottoajat saatiin järjestymään perheneuvolan aikatauluun. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan Oskarin toista vanhempaa.)

Lähinnä mä ite koin, et olis hyvä Erkalle sellanen pienempi ryhmä, koska näin et kun olin sen vieres, se teki hommia. Eli se pystyy ne tekemään ja se kuuntelee, kun mä sanon sille näin tässä. Kun se on iso ryhmä, eihän opettaja kerkii mitenkään. Erkka ihan selvästi tarvii huomioo. Erkka itse sanoi: "Minä pääsin tarkkikseen." Se rauhotti, Erkallakin putosi kivi sydämeltä, Erkka koki sen helpotuksena. ... Ei se ole samanlaista olla 32 oppilaan ryhmässä kuin et on pieni ryhmä. Se on tavallaan oma perhe. Emmä koe, et tarkkis toi huonoja asioita, niitä on joka paikas jonkin verran. ... Pienessä ryhmässä sä huomaat heti, jos joku on lähteny pois. Isossa ryhmässä sitä ei huomaa välttämättä ollenkaan. ... Sit isoon ryhmään sopeutuminen olis varmaan vaikeeta, koska täällä on niin paljon vapaampaa, ei olla sidottuja siihen lukujärjestykseen ja sillai. (Ote vanhemman haastattelusta.)

Toinen puoli em. 74 %:sta vanhempia oli niitä, jotka huolehtivat lapsensa asioista silloin tällöin tai jättivät ne täysin oman onnensa nojaan. Heille riitti, että lapsi kävi koulua ja teki suurin piirtein koulunkäyntiin liittyvät ja koulussa vaadittavat asiat. Yhteistyö perustui *vanhempien neuvomiseen ja tukemiseen* (Hujala-Huttunen & Nivala 1996) yksisuuntaisesti opettajasta oppilaan perheen suuntaan. Näissä tapauksissa ESY-opettaja edusti perheen sosiaalista verkostoa (Arnkil & Eriksson 1999; Klefbeck & Ogden 1992), joka antoi ESY-oppilaan vanhemmille tukea ja toteutti samalla myös sosiaalista kontrollia sekä lapsen että hänen vanhempiansa nähden. Näin ko. ESY-oppilas joutui elämään kahden eri tyylillä edustavan sosiaalistajatahon vaikutuspiirissä, mitä voidaan pitää jopa yhtenä sosialisoinnin esteenä.

... Kirjoitin jälleen reissariin Mikaelin aggressiivisuudesta koulussa. Soitin Mikaelin X:lle, mutta hän ei ollut kotona. Jätin soittopyynnön perheen toiselle huoltajalle (uusperhe). En saanut odottamaani puhelua. Kirjoitin reissariin kuluneesta viikosta ja Mikaelin suuresta levottomuudesta. Olin kovin huolestunut pojan tilasta. Toivoin reissarissa X:n yhteydenottoa, että voisimme yhdessä miettiä, miten Mikaelin asiaa vietäisiin eteenpäin. Kaksi viikkoa oli kulunut, enkä ollut saanut X:ltä mitään viestiä. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Kotona ei paljon huolehdi pojan kouluhommista. Yhteisesti sopimaamme tapaamiseen koulussa Jarnon vanhemmat eivät saapuneet. Eivät peruneet aikaa, vaikka X allekirjoittaa reissuvihkon joka viikko. Jarnon kotitehtävät tahtovat olla tekemättä. Usein muistuttelen reissarissa, että vanhemmat osallistuisivat Jarnon kotiläksyjen tekoon. Pari kertaa se onnistuu, mutta sitten taas unohtuu. Tuntuu, että Jarnosta ei huolehdi muutenkaan kotona. Poika on väsynyt ja kovin keskittymätön koulussa. Läksyt ovat jatkuvasti tekemättä. Reppua ei ole näkynyt koulussa muutama päivä ja kirjat venyvät milloin missäkin. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Noin 17 % ESY-oppilaiden vanhemmista teki yhteistyötä ESY-opettajan kanssa, mutta he olivat avoimesti sitä mieltä, että ESY-opetus ei ollut hyvä vaihtoehto heidän lapsensa koulunkäynnille. Loput noin 9 % oppilaiden vanhemmista suhtautui kaikkiin ammattiauttajien yhteistyöyrityksiin negatiivisesti. He syyttelivät toisia ja huolehtivat toisten tekemisistä ja tekemättä jättämisistä. He vaativat omien oikeuksiensa toteutumista, mutta jättivät omat velvollisuutensa täyttämättä. Ko. tapauksissa oppilaan auttaminen oli melko mahdotonta erityisopetuksen keinoin (esim. tapauskertomus Petestä luvussa 9.4.6.). Yhteistyön lähtökohtana oli tällöin *vanhempien osallistuminen ja vaikuttaminen* (Hujala-Huttunen & Nivala 1996) eli perheet olivat kuin asiakkaita ja palvelun ostajia, joilla on oikeus kontrolloida opetuskäytäntöjä ja opettajan toimintaa.

Edellä mainitun suuntaisia tuloksia on saatu esimerkiksi Mobergin (1985) ja Kivisen ja Kivirauman (1986) tutkimuksista. Mobergin (1985) tutkimuksen mukaan noin 80 % tarkkailuluokkalaisten vanhemmista oli kielteisiä lapsensa tarkkailuluokkasiirtoon. Kivisen ja Kivirauman (1986) aineistossa noin 40 % vanhemmista suhtautui siirtoasiaan myönteisesti, noin 60 % vastusti alussa ja noin 12 % vanhemmista oli kielteisiä loppuun saakka. Huomionarvoista em. tutkimusten ja tämän tutkimuksen osalta oli se, että oppilaiden ja vanhempien mielipiteet olivat samansuuntaiset. Toisin sanoen jos vanhemmat olivat siirtoa vastaan, oppilaankin kanta oli yleensä kielteinen.

Tutkija oli haastattelujen vuoksi tekemisissä oppilaitensa vanhempien kanssa vieläkin enemmän kuin tavallisesti erityisluokan opettaja työssään. Tutkimuksen aikana kehittynyt vanhempien ja opettajan välinen tuttuus (kumppanuus) ja opettajan saama tieto oppilaansa taustoista auttoivat häntä saamaan paremmin kontaktia myös lapseen päivittäisessä koulutyössä. Sekä vanhemmat että lapsi alkoivat suhtautua kouluun ja oppimiseen rakentavammin.

Harry lintsaili paljon koulusta aloittaessaan ESY-opetuksessa. Muutaman viikon jälkeen Harryn X alkoi syyttää koulua ja ESY-opetusta siitä, että Harry ei pysynyt koulussa. X sanoi Harryn pelkäävän isompia ESY-oppilaita ja se saattoi minunkin mielestäni olla mahdollista. Asioita oli vaikea selvittää Harryn kanssa, koska hän ei suostunut puhumaan oikein mistään. Napsautti suunsa kiinni ja siinä sitten oltiin! Tapasimme koulussa X:n ja Harryn kanssa, minkä jälkeen asiat alkoivat yhtäkkiä luistaa niin X:n kuin Harrynkin kanssa. Harryn vanhempien yhteiselo oli vaikeaa ja Harry tuntui olevan kotona kovin hankala. Kodin ulkopuolella asuvat lähisukulaiset olivat sitä mieltä, että Harryn koulussa oli vika. X oli eri mieltä ja oli sanonut, ettei koulua tarvitse syyttää, vaan heillä itsellään aikuisina on vaikutusta Harryn ongelmiin. Vuoden tuttavuutemme jälkeen Harry osallistui esimerkiksi riitatilanteiden selvittelyyn kertomalla, mitä oli tapahtunut, mitä kukin oli tehnyt ja positiivisinta oli se, että Harry tunnusti omatkin virheensä. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan toista vanhempaa.)

Edellä mainitun kaltaisia kokemuksia on myös Karppisella (1999, 41–42; 1998, 241), joka teki tutkimusta ala-asteen ESY-luokkien elämispainotteisesta opetuksesta. Hän peräänkuuluttaa ESY-luokkalaisten vanhemmille järjestettäväksi säännöllisin väliajoin yhteisiä keskusteluiltoja, koska hänen mielestään oppilaan ryhmätyöskentelytaidot ja sosiaalinen sopeutuminen saattoivat kehittyä koulussa, mutta olisi ollut tärkeää saada samoja taitoja siirtymään myös lapsen vapaa-aikaan, kotiympäristöön ja jopa hänen vanhemmilleen.

Aikuisten välisen tuttuuden merkitys tuli esille tässä tutkimusjoukossa kuten myös Haikosen (1999, 81) tutkimuksessa, jossa on kerätty tietoa opettajien stressistä ja siitä selviytymisestä erilaisissa työhön liittyvissä konfliktitilanteissa. Tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan vanhempien välille syntyneet epäluottamus tai loukkaantuneisuus pitkitti aikuisten välille kehittyneitä konflikteja, vaikka konkreettinen asia oli jo selvitetty. Tällaisesta epäsuotuisasta yhteistyön alkamisesta voidaan esittää seuraava tapauskuvaus.

... Eräänä aamuna Johanin X tuli luokkaamme ja syytti muutamia luokkamme poikia Johanin kiusaamisesta ja vaati rahallista korvausta, kun he olivat hävittäneet joitakin Johanin tavaroita. Jouduin keskeyttämään X:n vaateet ja ohjasin hänet toiseen tilaan keskustelemaan asioista aikuisten kesken. X sanoi, että hänen isänsä tulisi kohta paikalle, kun hänkin oli niin vihainen Johanin kiusaamisesta. Toistin X:lle, että myös Johanin käytös täytyisi saada muuttumaan paremmaksi. Ei riittäisi, että kovisteltaisiin vain toisia oppilaita. Muistutin X:ää siitä, että ehkä Johan ei muistanut kertoa kotona omia tekemisiään, muisti vain toisten tekemät kolttoiset. Lupasin kysellä kaikilta asiaan liittyviltä oppilailta erikseen, mitä oli tapahtunut poikien kesken. Esitin, että edettäisiin kaikessa rauhassa. Ei tässä vaiheessa voitu ketään pakottaa maksamaan korvauksia. Tätä asiaa selvitelin soittamalla puheluita eri oppilaiden vanhemmille yhden koulupäivän ajan. Oppilaat yritin hoitaa tehtävineen siinä seassa. Loppujen lopuksi joku rehellinen ihminen löysi hävinneen tavarain ja palautti sen kouluun jostain koulun lähellä olevasta katuojasta. Päästiin sentään rahojen laskemisesta, ajattelin! Poikia kuulustellessani kävi ilmi, että yhtä lailla Johan oli ollut mukana hävittämässä tavaroitaan kuten kaikki muutkin jutussa mukana olleet oppilaat. Myös Johan myönsi näin tapahtuneen. Pyysin X:ää palaveriin koululle. Tällöin keskustelimme Johanin edistymisestä ja jatkosuunnitelmista seuraavalle syksylle. Kyse oli lähinnä kouluaineissa edistymisestä. Kerroin myös käyttäytymisestä, mutta X ei ottanut kantaa tähän asiaan. X oli nuivan vastahakoinen koko palaverin ajan. Kuulin myöhemmin, että hän oli tehnyt valituksen toiminnastani "koulutoimen johtoon". (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Sellaisissa tapauksissa, joissa konfliktia edeltävää suhdetta opettajan ja vanhempien välillä kuvailtiin positiiviseksi ja, jos molemmilla osapuolilla oli halua tilanteen selvittämiseen, konflikti saatiin yleensä ratkaistua.

ESY-opettaja soitti Samuelin kotiin X:lle (X on toinen Samuelin vanhemmista, jonka luona hän asuu). Opettaja kertoi Samuelin olevan koulussa jatkuvasti toisten oppilaiden kimpussa. Opettaja kertoi myös Samuelin sanovan, että hänellä on oikeus lyödä toista, jos tämä toinen haukkuu häntä. Opettajan mielestä koulussa oli tilanteita, jolloin kukaan edes haukkunut Samuelia, hän saattoi lyödä toista mielestään jonkin vanhan kauan sitten tapahtuneen asian vuoksi. Opettaja toivoi, että X puhuisi poikansa kanssa, koska hän näyttäisi olevan ainut ihminen, jolla olisi otetta Samueliin. Opettaja kertoi, ettei häneen puheensa koulussa tavoittanut poikaa. Hän vain soitti suutaan opettajalle. X ja opettaja sopivat, että opettaja soittaa heti X:lle, jos Samuelin käyttäytyminen ei koulussa muutu paremmaksi. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Tämän tutkimuksen perusteella oppilaan selviytyminen kouluongelmiensa yli riippui viime kädessä siitä, kuinka paljon hänen huoltajallaan/huoltajillaan oli voimia ja kykyjä auttaa ja tukea häntä päivittäisissä ongelmatilanteissa. Lapsen kouluvaikeuksien voittamiseksi saatiin *siis parhaat tulokset*, jos lapsen huollosta vastuussa olevat vanhemmat 1) *näkevät* lastaan ja perhettään koskevat *ongelmat realistisesti* syyttelemättä toisia, 2) *suostuivat säännölliseen ja rakentavaan yhteistyöhön* lapsensa asioita hoitavien ammattiauttajien kanssa ja 3) *toteuttivat oman osuutensa tunnollisesti lapsen hoitosuunnitelmasta*, joka laadittiin säännöllisin väliajoin yhteisesti keskustelemalla erilaisten lasta tukevien ammatti-ihmisten kanssa. Jos ESY-luokkalaisen kuntoutumisen kriteerinä pidetään onnistunutta takaisinsiirtoa yleisopetukseen, tämän tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, ettei esimerkiksi lapsen elämäntaustassa olevien riskitekijöiden suuri määrä välttämättä ole este lapsen tilanteen paranemiselle, kun hänen vanhempansa pureutuvat tosissaan ongelmien ratkomiseen eri tukitahojen kanssa tehtävän yhteistyön kautta. Edellä esitetty tapauskertomus Vikistä (9.4.6.) kuvaa tilannetta, jossa oppilaalla oli monia riskitekijöitä taustalla, mutta oppilaan vanhemmalla oli kykyjä ja halua tehdä yhteistyötä rakentavasti kaikkien tukitahojen edustaneiden työntekijöiden kanssa, ja tämän lisäksi hän huolehti oman osuutensa tunnollisesti kasvatus- ja kuntoutusprosessissa.

Myös Seppovaara (1998, 31) ja Lempiäinen (1996, 158) korostavat tutkimuksissaan ESY-luokkalaisten vanhempien tärkeää osuutta lapsen kuntouttamisessa. Ruoho (1996, 166–167) toteaa, että yksi kasvatuksen tulosten tehokkuuden ja pysyvyyden kriteeri näyttäisi olevan se, että perheet ja vanhemmat saataisiin tavalla tai toisella suoraan mukaan kasvatuksen toteuttamiseen. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että ilman perheen mukanaoloa lasten kehitykseen vaikuttaminen olisi jokseenkin lyhytaikaista ja siksi myös tuloksetonta (esim. Bronfenbrenner 1975; Hautamäki ym. 1993). Samaan viittaa myös Kinnunen (1999, 92) kirjoittaessaan lasten psykiatrisen osastohoidon vaikutuksesta. Lapsen hoidon onnistuminen riippuu vanhempien kuntoutusprosessiin osallistumisesta. Kyse ei ole pelkästään sovittujen tapaamisten täsmällisestä toteuttamisesta, vaan vanhempien todellisesta työskentelystä asetettujen tavoitteiden suuntaan.

Ulkomailta tehdyissä tutkimuksissa korostuvat myös edellä mainitunlaiset käsitykset, joihin Järvinen (1996) viittaa. Esimerkiksi Schneider ja Lee (1990) tutkivat chicagolaisessa peruskoulussa opiskelevia itäaasialaista alkuperää olevia kuudennen ja seitsemännen luokan oppilaita (N=95), jotka olivat lähtöisin samankaltaisista sosiaaliluokista. Tutkimuksen mukaan lasten koulumenestys perustui sekä vanhempien koulunkäyntiä arvostavaan ja hyviä koulusuorituksia odottavaan asenteeseen että konkreettisella tasolla kontrolloivaan ja ohjaavaan toimintaan. Tällaisella taustatuella koulunkäynti tuotti nuorille palkintoja koulussa ja he sitoutuivat koulunkäyntiin ja tavoitteenasetteluun. Tämä tulee esille myös MacLeodin (1987) tutkimuksessa, jossa vertailtiin neljän vuoden ajan kahden oppilasryhmän, so. ”hengailijoiden” (N=8) ja ”veljesten” (N=7), koulumenestystä. ”Hengailijat” häiriköivät, olivat pois koulusta, käyttivät päihteitä ja olivat mukana rikoksien teossa. Heidän vanhempansa eivät puuttuneet mitenkään lastensa koulunkäyntiin eivätkä asettaneet lapsilleen minkäänlaisia ammatillisia vaatimuksia ja tavoitteita. ”Veljekset” noudattivat koulun sääntöjä ja opiskelivat ahkerasti. Heidän vanhempansa odottivat pojiltaan koulumenestystä sekä kontrolloivat ja valvoivat heidän koulunkäyntiään. Delgado-Gaitanin (1988) tutkimus tukee edellisten tutkimusten tuloksia. Se tuottaa yhtä lailla ymmärrystä siitä, miten samanlaisten kulttuuristen olosuhteiden on mahdollista tuottaa jopa toisilleen täysin vastakkaisia kouluun suuntautumisen tapoja, jos vanhempien toimintatavat lapsen tukemisessa ovat vastakkaistyypiset. (Järvinen 1996, 274–277)

Käsillä olevasta tutkimuksesta kävi ilmi, että yhteisneuvotteluissa oli myös *lapsen läsnäolo* (varsinkin 5.–6. luokkalaisten) tärkeää. Tällä tavalla toimittaessa lapsi sai tietää, mitä asioita häneltä ja aikuisilta hänen lähiympäristössään odotettiin ja miten missäkin tilanteessa aikuiset toimivat häntä kohtaan. Toisin sanoen kaikkia osapuolia koskevat ”pelisäännöt” tehtiin selviksi yhteisesti keskustelemalla ja sopimalla. Jos jokin taho jätti oman osuutensa sopimuksista toteuttamatta, lapsi käytti tilaisuutta hyväkseen aikuisiin nähden ja hänen hoidoltansa oli pohja pois. Kyseisissä tilanteissa muidenkin tuettavan lapsen kanssa tekemisissä olleiden tahojen työ valui hukkaan, jos yksi tukiosapuoli ei toteuttanut omia velvollisuuksiaan. ESY-luokan vaikeimpien oppilaiden vanhemmat olivat yleensä eri mieltä ammatti-ihmisten kanssa oppilaan hoitotoimenpiteiden toteuttamisesta, tai ääritapauksissa he kieltäytyivät yhteistyöstä ammatti-ihmisten kanssa kokonaan. Tätä tutkimustulosta tukee esimerkiksi Robinsin (1974) asosiaalisiä lapsia koskeva tutkimus. Hänen mukaansa asosiaaliset häiriöt ovat yleisiä sellaisilla lapsilla, joiden vanhemmat ovat sitä mieltä, että heidän lapsensa ei tarvitse kodin ulkopuolista apua. Vanhemmat voivat vastustaa ”ammatti-ihmisten” mukaantuloa, tai mikäli he hyväksyvät hoidon, he eivät pysty pitämään kiinni yhteisiksi sovitusta tapaamisista.

Joissakin tapauksissa oppilaan kuntoutustapahtuman alkuun saaminen voi olla käytännön tasolla vaikeaa. Kuvauskohteessa työskennelleiden ESY-opettajien mielestä oli pitkällä tähtäimellä oppilaan

tilannetta ajatellen erittäin haitallista, jos oppilaan vanhemmat eivät olleet valmiit kuntoutustoimenpiteiden aloittamiseen. Aika vain kului, ja lapsen ongelmat suurenivat niin koulussa, kotona kuin vapaa-aikana.

Jiri aloitti ESY-luokalla ensimmäisen luokan marraskuussa. Vanhemmat halusivat hänen aloittavan koulunsa yleisopetuksessa, vaikka lastentarhassa hänellä oli ollut jo kaksivuotiaasta lähtien vaikeuksia tulla toimeen toisten lasten kanssa. Jiri joutui herkästi tappeluihin, ja hänen oli vaikea kestää aikuisten rajoituksia. Hän sai raivokohtauksia. Samat ongelmat jatkuivat koulun alettua niin yleisopetuksessa kuin ESY-luokallakin. Tapailin vanhempia ensimmäisen puolen vuoden aikana useita kertoja, koska Jirin kanssa oli paljon ongelmia koulussa. Ehdotin joka kerta keskustellessani heidän kanssaan, että Jiri tarvitsisi muuta apua kuin pelkästään erityisopetusta. Jiri oli ollut useita kuukausia luokallani, kun kuulin, että hän oli ollut sairaalassa tutkimusjaksoilla edellisenä kesänä ja hänellä oli lähete psykiatriseen osastohoitoon. Yritin puhua ja puhua ja antaa vanhemmille aikaa miettiä hoidon aloittamisesta. Vanhemmat lupasivat jokaisen keskustelumme jälkeen miettiä asiaa, mutta he eivät kuitenkaan osoittaneet minkäänlaisia käytännön toimenpiteitä hoidon aloittamiseksi.

Jiri riehui koulussa jatkuvasti, eikä uskonut ketään. Laitoin viestiä reissarissa ja soitin kotiin ja puhuin koulussa vanhempien kanssa, jälleen kerran, Jirin hoidon aloittamisesta sairaalassa, koska hänellä oli sinne jo lähetekin valmiina. Tiesin, kuinka vaikeaa oli saada sairaalaan paikka, jos jonkun lapsen vanhemmat olisivat halunneet saada lapsensa hoitoon. Yritin puhua Jirin vanhemmille tästäkin, mutta tuloksetta. He ilmoittivat sitten kerran puhuessamme, etteivät he anna Jiriä sairaalahoitoon. Pojan tilanne koulussa paheni päivä päivältä. Vanhemmat alkoivat hyökätä meitä erityisopettajia vastaan. Heidän mielestään oli meidän vika, että Jirillä oli vaikeaa ja ettemme osanneet käsitellä poikaa. Jiri itki usein koulussa ja sanoi, ettei hän jaksanut tehdä töitä tunnilla. Kysyessäni siihen syytä Jiri vastasi, että äiti ja isä riitelivät koko ajan kotona. Yritin kannustaa poikaa silti yrittämään.

Jiri alkoi saada pakkoliikkeitä. Päätin, että nyt oli tehtävä jotakin. Paikallaan polkeminen ei voinut jatkua. Soitin sosiaalityöntekijälle ja kerroin, millaista Jirillä oli koulussa ja kuinka olin yrittänyt taivutella vanhempia viemään poikaa hoitoon. Aikaa oli kulunut yrityksiini jo vuosi. Sovimme yhteisen ajankohdan sosiaalityöntekijän luona pidettävälle palaverille, johon vanhemmat kutsuttiin. Tilaisuus oli epämiellyttävä. Vanhemmat haukkuivat ensin Jirin opettajan yleisopetusajoilta, kuinka hän ei ollut osannut antaa Jirille hänen tasoisiaan tehtäviä ja poika turhautui koulussa. Sitten oli minun haukkumisen vuoro. En osannut kohdella Jiriä oikein ja hän oli vain silmätikkinä koulussa. Yritimme yhdessä sosiaalityöntekijän kanssa puhua vanhemmille, että Jiri saisi apua vaikeuksiinsa, kun he vain antaisivat siihen mahdollisuuden. Poika kävi koulua sairaalassa ja voisi tulla kotiin yöajaksi, voisi myös jatkaa harrastuksiaan entiseen tapaan. Saman tiedon vanhemmat olivat saaneet kuulemma jo tutkimusjakson aikana vuosi sitten sairaalasta. Edelleen vanhemmat olivat sitä mieltä, etteivät he halua antaa Jiriä sairaalahoitoon. Sosiaalityöntekijä sanoi soittavansa sairaalaan Jirin tilanteesta, elleivät vanhemmat tekisi sitä itse. Sosiaalityöntekijällä oli tietoa perheen tilanteesta vielä enemmän kuin minulla. Aikuisten välillä oli aggressiivista käyttäytymistä, ja lapset joutuivat seuraamaan sitä sivusta. Sosiaalityöntekijä perusteli toimintaansa lastensuojelun näkökannalta. Tässä vaiheessa jätin perheen ja sosiaalityöntekijän keskustelemaan keskenään perheen tilanteesta. Olin mielestäni hoitanut oman osuuteni lapsen opettajana enkä voinut tehdä enempää. Ajan piti antaa taas kulu. Sosiaalityöntekijä sai neuvotteluajan sairaalaan. Samalla selvisi, että Jirille ja hänen vanhemmilleen oli varattu useita aikoja sairaalavastaanotoille, mutta vanhemmat olivat jättäneet ne käyttämättä. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Edellä mainitunlaisissa tapauksissa muutamien vuosien jälkeen yhdelläkään aikuisella ei ollut mahdollisuutta saada otetta tällaiseen oppilaaseen. Kuvauskohteessa työskennelleiden ESY-opettajien mielipiteiden mukaan ongelmallista käyttäytymishäiriöisten oppilaiden kasvatuksen, opetuksen ja kuntouttamisen kohdalla oli se, että erilaisiin hoitoihin osallistuminen on lapselle ja hänen vanhemmilleen

vapaaehtoista. Toisin sanoen kouluun on oppivelvollisuuden vuoksi pakko tulla, mutta kuntoutustoimenpiteisiin ei ole pakko osallistua. Toisaalta kuntoutustoimenpiteet ovat tuloksettomia ja niitä on turha toteuttaa, jos oppilas ja hänen vanhempansa eivät sitoudu niihin. Tämä on käytännön työn tasolla koululaitoksessamme kulmakivi, joka suurelta osin hidastaa oppilaiden psykiatrisen hoidon piiriin pääsemistä.

Opettaja ja erityistukea antavat osapuolet

Kuvauskohteessa ESY-opetuksen tukitoimenpiteitä toteutettiin ns. ekologisen ajattelutavan mukaan (esim. Apter 1982; Kauffman 1997; Reinert 1987) ts. oppilaan kuntouttamisessa käytettiin hyödyksi eri ammattialojen edustajien tarjoamaa tietoa ja kokemusta. Käsillä olevassa tutkimuksessa tällä tarkoitetaan kasvatukselliseen kuntoutukseen liittyvää moniammatillista yhteistyötä. Niinpä tutkimuskohteessa ESY-opettajien tärkeitä yhteistyökumppaneita oppilaiden vanhempien lisäksi olivat myös eri tukialueita edustaneet ja jollakin tavalla oppilaan kanssa tekemisissä olleet ammattiauttajat. Toimintatapojen määrä, laatu ja kohde lasta ja hänen perhettään kuntoutettaessa riippuivat esimerkiksi yksilöstä/yksilöistä, tilannetekijöistä, perheestä, koulusta jne.

Tässä vaiheessa tutkija haluaa erityisesti muistuttaa lukijaa siitä, että jatkossa esitettävät asiat eri tukitahojen välisestä yhteistyöstä ja sen laadusta ovat ainoastaan yhden erityisopettajan subjektiivista arviointia. Vaikeita tapauksia hoidettaessa opettajan työ on raskasta ja sen johdosta tapahtumien tulkinnoissa saattaa tulla esiin voimakas tunnelataus. Lukijan on hyvä muistaa myös se, että yhteistyön laadun vaihtelu riippuu paljon esimerkiksi tukialueiden lainsäädännöstä, ideologioista ja työtavoista sekä paikkakunnasta ja tilannetekijöistä. On kyse tietysti myös siitä, millaisia yhteistyötaitoja ja menetelmiä kullakin työntekijällä on käytössään toisten ammattialojen edustajien kanssa toimittaessa.

Perheneuvola toimi ensisijaisena lastenpsykiatrian avohoitopaikkana. Pääosa tutkimuspaikkakunnan perheneuvolan asiakkaista oli alle 12-vuotiaita. Varsinkin ensimmäisellä ja toisella luokalla ESY-opetukseen siirretyt oppilaat tulivat suurimmaksi osaksi perheneuvolan lausunnolla tai sairaalan osastohoidosta, jonne lapsi oli ohjattu yleensä perheneuvolasta aiemmin saadulla läheteellä. Kuten aiemmin on jo tullut esille tutkimusryhmään kuuluneet oppilaat olivat suurelta osalta perheneuvolan nykyisiä tai entisiä asiakkaita. ESY-opettajat pitivät työnsä kokonaisuuden kannalta katsottuna yhteistyön laatua perheneuvolan kanssa melko toimivana. Tämän tutkimuksen alkuvaiheessa (1990-luvun alkupuoliskolla) yhteistyö koulun ja perheneuvolan välillä eli murrosvaihetta tutkimuspaikkakunnalla. Muutamien vuosien jälkeen yhteistyö alkoi kuitenkin toimia säännöllisesti ja ESY-opettajilla oli mahdollisuus tavata perheneuvolan henkilökuntaa noin kolmen kuukauden välein oppilaittensa asioissa ja useamminkin tarpeen vaatiessa. Oppilaiden hoitoideologioita ESY-opettajat eivät pitäneet kuitenkaan aina oppilaan tilanteen ja koulun kannalta toimivina. ESY-opettajien näkökulmasta perheneuvola oli kaukana siitä käytännön elämästä, jota ESY-luokkalaisten perheissä ja ESY-luokassa elettiin ja koettiin päivittäin. Se oli toisaalta myös mahdotonta, koska perheneuvolan työntekijät tapasivat oppilasta ja hänen vanhempiaan keskimäärin kerran kuukaudessa. Tapaamiskertojen välillä ESY-luokkalaisten perheissä ehti tapahtua todella paljon kaikenlaista.

Lasta siirrettäessä *sairaalan osastohoidosta* takaisin ESY-luokalle käytiin yleensä yhteisiä neuvotteluja ESY-opettajien, lapsen vanhempien ja sairaalan henkilökunnan kanssa. Toisinaan neuvottelut käytiin sairaalassa tai koulussa ja toisinaan pelkästään puhelimitse riippuen siitä, millainen vaihe kullakin lapsella oli meneillään.

Helmikuussa sairaalasta soitettiin minulle, että olisiko luokassani tilaa uudelle oppilaalle ensi syksystä alkaen. Lupasivat ottaa sairaalan puolelta yhteyttä uudelleen myöhemmin tämän kevään aikana, kun olisivat tulossa tutustumaan kouluun oppilaan kanssa. Myös ko. oppilaan X soitti minulle lapsensa kouluvaihtoehtoihin liittyvistä asioista. Hänelle tuntui olevan vielä epäselvää, mikä erityisopetusmuoto olisi paras vaihtoehto hänen lapselleen. Maaliskuussa pidettiin yhteispalaveri (osallistujina sairaalan psykiatri ja oppilaan omahoitaja, oppilaan X ja erityisopettajat ESY- ja EMU-opetuksesta) sairaalassa oppilaan tulevasta koulusijoituksesta. Asia jäi vielä kesken ja sairaalasta luvattiin ottaa yhteyttä myöhemmin, kun tilanteet menevät eteenpäin. Huhtikuussa sain puhelinsoiton sairaalasta, että oppilas tulee tutustumaan omahoitajansa kanssa kouluun ja luokkaamme. Yhteisellä päätöksellä oppilas aloitti koulunkäyntinsä elokuussa ESY-luokassamme. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan yksinhuoltajavanhempaa.)

Ikävä kyllä joidenkin oppilaiden kohdalla kävi niin, ettei sairaalan osastolta tullut kouluun minkäänlaista tietoa hoidossa olleen oppilaan tilanteesta. ESY-opettaja saattoi ainoastaan saada sairaalasta puhelinsoiton ja ilmoituksen siitä, että ko. oppilas palaisi jatkamaan koulunkäyntiään huomispäivänä ESY-luokassa.

Rasmus oli sairaalan osastohoidossa noin kaksi kuukautta. En saanut mitään palautetta hänen hoitotilanteestaan tuona ajanjaksona. Oliko sairaalasta tai Rasmuksen kotoa unohdettu ottaa yhteyttä kouluun vai oliko asia jätetty tietoisesti hoitamatta, sitä en saanut tietää. Edellisenä päivänä, kun Rasmus palasi takaisin ESY-opetukseen, sain sairaalasta puhelinsoiton ja minulle kerrottiin, että Rasmus palaa huomenna takaisin kouluun ESY-luokkaamme. Sain palautteen tiedon, että Rasmus oli ollut aggressiivinen hoitohenkilökuntaa kohtaan, eikä ollut suostunut juuri minkäänlaiseen yhteistyöhön kenenkään kanssa. ... (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Opettajan vastuulle jäi, halusiko hän oppilasta koskevia tietoja sairaalasta vai ei. Kyselyjen jälkeen saattoi joskus vastauksena olla sairaalan henkilökunnan antama tieto, että lapsen pitäisi pystyä nykyään selviytymään kouluopetuksesta hänelle osoitetussa opetusmuodossa eli ESY-luokassa. ESY-opettajan kannalta asia ei kuitenkaan ollut koskaan näin yksinkertainen.

... Rasmuksen kanssa eläminen koulussa oli koko ajan kuin nuoralla tanssimista. Milloin Rasmuksen kammottava raivari taas alkaisi? Toiset oppilaat luokassani olivat jännittyneitä, he pelkäsivät Rasmuksen riehumisista. Hän oli isokokoinen poika ja monet oppilaistani olivat useita vuosia nuorempia ja voimallisesti huomattavasti heikompia. Tuurilla kai selvitettiin, ettei mitään vakavampaa sattunut. Sitten eräänä päivänä välitunnilla Rasmus hakkasi raivoisasti toisen ESY-oppilaan päätä seinään, mihin menin väliin. Pidimme toisiamme Rasmuksen kanssa riuksista. Poika oli kuin shokissa raivotessaan. Tämän tapahtuman jälkeen Rasmus oli kaksi viikkoa koulusta "jäähylly". (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa.)

Todellisuutta oli myös se, että joskus opettaja ei yksinkertaisesti voinut saada oppilastaan koskevaa tietoa terveystieteilijöiltä, koska sairaalan työntekijöiden vaitiolovelvollisuus esti sen. Tämä oli tietysti perusteltua, jos oppilaan vanhemmat olivat kieltäneet heitä antamasta lasta ja perhettä koskevia tietoja kouluun ja opettajalle.

... Sairaalan palaveriin kutsuttiin Jirin vanhemmat, sosiaalityöntekijä ja minut Jirin opettajana. Minulla ei ollut kuitenkaan mahdollisuutta lähteä koko koulupäiväksi sairaalaan, koska luokkaani ei ollut juuri sinä päivänä mahdollisuutta saada sijaisopettajaa. Siksi soitin myöhemmin sairaalaan Jirin asioita hoitavalle psykiatrille kyselläkseni, mitä palaverissa oli sovittu. Tietoa ei tihkunut juurikaan minulle neuvottelun tuloksista, vaikka olisin itse voinut olla siinä mukana kuulemassa asiat. Kysyin, kuinka tällainen saattoi olla

mahdollista? Olin yrittänyt saada lasta hoitoon kaikin keinoin ja palaveri saatiin vihdoin viimein järjestettyä, niin sitten en saanutkaan mitään tietoa, missä vaiheessa hoitosuunnitelma oli. Psykiatri korosti hoitoväen luottamusta vanhempiin ja vaitiolovelvollisuutta. Sen ymmärsin ja kerroin, että sama koski myös opettajia koulussa. Olinkin yrittänyt puhua asioista hänen kanssaan ammatti-ihmisten kesken. Viittasin vielä tavoitteeseemme ESY-opetuksessa hoitaa lasta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja velvollisuudestani ohjata lapsi hoitoon, jos näen hänen olevan avun tarpeessa. Psykiatri tynnytteli minua ja kertoi, että kyllä minulle joku soittaisi piakkoin ja kertoisi, mitä palaverissa oli sovittu. Ja minunhan ei auttanut muu kuin jäädä odottamaan. Olin odottanut jo vuoden kyseistenkin vanhempien ratkaisua lapsensa hoitoon viemisestä! Kului viikko ja Jirin X ilmoitti minulle puhelimitse, että pojalle oli tarjottu viiden viikon kriisipaikkaa sairaalasta ja he olivat nyt päättäneet aloittaa jakson. Samaan hengenvetoon hän haukkui minut puhelimesta, kun olin alkanut hoitaa Jirin asiaa sosiaalityöntekijän kanssa ja että olin kaiken lisäksi soittanut sairaalaankin. Kerroin X:lle, että olin antanut aikaa vanhemmille yli vuoden, ja olin nähnyt, etteivät he olleet toimineet asian eteen päin viemiseksi. Minun oli ammattini puolesta toimittava kuitenkin Jirin auttamiseksi. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan vanhempaa.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että yhteistyö psykiatrasta hoitoa antavan sairaalan työntekijöiden ja ESY-opettajien välillä oli siis hyvin vaihtelevaa, ajoittain jopa epäselvää. Joidenkin oppilaiden asioita hoidettaessa sairaalasta otettiin yhteyttä opettajaan ja voitiin pitää yhteissuunnittelulaisuuskiakin. Joistakin oppilaista saatiin kouluun pelkästään kirjallinen tai suullinen lausunto tai joskus ei niitäkään.

Yhteistyön aihetta ESY-opettajan ja *sosiaalialan edustajien* välille syntyi, jos ESY-oppilas oli paljon pois koulusta, jos oppilas oli sortunut rikokseen tai jos hän oli huoltamattoman oloinen koulussa. Tästä on monia esimerkkejä aiemmin esitetyissä tapauskuvauksissa. Moniongelma-perheiden asioita hoidettaessa koulu- ja sosiaaliviranomaiset tekivät säännöllisesti yhteistyötä. Yhteydenottoja opettajan ja sosiaalityöntekijöiden välillä oli keskimäärin 2–4 kertaa kuukaudessa, joskus tapahtumien kulusta riippuen useamminkin. Yhteistyö onnistui opettajien mielestä melko hyvin. Turha asioiden vtvominen, eri osapuolien välinen jahkaileminen käytännön tukitoimenpiteiden aloittamisessa ja vanhempien kanssa pidettävien verkostopalaverien vähäisyys hidastivat kuitenkin oppilaiden todellisen kuntouttamisen alkuun saamista.

Kuvauskohteessa ESY-opettajat tekivät poikkeuksellisen vähän yhteistyötä *koulupsykologien ja -terveydenhoitajien* kanssa. Syy saattoi olla se, että oppilaiden ongelmat olivat olleet jo ennen ESY-opetukseen siirtoa joko perheneuvolan tai psykiatrisen sairaalahoidon piirissä. Koulupsykologit antoivat joskus oppilaille ”kriisiapua” keskustelemalla heidän kanssaan jostakin akuutista ongelmatilanteesta ja opastivat sekä oppilasta että hänen vanhempiaan erilaisten tukitoimenpiteiden etsimisessä. Toinen tyypillinen tilanne yhteistyölle oli se, kun psykologi testasi ESY-oppilaan ja kirjoitti hänen tilanteestaan lausunnon tulevaa yleisopetussirtoa varten. Tuolloin neuvoteltiin myös oppilaan koulunkäyntiä koskevista jatkosuunnitelmista. Joskus koulupsykologi saattoi toimia samaa ammattialaa edustavana työntekijänä linkkinä perheneuvolaan, kun ESY-oppilaan asiaa vietiin eteenpäin, kuten seuraava esimerkki kuvaa.

Soitin koulupsykologille ja pyysin häntä ottamaan kollegana yhteyttä perheneuvolaan Teemun asiassa. Minun yhteistyöyritykseni perheneuvolaan eivät olleet onnistuneet. Perheneuvolasta oli kerrottu koulupsykologille, ettei yksilöterapia auttaisi Teemua, vaan siksi oli mietitty huostaanottoa eli lastenkotia, jos vanhemmat eivät huolehtisi sovitusta kolmen viikon ohjeistuksesta. Koulupsykologi oli yrittänyt ehdottaa, että Teemu pitäisi saada tutkimusjaksolle sairaalaan. Hänelle oli vastattu, että sinne pääsi vain kriisitapauksia. Kaupungin sosiaalityöntekijä oli ollut koulupsykologin kanssa sitä mieltä, että Teemu oli juuri kriisitapaus. Minulla oli suuri kysymysmerkki mielessäni: ”Miksi perheneuvola ei halua tehdä yhteistyötä koulun kanssa, vai oliko vika minussa? Olinko toiminut jotenkin väärin? Lasta pitäisi hoitaa käsitykseni mukaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja yhteistyömme oli tällä tasolla. Olin tekemisissä lapsen kanssa viisi päivää viikossa

jokapäiväisissä tapahtumissa, perheneuvola vain kerran kuukaudessa yhden tunnin ajan. Eikö työ meillä kaikilla olisi helpompaa, joustavampaa ja nopeampaa ratkaisuiltaan, kun kuulisimme toistemme kokemuksia ja ajatuksia?” Minulla ei todellakaan ollut muuta toivoa kuin koulupsykologi. Odotin hänen äänensä kuuluvan perheneuvolassa kollegan ominaisuudessa. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa, ks. myös Liite 20.)

Muita yhteistyökumppaneita olivat *nuorisotyöntekijät ja poliisit*. He pitivät oppilaille tunteja muutamia kertoja kouluvuoden aikana valitsemistaan lapsia ja nuoria koskevista aiheista. Lisäksi poliisin kanssa oltiin yhteistyössä, jos oppilaat jäivät kiinni rikoksista. Yhteydenottoja opettajan ja poliisin kesken oli 5–10 kertaa lukukautta kohden (ks. Liite 19.). Kuvauskohteessa työskennelleiden ESY-opettajien mielestä poliisien kanssa tehtävä yhteistyö oli selkeää ja mutkatonta.

Kaupungin *nuorisotoimi* järjesti pitempinä loma-aikoina erilaisia nuorten ja lasten leirejä eri puolilla Suomea. Opettaja keskusteli nuorisotyöntekijöiden kanssa, kenellä ESY-oppilaista oli sellainen elämäntilanne, että hänen oli hyvä päästä leirille.

... Nuorisotoimesta kyseltiin puhelimitse ehdotustani, kenelle oppilaistamme olisi tarpeellisinta päästä hiihtolomaleirille Lappiin. Ehdotin Teemua, koska poika joutuisi olemaan kotona yksin koko hiihtolomaviikon hänen vanhempiansa ollessa töissä. Sovimme Teemun X:n kanssa, että leiriä pidettäisiin Teemulle tavoiteltavana ”porkkanana” paremmalle koulutyöskentelylle. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan Teemun toista vanhempaa, ks. myös Liite 20.)

Ohjaajat olivat oppilaille tuttuja vapaa-aikoina järjestettävistä lapsi- ja nuorisokerhoista. Yhteistyö ESY-luokkien ja nuoris- ja sosiaalitoimen välillä toimi myös siten, että työntekijät (”pinnaribongaajat”) saattoivat koota koulupäivien aikana tuntemiaan ESY-oppilaita keskustasta autoonsa ja kuljettaa heidät takaisin kouluun, mihin on viitattu jo aiemmin tässä tutkimuksessa.

Yhteistyö eri alueita edustavien työntekijöiden kanssa (=moniammatillinen yhteistyö) oli tutkimuskohteessa monentyyppistä ihmisyksilöistä ja edustusalueista riippuen. Keskinäinen ymmärrys ja samansuuntaiset tulkinnat toiminnoista ja niiden sisällöistä eivät aina luonnehtineet eri yhteisöjen ja yksilöiden välistä todellisuuskäsitystä (ks. Kaipio 1995). Kaikilla osapuolilla oli omat ideologiansa, toimintamääräyksensä ja -tapansa. Lapsen tuloksellisen tukemisen ja kuntoutumisen edellytyksenä oli kuitenkin se, että kaikki yhteistyötahot kunnioittivat toistensa periaatteita ja että jokaisella taholla ja henkilöllä oli taitoa joustaa ja kuunnella toisia osapuolia omia tarkoituksiperiään eteenpäin viedessään. Kuten Hakkarainen, Lonka ja Lipponen toteavat (2000, 170), parhaimmillaan yhteistyöstä voidaan löytää ns. toiminnan hajautettua säätelyä, eräänlaista ”yhteisöllistä metakognitiota”. On kyse siitä, miten eri ryhmien jäsenet ottavat huomioon toisten näkökulmia ja palautetta asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi ja ryhmän edistymisen tukemiseksi.

Liitteessä 19. kuvataan tutkimuskohteessa työskennelleiden ESY-opettajien ja eri tukitahoja edustaneiden työntekijöiden yhteydenpitoa yhden kouluviikon aikana.

9.4.9. Eri tukitahojen välisiä yhteistyöongelmia ESY-opettajan näkökulmasta

Kahden kuvauskohteessa työskennelleen ESY-opettajan kannalta katsottuna ESY-oppilaan kuntoutuksessa kohdattiin seuraavaksi esitettäviä ongelmakohtia. ESY-luokkalaisten vanhemmat olivat saattaneet käydä perheneuvolan vastaanotoilla lapsensa ongelmakäyttäytymisen vuoksi jo lastentarhan opettajan toivomuk-

sesta ja/tai myöhemmin yleisopetuksen opettajan toivomuksesta. Usein vanhempien suhtautuminen asiaa hoitaviin tahoihin oli negatiivissävytteinen. Jos myös ESY-opettaja näki myöhemmin terapiahoidon tarpeelliseksi oppilaan kuntoutuksessa, vanhempien ylipuhuminen esim. perheneuvolan vastaanotolle uudelleen oli vaikeaa. Lisäksi ESY-opettajan työtä vaikeutti vallitseva käytäntö: lapsi pääsi perheneuvolaan asiakkaaksi vain siinä tapauksessa, että hänen vanhempansa tilasivat sinne vastaanottoajan. ESY-opettajalla ei siis ollut muita vaihtoehtoja kuin yrittää saada vanhemmat ymmärtämään lapsensa hoidon tarpeellisuus ja sen jälkeen saada heidät varaamaan vastaanottoajan perheneuvolasta. Prosessi kesti joidenkin vanhempien kohdalla liian kauan, ja lapsen ongelmat ehtivät kasautua niin pitkälle, että hänen tukemisensa koulun keinoin tuli päivä päivältä vaikeammaksi.

Moniongelmaiset perheet, jotka olivat mukana tässä tutkimuksessa, eivät olleet halukkaita osallistumaan ja varsinkaan hakeutumaan vapaaehtoisesti erilaisten ammattiauttajien tuen piiriin. Tätä ajatusta tukee Seikkulan (1994, 34) mainitsema Darveu-Fournierin ja Homen (1990) tutkimus, jonka tulosten perusteella riskiperheillä on yleensä vähän motivaatiota kuntoutusohjelmiin ja tukea antaviin ryhmiin osallistumiseen. Niinpä eri tukialueista kootulla verkostolla ei ollut pysyvää vaikutusta tällaisten perheiden toimintakyvyn paranemisessa. Kaivosojan (1994, 49) mukaan koulukotinuorista tehdystä tutkimuksesta kävi selville, että mitä rikkoontuneemmasta kodista nuori tuli, sitä useammin hänellä oli välit poikki eri auttamispisteiden kanssa.

Tässä tutkimuksessa esille tulleiden yhteistyöongelmien kaltaisia tuloksia sai myös sosiaali- ja terveysministeriön "Lasten ja nuorten palvelujen"-projekti, joka selvitteli 1990-luvun alkupuoliskolla nuorten asemaa erilaisten sosiaali- ja terveyspalvelujen välimaastossa. Sen perusteella eri viranomaisten yhteistyön ongelmat tuntuivat kärjistävän moniongelmaisten perheiden ja nuorten kohdalla. Välttämättä perheiden ja nuorten kohdalla ei ollut kyse monesta ongelmasta, vaan yhdestä, mutta usein laaja-alaisesta ongelmasta, joka ei rajautunut selvästi eri alueita edustavien viranomaisten toimivallan mukaan. Ongelmatilanteiden selvittämiseksi olisi tarvittu *kiinteää yhteistyötä yli hallintorajojen* (ks. myös Bardy ym. 2001, 85). Hajanaisesti toimiva verkosto näytti odottavan, että moniongelmaiset perheet olisivat etsineet monimutkaisesta auttajakoneistosta itselleen sopivan tuen muodot (Kaivosoja 1994, 49). Tässä tutkimuksessa lasta tukevasta verkoston eri osa-alueista perheneuvola edusti ko. linjaa, eli se odotti asiakkaiden oma-aloitteista palveluihin hakeutumista.

Lisäksi ESY-opettajan työtä vaikeutti perheneuvolan sekä psykiatrasta sairaalahoitoa antavan tahon kanssa usein *vaitiolovelvollisuus ja yhteydenpidon vähäisyys hoidettavan oppilaan tilanteesta*, mihin edellä on jo viitattu. Suurin osa oppilaiden vanhemmista antoi kaikille lastaan hoitaville osapuolille luvan keskustella keskenään hoitoon liittyvistä asioista, mutta vaikeimmissa tapauksissa oppilaan hoito kärsi ja ennen kaikkea pitkittyi turhaan, kun vaitiolovelvollisuus oli kuvioissa. Vaitiolovelvollisuus on tietynlainen turva asiakkaalle, mutta toisaalta työntekijänkin on helppo turvautua vaikeissa tapauksissa sen taakse, jos hänellä ei ole uskallusta ja riittävää kokemusta ottaa hoidettavaa lasta koskevat asiat vastuulleen. ESY-opettajien näkökulmasta katsottuna vaitiolovelvollisuus lasta hoitavien osapuolten välillä koettiin vaikeiden ESY-luokkalaisten hoidon suureksi esteeksi.

Tutkijan mielestä oppilaiden erilaisia oppimisvaikeuksia (esim. spesifit oppimisvaikeudet, tarkkaavaisuushäiriöt/hyperaktiivisuus, erityiset kielelliset vaikeudet, yleiset kognitiiviset vaikeudet) diagnosoitaessa yhteistyö eri osapuolten välillä oli huomattavasti helpompaa kuin silloin, kun oppilaalla on oletettavasti psykiatriselle alueelle luettavia ongelmia. Alan ammattilaiset mainitsevat lastenpsykiatrisessa hoidossa tutkimuskohteen määrittelyn ja tutkimuksen vaikeaksi, koska hyvin valikoidut ja standardoidut tutkimus- ja diagnostiset menetelmät puuttuvat. Niinpä lapsen terveydentilan arvioimiseksi tarvitaan

useita tietolähteitä, kuten vanhemmat, opettaja, lapsi, hoitava lääkäri jne. Eri tilanteissa vaikeuksia tulee siinä, miten käytetään, painotetaan ja integroidaan heiltä saatu – usein myös keskenään ristiriitainen – tieto hyödyksi lapsen hoitoa suunniteltaessa. (Ikäheimo 1999, 15–16) Käsillä olevassa tutkimuksessa vaikeimmissa ESY-luokkalaisia koskeissa tapauksissa vanhemmat kielsivät vaitiolovelvollisuuteen nojaten sairaalan henkilökuntaa pitämästä yhteyttä lapsensa opettajaan. Kyseisissä tapauksissa hoitoa rakennettiin vanhempien subjektiivisen käsityksen pohjalta tai nojaten muutamiin sellaisiin osapuoliin, jotka olivat tekemisissä lapsen tai perheen kanssa vain kerran tai pari kuukaudessa tai jopa harvemmin. ESY-opettajan kannalta katsottuna olisi tärkeää saada heti psykiatrisen hoidon alkuvaiheessa kaikki lapsen hoidossa mukana olevat/olleet jäsenet kuultaviksi, niin että jokainen voisi kertoa henkilökohtaisesti omat huolenaiheensa ja tuntemuksensa kyseisestä tilanteesta syytelemättä toinen toistaan. Kaikkien osapuolten kuulemista tulisi jatkaa säännöllisin väliajoin myös silloin, kun lasta tuetaan erilaisin psykiatrisin hoitomuodoin tai viimeistään siinä vaiheessa, kun lapsi on palaamassa osastohoidosta takaisin kotipaikkakuntansa kouluun.

Toinen vaikeimpien ESY-luokkalaisten jatkohoidon esteistä oli kaupungin *määrärahojen niukkuus*, jolloin voidaan viitata Kaipion (1995) yhteisökasvatusmallissa esitettävään yhteiskunnalliseen tasoon. Tämä koski pääasiassa lasten pääsyä sairaaloiden osastohoitoon ja lastenhuollollisiin sijoituksiin (perhekodit, perheryhmäkodit, koulukodit jne.). Lastenhuollollisiin sijoituksiin pääsivät vain ns. “vaikeimmat tapaukset”. Ne, jotka luultavimmin olisivat vielä hyötynet jatkohoidoista, jäivät odottamaan vuoroaan. Odottajan kohdalla aika kului, ja esimerkiksi ESY-opettaja joutui päivä kerrallaan vain toteamaan lapsen tilanteen huononemisen, kunnes oppilas jonakin päivänä repesi ja teki jollekin niin radikaalisti pahaa, että hänet jouduttiin poistamaan kouluelämästä. Toisin sanoen hän oli tullut niin vaaralliseksi itselleen ja toisille oppilaille, ettei häntä voitu enää pitää koulussa. Voi vain jäädä miettimään, missä vaiheessa hoidon merkitys olisi ollut suurin ja tehokkain lapsen tulevaisuutta ja yhteiskunnankin etua ajatellen.

Ikäheimon (1999) tutkimuksesta, joka käsittelee lastenpsykiatriseen hoitoon ohjautumisenprosessia, käy selville, että lasten psyykkisistä ongelmista havaitaan 60–70 %, mutta vain puolet häiriintyneistä lapsista on hakeutunut joskus jonnekin tutkimuksiin tai hoitoon niiden vuoksi. Almqvistin ym. (1999) tekemän tutkimuksen mukaan 8–9 vuotiaista suomalaislapsista 25 %:lla oli psyykkisten häiriöiden vuoksi tutkimuksen tarve ja 9 %:lla hoidon tarve. Hoidon tarpeessa olevista 28 % oli ollut yhteydessä (psyykkisen synn takia) terveydenhuollon asiantuntijaan ja 2 % lastenpsykiatriseen poliklinikkaan tai sairaalaan viimeisten 3 kuukauden aikana. Vastaavat luvut tutkimuksen tarpeessa olevien osalta olivat 3 % ja 0 %. Duchnowskin ja Johnsonin (1993) amerikkalaisia EBD-lapsia ja -nuoria (N=87) koskevassa aineistossa ko. lasten emotionaaliset ja käyttäytymisongelmat oli heidän vanhemmilleen tehtyjen haastattelujen perusteella havaittu keskimäärin 6,9 vuoden iässä. Lapsiin suunnatut ammatilliset toimenpiteet aloitettiin keskimäärin kahden vuoden kuluttua siitä, kun heidän ensimmäiset ongelmansa oli havaittu.

Tutkimuksista ei kuitenkaan käy selville se, miksi lasten hoitoon hakeutuminen ja/tai pääseminen on ollut kovin vähäistä ja ajallisesti suhteellisen hidasta. Kyseiselle alueelle olisi tärkeää kohdentaa lisää tutkimusta, jotta lasten psyykkistä pahoinvointia hidastavia tekijöitä päästäisiin kehittämään mahdollisimman nopeasti esimerkiksi lainsäädännöllisin keinoin. Liitteessä 20. esitetään tapauskuvaus erään ESY-luokkalaisten kuntoutustoimenpiteiden alkuun saamisesta ja niiden edistymisestä ESY-opettajan näkökulmasta katsottuna.

10. TUTKIMUKSEN JA SEN TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

10.1. Triangulaatio tutkimustulosten tulkinnassa

Triangulaatio on kokonaisvaltainen tarkastelutapa. Sen avulla voidaan lisätä tutkimusmateriaalista tehtyjen tulkintojen paikkansapitävyyttä eli tutkimuksen luotettavuutta. Denzin (1978) mainitsee neljä erilaista triangulaatiotyyppiä, joita ovat aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaatio. *Aineistotriangulaatiossa* (data triangulation) voidaan käyttää erilaisia tietolähteitä samassa tutkimuksessa. Esimerkiksi haastatteluaineistoa täydennetään kirjallisilla selonteoilla ja eri menetelmien tuottamaa aineistoa verrataan keskenään. Näin toimittiin tässä tutkimuksessa oppilaiden vanhemmilta tutkimusmateriaalia kerätessä. Aineistotriangulaatiossa voidaan verrata myös eri henkilöiltä saatuja näkökulmia. Tämän tutkimuksen yhteydessä vertailtiin ESY-oppilaiden vanhempien ja lastentarhanopettajan tai lasta opettaneen/-iden luokanopettajan/-ien näkökulmia tietystä ESY-luokkalaiseen liittyvästä asiasta (myös Tynjälä 1991, 392–393). *Tutkijatriangulaatiosta* (investigator triangulation) voidaan puhua, jos tutkimusaineistoa keräävät eri tutkijat tai aineistoa arvioivat eri henkilöt. Tässä tutkimuksessa voidaan puhua hyvin varovaisesti tutkijatriangulaation toteutumisesta. Tutkimustahan suoritti ainoastaan toinen kuvauskohteessa työskennellyt ESY-opettaja. Toinen opettajista oli vain arvioivana osapuolena ja omien mielipiteittensä antajana tutkimuksen eri vaiheita toteutettaessa.

Teoriatriangulaatiossa (theory/perspective triangulation) käytetään monipuolisia näkökulmia tietoaineksen ja yksityiskohtien tutkimisessa. Esimerkiksi samaa ongelmaa voidaan lähestyä joko kognitiivisen psykologian näkökulmasta tai sosiologisesta viitekehystä. (Patton 1990, 187; Tynjälä 1991, 393) Tässä tutkimuksessa teoria koostuu pääasiassa kasvatustieteellisistä, sosiologisista, psykologisista ja sosiaalipsykologisista näkökulmista, jotka kietoutuvat ESY-opetuksen arkeen. *Menetelmätriangulaatiosta* (methodological triangulation) puhutaan, jos tutkimusongelmaa ratkaistaessa käytetään useita metodeja. On oletettavissa, että eri metodeilla on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Toisin sanoen erilaisilla menetelmillä ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. Esimerkkinä tästä triangulaatiotavasta voidaan mainita tutkimukset, joissa on käytetty sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Eskolan ja Suorannan (1996, 41–44) mukaan useiden tutkimusmenetelmien käyttö on perusteltua silloin, kun etsitään kokonaisvaltaista tai erilaista näkökulmaa esimerkiksi luokkahuone- ja peruskoulukäytäntöihin. Kyseisen tavoitteen saavuttaminen on myös tämän tutkimuksen päämääränä. Tässä tutkimuksessa ovat edustettuina laadulliset menetelmät ja määrällisiä menetelmiä edustavat tutkimushenkilöiden ja heidän perheittensä erilaisiin piirteisiin liittyvät jakaumat ja prosenttiosuudet, jotka nekin ovat yleistämisen kannalta vain suuntaa-antavia lukumäärältään pienen tutkimusjoukon johdosta. Kuten Silverman (2001, 37) toteaa, tutkimuksen kokonaisuuden hahmottamiseksi intensiivisessä

kvalitatiivisessa tutkimuksessa yksinkertaistenkin kvantitatiivisten menetelmien käyttö voi olla tarkoituksenmukaista. Tutkijan antamien käsitysten lisäksi lukijalla on mahdollisuus saada näkökulma aineiston kokonaisuudesta ja moniulotteisuudesta. Vastaavasti tutkija voi testata ja tarkastaa tekemiään yleistyksiä, poistaa epäilyksiä itse täsmällisinä pitämistään vaikutelmista.

Triangulaation voidaan katsoa sopivan tapaustutkimuksen luonteeseen, mutta sen periaatteita on myös kritisoitu ja jopa kyseenalaistettu. On pohdittu sitä, onko käytännössä kuitenkaan mahdollista luoda todellisia päätelmiä esimerkiksi eri tutkijoiden ja heidän tekemiensä tulkintojen perusteella. On tarpeellista pohtia, voidaanko erilaisia epistemologisia lähtökohtia sisältäviä aineistoja tarkastella yhteneväisesti. (Eskola & Suoranta 2000, 71) Silverman (2001, 235) toteaa Garfinkeliin (1967) ja Blooriin (1978) nojaten, että erilaisia kokonaisuuksia vastakkainasettelemalla voivat jäädä huomioimatta kontekstisidonnaisuus ja sosiaalisen interaktion luonne. Ei ole tarkoituksenmukaista kerätä useita likimääräisiä aineistoja ja uskoa sen kaikenkattavaan todellisuuteen (Silverman 2001, 248). Leiningerin (1994, 101) mielestä valinnoilla “mitä enemmän, sitä parempi” (“more is better”) ja “metodien sekoitus” (“blend the methods”) on taipumus olla hallitsevassa asemassa ilman täydellistä käsitystä kaikkien paradigmojen, metodien ja niiden käytön tarkoituksista ja seurauksista.

10.2. Tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuudesta

Tapaustutkimuksia arvostellaan usein luotettavuuden puutteesta, heikosta yleistettävyydestä ja vähäisestä teoriasidonnaisuudesta. Usein tapaustutkimuksen luotettavuutta on määritelty määrälliseen tutkimukseen kehitettyjen reliabiliteetin ja validiteetin avulla tai muuntaen niitä laadulliseen tapaustutkimukseen soveltuviksi. (Patton 1980, 326–339) On esitetty myös näkemyksiä (esim. Mäkelä 1990), joiden mukaan perinteisesti ymmärrettyinä validiteetti ja reliabiliteetti eivät sellaisenaan soveltuisi kvalitatiivisen tutkimuksen perusteiksi. Tässä yhteydessä esimerkiksi Lincoln ja Guba (1985, 296) sekä Leininger (1994, 105) puhuvat mieluummin tutkimuksen uskottavuudesta (credibility, “truth value”, “believability”). Eskola ja Suoranta (1998, 212) toteavat puolestaan, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta osoitettaessa sanat eivät sinällään ole tärkeitä, vaan tärkeää on se, mikä sisältö niille annetaan. Esimerkiksi tutkimuksen ja sen tulosten validiutta on mahdollista arvioida monin eri tavoin (ks. esim. Punch 1998, 100–102). Näistä valitaan kullekin tutkimukselle sopiva ja asianmukainen tarkastelutapa, kuten on toimittu tässäkin tutkimuksessa.

Käsillä olevan tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan aineistoon ja sen keruuseen sekä opettaja–tutkija-sisältöön liittyvien tekijöiden pohjalta sekä niitä yhdistelemällä. Vaikka kyseessä on etnografinen tapaustutkimus, tulosten luotettavuutta tarkastellaan (kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta esittelevässä kirjallisuudessa esille tulevan käsitteiden määrittelyn vakiintumattomuuden vuoksi) käyttämällä perinteisiä käsitteitä: sisäinen ja ulkoinen validiteetti, sisäinen ja ulkoinen reliabiliteetti sekä objektiivisuus.

Tämän tutkimuksen *sisäistä validiteettia* voidaan perustella pääasiassa kuvausten autenttisuuden (vrt. Silverman 2001, 233) ja etenkin pitkäaikaisen ja monipuolisen aineistonkeruun avulla (ks. esim. Syrjälä & Numminen 1988, 135; Syrjäläinen 1990, 16). Lincoln ja Guba (1985, 297) toteavat, että tällaisten vahvuuksien vuoksi etnografisen tutkimuksen validius voidaan yleensä saada hyväksi. Tässä tutkimuksessa ESY-opetusta esitellään mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja erilaisiin aihepiireihin on liitetty tapauskuvauksia, jotka on koottu tarkasti, jotta lukijalla olisi mahdollisuus tehdä päätelmiä lukemistaan käytännön elämän tapahtumista (ks. Silverman 2001, 227). Tavoitteena on saada lukija

kokemaan, miltä tuntuisi elää itse tutkimuskohteessa. (Erickson 1986; Eskola & Suoranta 1998; Syrjälä & Numminen 1988; Taylor 1982) Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kirjoituksissa on esimerkiksi kirjoitusvirheitä ja slang- ja murreilmaisuja, mutta niitä ei ole haluttu korjailla. Niinpä lukijalla on mahdollisuus omalla tavallaan mieltää eri henkilöiden antama sanoma (ks. Silverman 2001, 90–91).

Tähän tutkimukseen kerättiin kenttämateriaalia poikkeuksellisen pitkä aika. Noin kymmenen vuoden ajan tutkijana toiminut ESY-opettaja hankki materiaalia ESY-opetuksessa keskeisiksi muodostuneista alueista eli kuntoutuksen kohteena olleista ESY-luokkalaisista ja heidän perheistään, ESY-luokan opettajan päivittäisestä työstä oppilaita kuntoutettaessa sekä kuntoutusprosessiin osallistuneiden eri osapuolien välisestä yhteistyöstä. Kuten edellä on jo esitetty kenttämateriaalia on kerätty monista eri tietolähteistä. ESY-oppilaisiin, heidän elämäntarinoihinsa ja heidän perheisiinsä liittyvät tiedot kerättiin vanhemmille täytettäväksi annettujen – osaksi strukturoitujen ja osaksi strukturoimattomien – kyselylomakkeiden perusteella ja oppilaiden vanhempia useaan kertaan haastatteleamalla. Edellä mainittujen aineistonkeruutapojen avulla saatu tieto koottiin tutkijana toimineen opettajan kirjoittamien yhteenvedojen avulla. Edellä esitetyn lisäksi ESY-luokkalaisten vanhempien antamia tietoja kontrolloitiin tekemällä kirjallisia kyselyjä oppilaita ohjanneille lastentarhanopettajille ja oppilaita ESY-opetuksiin käynnistäneille luokanopettajille. Lisäksi oppilaiden elämäntapahtumia saatettiin kontrolloida terveystietoihin merkittyjen tietojen perusteella.

Oppilaisiin ja heidän perheisiinsä liittyvää tietoa kertyi myös opettajan jokapäiväisistä hyvinkin yksityiskohtaisia tapahtumia koskevista kertomuksista, joita hän kirjoitti jokaisesta oppilaasta havaintopäiväkirjaansa lähes kymmenen vuoden ajan (ks. esim. Baszanger & Dodier 1997, 17–18). Päiväkirjojen avulla kerätyn tiedon validiutta saattoi uhata se, että opettaja ei välittömästi voinut kirjata tapahtumia, vaan se oli tehtävä yleensä koulupäivien päätteeksi (ks. Silverman 2001, 227). Tutkijana toimineen opettajan mielestä yhtenä tutkimuksen teon rajoitteena voitiin pitää sitä, josta myös Pollard (1985, 221–222) puhuu, etteivät oppilaat saaneet olla epäoikeutetussa asemassa opettajansa tutkijaroolin vuoksi. Opettajan oli tehtävä työtään koko ajan ja sen vuoksi hän ei voinut hyödyntää kaikkea sitä, mikä käytännössä ESY-opetuksen piirissä tapahtui.

Lisäksi narratiiviselle eli kertomukselliselle näkemykselle on tyypillistä, että kirjoittajan tunnetila vaikuttaa siihen, mitä hän valitsee ja mitä jättää pois. Sekä muistin että opettajan harkinnan (mitä kannatti kulloinkin merkitä muistiin) vaikutus voidaan nähdä tässä tutkimuksessa tiedon validiutta laskevana tekijänä. Havaintopäiväkirja käsitteli myös ESY-opettajan työn kasvatus- ja opetuskäytäntöjä sekä ESY-luokkalaisten kuntoutustapahtumassa osallisina olleiden eri tukitahojen ja näitä edustaneiden henkilöiden välistä yhteistyötä. Kenttämateriaalin keruun osalta tämän tutkimuksen validiutta voidaan kuitenkin pitää hyvänä. Toisaalta myös tutkimuksen objektiivisuutta on varmistettu samalla, koska kenttämateriaalia on kerätty neljällä (kirjalliset kyselyt, teemahaastattelut, havainnointi ja arkistotiedot) toisiaan tukevalla menetelmällä (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 215; Patton 1990, 187). Tässä tutkimuksessa validiutta ei pääse uhkaamaan myöskään ulkopuolisen tutkijan vaikutus tutkimuskohteessa, koska opettaja oli ”normaalisti” läsnä kerätessään materiaalia kuvattavasta yhteisöstä ja sen toiminnasta (ks. Silverman 2001, 57).

Perinteiseen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun kuuluu myös tutkimuksen ulkoisen validiuden osoittaminen. Mahdolliset uhkat väistetään parhaiten, kun raportoidaan tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet, tekniikat ja teoriatuki mahdollisimman tarkasti, niin että lukijalla on mahdollisuus arvioida ja soveltaa tutkimustuloksia muihin vastaavanlaisiin yhteyksiin. (Lincoln & Guba 1985, 290; ks. myös Yin 1986)

Ulkoisen validiteetin katsotaan olevan siis yhteydessä enemmän tutkijaan kuin tutkittavien käyttäytymiseen (Eskola & Suoranta 1998, 214).

Ulkoisen validiteetin parhaana osoittajana voidaan pitää tämän tutkimuksen syvyyssuunnassa antamaa kuvaa ESY-opetuksesta. Koska tutkimus on etnografinen tapaustutkimus, siinä ei yritetäkään etsiä laajoja lainalaisuuksia (ks. esim. Leininger 1994). Toisaalta po. tutkijan mielestä kuvattava ESY-opetus ei juurikaan poikkea muissa Suomen ESY-luokissa (1.–6. luokilla) toteutettavasta erityisopetuksesta. Oppilaat ja heidän taustansa ovat samantyyppiset kuin ESY-luokissa yleensä, luokat ovat yhdysluokkia, ne on sijoitettu yhä lisääntyvässä määrin yleisopetusta antaviin peruskouluihin, kuten pienissä kaupungeissa ja kunnissa on ollut jo pitkään tapana toimia. Näiden tekijöiden pohjalta tulosten yleistettävyyden perusteltavuus on perusteltavissa. (Hammersley 1992, 86)

Kuten Altheide ja Johnson (1994, 488) toteavat, validiteetti on riippuvainen myös ”tulkitsijayhteisöstä”, lukijoista ja kuulijoista, jotka eivät ole tutkijoita. Validiteetti voi olla erilainen eri yhteisöillä. Käsillä olevan tutkimuksen lukijat, ennen kaikkea ESY-luokan (tarkkailuluokan) opettajana toimivat/toimineet henkilöt, ovat tutkimuksen ulkoisen validiteetin yksi arvioijaryhmä (ks. esim. Suojanen 1996). Jos ne henkilöt, jotka ovat toimineet ESY-opettajan tehtävässä, tunnistavat ja tuntevat paikkansa pitäviksi tässä kuvauksessa esille tulevia asioita, on kuvauksesta saatuja tuloksia mahdollista pitää pätevinä ja niitä voidaan yleistää laajemmin eli käyttää hyödyksi muissakin yhteyksissä. Tällöin voidaan puhua *luonnollisesta yleistämisestä*, jota pidetään yhtenä tutkimuksen yleistettävyyden kriteerinä (ks. Patton 1980). Toisin sanoen myös muiden opettajan ammatissa toimivien lukijoiden on mahdollista kokeilla omassa työssään tämän tutkimuksen empiirisessä osassa kuvattuja ESY-opettajan käyttämiä kasvatus- ja opetusmenetelmiä ja oppilaiden vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä toteutettuja periaatteita. Tällä tavalla lukija voi etnografisen tutkimuksen avulla rikastuttaa aiemmin työssään käyttämiä menetelmiä ohjattaen käyttäytymishäiriöisiä lapsia ja tukiessaan heidän kokonaisvaltaista selviytymistään. (Bloor 1997, 229–230)

Tutkimuskohteena olleiden kahden ESY-luokan mahdollisimman yksityiskohtaisen kuvauksen aikaan saamisen edesauttajana oli monipuolinen ja pitkäaikainen tiedon kerääminen. Voidaan siis ajatella, kuten Hämäläinen (1987, 55) toteaa, että tutkimuksen sisäisen validiuden kohotessa myös ulkoinen validiteetti kohoo. Samalla on kuitenkin muistutettava, että esimerkiksi ESY-opetuksesta kuvausta koottaessa tutkijan ennakkokäsitykset, oma persoona, arvostukset ja niin edelleen ovat olleet vaikuttamassa siihen, miten tutkimusta on rakennettu (esim. Eskola & Suoranta 1998; Suojanen 1996). Tällä viitataan tutkimuksen subjektiivisuuteen, johon palataan vielä useaan kertaan luotettavuustarkastelussa.

Hämäläinen (1987, 56–65) sekä Eskola ja Suoranta (1998, 213) puhuvat laadullisten tutkimusten yhteydessä aineiston validiuden lisäksi myös *tutkimuksen johtopäätösten validiudesta*. Aineiston validius ei takaa vielä sitä, että tutkimuksen johtopäätökset olisivat valideja. Jos tutkija ymmärtää väärin tutkimuksen tuottaman informaation ja tulkitsee merkityksen väärin, tutkimuksesta tehtyjä johtopäätöksiä ei voida pitää valideina. Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkijan pitkäaikaista työkokemusta ja erityisopettajan koulutusta voidaan pitää johtopäätösten validiuden osoittajana. Lisäksi tutkimustulosten käytännöllisyyden, hyödyllisyyden ja toimivuuden perusteella voidaan arvioida johtopäätösten validiutta. Tämä liittyy siihen, kuinka asiaan perehtyneisyyttä voidaan osoittaa johtopäätöksiä tehtäessä. Hämäläisen (1987, 57–58) mielestä perehtyneisyyttä ei kuitenkaan saisi pitää johtopäätösten totuuden arviointikriteerinä, vaan sen avulla pitäisi pikemminkin punnita tuotettujen innovaatioiden eli uudistusten arvoa. Myös Suhonen (1983, 58) toteaa, että pehmeän tutkimuksen toimintaideana ei ole tuottaa aukotonta

tieteellistä totuutta, vaan sitä innovoivia aineksia. Tutkimuksen ei voida sanoa olevan parhaimmillaan silloin, jos se on pelkästään “valokuva” jostakin todellisuudesta eikä tuota yhtään polemiikkia, kysymyksiä tai haasteita uudelle keskustelulle. Suhosen toteamus voisi tarkoittaa tämän tutkimuksen kohdalla myös sitä, että opettajien keskuudessa käytävän keskustelun lisäksi esimerkiksi yliopistotasolla käytäisiin vuoropuhelua käytännön ja teorian kohtaamisesta. Toivottavaa olisi, että käytännön työntekijän ääntä kuultaisiin enemmän jopa lainsäädännöllisiä muutoksia suunniteltaessa.

Grönforsin (1982, 177) mukaan tutkijalla on sitä paremmat edellytykset tehdä johtopäätöksiä, mitä enemmän hän on käyttänyt aikaa tutkittavien henkilöiden parissa, mitä lähempänä hän on kulttuurisesti ja sosiaalisesti tutkittaviaan, mitä paremmin hän ymmärtää tutkittavien kielenkäyttöä ja heidän ilmaustensa merkityksiä, mitä läheisemmät suhteet hänellä on tutkittaviin ja mitä monipuolisemmissa tilanteissa hän on ollut mukana tutkittavien kanssa. Tässä tutkimuksessa kaikki Grönforsin luettelemat kriteerit johtopäätösten validiuden osoittamiseksi tulevat täytetyiksi. Varsinaista ESY-opetusta koskevan kuvauksen sisältöä arvioitaessa ja siitä johtopäätöksiä tehtäessä on tukeuduttava mainittujen validiutta parantavien perustelujen lisäksi tutkimuksessa käytettyihin teoreettisiin taustoihin. Voidaan olla yhtä mieltä Hämäläisen (1987, 65) toteamuksen kanssa, että tapaustutkimuksessa ei ole mahdollista “testata” johtopäätösten luotettavuutta useasta tapauksesta saadulla aineistolla.

Etnografisissa tutkimuksissa *reliabiliteetin* eli kuvauksen ja sen tulosten pysyvyyden arviointi on vaikeaa, koska tutkimuskohteena on koko ajan muuttuva rakenne tai tapahtuma (esim. Silverman 2001, 226). Tutkimuksen toistaminen täysin samanlaisessa muodossa on mahdottomuus, koska muutoksia tutkimuksen kuluessa tapahtuu niin olosuhteissa, tutkimuskohteessa kuin tutkijassa. Lisäksi tutkimustavan luonteen ja kokonaisuuden kannalta reliabiliteetin ja validiteetin arviointia suoritettaessa asiat kietoutuvat toinen toisiinsa, eli niitä on vaikea käsitellä toisistaan erillisinä, kuten tässäkin luotettavuustarkastelussa tapahtuu. (Hammersley 1992, 87–88; Hämäläinen 1987, 55; Syrjälä & Numminen 1988, 145) Esimerkiksi Lincoln ja Guba (1985, 299) käyttävät kvalitatiivisen tutkimuksen tulosten samana pysymisen arvioimisessa käsitettä “dependability”. He ymmärtävät käsitteen reliabiliteettia laajempaan tutkimuksen pysyvyyttä perustelevana selityksenä. Heidän mielestään tutkijan on syytä suorittaa tutkimuksensa luotettavuustarkastelu arvioimalla yksityiskohtaisesti koko tutkimustilannetta.

Etnografisissa tutkimuksissa *sisäinen reliabiliteetti* varmistetaan käyttämällä erityyppisiä materiaalin keruumenetelmiä (esim. äänitallennuksia, videointeja ja/tai valokuvia) sekä mahdollisesti useampia tutkijoita tutkimusprosessia toteutettaessa (Syrjälä ym. 1994, 100). Edellä validiteettia arvioitaessa on kerrottu hyvinkin yksityiskohtaisesti kootun kenttämateriaalin keruutavoista, joihin ei tässä enää palata, vaan niihin liittyvät seikat voidaan yhdistää suoraan myös tutkimuksen sisäistä reliabiliteettiä koskevaan arviointiin.

Laadullisissa tutkimuksissa kuvauskohteesta olisi mahdollisuus saada nykyaikaisin teknisin ratkaisuin hyvinkin monipuolista aineistoa, jonka avulla voitaisiin avata tehokkaasti uusia näkökulmia tutkittavasta kohteesta. (Bottorff 1994, 244–246) Tätä tutkimusta suoritettaessa ei kuitenkaan käytetty varsinaisessa ESY-opetuksessa esille tulevien tapahtumien nauhoittamista tai videoimista. Tutkijan oppilastuntemuksen ja ESY-luokassa tehdyn työn antamien kokemusten perusteella tilanteiden nauhoittaminen tai videointi olisi muuttanut tapahtumien aitoutta ratkaisevasti, ja siksi tällaiseen tiedonkeruuseen ei ryhdytty. Nauhoitukset ja videoinnit olisi pitänyt suorittaa oppilailta ja opettajalta salaa, jos niiden avulla olisi voitu kerätä tutkimuksellisesti arvokasta ja luotettavaa tietoa. Valokuvia on käytetty tässä tutkimuksessa kuvaamaan sitä ympäristöä, jossa ESY-oppilas viettää suurimman osan koulupäivästään. Oppilaiden piirrosten (Liite 22.) avulla lukija voi arvioida oppilaiden mielialojen sisältöä ja kirjoittamalla tehdyistä

tuotoksista (Liite 15.) iänmukaista suoritustasoa esimerkiksi äidinkielessä. ESY-luokan ulkopuolisia tutkijoita ei ole käytetty, vaan tutkijan kollegana toiminut ESY-opettaja on toiminut arvioijana ja mielipiteiden antajana erilaisissa tutkimuksen suorittamiseen ja kenttämateriaalin keruuseen kuuluvissa vaiheissa koko tutkimusprosessin ajan.

Goetz ja LeCompte (1984, 213–217) pitävät etnografisen tutkimuksen *ulkoista reliabiliteettia* tarkasteltaessa oleellisena tutkijan asemaa, informaattoreiden valintaa, tutkimusolosuhteita, käsitteiden määrittelyä ja aineiston keruuta sekä analysointia. Esimerkiksi Syrjälän ym. (1994, 100) sekä Marshallin ja Rossmanin (1994, 64–65) mukaan tutkijan taito mukautua tilanteen vaatimiin rooleihin vaikuttaa siihen, miten syvää tietoa hän onnistuu saamaan tutkimuskohteesta kenttämateriaalia kootessaan. Luotettavuutta voivat uhata esimerkiksi tutkijan ja tutkittavan antipatiat tai sympatiat. Tässä tutkimuksessa tutkijan asema edesauttoi saamaan syvää tietoa tutkittavista oppilaista, heidän perheistään ja oppilaiden elämäkokemuksista. Haastateltavien olisi oletettavasti ollut noloa antaa vääriä tietoja haastatteluisissa ja kyselyissä, koska he olettivat tutkijan lapsensa opettajana tietävän jo entuudestaan paljon heidän asioistaan. Tässä yhteydessä Silverman (2001, 91–92) puhuu Reasonin ja Rowanin (1981) esittämästä humanistisesta haastattelutavasta (syvähaastattelua), jossa tiedon lisääntyminen ja analyysin validiteetti perustuvat syvään ymmärrykseen. Käsillä olevassa tutkimuksessa haastateltaville vieraampi ja ESY-luokkaan ulkopuolisena tullut tutkija ei luultavasti olisi saanut yhtä syvää tietoa tutkittavista henkilöistä. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta voi uhata paremminkin tutkijan ja tutkittavien liika tuttuus ja läheisyys, joihin palataan vielä jäljempänä. Lisäksi varsinaista ESY-opetuksessa tapahtuvaa kasvatus- ja oppimisprosessia kuvattaessa tutkijalla oli, kuten Pollard (1985, 221) toteaa ns. “yhteisön sisällä olevana ihmisenä” helpompi nähdä siellä esille nousevat pienetkin yksityiskohdat ja nyanssit, mikä on yksi tutkimuksen analyysille varmuutta antava tekijä. Pollard (1985, 222) muistuttaa tässä yhteydessä etnografisen tutkimuksen rajoitteista ja siitä, että pelkkä uniikki kokemustieto ei kuitenkaan riitä, vaan tietoa on hankittava mahdollisimman monesta eri kohteesta ja/tai monta eri tiedonkeruumenetelmää käyttämällä, kuten myös käsillä olevassa tutkimuksessa on pyritty toimimaan.

Ongelmaksi tässä tutkimuksessa kuten monissa seuranta tutkimuksissa voidaan lukea se, että kaikkein riskialteimmat henkilöt jäivät todennäköisesti tutkimuksen ulkopuolelle (ks. esim. Cairns & Cairns 1994). ESY-luokkalaisten vanhemmista 33 vastasi tutkijan lähettämään yleistietolomakkeeseen. Näistä 20 ESY-luokkalaisten vanhemmat halusivat jatkaa tutkimuksen syvennettyä osuutta. Heissä enemmistönä olivat niiden oppilaiden huoltajat, jotka suhtautuivat ESY-opetukseen positiivisemmin kuin syvemmän tutkimuksen ulkopuolelle jääneet vanhemmat. Syrjälä ym. (1994, 100) toteavat kuitenkin, että hyvien haastateltavien valinta ei vääristä tutkimustuloksia, jos tutkija ei tee tutkimustaan pelkästään haastatteluaineiston varassa.

Tutkimukseen liittyvät haastattelut tehtiin joka kerta samassa paikassa eli ESY-luokassa. Goetz ja LeCompte (1984, 215) toteavat, että eri paikoissa suoritettut haastattelut saattavat vaikuttaa haastateltavien antamiin vastauksiin. Esimerkiksi vanhemmat voivat antaa erilaista tietoa, jos haastattelut suoritetaan koulussa kotiympäristön sijasta. Haastatteluisissa kerättyjen tietojen luotettavuutta saattoi laskea tässä tutkimuksessa ensinnäkin se, että haastatteluja tehtäessä sekä haastattelijat että haastateltavat olivat väsyneitä. Kaikki tapaamiset suoritettiin syksyllä ja talvella ilta-aikoina työpäivien jälkeen. Toiseksi haastattelujen luotettavuutta laskeva tekijä voidaan lukea se, että vuorovaikutustilanteissa joskus jompikumpi osapuolista ohjaa vastapuolen reaktioita tai haastateltava saattaa tietoisesti antaa virheellisiä tietoja. Tässä tutkimuksessa oli mahdollista, että haastateltavat antoivat sellaisia vastauksia, joita he olettivat tutkijan haluavan saada, koska tutkijan ja tutkittavien tuttuussuhde oli kovin läheinen.

On luultavaa, että tässä tutkimuksessa tutkija ja haastateltavina olleet vanhemmat puhuivat samaa kieltä, koska henkilöiden välisessä tuttuudessa oli kyse useimpien kohdalla pitkäaikaisesta opettaja–vanhempi-suhteesta (ks. myös Eder & Corsaro 1999, 523). Esitetyt kysymykset pysyivät hyvin konkreettisella tasolla. Virheitä tuloksiin saattoi aiheuttaa, kuten aina haastattelututkimuksessa, haastattelijan sanamuotojen muuttuminen kysymyksiä esitettäessä eri haastattelukerroilla. Vanhemmille kirjallisena tehdyt kysymykset käytiin tutkijan ja vastaajan kanssa yhdessä läpi. Ohjeiden antamisen ja vanhempien vastausajankohdan välillä saattoi tietysti kulua päiviä, jopa viikkoja, mikä saattoi saada aikaan väärinkäsityksiä kysymysten ymmärtämisessä ja ohjeiden muistamisessa. Peruskoulun opettajille ja lastentarhanopettajille kirjallisia kyselyjä tehtäessä kysymykset laadittiin hyvin konkreettisiksi ja annettiin jo valmiiksi aihepiirejä, joista he saattoivat kertoa vastauksissaan. Näin turvattiin se, että tietoa saatiin eri henkilöiltä samojen aihepiirien tapahtumista, joista tutkija oli kiinnostunut.

Tässä tutkimuksessa vanhemmilta tietoa kerättäessä kirjalliset kyselyt ja haastattelut ovat täydentäneet toinen toistaan. Ei voida sanoa, kumpi menetelmä on tuonut parempaa ja luotettavampaa tietoa. Myllykangas (1982, 110) toteaa, että monien tutkijoiden mielestä arkaluonteisista asioista on mahdollista saada kyselyn avulla luotettavampaa tietoa kuin haastattelemalla. Kun jonkin käyttäytymispiirteen sosiaalisen hyväksymisen aste vähenee, kasvaa kyselyn avulla saadun tiedon paikkansapitävyys. LeCompte ja Schensul (1999, 174) lisäävät tähän, että esim. observoinnin avulla on mahdollista saada luotettavampaa tietoa kuin haastattelujen kautta. Heidän mielestään etnografisen aineiston yhdistämistä voidaan verrata palapelin kokoamiseen. Siinä eri aineistoista saadut tiedot yhdistetään kokonaisuudeksi, jossa jokaisella osalla on oma paikkansa.

Käsillä olevassa tutkimuksessa kirjallisesti suoritettu kyselymenetelmä puoltaa paikkaansa sikäli, että sen avulla vanhemmilta kerättiin tietoja luultavasti heille negatiivisia tunteita aiheuttaneista asioista, kuten esimerkiksi heidän lapsensa siirtoprosessista ESY-luokalle. Muita validiteettia laskevia tekijöitä on kontrolloitu keräämällä tietoja useista eri tietolähteistä, kuten edellisistä kappaleista on käynyt ilmi. Eri tietolähteiden antamia tietoja oli hyvä vertailla sen vuoksi, että kyselyissä esille tulleet tapahtumat olivat usein monien vuosien takaisia (muistivirheet) ja jokainen osapuoli oli kokenut ne omalla tavallaan. Eri osapuolten vastauksia voidaan pitää hyvin subjektiivisina. Tutkimuksen kannalta lasta ESY-luokalle siirrettäessä voidaan tehdä vain johtopäätös, että tilanteet ovat olleet usein psyykkisesti raskaita kaikille siirrossa osapuolina olleille henkilöille. Jokainen siirtoprosessi oli yksilöllinen tapahtuma. Tämän tutkimuksen empiirisessä osassa on kuvattu vain muutamaa ääritapausta.

Etnografisen tutkimuksen reliabiliteetin osoittamisessa voidaan käyttää myös toisten samanlaisissa kohteissa toimineiden kenttätöntekijöiden kuvauksia ja johtopäätöksiä. Samalla voidaan yrittää selittää mahdollisesti esille nousseita eroja. Kuten Miller (1997, 27) toteaa, jokainen tapaustutkimus on itsessään sosiologisesti mielenkiintoinen, mutta se tulee sosiologisesti informatiiviseksi vasta sen jälkeen, kun sitä on verrattu muihin tapaustutkimuksiin. Jos kyseessä on monessa kohteessa yhtä aikaa toteutettu tapaustutkimus ja tutkimusaineisto on analysoitu kussakin kohteessa itsenäisesti ja saadut tulokset tukevat toisiaan, tämä on osoitus havainnoinnin reliabiliteetista ja lisää myös johtopäätösten validisuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 145). Näin on yritetty toimia tässäkin tutkimuksessa. Kuitenkin niistä tapahtumista, joita erityisluokissa todellisuudessa tapahtuu, on tehty maassamme hyvin vähän tutkimusta. Tämän tapaustutkimuksen perusteella saatua tietoa ESY-opetuksesta on voitu verrata vain eri ESY-opettajien kirjoittamiin artikkeleihin omasta päivittäisestä työstään, heidän käyttämistään toimintatavoista ja työssä vaikeaksi kokemistaan asioista. Osittain tuloksia on verrattu Ojasen (1987) tekemään

tutkimukseen, jonka jatkona tätä tutkimusta voidaan pitää. Muilta osin saatuja tutkimustuloksia on vertailtu eri tutkimusalueita edustavien tutkijoiden tekemiin tutkimustuloksiin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen *objektiivisuuden* tarkasteluun liittyen esimerkiksi Lincoln ja Guba (1985, 297–301) puhuvat mieluummin tutkimuksen neutraalisuudesta (neutrality), joka tarkoittaa tutkimuksen riippumattomuutta tutkijaan liittyvistä subjektiivisista tekijöistä. Käsillä olevassa tutkimuksessa *tutkijan subjektiivisuus* nousee esille hyvin merkittävästi, koska ESY-opettaja on tutkimuksensa pääinstrumentti tutkiessaan omaa työtään (esim. Eskola & Suoranta 1998; Woods 1986). Tässä tutkimusprosessissa ESY-opettajaa voidaan pitää opettaja-tutkijana. Lehtovaara (1994, 325) viittaa kyseiseen sanayhdistelmään lainaamalla Marshallin ja Barrittin ajatusta. Sen mukaan termeihin “opettaja”, “tutkija” ja “opettaja-tutkija” sisältyy oletus, että tutkija ja opettaja eivät ole saman yhteisön jäseniä. Otaksutaan, että tutkijat ja opettajat ovat niin erilaisia, että tarvitaan oma termi opettajalle, joka yrittää tehdä tutkimusta. Opettaja-tutkija-ilmaisulla halutaan osoittaa juuri se, että tutkijat ja opettajat elävät eri maailmoissa.

Lehtovaaran (1994, 326) mukaan opettajaa voidaan kuitenkin perustellusti pitää tärkeimpänä oman työnsä tutkijana. Hän pitää opettajan tietoa “tuntijan tietona”. Opettajalla on mahdollisuudet kehittyä työssään eräänlaiseksi oppilaantuntemuksen ja opetustapahtuman “konossööriksi”. Tämä Routilan (1986) käyttämä ja Lehtovaaran (1994) lainaama termi tarkoittaa sitä, että tieto edellyttää taustakseen alalla hankittua laajaa oppineisuutta, toisaalta tosiasioiden tuntemusta ja ymmärrystä kaikista niistä voimista ja vastavoimista, jotka vaikuttavat tarkasteltavana olevalla todellisuuden alueella. Tällaista tietoa arvioidaan sen perusteella, miten se edistää kuvattavan kohteen ymmärtämistä (ks. myös Preissle 1999, 652).

Edellä esitettyjä Lehtovaaran (1994) ajatuksia voidaan soveltaa tämän tutkimuksen objektiivisuuden tarkasteluun. Opettaja-tutkijan subjektiivisuuden uhkaa voidaan eliminoida viittaamalla hänen erityisopettajan koulutukseensa ja monivuotisiin erityispedagogisiin lisäopintoihinsa, yli kymmenen vuoden aikana ESY-opettajan ammatissa kertyneeseen kokemukseen, monipuoliseen kasvatus- ja oppimistapahtuman hallitsemisen taitoon ja yhdistämällä em. käytännön kokemus yhteiskuntatieteellisten lisä- ja kasvatustieteellisten jatko-opintojen kautta saatuun teorian tietoon. Ulkopuolisen tutkijan olisi ollut vaikea päästä sisälle dynaamiseen ja kokonaisvaltaiseen ESY-opetukseen ja sen jälkeen tehdä “oikeita” tulkintoja usein piilevistä sanattomista viesteistä ja käytännöistä (myös Wolcott 1995, 83). Toisaalta ulkopuolelta tilanteita katsova tutkija olisi saattanut nähdä ehkä joitakin asioita paremmin ja monipuolisemmin – myös keräämällä tietoa erilaisin menetelmin – kuin tutkimuskohteessa jo useita vuosia täysiaikaisesti ollut opettaja-tutkija. (Goetz & LeCompte 1984, 214; ks. myös Silverman 2001, 105–110, 113–114) Shaffir (1999, 681) toteaa, että ko. tilanne ei kuitenkaan vähennä tutkimuksen arvoa. Edellä esitetyn lisäksi käsillä olevassa tutkimuksessa julki tuotuihin ajattelutapoihin vaikuttavat luonnollisesti myös opettaja-tutkijan henkilökohtaiset ymmärtämistavat ja elämäkokemukset, joita ei koskaan voida eliminoida kokonaan tutkimuksen antamasta kuvasta ja tiedosta.

Tutkimuksessa esiintyvän subjektiivisuuden uhkaa voidaan vähentää myös mahdollisimman monipuolisen tiedonkeruun avulla (esim. Leininger 1994, 105). Esimerkiksi Silverman (2001, 229) toteaa, että kirjoitetussa muodossa saatu tieto tutkittavasta kohteesta on luotettavampaa kuin observoinnin avulla hankittu tieto, koska tutkija ei ole vielä ehtinyt muokata kirjoitettua aineistoa. Tässä tutkimuksessa oppilaista esitetyt tapaukset on koottu pääasiassa tutkijan päivittäisistä havainnoinnin avulla tehdyistä päiväkirjamuistiinpanoista. On kuitenkin otettava huomioon se, että oppilaista (esim. Viki ja

Pete) kirjoitettuja tapauksetomuksia koottaessa opettaja-tutkija on ottanut vain omasta mielestään tärkeitä asioita kuvauksiin yhdistellessään eri henkilöiltä saatua tietoa (ks. myös Altheide & Johnson 1994, 486–487). Liiallista tutkimuksen subjektiivisuutta voidaan tässä puolustaa vain sillä, että havaintopäiväkirjojen on todettu – verrattaessa muihin tiedonkeruumenetelmiin – minimoivan kaikista eniten muistivirheitä (esim. Myllykangas 1982, 113). Tutkimuksessa esitettyjen tapauksetomusten avulla on yritetty antaa lukijalle katkelmia todellisista tapahtumista, että hän voisi, kuten Eskola ja Suoranta (1998, 210) toteavat, joko hyväksyä tai riitauttaa tutkijan tekemiä tulkintoja. Mäkelän (1990) mukaan tällöin voidaan vähentää kvalitatiivisen aineiston vaikutelmanvaraisuutta.

11. TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

11.1. Kasvatuksellinen kuntoutus ESY-opetuksessa osana oppilaan kokonaiskuntoutusta

Tässä tutkimuksessa ESY-luokkalaisten häiriökäyttäytymistä tarkastellaan ekologisen ajattelutavan mukaan. Sen periaatteisiin kuuluu, että erityistuen tarpeessa olevan oppilaan kasvatuksessa, opetuksessa ja kuntoutuksessa otetaan huomioon sekä yksilön henkilökohtaiset että hänen ympäristössään vaikuttavat yhteisölliset tekijät. Tällaisen tietouden perusteella voidaan suunnitella ja toteuttaa ESY-oppilaan kokonaisvaltaista kuntouttamista. Sillä tarkoitetaan oppilaan lapsen ikään ja kehitystasoon liittyvää yksilöllisesti suunniteltua kasvatus- ja opetustoimintaa, jota kutsutaan tässä tutkimuksessa *kasvatukselliseksi kuntoutukseksi*. Sitä toteutetaan yhteistyössä opettajan ja oppilaan vanhempien kanssa. Samanaikaisesti oppilasta tuetaan ja kuntoutetaan eri tukitahoja edustavien henkilöiden erityisosaamisen avulla. Tällaista moniammatillisena yhteistyönä ESY-luokkalaisten vanhempien kanssa toteutettua toimintaa kutsutaan *verkostotyöksi tai moniammatilliseksi, perhekeskeiseksi yhteistyöksi*. Toiminnan tavoitteena pidetään ESY-oppilaan sosiaalisen toimintakykyisyyden ja elämänhallinnan tukemista ja sitä, että hän selviäisi jokapäiväisessä elämässään mahdollisimman hyvin. Tukitoimiin kuuluu myös oppilaan persoonallisuuskehityksen edistäminen. ESY-luokkalaisten kannalta tavoitteena pidetään *kokonaiskuntoutumista ja yhteiskuntaan sosiaalistumista*. Kuntoutustoiminnassa keskeistä on oppilaan arkipäivän ymmärtäminen ja hänen erityistarpeittensa yksilöllinen huomioon ottaminen. Tutkija näkee kokonaisvaltaisessa kuntoutuksessa yhdistyvän niin psykologiset, sosiologiset, sosiaalipsykologiset kuin kasvatustieteelliset ja osittain myös lääketieteelliset päälinjaukset.

Käytännössä ESY-opetusta toteutettaessa keskeisiksi asioiksi nousivat tämän tutkimuksen antamien tulosten perusteella:

- 1) ESY-oppilaisiin ja heidän perheisiinsä liittyvät oppilaan häiriökäyttäytymistä selittävät tekijät,
- 2) ESY-opetuksessa toteutettavan kasvatuksen ja opetuksen luonne sekä käytettävät kasvatusmenettelyt ja
- 3) kuntoutustapahtumaan osallistuneiden eri tukitahoja edustavien henkilöiden välinen yhteistyö ja sen laatu.

ESY-luokkalaisten häiriökäyttäytymistä selittävistä tekijöistä

Käsillä olevassa tutkimuksessa ESY-oppilaiden häiriökäyttäytymistä selittävät taustatekijät noudattelivat paljolti aiemmin ko. aiheesta tehtyjen tutkimusten tuloksia. Poiketen erityispedagogisissa tutkimuksissa yleiseksi muodostuneesta tavasta tässä tutkimuksessa ESY-luokkalaisten häiriökäyttäytymisen taustoihin perehdyttiin yksilön minäkäsityksen muodostumiseen liittyvien kehitystekijöiden valossa. ESY-luokkalaisten toimunnoissa ilmenee suoraa ja epäsuoraa, fyysistä ja sanallista aggressiivista käyttäytymistä. Keltikangas-Järvisen (1996) mukaan tällaisen käyttäytymisoireiston yhteydessä voidaan puhua narsismiin kuuluvasta häpeäherkkyydestä. Tämän tutkimuksen lähestymistapaan oli syynä se, että tutkijaa kiinnosti ESY-luokkalaisten itsetuntoon liittyvät seikat. Häntä askarrutti usein, oliko ESY-oppilailla todellisuudessa huono vai hyvä itsetunto, koska monet heistä uskalsivat käyttäytyä esimerkiksi auktoriteetteja kohtaan määrätietoisesti uhmakkaasti. Tässä tutkimuksessa ei luonnollisestikaan ollut tarkoitus ryhtyä tutkimaan oppilaiden minäkäsitystä ja heidän itsetuntonsa vahvuuksia ja heikkouksia. Tavoitteena oli ainoastaan esitellä niitä käyttäytymispiirteitä, joita ESY-oppilaiden ilmiikäyttäytymisessä esiintyi päivittäisessä koulutyössä ja pohtia kirjallisuuden avulla, millaiset asiat saattoivat johtaa esiintyviin käyttäytymisoireisiin.

Tähän tutkimukseen kuuluneet ESY-luokkalaisten tulivat *moniongelmaisperheistä* (myös Jahnukainen 1997; Poikonen & Wiegand 1968, 1969; Seppovaara 1998; Sigrell 1972). Huomionarvoista tuloksissa oli se, että oppilaiden vanhempien (N=20) mielestä heidän lapsensa koulunkäyntiä rajoittivat eniten vanhemman tai vanhempien alkoholiongelmat, vanhempien väliset ristiriidat, toisen vanhemman kasvatuksellinen välinpitämättömyys lapsen asioista huolehdittaessa, sekava kotielämä ja vanhempien kasvatuskyvyttömyys. Perheen taloudellisia tekijöitä ei koettu ratkaisevaksi syyksi lapsen käyttäytymisongelmien synnylle (myös Bettelheim 1988; Kuotola 1982; Seppovaara 1998). Yksinhuoltajaperheissä työpaikan asettamat paineet koettiin esteeksi sille, ettei vanhemmalla ollut omasta mielestään riittävästi aikaa lapsille. Yksinhuoltajaäidit kaipasivat "miehen mallia" kotiin kasvuiässä olevien poikien tukemiseksi.

Tässä tutkimuksessa puhutaan "*hylättyistä*" ja "*hyysättyistä*" lapsista. Kumpaankin ryhmään luettavat oppilaat oireilivat samantyyppisin käyttäytymistavoin, vaikka kodeissa kasvatustavat ja elämäntyyli olivat erilaiset. "Hylättyjen" ryhmään luettavien oppilaiden vanhemmat toteuttivat autoritaarisiin ja laiminlyöviin kasvatustapoihin (Aunola ym. 2001; Takala 1997) kuuluvia menettelyjä. He kasvattivat lastaan epäjohdonmukaisesti siten, että välillä lapseen saatettiin kohdistaa ankaraakin kuritusta ja välillä hänen tekemisensä ohitettiin vain olankohautuksella. Lapset joutuivat olemaan paljon "oman onnensa nojassa". He saivat vanhemmiltaan yleensä riittävästi rahaa käyttöön, mutta heiltä puuttui muunlainen säännöllinen vanhempien tuki ja huolenpito. "Hyysättyjen" oppilaiden vanhemmat käyttivät enimmäkseen sallivaa kasvatustapaa. He eivät asettaneet lapsensa käyttäytymiselle rajoja, vaan hän sai tehdä, mitä kulloinkin halusi. Lapsi sai vanhemmiltaan ja sukulaisiltaan yhteistä aikaa ja kaiken, mitä vain osasi pyytää itselleen. Vanhemmat tekivät suurimman osan asioista lapsen puolesta ja ostivat kaiken mahdollisen materiaalsen, mitä hän halusi. Kumpaankaan ryhmään kuuluneiden oppilaiden itsenäistymiskehitystä vanhemmat eivät kyenneet tukemaan johdonmukaisesti lapsen ikään ja kehitykseen liittyvissä asioissa. "Hyysättyjen" ryhmään luettavien oppilaiden määrä oli pienempi (1–2 oppilasta) ESY-luokan oppilasmäärästä (8–10 oppilasta) kuin "hylättyjen" oppilaiden määrä (2–3 oppilasta) kouluvuosittain. Ryhmiin jako oli hyvin karkea, mutta sillä on haluttu osoittaa, kuinka erilaisilla kasvatustavoilla on saatettu aiheuttaa lapsille samantapaisia käyttäytymisoireita. Edellä lueteltuihin ryhmiin sijoitetuilla oppilailla toki oli taustalla muitakin häiriökäyttäytymistä aiheuttavia syytekijöitä.

ESY-opetuksessa toteutettavasta kasvatuksesta ja opetuksesta

Tässä etnografisessa tapaustutkimuksessa on kuvattu käytännössä tapahtuvaa ESY-opetusta opettajan näkökulmasta. Toiminta rakentui kuvauskohteessa tapahtumasarjasta, jonka voisi esittää kysymyksinä seuraavasti: miten meneteltiin oppilasta ESY-luokalle siirrettäessä, millaisia asioita käytiin läpi oppilaan aloittaessa koulunkäyntinsä ESY-luokalla, miten toimittiin kokonaisvaltaisesti toteutettavan “korjaavan vaiheen” aikana, miten oppilasta alettiin integroida yleisopetusryhmään ja miten mahdollisesti toteutettiin oppilaan lopullinen takaisinsiirto ESY-luokalta yleisopetukseen? Kyseistä tapahtumasarjaa on kutsuttu tässä tutkimuksessa kasvatus- ja oppimisprosessiksi. Sen sisältöä on kuvattu viiden oppimisteoreettisen orientaation (behavioristinen, kognitiivinen, humanistinen, sosiaalisen oppimisen ja konstruktivistinen) periaatteiden avulla.

Käytännössä kyse oli siitä, että ESY-luokkataivaltaan aloittelevaa oppilasta kasvatettiin ja opetettiin tavoitteelliseen toimintaan vahvistamalla hänen yleisesti hyväksyttävänä pidettävää toimintaansa ja käyttäytymistään (behavioristinen oppimisenäkemys). ESY-luokassa opetus oli selkeästi opettajajohtoista. Opettajien käyttämät ohjausmenetelmät olivat kuitenkin oppilaslähtöisiä eli oppilaita kasvatettiin ja opetettiin heidän yksilölliset ominaisuutensa, persoonallisuuden piirteensä, oppimiskyvykkyytensä ja elämäntilanteensa huomioon ottaen. Jokapäiväisessä kouluelämässä, so. ESY-luokissa, korostui kasvatustoiminnassa yhteisesti sovittujen sääntöjen ja opettajien antamien ohjeiden noudattaminen ja niiden toteutumisen valvonta. Rajat oppilaiden häiriökäyttäytymiselle asetettiin opettajien toteuttamalla johdonmukaisilla kasvatusten menetelmillä, joihin kuului tiukka kuri ja kontrolli sekä opettajien ymmärtävä asenne oppilaita kohtaan. Myös Katajamäki (1999) ja Kuorelahti (2000a) tukevat edellä mainittua kasvatustapaa käyttäytymishäiriöisten oppilaiden ohjauksessa. Kasvatuksessa ja sen tavoitteissa yhdistyvät yksilölliset ja yhteisölliset periaatteet.

Kuvauskohteessa oppilaiden opetus oli “urakkaluonteista”. Tällä tarkoitettiin sitä, että kullekin oppilaalle asetettiin oppitunnin tavoitteeksi tietty tehtäväalue, jonka suorittamisen jälkeen hänellä oli mahdollisuus jatkaa tehtävää tai siirtyä johonkin vapaampaan ja häntä kiinnostavaan toimintaan. Yksi perustelu opetuksen opettajajohtoisuudelle ja työskentelyn urakkaluonteisuudelle oli se, että ESY-luokkalaisten olivat ikänsä ja henkilökohtaisen kehityksensä puolesta oppiaineisiin liittyvissä tiedoissa ja taidoissa hyvin eritasoisia. Eri oppiaineita opeteltaessa keskityttiin pääasiassa perustaitojen ja -tietojen opetteluun. Toinen perustelu ko. menettelyille oli se, että käyttäytymishäiriöiset oppilaat jaksoivat keskittyä töihinsä vain lyhyitä jaksoja. Heillä ei ollut, varsinkaan ESY-luokkataipaleensa alussa, kyvykkyyttä ohjata omaa toimintaansa eikä toimia oppilaslähtöisesti kasvatukseen ja opetukseen kuuluvissa sosiaalisissa tilanteissa.

ESY-opetuksessa tavoitteena oli kuitenkin kehittää ajan myötä opettajan ja oppilaan välille muodostuvan luottamussuhteen (humanistinen oppimisenäkemys) kautta ESY-luokkalaisten taitoja siten, että he olisivat alkaneet omaehtoisesti asettaa tavoitteita toimintoilleen ja kantaa vastuuta omista tekemisistään. Kun edellä mainitut alkuvaiheen peruseriaatteet olivat sisäistyneet oppilaalle, kasvatuksessa ja opetuksessa voitiin alkaa painottaa itseohjautuvuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen tähtääviä ohjausmenettelyjä (kognitiivinen oppimisenäkemys). Lisäksi tavoitteena oli se, että opettajat omalla toiminnallaan voisivat antaa mahdollisimman paljon esimerkkiä yleisesti hyväksyttävänä pidetyistä käyttäytymistavoista (toisen tukemisesta ja kunnioittamisesta, lupauksen pitämisestä, aikataulujen noudattamisesta jne.) sekä oppilaan ja opettajan kahdenkeskisissä että koko luokkaa koskevissa ryhmätilanteissa. Oppilaalla oli näin mahdollisuus havainnoida ja ottaa mallia aikuisten toimintatavoista (sosiaalisen oppimisen oppimisenäke-

mys). Jos oppilaan edistyminen oli käyttäytymisen ja eri oppiaineiden hallinnan osalta nousujohteista, hänet voitiin vähitellen integroida yleisopetuksen ryhmään. Tässä vaiheessa oppilasta opetettiin ja tuettiin kokemuksellisen oppimisen periaatteiden avulla ohjaamaan ja refleктоimaan omaa toimintaansa itsenäisesti erilaisten tapahtumien mukanaan tuomissa tilanteissa ja ympäristöissä. Jos tässä onnistuttiin, voitiin puhua ESY-opetuksessa opitun taidon siirtymisestä (transferista) yleisopetuksen tunneilla sovellettavaksi (konstruktivistinen oppimisenäkemys). Oppilaan kehityksen ollessa edelleen nousujohteista sekä sosiaalisessa kanssakäymisessä että oppiaineissa hänellä oli mahdollisuus palata täysiaikaisesti yleisopetuksen piiriin.

Eri osapuolten välisestä yhteistyöstä ja sen laadusta

Yksi käsillä olevan tutkimuksen keskeinen tulos liittyy moniammatilliseen, perhekeskeiseen yhteistyöhön ja sen laatuun. Tutkimuskohteessa työskennelleet ESY-opettajat pitivät tärkeimpinä yhteistyökumppaneinaan oppilaiden vanhempia. *Opettajan ja vanhempien välistä tuttuutta* (kumppanuutta) ja sen avulla heidän välilleen kehittyneitä *luottamusta pidettiin perustana ESY-luokkalaisen edistykselliselle kuntoutumiselle* (myös Kuorelahti 2000b). Opettajan ja oppilaan välinen luottamus kehittyi opettajan johdonmukaisen kasvatustyylin ja oppilaan havaitsemien, niin opettajan kuin oppilaan vanhempien toteuttamien yhteneväisten kasvatuskäytäntöjen avulla.

Tavoitteena oleva oppilaan kokonaisvaltainen kuntouttaminen edellytti myös eri sidosryhmiä edustavien ammattityöntekijöiden mukanaoloa. On tärkeää ottaa huomioon, että metakognitiivisia taitoja voidaan soveltaa myös moniammatilliseen yhteistyöhön. Kuten Hakkarainen ym. (2000, 170) toteavat, tutustuttaessa muiden ihmisten näkökulmiin se auttaa yksilöä paremmin tiedostamaan omia ajattelu- ja päättelyprosessiaan. Voidaan siis puhua eräänlaisesta ”yhteisöllisestä metakognitiosta”. Tässä kuvauskohteessa oppilaan moniammatillinen tukeminen tapahtui pääasiassa ESY-opettajan, perheneuvolan sekä sosiaali- ja terveysalan edustajien välisenä yhteistyönä.

Tämän tutkimuksen perusteella *ESY-luokkalaisen kokonaisvaltaisen kuntoutumisen ehdoton edellytys* oli se, että hänen vanhempansa 1) näkivät lastaan ja perhettään koskevat ongelmat realistisesti syytelemättä toisia, 2) suostuivat säännölliseen ja rakentavaan yhteistyöhön eri tukitahoja edustavien työntekijöiden kanssa ja 3) toteuttivat tunnollisesti oman osuutensa yhteisesti eri tukitahoja edustaneiden henkilöiden kanssa laaditusta lapsen hoitoa ja tukea koskevasta suunnitelmasta. Juuri tästä syystä *eri ammattialoja edustavien henkilöiden* olisi hyvä saada *lisäohjausta ja -koulutusta erilaisten yhteistyömallien toteuttamiseen* käytännön työtilanteita varten, jotta kuntoutettava lapsi saisi mahdollisimman kokonaisvaltaista ja tehokasta aikuisten antamaa tukea ongelmaansa.

Kuvauskohteena olleiden ESY-luokkien opettajien näkökulmasta katsottuna *oppilaan kokonaisvaltaisen kuntoutumisen esteitä* olivat seuraavat ekologiseen sosiaalistumisteoriaan liitettävät mikro-, meso-, ekso- ja makrotasolle sijoittuvat ongelmat (Bronfenbrenner 1979):

- 1) oppilaan vanhempien kyvyttömyys tiedostaa oman lapsensa ongelmat ja haluttomuus tehdä yhteistyötä eri tukitahoja edustavien työntekijöiden kanssa (mikro- ja mesotaso),
- 2) moniammatillisessa yhteistyössä psykiatrisen osastohoidon ja osittain myös avohoidon (avohoidolla on tarkoitettu perheneuvolaa) etäisyys, joka on merkinnyt yhteydenpidon vähäisyyttä oppilaan

opettajaan ja vaihteluvollisuuden vetoamista oppilaita hoidettaessa (meso- ja eksotason ongelma) sekä

- 3) kunnan taloudellisten resurssien niukkuus, joka on tehnyt oppilaiden jatkohoitoon pääsemisen hitaaksi ja vaihalloiseksi (makrotason ongelma). Lisäksi vapaita jatkohoitopaikkoja on ollut vähän tarjolla. Mainittujen seikkojen yhteisvaikutuksesta oppilaan tilanne on pahentunut päivä päivältä. Oppilaan saadessa sittemmin jatkohoitopaikan kuntoutus on ollut hoidettavalle oppilaalle, hänen vanhemmilleen ja hoitohenkilökunnalle vaativaa ja raskasta. Kuntoutushoito on taloudellisesti raskasta yhteiskunnalle.

ESY-opetuksen merkityksestä ja tuloksellisuudesta

Kasvatuksellisen kuntoutuksen tavoitteiden toteutumista tutkimuskohteessa voidaan tarkastella pohtimalla ESY-opetuksen merkityksellisyyttä ja tuloksellisuutta. Tutkijan mielestä *ESY-opetuksen merkitystä* voidaan kuvata kahdella tavalla riippuen siitä, miten ESY-luokkalaisen ja hänen vanhempiensa välinen toiminta oli edennyt oppilaan lapsuusvuosien aikana. Tämän tutkimuksen tulos kootaan ESY-opetuksen *korjaavaan* tai *tilanteen hallinnassa pitämisen* periaatteeseen. Ajatus perustuu teorian tasolla pääasiassa behaviorististen (oppimisteoreettisten) ja psykoanalyttisten (psykologisten) käyttäytymishäiriöiden syntyä selittävien lähestymistapojen sisältöihin (ks. Ronnby 1986).

ESY-opetusta voidaan pitää *korjaavana* silloin, kun oppilaan lapsuudenaikaiset kasvatus- ja opetusperiaatteet ovat olleet johdonmukaiset (auktoritatiivinen kasvatustapa) ja kasvattaja–kasvatettava-suhde on ollut luottamuksellinen. Oppilaan elämässä on ollut kuitenkin jokin tai joitakin kriisejä (esim. lapsen itsensä tai vanhemman sairastuminen, avioero, kuolemantapaus lähipiirissä jne.), jotka ovat laukaisseet häiriökäyttäytymisen yhdessä hänen henkilökohtaisten piirteittensä kanssa. Opettajan puuttuessa päivittäisissä kasvatustilanteissa ESY-luokkalaisen käyttäytymisongelmiin taustalla olevat *lapsuudenaikaiset, johdonmukaiset kasvatusperiaatteet ja luottamus toiseen ihmiseen edesauttavat ohjauksen ja opetuksen edistyksellistä toteutumista*. Oppilaan itsearvostus on riittävä ja hän uskaltanut kokemaan oppimisen haasteet myönteisinä (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Eri tukitahoja edustavien aikuisten välisen rakentavan yhteistyön, ennen kaikkea vanhempien ja opettajan välisen kasvatuksellisen kumppanuuden (Hujala-Huttunen & Nivala 1996; Määttä 1999; Tuomi 2001), ja aikuisten toteuttamien yhteneväisten ja tutkimusten mukaan lapsen kannalta hyväksi todettujen auktoritatiivisten kasvatuskäytäntöjen (Aunola ym. 2001; Takala 1997) avulla oppilaan elämäntilanne saadaan korjaantumaan. Tällä tavalla toimittaessa oppilasta voidaan ESY-opetuksessa tavoitteellisesti suunnitellun kasvatus- ja oppimisprosessin eri vaiheiden kautta ruveta ohjaamaan takaisin yleisopetuksen piiriin.

ESY-opetuksen merkitys on *tilanteen hallinnassa pitämistä* siinä tapauksessa, että oppilaan lapsuudenaikaiset kasvatus- ja opetusperiaatteet ovat olleet epäjohdonmukaiset (autoritaarinen ja/tai laiminlyövä kasvatustapa) ja kasvattaja–kasvatettava-suhde on toiminut epäluottamuksellisessa ilmapiirissä. Oppilaan elämään on voinut kuulua myös erilaisia ympäristön aiheuttamia riskitekijöitä (esim. vanhempien alkoholi- ja muut päihdeongelmat, vanhempien väliset ristiriidat, avioero, sekava kotielämä jne.). Opettajan puuttuessa ESY-oppilaan käyttäytymisongelmiin *oppilaan lapsuudenaikaiset, epäjohdonmukaiset kasvatusperiaatteet ja/tai epäluottamus toiseen ihmiseen bidastavat ohjauksen*

ja opetuksen edistymistä tai estävät kokonaan toimien onnistumisen. Oppilaan itsearvostus on heikko ja maailmankuva ei ole riittävän eheä ja johdonmukainen (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Tällaisen taustan omaavan oppilaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö toteutuu yleensä joko yksisuuntaisesti opettajasta vanhempiin, eli kuten Hujala-Huttunen ja Nivala (1996) puhuvat vanhempain neuvonnasta ja tukemisesta, tai niin että oppilaan vanhemmat näkevät itsensä ikään kuin asiakkaana tai palvelun ostajana, jolla on oikeus vaatia ja kontrolloida opetuskäytäntöjä ja opettajan toimintaa. Viimeksi mainittua yhteistyöstrategiaa kutsutaan Hujala-Huttusen ja Nivalan (1996) mukaan vanhempien osallistumiseksi ja vaikuttamiseksi. Ko. tapauksissa ei voida puhua opettajan ja oppilaan vanhempien välisestä kasvatuksellisesta kumppanuudesta. Usein vanhempien ja opettajan toteuttamat kasvatuskäytännöt poikkeavat ratkaisevasti toisistaan. Opettajan oppilaaseen kohdistaman tarkan valvonnan ja eri tukitahojen kanssa tehtävän yhteistyön avulla oppilaan tilanne pysyy jotenkin hallinnassa. Ko. toiminnalla on vain *pyrittävä rauhoittamaan kouluympäristössä kaikille oppilaille mahdollisimman hyvä työrauha*. ESY-opetuksessa toteutuvassa kasvatus- ja oppimisprosessissa ei kuitenkaan voida edetä oppilaan kohdalla tavoitteellisesti vaiheesta toiseen, vaan ohjauksessa pystytään käyttämään pelkästään prosessin alimmille tasoille lueteltuja ohjauksen periaatteita ja menetelmiä.

Kasvatuksellisen kuntoutuksen yhtenä tavoitteena pidetään tuettavan oppilaan *kokonaiskuntoutumista*. Tutkimuskohteessa kyseisen tavoitteen toteutumiseen vaikuttivat monet erilaiset ESY-opetuksessa esiintyvät tekijät. On ilmeistä, että ESY-opetuksessa toteutettavien kasvatus- ja opetusmenettelyiden vuoksi suurin osa oppilaista *motivoitui käymään koulua* paremmin ESY-luokkaan siirryttyään kuin yleisopetuksessa ollessaan. Tässä yhteydessä on mainittava, että oppilaan lähipiirissä säännöllisesti vaikuttavien aikuisten suorittama *tarkka valvonta* vähensi myös hänen "lintsauskierteensä" alkamista ja paransi kauttaaltaan hänen käyttäytymisensä laatua. Lisäksi ESY-opetuksessa korostui voimakkaasti oppilaan persoonallisuuskehityksen edistäminen. Onnistumisen edellytyksenä pidettiin opettajan ja oppilaan välistä mahdollisimman *luottamuksellista kasvattaja–kasvatettava-subdettä*. Tutkimuskohteessa ESY-luokkalaisella oli myös mahdollisuus saada tukea ja *ohjausta eri ammatti-ihmisten erityistaitojen* avulla, jos yhteistyö eri alueita edustavien aikuisten kesken saatiin onnistumaan saumattomasti. Lisäksi ESY-opetuksen turvin ja mahdollisimman monen auttajatahon kanssa tehtävän yhteistyön avulla pystyttiin tukemaan ESY-luokkalaisten vanhempia erilaisissa elämäntilanteissa, mikäli vanhemmat olivat siihen halukkaita.

Edellä mainittujen menetelmien avulla toteutuneen oppilaan kokonaiskuntoutumisen on katsottu parantaneen hänen elämänhallintataitojaan ja toisaalta vähentäneen häneen kohdistunutta syrjäytymisriskiä. On kuitenkin hyvin vaikea tietää, ovatko ESY-opetuksessa käytettyjen kasvatus- ja opetustapojen sekä kokonaisvaltaisen tuen avulla aikaan saadut käyttäytymisen muutokset siirtyneet koulun ulkopuoliseen ja oppilaan myöhempään elämään. Onhan saattanut tapahtua niin, että oppilaat ovat oppineet toimimaan vain koulussa (suurin piirtein) sellaisilla tavoilla, jotka miellyttävät opettajia ja joiden avulla he pääsevät koulussa helpommalla (ks. myös Kuorelahti 2000b, 134). Tämän asian selvittämiseksi olisi haastavaa tutkia tutkimusryhmään kuuluneiden ESY-oppilaiden myöhempiä elämänvaiheita ja heidän menestymistään yhteiskunnassa. Tutkijan mielestä on kuitenkin luultavaa, että pelkästään ESY-opetuksen keinoin oppilaille ei pystytä luomaan ns. *moraalisesti sisäistyneitä toimintatapoja, vaan ne luodaan jo oppilaan varhaislapsuudessa johdonmukaisen kasvatuksen ja luottamuksellisen ilmapiirin kasvuympäristössä*.

Tutkimuskohteena olleissa ESY-luokissa oppilaita kasvatettiin ja opetettiin heille henkilökohtaisesti suunniteltujen menetelmien eli *yksilöllisen kuntoutussuunnitelman* avulla siten, että oppilas voitiin

mahdollisimman pian sosiaalisten taitojen ja eri oppiaineisiin luettavien oppisisältöjen hallinnan kehittyessä siirtää integroituna yleisopetusryhmien tunneille ja mahdollisesti myöhemmin kokonaan yleisopetuksen piiriin. Tämän voidaan katsoa vaikuttavan edullisesti oppilaan sosiaalistumisprosessin kehittymiseen. Karkeasti ottaen koulun voidaan katsoa edustavan pienoiskoossa yhteiskuntaa ja ESY-luokkalaisen syrjäytymisuhan alaista yksilöä, jonka olisi tarkoitus integroitua erilaisten tukitoimien avulla yleisopetukseen mahdollisimman tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä. ESY-opetuksen tarkoitus on siis tukea ja auttaa lasta, kun hänen ongelmansa ovat kasautuneet siihen pisteeseen, että työskentely toisten kanssa isossa ihmisjoukossa ei enää onnistu. Yhtenä tavoitteena on se, ettei lapsi jäisi suorittamaan oppivelvollisuuttaan loppuun asti ESY-luokassa. ESY-luokka on oppilaalle vain *tukimuoto ja välivaihe, joka pisimmilläänkin kestää vain muutaman kouluvuoden hänen oppivelvollisuusvuosistaan.*

ESY-opetuksen *tuloksellisuutta* voidaan pohtia ESY-luokkalaisten yleisopetussiirtojen valossa (ks. myös Kuorelahti 2000b, 133). Tästä tutkimusryhmästä (N=53) *22 oppilasta siirrettiin onnistuneesti erityisluokasta takaisin yleisopetuksen piiriin.* Aiemmin tehtyjen tutkimusten antamien tulosten mukaan vain 5–10 % ESY-luokan oppilaista palaa täysipainoisesti takaisin yleisopetukseen (esim. Moberg 1985; Seppovaara 1998; ks. myös Dammert & Makkonen 1999). Yleisopetussiirtojen poikkeuksellisen suureen määrään tässä tutkimuskohteessa voidaan löytää useita perusteluja. ESY-opetuksessa toteutettujen kasvatus- ja opetusmenettelyjen lisäksi pitkään erityisopettajan ammatissa toimineilla, ESY-opetukseen pätevyityneillä ja tiiviisti yhteistyössä toimineilla opettajilla oli varmasti oma osuutensa opetuksen tehokkuuteen. Myös yleisopetuksessa toimineiden opettajien pätevyys ja motivoituneisuus omaan työhönsä edistivät ESY-luokkalaisten mahdollisuutta opiskella yleisopetuksessa ja päästä eteenpäin omassa kasvatus- ja oppimisprosessissa. Toisaalta myös lamavuosien vaikutuksella saattoi olla osuutensa siirtojen määrään, sillä 1990-luvun puolivälissä ja sen jälkeen ESY-opetukseen tulleet oppilaat alkoivat olla psyykkisesti kovin huonossa kunnossa (ks. myös Cole ym. 1998, 28). Vaikeasti käsiteltävän oppilasaineksen vuoksi oppilaiden määrää erityisluokissa oli rajoitettava ja kaikki vähänkin “kynnelle kykenevät” oppilaat oli saatava siirrettyä turvallisempiin oppimisolosuhteisiin. ESY-opettajien resurssit eivät riittäneet enää muuhun kuin vaikeimpien oppilaiden hallinnassa pitämiseen.

Tutkimusprosessin merkityksestä

Kuten useampaan kertaan tässäkin tutkimuksessa on tullut esille, etnografisen tutkimuksen heikkoutena pidetään tulosten huonoa yleistettävyyttä. Niinpä tämänkin tutkimuksen tuloksia voidaan pitää vain suuntaa-antavina. Tutkimusta tehdessään ESY-opettajalla on ollut tarkoituksena luoda kuvaa omasta työstään. Se on tapahtunut ESY-opetusta ja sen arkipäivää kuvaamalla. Esitys on yksi vaihtoehto koulussa toteutettavasta erityisopetusmuodosta ja siitä, miten erityistuen tarpeessa olevia käyttäytymishäiriöihin oireilevia lapsia voidaan kasvattaa, opettaa ja kuntouttaa. Lukijalla on mahdollisuus samaistua tutkimuksessa kuvattaviin tapahtumiin henkilökohtaisten kokemuksensa kautta, hän voi kokeilla tutkijan esittämien vaihtoehtojen sovellettavuutta, luoda niiden pohjalta uusia kasvatus- ja opetuskäytäntöjä tai kumota ne soveltumattomina omaan käyttöön. Koulutuksesta vasta valmistuneiden työhuolia kuunnelleena tutkija toivoo, että tämän tutkimuksen sisällöstä olisi hyötyä myös opettajankoulutusta suorittaville opiskelijoille.

Käsillä olevaan tutkimukseen on kerätty materiaalia ESY-opetuksessa kuntoutuksen kohteena olleista oppilaista, heidän perheistään ja varsinaisesta kuntoutusprosessista. Tämän lisäksi ESY-opettaja on ollut ikään kuin oman tutkimuksensa “koehenkilö”. Lehtovaara (1994, 246) toteaa samansuuntaista

lainatessaan Kellyn (1969) ajatuksia. Se, mitä tutkijalle ja hänen ajatuksilleen tapahtuu tutkimusprosessin seurauksena, on sinällään tärkeä empiirinen tutkimustulos. Kellyn mukaan tätä voidaan pitää jopa tärkeämpänä kuin niitä muutoksia, joita on havaittu tutkittavissa tai tutkimuskohteessa.

Subjektiviivista arviota suorittaessaan tämän tutkimuksen tekijä näkee työtavoissaan ja käsityksissään tapahtuneen rikastumista tutkimuksen teon ansiosta. Esimerkiksi kenttämateriaalin keruun aikana kirjoitetun havaintopäiväkirjan pohjalta opettajalla on ollut mahdollisuus pohtia jälkepäin omia toimintatapojaan ja niiden merkitystä kasvattaessaan ja opettaessaan oppilaita. Havaintopäiväkirjat on nähty sittemmin hyödyllisiksi myös ESY-oppilaan kuntoutuksen kannalta, koska niihin kerättyä tietoa on voitu käyttää apuna yhteissuunnittelutilaisuuksissa. Opettajalla on ollut kirjallista näyttöä oppilaiden toimintaan ja elämäntilanteeseen sekä hänen lähipiiriinsä kuuluvien aikuisten toiminnoista.

ESY-opettajan jatkuva alan kirjallisuuteen perehtyminen on tuonut uusia ulottuvuuksia erityisoppilaiden ohjaamiseen. Saavutetulla tieto- ja kokemuspohjalla tutkija on voinut antaa erityisluokan opettajan työn ohessa konsultaatioapua erityistukea tarvitsevien oppilaiden vanhemmille (erilaisista tavoista auttaa lasta läksyjen teossa, lapsen kehitystehtävien sisällöistä, vanhempien antaman tuen merkityksellisyydestä, tiettyjen päivärytmien tärkeydestä jne.) ja koulun yleisopetuksen opettajille (opettajan ja oppilaan vanhempien välisistä yhteistyötavoista ja sen säännöllisyyden merkityksestä, opetusmenetelmistä oppilaiden oppimisvaikeuksien ja/tai käyttäytymishäiriöiden helpottamiseksi, tavoista tehdä moniammatillista yhteistyötä jne.) oppilaiden oppimista ja kehittymistä tuettaessa. Erityisopettaja on voinut olla mukana oppilaan vanhempien ja yleisopetuksen luokanopettajan kanssa pidettävissä yhteisneuvotteluissa em. kaltaista ohjausta antamassa. Esimerkiksi oppiaineita mukautettaessa erityisopettaja on antanut opastusta oppilaalle laadittavan HOJKS:n laatimiseen. Tällä tavalla toimittaessa monet edellä mainituista oppilaista on voitu opettaa kokonaan tai osa-aikaisen erityisopettajan tuella yleisopetuksen ryhmissä. On ollut siis tärkeää huomata, että käyttäytymishäiriöin oireilevien oppilaiden ongelmakenttää on joiltakin osin mahdollista helpottaa ympäristöä ja aikuisten toimintatapoja muokkaamalla.

Edellä esitetyn perusteella on oletettavaa, että tutkijana toimineen opettajan ammattitaito on kehittynyt tutkimuksen teon myötä. Tältä pohjalta voidaan ajatella myös konstruktiviseen oppimisorientaatioon luettavan reflektiivisyys-ajatuksen toteutuneen. Olisi tärkeää, kuten Niemi (1993) toteaa, saada opettajat kiinnostumaan oman työnsä tutkimisesta ja sitä kautta kehittämään ajatteluaan, itsenäisyyttään ja äänensä kuuluville saamista. Tämän tutkimuksen tekijä arvioi tutkimuksen teon ansiosta saaneensa rohkeutta kehittää työpaikallaan – yhteistyössä yleisopetuksen opettajien ja rehtorin kanssa – erityistuen tarpeessa olevien oppilaiden opetusta. Lisäksi erityisopettajalla on ollut mahdollisuus kertoa kunnan erityisopetuksen tilasta ja esittää siihen parannusehdotuksia mm. koulutuslautakunnan ja kunnanhallituksen kokouksissa. Luottamushenkilöt ovat käyneet tutustumassa työpäivien aikana opetuksen toteuttamiseen. Tällä tavalla toimittaessa päättäjät ja käytännön kouluelämä ovat kohdanneet toisensa, minkä ansiosta on ollut mahdollista suunnitella pitkäjänteisesti tulevia resurssointeja koulutoimen työn tukemiseksi.

11.2. Opettajien mahdollisuuksista ja valmiuksista ohjata käyttäytymishäiriöisiä oppilaita arkipäivän työtilanteissa

ESY-opetussiirtoon liittyviä pulmatilanteita

Opettajien suorittaman oppilaan kasvuympäristöihin ja elämäntaustoihin tutustumisen ja kasvatus- ja opetusympäristön muokkaamisen lisäksi olisi suositeltavaa, että oppilaat, joilla on erityistuen tarvetta koulussa, testattaisiin psykologisesti ja lääketieteellisesti. Tällä tavalla toimittaessa heidän yksilöllinen ongelmakenttänsä saataisiin mahdollisimman monipuolisesti kartoitettua (ks. esim. Farrell 1995a, 10-14). Oppilaan kokonaisvaltaisen kuntoutumisen kannalta olisi tärkeää, että tutkimusten perusteella rakennetuissa asiantuntijalausunnoissa esitettäisiin diagnoosin lisäksi myös erilaisia tukimenetelmiä, joita esimerkiksi opettaja tai mahdollisesti myös vanhemmat voisivat toteuttaa lasta kasvattaessaan ja opettaessaan. Tällä tavalla rakennetut lausunnot ovat alkaneet 1990-luvun jälkipuoliskolta lähtien lisääntyä etenkin neuropsykologian alueella. Näin meneteltäessä käytännön kasvatus ja -opetustyötä tekevillä henkilöillä olisi mahdollisuus toteuttaa tehokkaampia tukimuotoja lasta kuntoutettaessa. Tällainen toimintatapa on tarpeellista etenkin silloin, kun yhteistyö tutkimusten suorittajien ja lausuntojen kirjoittajien kanssa ei ole mahdollista, kuten valitettavan usein tapahtuu.

Lapselle suoritetun tutkimuksen jälkeen olisi ehdottoman tärkeää miettiä tarkasti yhteisneuvotte- luissa, joihin osallistuisivat eri tahojen edustajat (lapsen vanhemmat mukaan lukien), mikä on paras ja realistinen tapa auttaa ja tukea kutakin lasta ja hänen perhettään heidän henkilökohtaisissa ongelmissaan (myös Chazan ym. 1994, 23; Jones & Jones 1999, 101). Jotkut lapsista pystyvät opiskelemaan tukitoimin yleisopetuksen isoissa opetusryhmissä, ja jotkut heistä tarvitsevat erityisluokkaopetusta selviytyäkseen koulunkäynnin vaatimuksista. Ei siis voida suoralta kädeltä sanoa, kumpi tapa on parempi, segregaatio vai inklusio (ks. myös Jahnukainen 2000; Kuorelahti 2000b). Tutkijan mielestä on tärkeää se, että koululaitoksellemme on mahdollisuus tarjota erityisopetusta kaikissa muodoissa. Näin kullekin oppilaalle on mahdollista luoda oma henkilökohtainen tapa suorittaa oppivelvollisuuttaan. On kuitenkin todettava, että mitä aikaisemmin ja mitä nuorempana oppilas pääsee saamaan erityistukea, on se erityisluokkaopetusta tai jotenkin muuten toteutettua erityistukea ja/tai -opetusta, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on tukevamman perustan saaneena motivoitua koulutyöhön ja rakentaa itselleen mahdollisimman vahva identiteetti tulevaa elämäänsä varten (myös Jahnukainen 2001a, 360).

Opetuksen henkilökohtainen "räätälöinti" on lapsen yksilöllisen kehityksen ehdoton edellytys. Jokaisella lapsella pitäisi olla oikeus tarvitsemaansa kuntoutukseen, ja jokaisella erityistukea tarvitsemattomalla lapsella pitäisi olla oikeus opiskella rauhassa omien edellytystensä mukaan. Viimeksi mainittua oikeutta ei saisi kumota liiallisella tasa-arvoisuuden korostamisella. Ei siis saisi olla niin, että häiritsevästi käyttäytyvä lapsi voi yksin toimia tasa-arvoperiaatteen nojalla ja hidastaa toisten oppimista. Ei ole oikeudenmukaista, että luokassa kymmenet lapset sopeutuvat ja alistuvat jatkuvasti häiritsevän oppilaan aiheuttamiin opetuksen keskeytyksiin (myös Ylikangas 2002).

Edellä esitetyt asiat sisältyvät myös uuteen koululakiin (Perusopetuslaki 21.8.1998/628: 15 §, 17 § 1-2 mom., 3 § 2 mom., 29-30 §), mutta käytännön koulutyössä niiden toteuttamisessa kohdataan runsaasti ongelmia. Näihin ongelma-alueisiin lukija on voinut perehtyä käsillä olevan tutkimuksen sisällön avulla. Ennen oppilaan ESY-luokalle siirtämistä luokanopettajat tuntevat usein voimattomuutta ja tietämättömyyttä niistä toimintatavoista, joilla käyttäytymisongelmaista oppilasta ja hänen vanhempiaan

tulisi ohjata muunlaisen avun piiriin. Joissakin tapauksissa osapuolten väliset suhteet kiristyvät ja erityistuen tarpeessa olevan lapsen tilanne pahenee päivä päivältä saamatta minkäänlaista käytännön ratkaisua. Opettajilla ja opetustoimella ei ole nykyisin riittävästi keinoja käytettävissään, jotta koulussa häiritsevästi/aggressiivisesti käyttäytyvää lasta voitaisiin auttaa *kyllin varhaisessa vaiheessa*, niin että hänen ongelmiansa kasautumisprosessi voitaisiin katkaista tai sen etenemistä hidastaa.

Yleensä oppilaan siirto ESY-opetukseen on hänen vanhemmilleen vaikea tapahtuma, mikä on hyvin ymmärrettävää. On syytä miettiä, tehdäänkö oppilaan erityisluokkasiirto (etenkin ESY-opetusta koskeva) liian dramaattiseksi ja lopullisen tuntuiseksi ratkaisuksi. Kaikki se, mihin tarvitaan erityinen ja kirjallinen lupa, kuulostaa kenestä tahansa epäilyttävältä (ks. myös Saloviita 2002). Usein käy niin, että erityistuen tarpeessa olevan oppilaan vanhemmat ovat yhteistyöhaluisia heidän lastaan tukevien ammattityöntekijöiden kanssa ja antavat eri osapuolille luvan auttaa lastaan erilaisin menetelmin. Vanhempien mielestä lapsi voi myös koulussa osallistua esim. erityisluokkaopetukseen ns. "kotiluokan" ulkopuolella useissa oppiaineissa. Jotkut oppilaat ovat voineet suorittaa pienryhmässä esimerkiksi kaikki lukuaineet. Kuitenkin siinä vaiheessa, kun opettaja pyytää vanhemmilta kirjallisen (virallisen) luvan pienryhmään siirtämisestä, vanhemmat osoittavat vastustusta ja epäluulon tunteita opettajaa kohtaan. Virallisen luvan saaminen vanhemmilta saattaa olla turva eri osapuolille, mutta se saattaa olla myös hidaste oppilaan tukitoimenpiteiden edistymiselle ja luoda luottamuspulaa vanhempien ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Vanhemmat pelkäävät usein opettajien informaatiosta huolimatta, että virallisen vahvistuksen jälkeen heidän lapsensa on siirretty erityisluokkaan "ikuisiksi ajoiksi". Tästä johtuen määräaikainen erityisluokkasiirto, jota on jo joillakin paikkakunnilla toteutettu, voisi olla käytännössä toimivampi ratkaisu oppilasta tuettaessa.

Oppilaan "virallinen" erityisopetukseen siirtäminen on kytköksissä myös kunnan saamaan valtionosuuteen. Tämä lisäosuus kuitenkin harvoin kohdentuu kunnissa koululaitoksen käyttöön. Muun muassa kahden viimeksi mainitun syyn vuoksi kouluissamme on toiminut 1990-luvulla ns. "epävirallisia erityisluokkia", joihin oppilaita siirrettäessä ei tarvita virallista vahvistusta (ks. myös Kuorelahti 2000b). Olisi siis kaikille osapuolille helpompaa ja myös lasta ajatellen hyödyllisempää, jos erityisluokkaopetus olisi vain yksi peruskouluun kuuluva tukimuoto. Tällaiseen luokkaan oppilas tulisi saamaan kulloinkin tarvitsemaansa tukea vain siksi aikaa, kunnes tilanne hänen ongelmakohtiensa osalta selkiytyy. Oppilaan osallistumista ja kontakteja yleisopetuksen ryhmiin ei tänä aikana katkaistaisi, vaan hänelle suotaisiin mahdollisuus osallistua yleisopetukseen niillä oppitunneilla, jotka ovat aiemmin sujuneet häneltä hyvin sekä oppiaineiden hallinnan että sosiaalisten toimintojen puolesta. Yleensä levottomat oppilaat pitävät taitoaineista ja myös menestyvät monissa niistä. Erityisluokkaopetuksen tarjoaman tuen jälkeen palattaisiin mahdollisimman nopeasti erilaisin tukitoimin takaisin suurempaan opetusryhmään muissakin oppiaineissa esimerkiksi tavalla, jota on esitelty tässä tutkimuksessa kasvatus- ja oppimisprosessina. Tärkeää on se, että oppilas saataisiin uskomaan onnistumiseensa (itsetunnon vahvistaminen) ja menestymismahdollisuuksiinsa tulevaisuudessa.

Lapsen erityisluokkaopetuksen alkaessa (ilman raskasta vanhempien taivuttelua kirjoittamaan siirtoanomus) siirtymävaiheen yhteisneuvotteluissa olisivat mukana oppilaan vanhemmat (mahdollisesti myös oppilas itse), opettaja/opettajia sekä myös eri alueita edustavia asiantuntijoita. Tällä kokoonpanolla voitaisiin sopia konkreettisista tukitoimenpiteistä ja kutakin paikalla olevaa yksilöä koskevista käytännön toiminnoista. Eri tukitahoja edustavat henkilöt voisivat ohjata vanhempia, miten nämä parhaiten lapsensa tuntevina aikuisina voisivat tukea häntä, että hän palaisi mahdollisimman nopeasti täysiaikaiseen yleisopetukseen. Toisin sanoen *lapsen tukemiseksi sopimusten* tulisi olla *yhteistyöpohjaisia ja tavoitteellisia*. Suunnitelmat tulisi kirjata paperiin, jonka sitten *kaikki suunnittelussa mukana olleet*

allekirjoittaisivat (=alku sitoutua lapsen kuntoutusprosessiin), eikä niin, että yksistään vanhemmat puoliväkisin pakotetaan allekirjoittamaan suostumuspaperi lapsen erityisluokkasiirtoa varten. Edellä mainittujen yhteistyöperiaatteiden mukaanhan erityisopetukseen siirretyille oppilaille laadittava HOJKS osittain jo toimiikin.

Lapsen onnistunut tukeminen edellyttää vanhempien ja ammattiauttajien *säännöllistä ja jatkuvaa yhteistyötä*. Yhteistyötä tehtäessä olisi konkreettisesti sovittava, kuka tekee mitäkin ja kuinka jokainen osapuoli sen käytännössä toteuttaa. Säännöllisin väliajoin lapsen ja perheen elämässä tapahtuvien tilanteiden mukaan yhteisneuvotteluissa seurattaisiin jokaiselle asetettujen velvoitteiden toteutumista ja suunniteltaisiin uudet tavoitteet, velvoitteet ja toimintatavat, jotka myös aina kirjattaisiin (myös Moilanen 2000). Tarvitaan siis *kaikkien osapuolten sitoutumista* yhteisen tavoitteen eli lapsen auttamisen ja kehitystä tukevan toiminnan edistämiseen. Olisi myös hyvä muistaa, ettei itse tuettavaa eli lasta jätettäisi suunnittelutilaisuuksien ulkopuolelle. Välillä olisi kuitenkin järjestettävä tilanteita, joissa vain aikuiset kokoontuvat keskustelemaan. Näin olisi aiheellista toimia etenkin silloin, jos vanhemmat tai osapuolina olevat aikuiset ovat keskenään riitaisia ja/tai aivan erilaisia kasvatustavoitteita kannattavia. Ensin olisi syytä hoitaa aikuisten kesken toimintatavat selviksi ja vasta sitten ottaa lapsi mukaan neuvotteluihin (myös Ahola & Hirvihuhta 2000, 55). Tuunainen (2001a, 14) lainaa osuvasti ruotsalaisen Gustav Jonssonin ajatusta, jonka mukaan perintö ei ole ainoastaan periytyviä ominaisuuksia, rahaa, valtaa ja omaisuutta, vaan se voi olla myös sisäistettyä sosiaalista viranomaisvihaa. Cole ym. (1998, 37) ovat saaneet samansuuntaista palautetta Englannissa käyttäytymishäiriöisten (EBD children) lasten vanhempia haastatteleamalla. Koululla on tärkeä rooli negatiivisen kierteen katkaisijana. Kuten Aunola ym. (2001) toteavat, vanhempien arvostuksia ja uskomuksia voidaan pitää hyvin keskeisinä tekijöinä lapsen kehityksessä siinä vuorovaikutuspiirissä, jossa lapsen persoonallisuus muokkautuu.

Yhteisneuvotteluissa kaikkia osapuolia pitäisi velvoittaa toimimaan siten, ettei kukaan heistä aliarvioisi tuettavan lapsen kuullen toisten hänen kanssaan tekemisissä olevien aikuisten toimintatapoja. Lapsen tulisi saada kokea jokainen aikuinen tärkeänä ja turvallisenä kasvattajana, jonka kanssa hän on päivittäin kosketuksissa eri ympäristöissä. Tämä on hyvin oleellinen asia, joka luo pohjaa esimerkiksi lapsen onnistuneelle koulukasvatukselle. Opettajan työn onnistumisen kannalta mikään ei ole pahempaa kuin se, että oppilaan vanhemmat arvostelevat lapsensa kuullen opettajaa hänen toimintatavoistaan, jotka ovat heidän mielestään vääriä. Jos vanhemmat näyttävät mallia tällaisella toimintatavalla, on luonnollista, että heidän lapsensa toimii samalla tyylillä koulussa. Opettajan työstä on tällöin pohja pois. Lisäksi kouluelämässä kyseinen käyttäytyminen saa aina lieveilmiöitä, koska ympärillä on kymmeniä muita oppilaita, joista muutamat ovat valmiita lähtemään välittömästi mukaan huonoon käyttäytymismalliin. Yhden oppilaan ja hänen perheensä negatiivinen toiminta saa hyvin usein aikaiseksi paljon suuremman ongelmakentän kuin moni koulun ulkopuolinen osaa edes kuvitella.

Kun on kyse vaikeasti käyttäytymishäiriöisten lasten palavereista heidän vanhempiensa ja ammatti-ihmisten kesken, tilanne on usein jännittynyt ja joskus myös "räjähdysherkkä". Puolustuslinja tulee esille kaikkien osapuolten kannanotoissa eli syyt lasten ongelmiin löytyvät aikuisten mielestä toisten vääristä toimintatavoista (ks. myös Farreell 1995b, 112). On selvästi havaittavissa, että tilaisuudet ovat levollisempia, jos lapsesta on löydetty tutkimuksissa jokin lääketieteellisesti määriteltävä sairaus tai oppimisvaikeus. Tällöin aikuisten on helpompi myöntää lapsen toiminnoissa esille tulevat ongelmat. Jos mitään selvää fysiologisesti tai neurologisesti diagnosoitua ongelman aiheuttajaa ei löydy, vanhempien syyllisyys mahdollisista lapsen kasvatuksessa tapahtuneista laiminlyönneistä saa vallan ja puolustusmekanismit alkavat toimia. Näissä palavereissa merkittävä osa on sillä henkilöllä, joka johtaa ko. neuvottelua. Hänen

tulisi pystyä pitämään huoli siitä, etteivät osallistujat pääse leimaamaan toinen toistaan (ks. esim. Farrell 1995b, 112).

Uhma ja toisten syytely saavat mielialat kiihtymään neuvotteluihin osallistuvilta. Kuitenkin *yhteistyön tulisi olla mahdollisimman avointa*, ja mielen kuohahduksetkin tulisi päästää kaikkien nähtäväksi ja kuultavaksi. Asiat tulisi uskaltaa sanoa julki realistisesti, että jokainen saisi käsityksen toistenkin vaikeasta asemasta koko ongelmakentässä. Tähän olisi uskaltauduttava ”kypsästi” myös ammatti-ihmisten asiakkaiden ollessa läsnä. Tuunainen (1987) viittaa ammatti-ihmisten perustyyliin, jossa varotaan emotionaalisia äänenpainoja, mutta kuitenkin oireillaan klassisen psykosomatiikan mukaisin sairauksin esimerkiksi burn outilla.

Opettajan keinoista ja mahdollisuuksista saada oppilas kokonaisvaltaisen kuntoutuksen piiriin

Moniongelma-perheiden vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön alkuun saaminen lienee suurin vaikeus eri ammattialojen edustajille tänä päivänä. ESY-opetuksessa oppilaiden vanhempien ja opettajan välinen tuttuus (kumppanuus) on ehdottoman tärkeä seikka oppilasta tuettaessa ja hänen kehitystään eteenpäin vietäessä. Tuttuudesta johtuen jokainen uskaltaa olla vähitellen oma itsensä, ja yleensä sen myötä luottamus toiseen kasvaa. Tällaisen perustan kautta voidaan aloittaa oppilaan kokonaisvaltaisen tukeminen. Oppilaalle lääkärin tai psykologien tekemien diagnoosien rinnalla on yhtä tärkeää se, että opettaja tuntee oppilaan elämäntarinan, hänen senhetkisen tilanteensa perheessä ja kaveripiirissä ja hänen vanhempiensa kasvatustavat. ESY-opettajan on yritettävä päivittäin suunnata voimavarojaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Tapahtuma on Ojasen (1993, 127) ajatusta soveltaen jokapäiväistä riskinottoa ja nöyrytmistä, jota tieteellisessä kirjallisuudessa kutsutaan reflektoinniksi. Se on ongelman ottamista omalle kontolle, mikä merkitsee tietojen keräämistä oppilaista ja heidän taustoistaan sekä jatkuvaa havainnointia. Reflektointi on pitkän työrupeaman ja ahdistuksen kestämistä. Kokonaisuutena kyse on päivittäin työssä esille nousevien ongelmien uudelleen muotouttamisesta ja tulkitsemisesta jatkuvasti muuttuvien yhteyksien pohjalta.

Kaikki se energia, jonka opettaja kuluttaa erittäin vaikeasti kasvatettavien ja ohjattavien lasten ja heidän perheittensä asioiden hoitoon, jää kohdentumatta sellaisille oppilaille ja perheille, jotka saattaisivat hyötyä suurestikin opettajan antamasta tuesta ja avusta. Näin tapahtuu myös yleisopetuksessa. Oppilasta ei voida lähettää pois koulusta, vaikka hän olisi kuinka kykenemätön käymään koulua, ellei lääkäriltä saada siihen lausuntoa. Toisaalta kaikkien yhteistä koulua käyvät nykyään myös sellaiset oppilaat, joiden ongelma on diagnosoitu hyvinkin tarkkaan erilaisin nimikkein ja joiden yhtenä ongelman hoitomuotona on jatkuva rauhoittava lääkitys. Oppilaan lääkityksestä ja onnistuneesta koulun henkilökunnan ja oppilaan vanhempien välisestä yhteistyöstä huolimatta käytännön koulutyössä kohdataan suuria ongelmia. Ko. oppilas voi olla neljä tuntia lääkkeen antamisen jälkeen rauhallisempi, mutta lääkkeen vaikutuksen vähennyttyä hän aloittaa yleisen riehumisen ollen fyysisesti vaarallinen sekä itselleen että toisille lapsille. Koulun henkilökunta on pakotettu ottamaan jokapäiväisen riskin siitä, että jonakin päivänä joku voi koulussa saada vakavia fyysisiä vammoja jatkuvasta aikuisten valvonnasta huolimatta. Näissä tilanteissa on varmasti aiheellista miettiä myös sitä, mikä on ko. oppilaalle kuuluvaa tasa-arvoa ja mikä hänen leimaamistaan.

On myös tapauksia, joissa opettaja saattaa yrittää jopa vuosia saada vanhempia viemään lapsensa sairaalasta varatuille vastaanotoille, joihin heillä on ollut lähete aikaisempien perheneuvolakäyntien perusteella ja jotka vanhemmat ovat kerta toisensa jälkeen jättäneet käyttämättä. Vanhemmat saattavat aikojen kuluessa tehdä opettajan toiveiden mukaan ja vievät lapsensa sairaalahoitoon. Kuitenkin lapsen tutkimuksien jälkeen opettaja saattaa saada sairaalasta tiedon, ettei se pysty antamaan apua oppilaalle ko. tilanteessa. Tällaisen tiedon jälkeen opettaja on todella yksin. Oppilas saattaa käyttäytyä päivittäin aggressiivisesti (sekä fyysisesti että psyykkisesti) toisia oppilaita kohtaan jatkuvasta aikuisen valvonnasta huolimatta. Opettajan on vain yritettävä selvittää jollakin tavalla oppilaansa kanssa koulussa. On eletävä päivä kerrallaan, kunnes lapsi tekee jollekin toiselle oppilaalle tai opettajalle niin radikaalisti fyysistä pahaa, että hänet voidaan sen jälkeen erottaa koulusta tai ottaa huostaan. Voidaan jäädä miettimään, eikö todella ole olemassa keinoja, joiden avulla lasta voitaisiin auttaa aikaisemmin, ettei hänen tarvitsisi turvautua noihin voimakkaisiin näyttöihin tilansa vakavuudesta.

Koulutoimella ei siis nykyisin ole keinoja saada oppilasta esimerkiksi perheneuvolaan saamaan apua ongelmiinsa, elleivät oppilaan vanhemmat pidä hänen hoitoaan tarpeellisena. Mm. tästä syystä lapset ohjautuvat heikosti psykiatrisen hoidon piiriin. Alle 12-vuotias lapsi saattaa kuljeskella kotipaikkakunnallaan tai sen lähistöllä humalassa ja/tai tehden erilaista kiusaa muille ihmisille (esim. rikkoa toisen omaisuutta) eli "huutaa apua" tilanteeseensa. Tämä ei ole kuitenkaan riittävä näyttö lapsen "huonovointisuudesta" ja siitä, että viranomaisilla olisi lainsäädännön tuki toimittaa hänet saamaan apua erilaisilta kuntoutuksen osa-alueilta. Nykyisin edellä mainitun kaltaisen lasten ja nuorten toiminnan lopettamiseen ei kenelläkään aikuisella tunnu olevan keinoja, ennen kuin rikokset ovat koventuneet sentasoisiksi, että poliisi- ja oikeustoimi voivat puuttua niihin. Jokainen meistä ymmärtää, millainen tulevaisuus kyseisiä lapsia ja nuoria pahimmillaan odottaa. Kuinka paljon yhden ihmisen laitoskierre maksaa myös yhteiskunnalle?

Eri sidosryhmien välisestä moniammatillisesta yhteistyöstä

Uusi valtakunnallinen ohjeistus "Opetussuunnitelman perusteet" on valmistumassa. Sen sisällöissä puututaan aiempaa tarkemmin oppilashuollollisiin toimenpiteisiin (Taskinen 2002). Tämä antaa haasteita eri tukitahoja edustavien työntekijöiden moniammatilliselle yhteistyölle käytännön tasolla. Tutkija haluaa muistuttaa lukijaa tässäkin kohdassa siitä, että käsillä olevassa tutkimuksessa tähän mennessä ja myöhemmin esitettävillä asioilla ei ole tarkoitus syyllistää vanhempia tai eri sidosryhmiä ja/tai niitä edustavia työntekijöitä. Tarkoituksena on aikaansaada keskustelua ja sen avulla mahdollisesti luoda uusia toimintatapoja haastavan yhteistyökentän kehittämiseksi.

Erityistuen tarpeessa olevien lasten kasvatuksesta ja hoidosta huolehdittaessa *eri ammattiryhmien verkostoituminen* on välttämätöntä. Työntekijät tietävät, mitä verkostoituminen tarkoittaa teoriassa, mutta konkreettisia toimintatapoja ei tunneta riittävän hyvin käytännön tilanteita ratkottaessa. Tutkijan mielestä tästä käy esimerkkinä yksi käsillä olevan tutkimuksen antama tulos. Kuvauskohteena olleissa ESY-luokissa oppilaille ei tutkimusjaksolla (1988-1997) laadittu koulun ja opettajien aloitteesta kirjallisia henkilökohtaisia kuntoutussuunnitelmia. Tutkijan mielestä – jälkikäteen omaa työtään arvioidessaan – tämä puute saattoi olla yksi ratkaiseva syy sille, että eri tukitahoja edustavien työntekijöiden välinen yhteistyö oli laadultaan määrittelemätöntä, eikä osapuolilla ollut mahdollisuutta saada oppilaan tukemiseen ja kuntouttamiseen suunnitelmallista työtä. Mainittuun käytännön tasolla ilmi tulevaan ongelmaan on

saatu parannusta lainsäädännön avulla 1998 voimaan astuneen koululain myötä, jolloin kaikille erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille määrättiin laadittavaksi henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Edellä esitetystä parannuksesta huolimatta moniammatillisessa yhteistyössä erityistuen tarpeessa olevia lapsia kuntoutettaessa koetaan tällä hetkellä ongelmia mm. seuraavaksi kuvattavilla alueilla.

Yksi hyvin oleellinen lapsen hoitoa hidastava tekijä on äärimmäisen tarkka vaihtelovollisuuden toteuttaminen eri tukitahoja edustavien työntekijöiden välillä. Eri sidosryhmien välisestä yhteistyöstä ei ole voimassa erillisiä säännöksiä. Yksityisyyden suoja turvataan perusoikeuksien tasolla, ja tämä vaatii työntekijän lainsäädäntöön liittyvien ja usein käytännön tilanteissa vaikeasti sovellettavien lakipykälien hallintaa. Toinen lapsen hoitoa hidastava seikka on eri aloja edustavien ammattityöntekijöiden yhteistyön epämääräisyys. Lapsen kasvatuksesta vastuussa olevat edustajat saadaan usein liian myöhään saman pöydän ääreen neuvottelemaan erityistukea tarvitsevan lapsen asioista. (Forness 1997; Moilanen 2000) Silti jokaisen työntekijän tiedossa on, että moni solmukohta lapsen tilanteessa saattaisi avautua, jos eri osapuolten läsnä ollessa uskallettaisiin nostaa ongelmakohtat todenmukaisina esille ja asioista rohjettaisiin puhua avoimesti ja luottamuksellisesti. Tämän jälkeen voitaisiin yhteistoimin suunnitella myös realistinen ja toimiva hoitosuunnitelma lapselle. Eri hallinnonaloja edustavilla työntekijöillä tulisi olla myös enemmän tietoa toistensa työkentällä tapahtuvista asioista, jotta voitaisiin ennakoida eri ympäristöissä tapahtuvien vaaratekijöiden mahdollisuus. Tähän liittyvä lapsen hoitoa hidastava tekijä on se, että vanhemmat voivat jättää varaamiaan vastaanottoaikoja käyttämättä, vaikka hoidosta olisi heidän ja eri tukitahoja edustavien työntekijöiden kanssa yhteisesti sovittu. Kahden edellä mainitun ongelmakohtan ratkaisemiseksi ja lapsen oikeuksien toteutumiseksi *kaikki hoidosta ja kuntoutuksesta vastuussa olevat osapuolet tulisi saada toimimaan samanlaisella konkreettisella vastuunohjeistuksella.*

Edellä esitetyn lisäksi ESY-luokkalaisen diagnosointia ja kokonaisvaltaista tukemista vaikeuttaa myös se, jos eri aloja edustavat työntekijät tekevät työtään omilla tahoillaan ainoastaan perheen tai lapsen kanssa (ks. esim. Farrell 1995a, 11-13; myös Forness 1997). Usein käy niin, että voimakkaasti käyttäytymishäiriöihin oireilevien lasten vanhemmat puhuvat eri työntekijöille asioistaan aivan eri tavalla, kuin mitä ne todellisuudessa ovat ja mikä kulloinkin on heille itselleen edullisinta aikuisina. Säännöllisestä pelkästään yhden osapuolen kuulemisesta seurauksena voi olla se, että asiaa hoitavilla työntekijöillä on vääristynyttä tietoa, johon he perustavat tukimuotonsa. Ymmärrämme sen, että jokaisella yksilöllä on oma subjektiivinen käsityksensä annettavana tilanteista; onhan kyse ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Jokaisella osapuolella tulisi kuitenkin olla mahdollisuus tuoda mielipiteensä kuuluville ja hänet pitäisi hyväksyä täysivaltaisena jäsenenä mukaan yhteistyöhön. Sama koskee sekä vanhempien että ammattityöntekijöiden osuutta lapsen tilannetta käsiteltäessä.

Kun oppilaalla on ongelmia esimerkiksi koulutyöhön sopeutumisessa ja hän käyttäytyy säännöllisesti toisia lapsia kohtaan aggressiivisesti (joko psyykkisesti tai fyysisesti), on luonnollista, että lapsen opettaja/opettajat on/ovat jo pitkään tehneet yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa. Jos lapsen tilanne ei parane vanhempien ja opettajan yhteistyön avulla ja jos vanhemmat eivät halua käynnistää muita, so. kodin ja koulun ulkopuolisia, hoitomuotoja lapsensa auttamiseksi ja tukemiseksi, *lapselle olisi taattava viranomaisten avustuksella hoitoon pääsyn mahdollisuus.* Opettajilla on usein liian vähän uskallusta ottaa yhteyttä esim. sosiaalityöntekijään lapsen tilanteesta. Opettajan lapsesta tekemän ilmoituksen jälkeen sosiaalityöntekijän tulee antaa aikaa vanhemmille reagoida lapsen auttamiseksi. Vanhemmat saavat aikaa, mutta lapsen "kello on voinut tikittää" jo useita vuosia hänen kehitystään rajoittavien vaikeuksien keskellä, ennen kuin asioihin aletaan puuttua viranomaisten toimesta.

Kuten edellä on todettu, nykyisin oppilaan vanhemmat päättävät lapsensa hoitoon viemisestä ja joissakin tapauksissa oppilas voi "riehua" koulussa kuukausia jopa vuosia, kunnes tilanteet kärjistyvät niin pahoiksi, että oppilas joudutaan erottamaan koulusta. Erottamisajaksi koulutoimen velvollisuus on osoittaa oppilaille mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuuttaan tietynä aikana tietyssä paikassa. Oppilaan erottamisajan astuttua voimaan vastuu lapsen asioiden hoitamisesta, oppivelvollisuuden suorittamisen valvonnasta ja hoitoon hakeutumisesta on edelleen hänen vanhemmillaan. Jos vanhemmat eivät koe tarpeelliseksi järjestää muuta tukea lapselleen, viimeistään tässä vaiheessa oppilas on yksin ongelmineen ja voimakkaasti syrjäytymisuhan alaisena. Toisin sanoen koulusta erottamisen jälkeen oppilaan ja hänen asioidensa hoidon valvonta sekä yhteistyön toteuttaminen vanhempiin tulisi olla selvästi määriteltynä jollekin/joillekin tukitaholle/tukitahoille ja työntekijälle/työntekijöille (myös Ylikangas 2002). Koulusta erottaminen ei ole ratkaisu lapsen elämälle, ellei viimeistään tällöin herätä puuttumaan kodin ulkopuolisin tukitoimin hänen ongelmiansa selvittelyyn. Ei ole lapsen oikeuksien mukaista, että hän ei pääse saamaan tarvitsemaansa hoitoapua, vaikkakin vanhemmilla on päävastuu huolehtia hänen kasvatuksestaan ja hoidostaan.

Käsillä olevassa tutkimuksessa on tullut esille, että käyttäytymishäiriöihin oireilevien lasten perheet vaihtavat usein asuinpaikkaa ja tällöin oppilaaseen liittyvät tiedot eivät välttämättä siirry lähettävästä koulusta vastaanottavaan kouluun. Opettajat eivät tiedä tarkasti, millaista tietoa oppilaista saa ja voi lähettää seuraavaan kouluun tai kenelle mahdollisesti tietoja voi siirtää (myös Luukkainen 2000, 264). Tätä opettajien tiedonpuutetta oikeista toimintatavoista jotkut moniongelma-perheiden vanhemmat käyttävät suorastaan hyväkseen (osalla vanhemmista on myös todellista kykenemättömyyttä hoitaa asioita), ettei heidän tarvitsisi ryhtyä käyttäytymishäiriöihin oireilevan lapsensa hoito- ja tukitoimenpiteisiin. Kun tiedot eivät liiku viranomaisten välillä, ehtii kulua kuukausia, jopa vuosi tai enemmän, ennen kuin uudessa ympäristössä ryhdytään tehokkaisiin tukitoimenpiteisiin lapsen auttamiseksi. Tarkemman ohjeistuksen avulla koulutoimi voisi olla mukana omalta osaltaan prosessissa, jossa turvataan lapsen säännöllinen ja jatkuva moniammatillinen tuki kokonaisvaltaisen kuntoutuksen avulla. Lisäksi muista hallintokunnista saatavan tiedon perusteella koulussa toimivan oppilashuoltoryhmän olisi mahdollista ennakoida erilaisten opetusjärjestelyjen avulla sekä siirrettävää oppilasta että muita oppilaita koskettavia – jopa peruuttamattomia – vaaratilanteita, joilla voi olla joillekin lapsille tulevaisuuden kannalta kauaskantoisia negatiivisia vaikutuksia. Tätä ei pitäisi ymmärtää kenenkään leimaamiseksi, vaan ajan kanssa tehtävien hyvin suunniteltujen ja kaikkia osapuolia tukevien olosuhteiden järjestämiseksi.

Tutkijan mielestä moniammatillisen yhteistyön toimivuuden ja tuettavan lapsen kokonaisvaltaisen kuntoutumisen kannalta olisi ratkaisevaa se, että kaikkien osa-alueiden käytännön työhön, eri alueita edustavat opettajat mukaan lukien, saataisiin *lisää koulutusta ja yhtenäisen eri sidosryhmiä yhdistävä ohjeistus moniammatillisen yhteistyön toteuttamiselle* (ks. myös Turvatyöryhmän muistio, 2000). Nykyinen lainsäädäntö ei ota aina huomioon moniammatillista työskentelyotetta, vaan kunkin sektorin säännökset on luotu erilaisten historiallisten taustojen näkökulmasta ja erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Säännökset ovat hajanaisia, eri ammattikunnille erikseen kirjoitettuja. (Parkkari, Soikkeli & Siira 2001) Erityistukea tarvitsevia lapsia ja heidän perheittensä asioita hoitavien eri sidosryhmiä ja kuntoutusyksiköitä (lastentarha, koulutoimi, sosiaalitoimi, terveystoimi, perheneuvola sekä lapsi- ja nuorisopsykiatrinen hoitoala) edustavien ammattityöntekijöiden tekemälle työlle tulisi asettaa lakia alempitasonin normisto eli yhtenäisemmät tavoitteet, toimintaohjeet ja jatkuvuuden vaatimus (yhteneväiset periaatteet lapsen edun mukaisesta vaitiolo- ja salassapitovelvollisuuden toteuttamisesta, hoitoon ohjatun lapsen kuntoutustoimenpiteiden seurannasta, tiedonsiirrosta ja vastuukysymyksistä). Tällaisten yhtene-

väisten perusohjeiden avulla olisi mahdollista toteuttaa joustavasti kullekin paikkakunnalle sopivaa työmuotoa. Näin toimittaessa kuntoutuksen eri osa-alueet (lääkinnällinen, sosiaalinen, kasvatuksellinen ja myöhemmin ammatillinen) täydentäisivät toisiaan ja yhdistyisivät aiempaa paremmin kuntoutettavan yksilön hyväksi. Nykyisin muun muassa opettajat näkevät monien lasten jäävän vaille vanhempiensa huolenpitoa ja hoivaa, mutta kukaan ei oikein tiedä, kenen vastuulla on minkäkin asian hoitaminen työkentällä. Kaikki harhailevat epätietoisina eri suuntiin tietämättä, mitä kenenkin tulisi tehdä tai mitä ei pitäisi tehdä, ettei menisi toisten yksityisalueille, on sitten kyse hoidettavista perheistä tai heidän asioitaan hoitavien ammattityöntekijöiden työtehtäväkentästä.

Toiveita opettajankoulutukselle

Tämän päivän koulussa opettajan tulisi toimia opettajana ja organisaattorina lapsille ja yhteyshenkilönä heidän asioissaan koulun ulkopuolelle. Lisäksi opettajan tehtävänä on toteuttaa lasten vanhempien suuntaan koulutyön yhteisöllisiä tavoitteita ja suunnitelmia. Tämä on laaja tehtäväkenttä, jos sen aikoo hoitaa jokaisen oppilaan ja hänen perheensä yksilölliset tarpeet huomioon ottaen, kuten koululaki edellyttää opettajilta. Monet opettajat tuntevat keinojen ja voimien loppuvan työnteossa. Kuten Juhani Aaltola toteaa Opettaja-lehden haastattelussa (Hjelt 2002), ei ole mikään ihme, että opettaja tuntee hukkuvansa haasteiden mereen. Sen seurauksena oppilaistakin voi tulla rauhattomia ja kyllästyneitä. Kun paineita ei hallita, uhatuiksi joutuvat sekä koulun työrauha että opettajan järkevä, rauhallinen ja johdonmukainen toiminta.

Monella opettajalla varsinainen ammatillinen koulutus on jo vuosien takana, ja vastavalmistuneetkin valittelevat, etteivät he ole saaneet koulutuksessa minkäänlaista käytännön tasolle ulottuvaa ohjausta siitä, miten esimerkiksi toimitaan sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaan vanhemmat ovat kaikkia yhteistyöyrityksiä vastaan tai kun he suhtautuvat lapsen asioiden hoitoa vaativissa tilanteissa hyökkäävästi. Tutkijan ollessa vuoden virkavapaalla ESY-opettajan tehtävästään, koska hän vaihtoi työpaikkaa, sijaisuutta tuli hoitamaan neljä vuotta opettajankoulutusta käynyt tuleva peruskoulun luokanopettaja. Hän totesi kahden lukukauden ESY-luokkaopettajuutensa jälkeen, että jokaiselle valmistuvalle opettajalle pitäisi kuulua tällainen "konfliktisimulaattorissa" olemisen jakso. Hän sanoi oppineensa opettajan ammatista yhdeksän kuukauden aikana enemmän kuin opettajankoulutuksessa neljän vuoden aikana yhteensä. Voidaan olla yhtä mieltä Tuunaisen (2001a, 17) kanssa siitä, että erityisryhmiä tulisi perustaa myös harjoittelukouluihin.

Aliarvioimatta maamme opettajankoulutusta voimme kuitenkin miettiä, olisiko mahdollista koulutuksessa ottaa huomioon enemmän *tämän päivän haasteita ja tiiviimpää käytännön ja teorian yhteen sovittamista*. Nykyisin jokainen opettaja tulee varmasti kohtaamaan luokassaan levottomia ja vaikeasti kasvatettavia lapsia. Samalla hän joutuu kohtaamaan heidän vanhempiaan, mikä kysyy ammattitaitoa ja vahvaa persoonaa, ettei heti alkuvuosina palaisi loppuun. Opettajalla tulisi olla vahva tietämys itsestä, omista kyvyistä ja uskallusta paljastaa omat vahvat ja heikot puolensa yhteistyökumppaneille. Koetuista työn vaikeuksista olisi rohjettava puhua suoraan eikä vain nöyrästi ottaa vastaan kaikki syytösröpytykset, jotka häikäilemättömästi nykyisin vallalla olevien narsististen ihanteiden mukaan saatetaan kaataa opettajan kannettavaksi. Opettajan oikeuksista olisi pidettävä huolta, ja opettajia pitäisi ohjata ja jopa vaatia pitämään kirjaa oppilaittensa vanhempiin otetuista yhteydenotoista ja niiden sisällöistä. Tällöin voitaisiin säästyä niin vanhempia kuin opettajaakin koskevasta vastuun kiertämisestä.

Vaikeiden oppilaiden ja perheiden asioita käsiteltäessä opettajan turvana ovat aina tarkat *muistiinpanot tapahtumista* päivämäärineen (ks. myös Farrell 1995b, 113). Opettajan ammattitaitoa on ehdottomasti myös se, että hän saa *vanhemmat kumppanikseen* lasten kasvatustehtävässä (myös Määttä 1999). Tutkijan mielestä kumppanuutta on pidettävä yhtenä koulukasvatuksen suurimmista kulmakivistä, johon opettajankoulutuksella voidaan perustellusti vaikuttaa. Opettajia tulisi ohjata pitämään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa yhteyttä etenkin erityistukea tarvitsevien lasten koteihin, ennen kuin oppilaan kouluvaikeudet pääsevät ryöstäytymään vaikeasti hallittaviksi. Opettajan/-ien ja oppilaan vanhempien yhteissuunnittelun kautta aikuisten toiminta- ja ohjaustapoja muuttamalla on mahdollista ennaltaehkäistä lapsen ongelmavyöhydin muodostuminen.

Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmissa ollaan kiinnittämässä huomiota siihen, että kaikkien opettajaksi opiskelevien parissa olisi tarpeen kehittää herkkyyttä havaita esimerkiksi oppilaiden oppimisvaikeuksia ja erityisiä lahjakkuuden piirteitä. Olisi osattava kiinnittää huomiota myös niihin, jotka ovat syrjäytymässä tai joilla on kehityshäiriöitä. Tällaisten asioiden opettamiseksi opettajakokelaille on ehdotettu lisättäväksi erityispedagogiikan ja yhteiskuntatieteiden opiskelua. Edellä mainittujen alueiden opiskelu ei saisi kuitenkaan jäädä pelkästään kirjatiedon tasolle. Teoriatiedon rinnalla opiskelijoita pitäisi *tutustuttaa enemmän käytännön työelämään*. Toisin sanoen *opiskelijoiden tulisi tietää ja nähdä käytännössä, mitä koulun ulkopuolisia eri sidosryhmien palveluja kunnat voivat tarjota* erityistukea tarvitsevien lasten ja heidän perheidensä asioita hoidettaessa (myös Murto & Lehtinen 1999).

Opetushallituksen koordinoimassa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen laadullisia ja määrällisiä tarpeita ennakoivassa OPEPRO-hankkeen loppuraportissa todetaan, että "...Tärkeintä on yhdessä arvopohjaisesti jatkuvasti pohtia työn päämääriä yhdessä vanhempien, kollegoitten sekä yhteiskunnan keskeisten toimijakumppaneiden, esim. sosiaali-, vapaa-ajan-, kulttuuri- ja turvatoimen kanssa...". (Luukkainen 2000, 264) Opettajiksi valmistuvien tulisi tietää esimerkiksi, mitä sosiaalityöntekijät käytännössä tekevät ja millaista yhteistyötä he voivat tehdä opettajan kanssa, mitä tukea kunnan terveyskeskus voi tarjota (esim. puhe-, toiminta- ja muu terapia), miten perheneuvola ja sairaala voivat tukea opettajan työtä, miten poliisin kanssa voidaan toimia yhteistyössä ja miten nuorisotoimi ja koulutoimi voivat olla tukena toiselleen lapsia ja nuoria kasvatettaessa (ks. myös Farrell 1995b, 109). Tämän jälkeen opettajaksi valmistuvia olisi opastettava siinä, *miten ja missä vaiheessa* heidän tulisi lapsen asioita koordinoivina henkilöinä *viimeistään* aloittaa yhteistyö em. tahojen kanssa, etteivät he puurtaisi liian kauan yksin käyttäytymishäiriöisiä lapsia kasvattaessaan ja opettaessaan.

Muutamat erityispedagogiikan asiantuntijat maassamme ovat olleet sitä mieltä, että yleisopetuksessa toimivat opettajat haluavat vaikeat oppilaat mahdollisimman nopeasti pois luokistaan. Parikymmentä vuotta opettajan työtä tehneenä tämän tutkimuksen tekijä on sitä mieltä, että opettajat sinnittelevät yksin aivan liian pitkään vaikeasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Kun opettaja väsy, se aiheuttaa usein ongelmia hänen loogiselle toiminnalleen ja ristiriitoja voi syntyä helposti eri tahoja edustavien aikuisten välillä. Opettajasta voi tuntua näissä tilanteissa siltä, ettei kukaan tue hänen työtään, sillä esim. sosiaali- ja terveystoimen puolelta ei ole mahdollista saada apua nopeasti kuntien taloudellisesta tilanteesta aiheutuvien syiden vuoksi; so. työntekijöiden vähyden (myös vaihtuvuuden) ja töiden ruuhkautumisen vuoksi. Pahimmassa tapauksessa opettaja joutuu jäämään työuupumuksen vuoksi sairauslomalle. Luokanopettajan vaihtumisen vuoksi voi kulua kuukausia, ennen kuin erityistuen tarpeessa olevien oppilaiden tukitoimet pyörähtävät käyntiin. Sijaisena olevat opettajat, joilla ei ole opettajakokemusta, väsähtävät nopeasti ja sijaiset saattavat vaihtua luokassa muutaman viikon välein. *Näistä syistä johtuen*

opettajien olisi hyvä turvautua mahdollisimman aikaisin eri yhteistyötahoja edustavien henkilöiden tukeen.

Yksi ratkaisu edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi voisi olla se, että opettajan koulutukseen alettaisiin osittain soveltaa oppisopimuskoulutuksessa käytettyjä periaatteita. Kuten OPEPRO-hankkeen loppuraportissa todetaan, opettajakokelaiden tulisi voida hankkia enemmän käytännön kokemusta kentällä tapahtuvien opiskelujaksojen avulla rinnakkain heille yliopistossa annettavan teoretiedon kanssa (ks. Luukkainen 2000). Oppisopimuskoulutukseen liittyvien periaatteiden mukaan yliopistoissa opiskelijoille ohjaajiksi nimetyt opettajat kävisivät säännöllisesti "kenttäkouluilla" ohjaamassa opiskelijoitaan. Lisäksi kenttätöissä kokeneet, useita vuosia opettajan työtä tehneet opettajat voisivat käytännön työn yhteydessä suorittaa mentorointia eli kokematon tai epäpätevä opettaja voisi saada tukea ja malleja vaikeiden tilanteiden selvittämiseen. Samalla myös kokeneemmat opettajat voisivat vastaanottaa opiskelijoiden ja kouluttajien koulutuksesta tuomia uusia näkemyksiä ja malleja käytännön työhön. Tällä tavalla toimittaessa tapahtuisi tiedonsiirtoa myös yliopistokoulutuksen ja käytännön työn tasolla, mistä voisivat hyötyä merkittävästi molemmat osapuolet. Tällainen kouluttautumismuoto voisi olla yksi tapa valmistautua myös suurten ikäluokkien eläkkeelle jäämiseen. Valmistumassa olevat opettajat voisivat antaa oman työpanoksensa kouluille jo opiskeluvaiheessa. Tällaiset järjestelyt aiheuttaisivat muutoksia myös palkkauksen alueella. Työpaikkaohjaajina toimivien opettajien tulisi tietysti saada korvaus opettajakokelaan ohjauksesta ja mahdollisesti opettajana toimivan opettajakokelaan tulisi saada korvausta tekemästään osa-aikaisesta opetustyöstä.

Toimiiko pitkän tähtäimen suunnittelu?

Nykyisessä yhteiskunnassamme on vallalla eri alueiden tulosvastuu ja jokainen joutuu taistelemaan paikastaan niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Kuntatasolla käydään kädenvääntöä siitä, mikä toimialue saa minkäkin verran rahaa käytettäväkseen jaossa olevasta budjetista. Säästöjä on toteutettava samanaikaisesti valtion taholta tulleiden määräysten mukaisesti. Kaikki tiedämme, että suuret yksiköt, kuten terveystoimi ja opetustoimi, ovat usein ensimmäisiä leikkausten kohteita suurten henkilömäärien aiheuttamien kustannusten vuoksi. Kouluissa opetusryhmien kokoja on suurennettu. Osittain tämän vuoksi erityisoppilaiden määrä on kasvanut ja näyttää edelleen kasvavan. Pitkän tähtäimen taloussuunnitelmia tehtäessä kannattaisi *verrata pienempien opetusryhmien ja uusien opettajanvirkojen perustamiskustannusten subdettia esimerkiksi lasten psykiatrisen hoidon ja lastensuojeluyksiköissä annettavan tuen kustannuksiin*. Kouluikäisen lapsen psykiatrisen osastohoito maksaa kunnalle noin 530 €/hoitovuorokausi; tällöin lapsi on neljä yötä viikon aikana osastolla. Päiväosastohoidossa hinta on 380 €/hoitopäivä. (Alenius 2002) Lastensuojeluyksikössä hoitovuorokausi maksaa 400–2000 mk (67–330 €). Näissä kohteissa hinnat vaihtelevat paljon hoidon sisällön mukaan. (Bardy ym. 2001, 96) Jos luokanopettajan tai erityisopettajan työn tuloksena edes yksi oppilas saadaan pelastettua laitoshoidolta (yleensä pelastuneita on useita), hän on oikeutetusti ansainnut vuosipalkkansa ja samalla vielä säästänyt yhteiskunnan varoja, jotka ilman hänen työpanostaan olisi jouduttu käyttämään lasten kalliisiin hoitokuluihin.

Helsingin Sanomat (11.8.2001) lainaa Britannian lääkirilehteä (BMJ), jossa esitetään vastaavanlaisia vertailuja epäsosiaalisen käytöshäiriön yhteiskunnalle aiheuttamista kustannuksista. Kymmenen vuoden iässä epäsosiaalinen käytös, jonka piirteitä ovat tottelemattomuus, kiukkukohtaukset, tappeleminen,

varastelu ja tuhoisuus, on lapsuuden yleisimpiä psykiatrisia häiriöitä (7 %:lla pojista ja 3 %:lla tytöistä). Jos oireisiin ei puututa, häiriö on melko pysyvä aikuisiässäkin. Somersalon, Solantauksen ja Almqvistin (1999) mukaan lapsuudessa esiintyvän psyykkisen sairauden esiintymismahdollisuus nuoruusiässä on noin 25 %. Em. Helsingin Sanomien lainaaman brittiläisen lääkirilehden perusteella Lontoossa tehtyjen laskelmien mukaan epäsosiaalinen käytöshäiriö tuottaa 28 ikävuoteen mennessä 70 000 punnan eli noin 700 000 markan (116 667 €) edestä kustannuksia yhteiskunnalle. On laskettu, että "tavallinen nuori" käyttäisi vastaavalla ajanjaksolla yhteiskunnan palveluja 7400 punnan eli noin 74 000 markan (12 333 €) edestä. Kyseessä olevien nuorten käyttämät palvelut jakaantuivat monelle taholle, sosiaalipalveluista oikeustoimeen. Tutkijoiden mielestä ongelma on se, että *yleisesti tehokkaina pidettyjä tukimenetelmiä ei käytetä siksi, että kenelläkään ei ole ensisijaista vastuuta käytännön toimista* (ks. myös Bardy ym. 2001, 88).

Parkkarin ym. (2001, 12) mukaan tutkimuksissa on ilmennyt, että ammattiauttajien työssä on hyvin yleinen tilanne, jota on alettu kutsua "huolen harmaaksi vyöhykkeeksi", so. toivotaan, että joku muu jossakin muualla tekee jotakin asian hyväksi. Brittiläisten tutkijoiden mielestä esimerkiksi 3–8-vuotiaiden lasten epäsosiaalinen käytös vähenisi, jos lasten vanhempia ohjattaisiin vanhemmuuteen liittyvissä asioissa. Tällaista toimintaa on kokeiltu neljässä lasten ja nuorten psykiatrisessa palvelukeskuksessa. Barretin ja Trevittin (1991) mukaan mainitulle ohjaustoiminnalle on luotu Britanniassa pohjaa jo 1960-luvulta alkaen mm. psykiatri John Bowlbyn (1969, 1973, 1980) luoman kiintymyssuhdeteorian (Attachment-theory) avulla. Ko. teorian pohjalta on kehitelty nykyisin Britanniassa psykiatrisissa palvelukeskuksissa käytössä oleva ohjausprosessi (educational therapy), jossa toteutuu opettamisen, oppimisen ja terapian kiinteä yhteistyö niin lasten vanhemmille kuin opettajille annetun ohjauksen avulla.

Maassamme edellä esitetyn kaltaista pysyvää ohjaustoimintaa ei tietävästi ole vielä virallisesti jatkuvassa käytössä, mutta kyseisiä periaatteita voitaisiin hyödyntää myöhemmin kasaantuvien ongelmien ja niistä aiheutuvien mittavien kustannusten vähentämiseksi. Resursseja tulisi kohdentaa *varhaiseen lasten neuvolassa annettavaan ennalta ehkäisevään vanhempien neuvontaan*. Voisi olettaa, että kasvattajien on helpompi vastaanottaa ja omaksua tietoa, ennen kuin ongelmat ehtivät päästä alkuun. Jos kasvattajana toimivan aikuisen kasvatukseen loppuvat (vanhempien lapseensa ja opettajan oppilaaseen nähden), hänet valtaavat vähitellen väsymys, voimattomuus ja itsesyytökset. Tällaisia tunnetiloja seuraa usein välinpitämättömyys kasvatettavaa ja hänen tekemisiään kohtaan. Lapsi tuntee itsensä laiminlyödyksi, koska hän ja hänen toimintansa eivät kiinnosta kasvattajaa. Vähitellen myös lapsen käyttäytymisessä alkaa esiintyä "hällävälä-tyyliä". Tällaisen negatiivisen kehityksen jatkuessa useita vuosia lapsen käyttäytyminen muuttuu kylmäksi ja tunteettomaksi, mikä pahimmillaan voi merkitä toisen psyykkistä ja fyysistä vahingoittamista erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä.

Kaikilla edellä esitetyillä parannusehdotuksilla voitaisiin mahdollisesti helpottaa myös sairaaloiden hoitopaineita ja osastoille olisi helpompi päästä niiden lasten, jotka eivät ole enää avohoidon keinoin autettavissa. Vaikeasti häiriintyneille oppilaille tulisi järjestää hoitoa ja opetusta muilla menetelmillä kuin koululaitoksessa, koska he eivät hyödy koulussa edes erityisluokkaopetuksesta. Heidän kanssaan samassa ryhmässä opiskelevat oppimiskykyiset oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea, koska opettaja joutuu käyttämään voimavaroja vaikeasti häiriintyneen/-iden oppilaan/-iden hyväksi. On myös muistettava, ettei erityisluokan opettajalla ole psykiatrin koulutusta, niin että psykiatrisen hoidon tarpeessa olevat oppilaat voitaisiin jättää pelkästään hänen hoitoonsa tai vastuulle, kuten nykyisin käy liian usein esimerkiksi ESY-opetuksessa. Niinpä tarvittaisiin kaikkien vanhempien ja kaikkien opettajien yhteistä ääntä, että lapsille saataisiin toteutettua *riittävän varhaisessa vaiheessa* heidän tarvitsemansa tukitoimet

koulun läpi viemiseksi ja vastuullisiksi aikuisiksi kasvamiseksi. Kouluikäisen lapsen tasapainoisen kehittymisen edellytyksenä on, että hänen vanhempansa ja opettajansa tukevat toinen toistaan hänen henkilökohtaista ja kokonaisvaltaista kasvatus- ja oppimistahtumaansa toteuttaessa. Olisi muistettava myös, että eri osa-alueita edustavat aikuiset (vanhemmat ja eri ammattiryhmiä edustavat työntekijät) ovat aina yhteisellä asialla lasten puolesta eivätkä uhkana toisilleen (myös Huefner 2000).

ESY-luokkaopetus antaa mahdollisuuden oppilaan kasvatukselliseen ja kokonaisvaltaiseen kuntoutukseen

Pienemmän oppilasmäärän (korkeintaan 10 oppilasta/opetusryhmä) vuoksi ESY-luokan opettajalla on mahdollisuus käyttää enemmän aikaa kunkin oppilaan henkilökohtaisten ongelmien ratkomiseen ja kehityksen tukemiseen kuin opettajalla, joka opettaa suurempaa oppilasryhmää. Koulussa ESY-opettajan toteuttama tehokas oppilaiden toiminnan valvonta ja johdonmukainen häiriökäyttäytymiseen puuttuminen mahdollistavat ESY-oppilaan "pysäyttämisen ongelmakäyttäytymisen oravanpyörästä". Ohjaustyön tuloksellisuutta lisää, jos kahden erityisopettajan on mahdollista toimia yhdessä ESY-oppilaita kasvatettaessa.

ESY-opetuksessa korostuu opettajan ja oppilaan vanhempien välinen tiivis yhteistyö. Säännöllisesti toteutuvan yhteydenpidon avulla opettaja saa kokonaiskäsityksen oppilaan elämäkokemuksista ja kasvuympäristöistä. Tällaisella tiedolla on ratkaiseva merkitys ESY-opettajan toteuttamalle kasvatustyölle. Käsillä olevan tutkimuksen tapauskuvaukset osoittavat, että käyttäytymishäiriöön oireilevien lasten vanhemmat ovat kokeneet paljon pettymyksiä kasvatustehtävänsä toteuttaessaan. ESY-opetuksessa toteutettavan työtavan, jossa *vanhemmat ja opettaja vuorovaikutteisesti suunnittelevat lapsen kasvatukseen ja opetukseen liittyviä asioita*, on tarkoitus rohkaista vanhempia osallistumaan ja antamaan tärkeä asiantuntijaosuutensa lapsensa kasvun tukemiseen. Aikuisten välisen yhteistyön kautta syntyneen tuttuuden ja luottamuksen avulla on tuloksellista selvittää vaikeitakin oppilaaseen liittyviä pulmatilanteita (kasvatuksellinen kumppanuus). Vanhemmat löytävät lapselleen turvapaikan ja samalla piilopaikan, jonka olemassaolo kertoo ettei heidän lapsensa ole hyväksytty missään muualla (Saloviita 2002, 97). Lapselle ja hänen kehitykselleen on merkityksellistä myös se, että opettajan ja hänen vanhempiensa yhteinen sitoutuminen on selkeästi ulospäin nähtävissä. Kirjallisesti laadittavan oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatiminen luo perustan vanhempien, oppilaan ja opettajan sitoutumiselle. Jokainen suunnitelman teossa mukana ollut henkilö tietää, mitkä tavoitteet toiminnoille asetaan ja millaista toimintaa keneltäkin odotetaan lapsen haastavaa kehitystapahtumaa tuettaessa. Kuvatulla tavalla edettäessä toteutuu ESY-oppilaan *kasvatuksellinen kuntoutus*.

Joissakin tapauksissa pelkkä ESY-opettajan ja vanhempien antama tuki ei riitä ESY-oppilaan kuntouttamiseksi, vaan *avuksi tarvitaan koulun ja kodin ulkopuolisia erityispalveluja* (esim. sosiaalitoimi, perheneuvola, terveystoimi). ESY-opettajan tehtäviin kuuluu esitellä vanhemmille mahdollisia tukipalveluja ja ehdottaa niiden käyttöön ottoa ko. lapsen auttamiseksi. Tavoitteena pidetään sitä, että kaikki ESY-oppilaan asioissa mukana olevat aikuiset (vanhemmat, erityisopettajat ja yleisopetuksen opettajat, koulunkäyntiavustajat ja muut eri tukitahoja edustavat työntekijät) tapaisivat säännöllisesti yhteisissä keskustelutilaisuuksissa, joissa suunnitellaan tukitoimien järjestämistä ja eri osapuolien vastuulle kuuluvaa tehtäväjakoja. ESY-opettaja kirjaa ko. oppilaan HOJKS:aan yhdessä sovitut asiat.

Laadittuun suunnitelmaan on hyvä merkitä myös seuraavan kokoontumisen järjestämisaikankohta oppilaan tuen jatkuvuuden turvaamiseksi. Näin toimittaessa toteutuu tavoitteellinen moniammatillinen, perhekeskeinen yhteistyö ja lapsen *kokonaisvaltainen kuntouttaminen*.

Koulun tavoiteena on, että erityistuen tarpeessa olevaa oppilasta pystyttäisiin tukemaan yleisopetuksessa erilaisin tukitoimenpitein (Perusopetuslaki, 628/1998). Silti on muistettava, että ESY-luokkaopetuksella on edelleenkin oma ja perusteltu sijansa koululaitoksessa yhtenä tukimuotona oppilasta kuntoutettaessa. Se tarjoaa koulupaikan sellaiselle oppilaalle, jolla on jatkuvia sopeutumisvaikeuksia ja antaa hänelle mahdollisuuden suorittaa oppivelvollisuutensa loppuun. Näin nuorelle taataan mahdollisuus jatko-opiskeluihin pääsemiseen. Peruskoulun loppuvaiheessa vähitellen alkava oppilaan ammatillinen kuntoutus pääsee varsinaisesti käyntiin ammatillisessa koulutuksessa yhdessä muiden kuntoutusosa-alueiden kanssa. Tällaiset tukitoimet voivat pysäyttää nuoren syrjäytymisprosessin jatkumisen tai estää sen alkamisen. Tutkija esittääkin tällä hetkellä koululainsäädännössä käytössä olevan HOJKS-käsitteen sijalle käytettäväksi nimikettä "*lapsen/nuoren henkilökohtainen kuntotussuunnitelma*". Sen avulla korostuisi – kaikkia kuntoutuksen osa-alueita (lääkinnällinen, sosiaalinen, kasvatuksellinen ja ammatillinen) yhtenäisesti koskeva – *kokonaisvaltaisen kuntoutuksen tarpeellisuus lapsia ja nuoria tuettaessa sekä kuntoutuksen eri osa-alueiden välisen yhteistyön välttämättömyys ja jatkuvuus*.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1998. Oppiminen tieto ja todellisuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät* (41–62). Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Achte, K., Alanen, Y. & Tienari, P. 1991. *Psykiatria 2*. Juva: WSOY.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167*.
- Aho, S. 1996. *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. *Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan?* Opetushallitus. Helsinki: Painorauma Oy.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1998. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään* (168–187). Porvoo: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Juva: WSOY kirjapainoyksikkö.
- Aittola, H. & Kallio, E. 1991. Traditioiden merkitys kvalitatiivisessa tutkimuksessa. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus* 22 (5–6), 365–376.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja* 6/1997.
- Alanen, L. 1992. *Modern Childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 50.
- Alasuutari, P. 1993/2001. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Allardt, E. 1983. *Sosiologia I*. Juva: WSOY.
- Almqvist, F., Puura, K., Kumpulainen, K., Tuompo-Johansson, E., Henttonen, I., Huikko, E., Linna, S., Ikäheimo, K., Aronen, E., Katainen, S., Piha, J., Moilanen, I., Räsänen, E. & Tamminen, T. 1999. Psychiatric disorders in 8–9-years-old children based on diagnostic interviews with the parents. *European Child & Adolescent Psychiatry* 8 (4), 17–28.
- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. 1994. Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (485–499). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Anderson, J. A. 2000. Developing Systems of Care for Children with Emotional and Behavioral Disabilities and Their Families in The United States. Teoksessa K. Ruoho (ed.) *Emotional and Behavioral Difficulties* (31–48). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Antikainen, A. 1986. *Johdatus kasvatussosiologiaan*. Juva: WSOY.
- Apter, S. T. 1982. *Troubled Children Troubled Systems*. New York: Pergamon.

- Arajärvi, T., Forsius, H., Kalliopuska, M., Saarinen, P. & Seitamo, L. 1996. Pahantapaisista pojista ja tytöistä itkeviin vauvoihin – yli 100 vuotta lasten mielenterveytyötä. Lastenpsykiatrian tutkimussäätiön julkaisuja, n:o 6. Tampere: Kivipaino Oy.
- Arajärvi, T. & Varilo, E. (toim.). 1992. Lastenpsykiatria tänään. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Arnkil, T. & Eriksson, E. 1999. Kelluvia vuoropuhelurakenteita. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Verkostoituva asiakastyö (71–109). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ashdown, R. 1999. Teaching Children Who Have Profound and Multiple Learning Difficulties. Teoksessa P. Cooper (ed.) Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties (201–215). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research (248–261). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Aunola, K., Vanhatalo, O. & Sethi, R. 2001. Sosiaalinen tausta, arvot ja vanhemmuus. Psykologia 36 (3), 148–158.
- Aurela, A. 1995. Käytöshäiriöisten lasten ja nuorten kiinnipitohoito. ”Pitävä” vastaus erääseen nyky-yhteiskunnan ongelmaan. STAKES 31/1995. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Bandura, A. 1973. Social Learning Theory of Identificatory Processes. Teoksessa D.A. Goslin (ed.) Handbook of Socialization Theory and Research (213–262). Chicago: Rand McNally.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES, raportteja 263. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Barret, M. & Trevitt, J. 1991. Attachment Behaviour and the Schoolchild: An Introduction to Educational Therapy. London: Routledge.
- Baszanger, I. & Dodier, N. 1997. Ethnography. Relating the Part to the Whole. Teoksessa D. Silverman (ed.) Qualitative Research. Theory, Method and Practice (8–23). London: Sage Publications.
- Behar, R. 1999. Ethnography. Journal of Contemporary Ethnography 28 (5), 472–485.
- Bettelheim, B. 1988. Kyllin hyvät vanhemmat. Juva: WSOY.
- Bigge, M.L. & Shermis, S. 1999. Learning Theories for Teachers. Addison Wesley Longman.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1982. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn & Bacon.
- Bloor, M. 1997. Addressing Social Problems Through Qualitative Research. Teoksessa D. Silverman (ed.) Qualitative Research: Theory, Method and Practice (221–238). London: Sage Publications.
- Bottorff, J. L. 1994. Using Videotaped Recordings in Qualitative Research. Teoksessa J. M. Morse (ed.) Critical Issues in Qualitative Research Methods (244–261). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. 1975. Is Early Intervention Effective. Some Studies of Early Education in Familiar and Extra-familiar Settings. Teoksessa A. Montagu (ed.) Race and IQ. London: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1991. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. Psykologia 26 (4–5), liitesivut.
- Brown, A. 1987. Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. Teoksessa F. E. Weinwert & R. H. Kluwe (eds.) Metacognition, Motivation, and Understanding (65–116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cairns, R. B. & Cairns, D. C. 1994. Lifelines and Risks: Pathways of Youth in Our Time. Exeter: Harvester Wheatsheaf.
- Caplan, F. 1980. Vanhempien käsikirja. Suomentanut H. Luukkonen. Helsinki: Otava.
- Chazan, M., Laing, A.F. & Davies, D. 1994. Emotional and Behavioural Difficulties in Middle Childhood. Identification, Assesment and Intervention in School. London: The Falmer Press.

- Chi, M. T. H. 1987. Representing Knowledge and Metaknowledge: Implications for Interpreting Metamemory Research. Teoksessa F. E. Weinert & R. H. Kluwe (eds.) *Metacognition, Motivation, and Understanding* (239–266). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- CLD Research Committee 1994. Minimum Standards for the Description of Participants in Learning Disabilities Research. *Remedial and Special Education*, 15 (1), 56–61.
- Cole, T., Visser, J. & Upton, G. 1998. *Effective Schooling for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- Cooper, P., Smith, C. J. & Upton, G. 1994. *Emotional and Behavioural Difficulties. From Theory to Practice*. London: Routledge.
- Cotton, J. 1995. *The Theory of Learning*. London: Kogan Page.
- Dammert, O. & Makkonen, S-L. 1999. Erityisopetus Helsingissä. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) *Sopeutumattomat koulussa. ESY-opetuksen käytäntöä ja teoriaa* (69-81). Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Danforth, S. 2000. Pragmatism, Scientific Validation, and the Definition of Emotional-behavioral Disorders. Teoksessa K. Ruoho (ed.) *Emotional and Behavioral Difficulties* (8–30). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Duchnowski, A. J. & Johnson, M. K. 1993. The alternatives to residential treatment study: Initial findings. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 1 (1), 17–27.
- Dunderfelt, T. 1998. *Elämäntapa- ja oppimisympäristöpsykologia*. Porvoo: WSOY-Kirjapainoyksikkö.
- Eder, D. & Corsaro, W. 1999. Ethnographic studies of children and youth. *Journal of Contemporary Ethnography* 28 (5), 520-532.
- Ekebon, U.-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Elkind, D. 1974. *Lapset ja nuoret. Jean Piagetin kehityspsykologiaa*. Suomentanut M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Emerson, E. 1995. *Challenging Behaviour: analysis and intervention in people with learning difficulties*. Cambridge: University Press.
- Erickson, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. Teoksessa M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (119-161): A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996/1998/2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Farrell, P. 1995a. Emotional and Behavioural Difficulties: Causes, Definition and Assessment. Teoksessa P. Farrell (ed.) *Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Strategies for Assessment and Intervention* (1–15). London: The Falmer Press.
- Farrell, P. 1995b. Guidelines for Helping Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Teoksessa P. Farrell (ed.) *Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Strategies for Assessment and Intervention* (105–118). London: The Falmer Press.
- Falmer, T. W. & Falmer, E. M. Z. 1996. Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children* 62 (5), 431–451.
- Feuerstein, R. 1980. *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. University Park Press.
- Feuerstein, R., Klein, P. S. & Tannenbaum, A. J. 1991. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House.
- Forness, S. F. 1997. Personal Reflections: Definitions. Teoksessa J. M. Kauffman *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (34–36). New Jersey: Prentice Hall.
- Furlong, V. J. 1985. *The Deviant Pupil: Sociological Perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.

- George, N.L., George, M.P., Gersten, R. & Grosenick, J.K. 1995. To leave or to Stay? An Exploratory Study of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Remedial and Special Education* 16 (84), 227-236.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press, Inc.
- Gorman, J. C. 2001. *Emotional Disorders and Learning Disabilities in the Elementary Classroom. Interactions and Interventions*. California: Corwin Press.
- Gröhn, T. 1980. Opettajan interaktiivisuuden parantaminen luokkaongelmien simulointia hyväksi käyttäen. Perusteita opettajan koulutuksen harjoitusohjelman suunnittelua varten. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia N:o 80.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimukset*. Juva: WSOY.
- Haapasalo, L. 1994. *Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu*. Jyväskylä: MEDUSA-Software.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1/1999.
- Hammersley, M. 1992. *What's wrong with Ethnography? Methodological explorations*. New York: Routledge.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erytisopetuksen viides vaihe. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa (195–204)*. Opetushallitus. *Kehittyvä koulutus* 1/2001. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Harjunkoski, S.-M. & Harjunkoski, R. 1994. *Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Hart, C. 1998. *Doing Literature Review. Releasing the Social Science Research Imagination*. London: Sage Publications.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. *Erytispedagogiikka I. Erytispedagogiikka tieteenä*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. *Erytispedagogiikan perusteet*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Havighurst, R.J. 1972. *Development Tasks and Education*. New York: Longman.
- Heikkinen, M. 1999. Työn marginaalissa elävien nuorten sosiaaliset verkostot. *Nuorisotutkimus* 17 (1), 18–30.
- Heino, P. 1999. Lastensuojelun trendit. Teoksessa P. Virtanen (toim.) *Verkostoituvaa asiakastyötä* (9–32). Tampere-Paino Oy.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu*. Juva: WSOY.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Helsingin Sanomat 11.8.2001. *Huostaanotetut lapset kuolevat ikätovereitaan useammin nuorena. Epäsosiaalinen käytös nuoruudessa tulee kalliiksi* (Päivi Repo, A 7).
- Hinkkanen, A. 1976. *Peruskoulun lainsäädäntö*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, K. 1989. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 1.
- Hjelt, L. 2002. *Sivistyksen suuri projekti. Opettaja* 1–2/2002, 11–13.
- Holt, J. 1970. *Miksi lapseni eivät menesty?* Porvoo: WSOY.
- Huefner, D. S. 2000. The Risks and Opportunities of the IEP Requirements Under IDEA'97. *Journal of Special Education* 33 (4), 195–212.
- Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. *Yhteistyö päivähoitossa. Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa*. Varhaiskasvatus 90 Oy. Oulun yliopisto. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

- Hurme, H. 1976. Käyttäytymisen itsekontrollin taustaedellytysten metodinen tarkastelu. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 177.
- Huttunen, E. 1985. Erityiskasvatus varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus* 16 (6), 457–462.
- Huttunen, E. 1988. Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö. I osa: Perhe ja päivähoito kasvuympäristönä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 20.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö. II osa: Lasten ongelmakäyttäytyminen päivähoiton kasvatustilanteissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 29.
- Huttunen, J. 1998. Isästäkö äidin kaltainen vanhempi? Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana* (36–63). Juva: WSOY-kirjapainoysikkö.
- Hägglund, T.-B. (toim.) 1985. Nuoruusiän psykiatria. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, P. 1999. Lasta suojaavat yhteisöt. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) *Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* (94–121). Porvoo: WSOY-kirjapainoysikkö.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsitöitätoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987.
- Hämäläinen, M. & Haapasalo, J. 1994. Varhaiset kokemukset käyttäytymisongelmien ja rikollisuuden edeltäjinä. *Psykologia* 29 (4), 279–283.
- Ihalainen, V. J. 1975. Peruskoulun neljännen luokan oppilas. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita N:o 46.
- Ihatsu, M. 1996. Miten selviydyt ”kunniallisesti”? Ammattioppilaitoksen henkilökunnan kuvauksia käyttäytymisongelmista ja niiden hoidosta. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä* (13–34). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 63.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vai todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta?* (12–30). Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. 2001. Mitä inklusio on? Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2/2001, 9–20.
- Ikonen, O. & Ojala, T. 2001. Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen-hankkeen koulutus ja kehittäminen vuosina 1997–2001. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 4/2001, 14–19.
- Ikonen, P. & Rechart, E. 1994. *Thanatos, häpeä ja muita tutkielmia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikäheimo, K. 1999. Lastenpsykiatrisen hoitoonohjautumisprosessi. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, osa 151. Turku: Painosalama Oy.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182.
- Jahnukainen, M. 1998. Koulun varjo ei peitä loppuelämää. *Erityiskasvatus* 1/1998, 6–7.
- Jahnukainen, M. 2000. Experiencing the Special Class Education. Teoksessa K. Ruoho (ed.) *Emotional and Behavioral Difficulties* (222–232). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Jahnukainen, M. 2001a. Henkilökohtaiset suunnitelmat, transiitio ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa* (356–363). Juva: WS Bookwell Oy.
- Jahnukainen, M. 2001b. Hyvä paha opettaja eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. *Nuorisotutkimus* 19 (4), 17–25.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 1998. *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page.

- Johnson, H.C. & Renaud, E.F. 1997. Professional Beliefs about Parents of Children with Mental and Emotional Disabilities: A Cross-Discipline Comparison. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 5 (3), 149–162.
- Jones, D. 1999. Cognitive, Behavioural and Systemic Approaches to Coping with Emotional and Behavioural Difficulties in Children. Teoksessa P. Cooper (ed.) *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties* (119–133). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jones, D. & Jones, M. 1999. The Assessment of Children with Emotional and Behavioural Difficulties. Teoksessa P. Cooper (ed.) *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties* (86–101). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Juvonen, J. 1999. Attribuutiot, motivaatio ja kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena* (39–46). Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Teoksessa A. Mikkola (toim.) *Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkimuksia ja selityksiä 1/86* (37–58). Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Järvinen, T. 1996. Vähemmistöt, kulttuuri ja koulumenestys. *Katsaus empiirisiin tutkimuksiin. Janus* 4 (3), 272–284.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1996. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja Oy.
- Kaipio, K. 1995. Yhteisöllisyys kasvatuksessa. Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House ja Sisäsuomi Oy.
- Kaipio, K. 1997. Yksilöllinen kasvatustapa edellyttää yhteisöllisyyttä. Teoksessa *Suorin tie ei aina ole lyhin. Varhaiskasvatuksessa oppimisen alku* (63–69). Opetusalan ammattijärjestö OAJ: Erweko Painotuote Oy.
- Kaivosoja, M. 1994. Väliinpuotoajanuoret. Teoksessa A.-R. Jyrkinen, E. Pulkkinen, S. Pulkkinen & J. Virtanen (toim.) *Pudokasnuoret* (48–50). Kellokosken sairaalan julkaisuja 1/1994.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja* (40–51). Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kasanen, P. 1986. Valittuja näkökohtia kvalitatiivisen tutkimustekniikan käytöstä. Teoksessa *Äidinkieli, koulu ja tutkimus. Juhlakirja Sirpa Kauppisen merkkipäivän johdosta 14.2.1986* (302–316). Helsingin opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 37.
- Karppinen, S. J. A. 1999. Elämyspainotteisen opetuksen ja ryhmätoiminnan merkityksestä sosiaalisten taitojen oppimisessa. *Nuorisotutkimus* 17 (1), 40–42.
- Katajamäki, J. 1999. Ala-asteen yhdysluokka–ESY. *Erytisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 3/1999, 65.
- Kauffman, J. M. 1997. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. (6th edition). New York/New Jersey: Prentice Hall.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1986. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä? *Keuruu: Otava*.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1996. *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. *Tunne itsesi, suomalainen*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kemppinen, P. 2000. *Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt*. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.
- Kinnunen, S. 1992. *Turvallisesti matkaan. Hyvän lapsuuden eväät*. Helsinki: Karas-Sana.
- Kinnunen, S. 1999. Lasten psykiatrinen osastohoito. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) *Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta?* (73–93). Porvoo: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Kinnunen, S. 2001. *Keskilapsuuden tärkeät vuodet*. 3. painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kivi, T. 1995. *Oppimisen ytimessä*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Kivi, T. 2000. *Oppimisen taidot*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1986. Erikseen ja integroituna: erityisopetus ja -oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä 1910–1985. *Sosiologia* 23 (4), 295–311.
- Kivirauma, J. 1989. *Erytisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 74.

- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 53.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetus suunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet (203–215). Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Kivirauma, J. & Kivinen, O. 1986. Sukupuolen ja poikkeavuuden yhteiskunnalliset ja kulttuuriset luokitukset koulussa. Kasvatus 17 (5), 380–394.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. 1992. Mikä on lapselle hyvä verkosto? Suomentanut Thor-Björn Bredenberg. Perheterapia 1/1992, 18–26.
- Kohlberg, L. 1969/1973. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. Teoksessa J. Goslin (ed.) Handbook of Socialization Theory and Research (347–480). Chicago: Rand McNally.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja (66–89). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, Inc.
- Koren, P.E. & Paulson, R.I. 1997. Service Coordination in Children's Mental Health: An Empirical Study from the Caregiver's Perspective. Journal of Emotional and Behavioral Disorders 5 (3), 162–173.
- Korhonen, K. 1999. ESY-oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:29. Helsinki.
- Korkiakangas, M. 1998. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään (188-200). Porvoo: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Koro, J. 1986. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (392–400). Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Koro, J. 1992. Perheen roolista lapsen ja nuoren sosiaalisen kehityksen tukijana. Teoksessa J. Luukkonen & S. Saloranta (toim.) Kohtaamispaikka – perhe (59–83). Oulu: Painotupa Ky.
- Koro, J. & Moberg, S. 1981. Tarkkailuoppilaan sijoittuminen yhteiskuntaan. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselesteita 36.
- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.
- Kumpulainen, K. 1994. Live Events, Social Networks and Mental Health among Elementary School-Age Children. A Population-Based Study. Kuopion yliopiston julkaisuja D. Lääketiede 55. Kuopio University Printing Office.
- Kunnas, H. 1998. Opinto- ja tutkimusmatka Kaliforniaan. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 4/1998, 54–59.
- Kuorelahti, M. 1996a. ESYläisenä koulussa. Erityisluokkien tulosarviointia oppilaiden käsitysten pohjalta. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä (70–85). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 63.
- Kuorelahti, M. 1996b. Sopeutumattomien erityisluokkien tehokkuus ja vaikuttavuus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet (123–135). Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Kuorelahti, M. 2000a. Häiriöoppilaat kaipaavat tukea. Helsingin Sanomat 1.7.2000.
- Kuorelahti, M. 2000b. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 169.
- Kuotola, U. 1982. Moniongelmaperheiden tutkimuksen nykytila. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu n:o 65. Joensuu: Pohjois-Karjalan Kirjapaino.
- Kuronen, M. 1993. Lapsen hyväksi naisten kesken. Tutkimus äitiys- ja lastenneuvolan toimintakäytännöistä. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. STAKES, tutkimuksia 35. Jyväskylä: Gummerus.

- Kurtakko, K. 1985. Kasvatus arkipäivän ilmiönä. Teoksessa K. Kurtakko (toim.) *Persoonallisuus, identiteetti, minuus. Näkökulmia persoonallisuuden kasvatukseen*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja. Sarja C7. Rovaniemi.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 61.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Juva: WSOY.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1–4. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Kääriäinen, H. 1988. *Minäkuvan kehitys*. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Laakso, K. 1992. kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 89.
- Lahdes, E. 1982. Koululaisten oppitiloihin vaikuttavista tekijöistä. *Kasvatus* 13 (2), 102–112.
- Laine, K. 1997. *Ameeba pulpetissa*. Jyväskylä: Sophi.
- Laskier, M. 1985. *The Changing Role of the Remedial Teacher*. Teoksessa C. J. Smith (ed.) *New Directions in Remedial Education*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen. Sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa *Opettajan professiosta* (88–97). Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 2000 Nro 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LeCompte, M. D. 1987. Bias and Subjectivity in Ethnographic Research. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (1), 43–52.
- LeCompte, M. D. & Schensul, J. J. 1999. *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*. California: AltaMira Press.
- Lehtinen, U. 2001. Moniammatillisuuden vaatimus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja* (88–95). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Lehtovaara, M. 1994. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. *Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 53*.
- Leimu, H. 1999. Makro- ja mikrotason yhteyden ongelmia. Esimerkkinä massatyöttömyys ja massatyöttömyyden vähentämisyrittämyksiä. *Sosiologia* 36 (1), 19–31.
- Leininger, M. 1994. Evaluation Criteria and Critique of Qualitative Research Studies. Teoksessa J. M. Morse (ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (95–115). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja* (90–98). *Opetus* 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1995. *Kasvatustieteen perusteet*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lempiäinen, P. 1996. Koulupudokkaista koulukkaiksi. Tapaustutkimus Imatran ESY-projektista 1992–1994. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä* (137–156). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 63.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1999. *Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti*. Pori: Asko Leppilampi Oy.
- Lewin, K. 1948. *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Brothers.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linnilä, M.-L. 1999. Lapsen oikeus yhdessä oppimiseen – lykätäänkö oppimiselta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta?* (166–177). Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2000. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSR Nvivo-ohjelmisto. Turun yliopisto, Sosiologian laitos. *Sosiologian tutkimuksia A* 23.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M.-L. 1998. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan (40–63). Porvoo: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- MacDonald, V. S. & Speece, D. L. 2001. Making Time: A Teacher's report on her first year of teaching children with emotional disabilities. *Journal of Special Education* 35 (2), 84–92.
- Maras, P. & Cooper, P. 1999. Sex Differences, Gender Issues and Emotional and Behavioural Difficulties. Teoksessa P. Cooper (ed.) *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties* (57–71). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Marin, M. 1994. Perhe ja moraalit. Vuosisata perhekeskustelua. Teoksessa J. Virkki (toim.) *Ydinperheestä yksilöllistyyviin perheisiin*. Helsinki: WSOY.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. 1991. Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review* 98 (2), 224–254.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 1994. *Designing Qualitative Research*. (2nd edition). New Delhi: Sage Publications.
- McCandless, B.R. 1973. Childhood Socialization. Teoksessa J. Goslin (ed.) *Handbook of Socialization Theory and Research* (791–819). Chicago: Rand McNally.
- McDonald, T. P. & Gregoire, T. K. 1997. Building a model of family caregiving for children with emotional disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 5 (3), 138–149.
- McGonigel, M. J., Woodruff, G. & Roszmann-Millican, M. 1994. The transdisciplinary team. A model for family-centered early intervention. Teoksessa R. J. Gallagher, M. J. LaMontagne, J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Hutinger & M. B. Karnes (eds.) *Meeting early intervention challenges. Issues from birth to three* (2nd edition) (95–131). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. 1991. *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meyerson, S. 1975. Adolescence and Delinquency. Teoksessa S. Meyerson (ed.) *Adolescence and Breakdown: A Study of Adolescence by Members of the Tavistock Clinic and other British Experts*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2000. MBD ja AHDH diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana* (67–80). Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Miller, G. 1997. *Bilding Bridges: The Possibility of Analytic Dialogue Between Ethnography, Conversation Analysis and Foucault*. Teoksessa D. Silverman (ed.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (24–44). London: Sage Publications.
- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Kouluhallitus. Tutkimuksia nro 2, 1985. Helsinki: Painatuskeskus.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityisopetuksen monet ulottuvuudet* (136–161). Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (34–48). Juva: WS Bookwell Oy.
- Moilanen, J. 2000. Lasten ja nuorten hoito- ja palveluketjut kuntoon! Sosiaalihuollon, perusterveydenhuollon ja erikoissairaanhoidon "Lasten ja nuorten hoito- ja palveluketjut" -projekti Askolassa, Hyvinkäällä, Mäntsälässä ja Nurmijärvellä vuonna 1999. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 28. Helsinki.
- Montgomery, D. 1999. Coping with Children with Emotional and Behavioural Difficulties in Primary classroom. Teoksessa P. Cooper (ed.) *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties* (163–182). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Morse, W. C., Smith, J. M. & Acker, N. 1978. Videotape training packages in child variance. The ecological approach: a self instructional module. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? (31–43). Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2.
- Murto, P. 2001. HOJKS:n peruskysymyksiä. Opettajan ammatillinen kasvu ja oppilaan tukeminen. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1/2001, 31–36.
- Murto, P. & Lehtinen, J.-M. 1999. Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? (152–165). Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2.
- Mustonen, A. 1997. Median yksilölliset merkitykset. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi (206–216). Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Myllykangas, M. 1982. Terveiden ja sairauden mittaaminen survey-menetelmällä. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti 2/1982, 107–113.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta (42–61). Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, R. 2002. Kuinka kohtaan luonnehäiriöisen? Naamiona terve mieli. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Naapila, K. 1992. Verkot esille – johdatus verkostoterapiaan. Suomen Mielenterveysseuran koulutusarja 3/1992.
- Naapila, K. 1999. Verkostotyö ja verkostoterapia lasten auttamisessa. Teoksessa J. Sinkkonen & P. Pihlaja (toim.) Ulos umpikujasta – miten auttaa tunnehäiriöistä lasta? (83–97) Porvoo: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Nelson, J. R. 2001. Sources of Occupational Stress for Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders. Journal of Emotional and Behavioral Disorders 9 (2), 123–130.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja (52–65). Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:85.
- Nuotio, J. 1996. Kumppanuutta vai kuuliaisuutta. Näkökulmia erityisopettajan yhteistyöhön. Erityiskasvatus 39 (4), 26–28.
- Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena (167–192). Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Kirjapaino Oy Like.
- Ojanen, S. 1987. Kouluhäiriöisen oppilaan kohtaaminen ja kehitysohjelman laatiminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 18.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja (27–39). Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa Opettajan professiosta (98–106). Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 2000 Nro 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Parkkari, J., Soikkeli, M. & Siira, M. 2001. Julkisuus ja salassapito moniammatillisessa työssä. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Patton, M. Q. 1980. Qualitative evaluation methods. London: Sage.

- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd edition). London: Sage.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Niemi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä* (83-106). Jyväskylä: Kopi-jyvä.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Teoksessa H. Ranta (toim.) *Opetustoimen lainsäädäntö 1999* (1-11). Helsinki: Kauppakaari Oyj, Lakimiesliiton kustannus.
- Perusopetuslain muutos 171/1991 § 17.
- Peruskouluasetus 26.6.1970/443 § 38.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 10.1.2000.
- Petr, C. G. & Allen, R. I. 1997. Family-centered professional behavior: frequency and importance to parents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 5 (4), 196-205.
- Pintrich, P. R. 2000. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Teoksessa P. R. Pintrich & P. Ruohotie (eds.) *Conative Constructs and Self-Regulated Learning* (89-139). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Poikkeus, A.-M. 1998. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään* (122-137). Porvoo: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Poikonen, P. & Wiegand, E. 1968. Tutkimus Helsingin tarkkailuluokkien oppilaista I. *Erytynen* 6/68, 3.
- Poikonen, P. & Wiegand, E. 1969. Tutkimus Helsingin tarkkailuluokkien oppilaista II. *Erytynen* 1/69, 4-7.
- Pollard, A. 1985. Opportunities and Difficulties of a Teacher-Ethnographer: A Personal Account. Teoksessa R.G. Burgess (ed.) *Field Methods in the Study of Education*. London: The Falmer Press.
- Preissle, J. 1999. An educational ethnographer comes of age. *Journal of Contemporary Ethnography* 28 (6), 650-660.
- Pulkkinen, L. 1979. *Kotikasvatuksen psykologia*. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.
- Pulkkinen, L. 1984. *Nuoret ja kotikasvatus*. Keuruu: Otava.
- Punch, K. F. 1998. *Introduction to Social Research. Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rahikainen, H. 1999. ESY-opetus Mikkelin lyseon yläasteella. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) *Sopeutumattomat koulussa. ESY-opetuksen käytäntöä ja teoriaa* (91-94). Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Rantala, A. 1998. Perhekeskeinen työ varhaisvuosien erityiskasvatuksessa. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* (317-329). Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Rauste-von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Reinert, H. R. 1987. *Children in Conflict*. Toronto: Maxwell Macmillan.
- Rikkinen, H. & Robertson, M. 1998. Kulttuuriympäristö mielikuvien muokkaajana. *Nuorisotutkimus* 16 (1), 3-11.
- Robins, L. N. 1974. *Antisocial Behavior Disturbances in Childhood: Prevalence Prognosis and Prospects*. Teoksessa J. Anthony & C. Koupernik (eds.) *The Child in His Family*. New York: John Wiley & Sons.
- Rogers, C. R. 1961. *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable and Company Ltd.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to Learn for 80s*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Rogers, C. R. 1986, 1992. *Client-centered therapy*. Lontoo: Constable.
- Ronnby, A. 1986. *Sosiaalityön perusteet*. Keuruu: Otavan painolaitokset.
- Rostila, I. 1982. Laadulliset menetelmät: ongelmia ja tehtäviä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti. Journal of social medicine* 2/1982, 124-130.
- Runsas, R. (toim.) 1991. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu n:o 87*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Ruoho, K. 1996. Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä (157–199). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita Nro 63.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. 2000. Moral Insanity as a Concept Referring to Deviant Behaviour in Finland. Teoksessa K. Ruoho (ed.) Emotional and Behavioral Difficulties (49–71). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (249–265). Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1985. Peruskoulun hallinto. Juva: WSOY.
- Rödham, M. 1992. Lapsen kehitys 7–12 vuotta. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Saari, S. 1998. Eurolapsiakin laiminlyödään. Helsingin Sanomat Nro 263 (35846), A6.
- Saari, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1991. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. (2. uud. p.) Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti: Salpausselän kirjapaino.
- Salminen, J. 1988. ESY-opettajan eli tarkkailuluokan opettajan saamaansa koulutukseen perustuva koulutuslaatu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 59.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä: Erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) Erityiskasvatus ja integraatio (75–105). Juhlakirja: prof. Sakari Moberg 60 v. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Research Reports N:o 74.
- Sarmavuori, K. 1979. Lasten kielellinen kehitys koulun alussa. ABC-projektin raportti 2. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 74.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77.
- Schunk, D. H. 1996. Learning Theories. An Educational Perspective. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Schwartz-Salant, N. 1982. Narcissism and Character Transformation. The Psychology of Narcissistic Character Disorders. Toronto: Inner City Books.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teacher perception of mainstreaming/inclusion, 1958–1995. A research synthesis. Exceptional Children 63 (1), 59–74.
- Seikkula, J. 1994. Sosiaaliset verkot. Ammattiauttajan voimavara kriiseissä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977–94. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 192.
- Seppälä, P. 1999. Suoraa puhetta väkivallasta. Opettaja 42/1999, 32–33.
- Shaffir, W. 1999. Doing ethnography. Journal of Contemporary Ethnography 28 (6), 676–687.
- Sigrell, B. 1972. Skolans problembarn. Örebro: Ljungföretagen.
- Silverman, D. 2000. Doing Qualitative Research. A practical Handbook. London: Sage Publications.
- Silverman, D. 2001. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. London: Sage Publications.
- Sinkkonen, H-M. 1999. Koulun kellarista puiston varjoon – ESY-ryhmän opetuksen siirtyminen yläasteelta nuorisotalolle. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) Sopeutumattomat koulussa. ESY-opetuksen käytäntöä ja teoriaa (5–14). Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Sinkkonen, J. 1995. Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Sinkkonen, J. 1991. Levottomat ja aggressiiviset pojat. Suomen lääkirilehti 33 (46), 3137–3140.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) 2002. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Lasten sosiaaliset ongelmat alueellisessa rakenteessa II. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A1.

- Smith, L. M. 1982. Ethnography. Teoksessa H. E. Mitzel (ed.) *Encyclopedia of educational research* (587–591). New York: The Free Press.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:109*.
- Somersalo, H., Solantausta, T. & Almqvist, F. 1999. Four-year course of teacher- reported internalising, externalising and comorbid syndromes in preadolescent children. *European Child & Adolescent Psychiatry* 8 (4), 89–97.
- Sotto, E. 1995. *When Teaching Becomes Learning. A Theory and Practice of Teaching*. London: Cassell.
- Suhonen, P. 1983. Kvalitatiivisen tutkimuksen asema sosiaalitieteissä. Teoksessa P. Suhonen (toim.) *Pehmeät menetelmät sosiaalitutkimuksessa. Käytännön kokemuksia ja keskustelua. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampereen yliopisto. Sarja B 38/1983*.
- Suikka, S. 1979. Lapsen minäkuva ja vanhempien kasvatusasenteet. Teoksessa S. Nieminen (toim.) *Mielenterveyskäsite ja mielenterveysasenteet: niiden keskeiset aspektit ja yhteys persoonallisuuden piirteisiin ja demografisiin muuttujiin. Ennaltaehkäisevän mielenterveystyön tutkimusprojekti. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia I*.
- Suojanen, P. 1996. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa A. Palmroth & I. Niemi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä (35–60)*. Jyväskylä: Kopi-jyvä.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988*.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. *Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78*.
- Syvälähti, R. 1983. *Lapsella on oppimisvaikeuksia*. Keuruu: Otava.
- Taipale, V. & Yletyinen, A. 1982. Lastenpsykiatrisesta epidemiologiasta. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 19/1982, 116–123.
- Takala, A. 1997. *Ihmiseksi kasvaminen*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Takala, M. 1992. *Kouluallergia – yksilön ja yhteiskunnan ongelma*. *Acta Universitatis Tamperensis, ser. A, vol. 335*. Vammala.
- Takala, T. 1991. *Johdanto*. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY.
- Tauriainen, L. 1995. Psykkisessä kehityksessään viivästyneiden ja kehitysvammaisten lasten vanhempien tuen tarpeet ja elämänhallinta. Teoksessa P. Määttä & E. Männistö (toim.) *Perheen merkitys vammaisten lasten varhaiskasvatuksessa (57–79)*. Teoriaa ja käytäntöä 89. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B.
- Taylor, C. 1982. *Interpretation and Sciences of Man*. Teoksessa E. Bredo & W. Feinberg (eds.) *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Tesch, R. 1995. *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. London: The Falmer Press.
- Tuomi, M.T. 2001. *Human Dignity in the Learning Environment. Testing a Sociological Paradigm for a Diversity-Positive Milieu with School Starters*. Institute for Educational Research University of Jyväskylä. Research Reports 10. Jyväskylä: University Printing House and ER-paino Ky.
- Turvatyöryhmän muistio, 2000. *Opetusministeriön julkaisuja 20/2000*. Helsinki.
- Tuunainen, K. 1998. *Koulun erityisopetuspalvelut ja niiden muotoutumisperusta*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhikangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään (248-255)*. Porvoo: WSOY- kirjapainoyksikkö.
- Tuunainen, K. 2001a. *Meillä menee valitettavasti hyvin. Jäähyväisluento 19.4.2001 Joensuussa. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3/2001, 12–18*.

- Tuunainen, K. 2001b. Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnuainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (13–22). Juva: WS Bookwell Oy.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Painokaari Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Törrönen, M. 1999. ”Tää on meidän koti” – lasten tila ja paikka lastenkodissa ja sairaalassa. *Nuorisotutkimus* 4/1999, 10–18.
- Vainiomäki, K. 2001. Puheenjohtajan palsta. *Erityiskasvatus* 44 (3), 4.
- Vehviläinen, J. 2001. Innolla ammattiin. Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat – ESR-projekti. Opetushallitus, moniste 21/2001. Helsinki: Edita Oyj.
- Virtanen, P. & Ratilainen, A. K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994–1995. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityiskasvatuksen tila* (53–64). Helsinki: Opetushallitus.
- Vuorinen, R. 1983. Toiminnan määrätyminen ja ”minän” kehityksen ongelma psykologiassa III. Psykologinen syntymä ja lapsen varhaiskehitys. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston julkaisuja 3.
- Vähätalo, K. 1987. Suomalaisesta syrjäytymiskeskustelusta 1980-luvulla. *Sosiaalinen aikakauskirja* 4 (81), 4–9. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Walker, S. 1984. *Learning Theory and Behaviour Modification*. London: Methuen.
- Whybrow, P. C. 1998. Mielen naamiot: Depressio, mania ja muut mielialahäiriöt. Suomentanut M. Rutanen. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Wolcott, H. F. 1995. Making a Study ”More Ethnographic”. Teoksessa J. van Maanen (ed.) *Representation in Ethnography* (79–110). California: Sage Publications.
- Woods, P. 1986. *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. London: Routledge.
- Yin, R. K. 1986. *Case study Research: Design and Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

Julkaisemattomat lähteet

- Alenius, A. 2002. HUS:n lasten ja nuorten sairaalasta saatu henkilökohtainen tiedonanto 4.9.2002.
- Erikson, K. & Heinonen, H. 1994. Liikuntataidoiltaan lahjakkaan oppilaan minäkäsitys ja sosiaalinen käyttäytyminen. Projektitutkielma. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Haapaniemi, L. 1994. Tarkkailuluokkalaisten kotitaustoista. Pro gradu-tutkimus. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteen laitos.
- Haapaniemi, L. 2000. Tarkkailuluokka – konfliktisimulaattoriko? Tarkkailuluokkatoimintaa käytännössä. Lisensiaatin tutkimus. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimuskeskus.
- Karppinen, S. J. A. 1998. Elämyspainotteinen näkemys erityisopetuksessa. Elämyspedagogiikan opetuskokeilu oululaisessa Kajaanintullin erityiskoulussa. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatin tutkimus.
- Kiiski, S. 2003. Tilastokeskuksen tilastopäälliköltä saatu henkilökohtainen tiedonanto 12.2.2003.
- Kähäri, S. 2000. Janin koulupolku-kuvaus ESY-oppilaan integraatioprosessista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Ladonlahti, T. 1991. Koulussa aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi, vanhempien kasvatuskäytännöt ja yhteistyö koulun kanssa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma.
- Laukkanen, A.L. 2000. Peruskoulun viidesluokkalaisten ongelmakäyttäytyminen ja siihen yhteydessä olevat riskitekijät. Hoitotieteen pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Larmo, E-L. 1996. ESY-luokalta takaisin yleisopetukseen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.

- Murto, P. 1992. Saako kuntoutus tulla kouluun? Vammaisen oppilaan integraation ehtojen ja kouluhallinnon lähtökohtien tarkastelua. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Nordman, J & Perkola, P. 2000. Oppilaiden itsetunnon parantaminen (Dr. Michele Borba). Kansainvälinen itsetunntoseminaari Helsingissä 31.7.–3.8.2000. www.edu.espoo.fi/erityis/tapahtumat/itsetu.htm.
- Seppovaara-Jousi, R. 1996. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Espoon v. 1977–1994 ja survivalanalyysillä eritelty ESY-oppilaan koulu-ura. Erityispedagogiikan lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Taskinen, U. 2002. Koululainsäädännön uudistaminen. Oppilashuollon arviointi ja kehittäminen. Etelä-Suomen lääninhallituksen järjestämä koulutus 18.11.2002. Helsinki.
- Telemäki, T. 1980. Pahantapaisiin lapsiin kohdistuvista kasvatuksellisista ja opetuksellisista järjestelyistä Tampereella vuosina 1872–1958. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laudaturtutkielma.
- Tutkimuspaikkakunnan kouluviraston tilasto oppilaiden määristä eri vuosina.
- Tutkimuspaikkakunnan työvoimatoimiston tilastoja kaupungin työttömyystilanteesta 1992–1997.
- Vanhapelto, T. 1993. Tarkkailuluokanopettajan ammatillinen muotokuva. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos.
- Vuorinen, P. & Yrjälä, R. 1990. Kolmasluokkalaisten moraalikehitystaso, sen muuttuminen ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Projektitutkielma. Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Ylikangas, H. 2002. Sivistys, koulu, tasa-arvo. Kohti koulutuksellista tasa-arvoa. Luento opetushallituksen järjestämässä tulevaisuusfoorumissa 18.1.2002. Helsinki.

LIITE 1.

ESY-luokan taustaa

ESY-luokka erityisopetuksen interventiomuotona

Tämän tutkimuksen sisällön perusteella katsotaan asianmukaiseksi selvittää ensin ESY-luokan (ent. tarkkailuluokan) alkuvaiheita ja sen sisältöön liittyviä tekijöitä, joiden voidaan katsoa pysyneen näihin päiviin saakka periaatteiltaan samansuuntaisina, kuin ne ovat esiintyneet jo tarkkailuluokkien perustamisvaiheessa. Aiheellista on tarkastella myös tarkkailuluokka- ja ESY-opetuksen esiintymistä koululainsäädännössä. Kouluelämässä käyttäytymishäiriöihin oireilevista oppilaista käytössä olevat käsitteet ja heille annettavan erityisopetusmuodon nimi ovat aikojen kuluessa vaihtuneet, mutta käytännössä erityisluokan opettajan työlle asetetut tavoitteet eivät ole kuitenkaan muuttuneet vuosikymmenien kuluessa. Edelleen hänen tehtävänä on käyttäytymishäiriöisten oppilaiden kasvattaminen ja opettaminen sekä näin toimittaessa yleisopetuksen oppilaille mahdollisimman häiriöttömän oppimisympäristön turvaaminen.

Tarkkailu- ja ESY-luokkien ja niissä opiskelleiden oppilaiden määriin perehdytään tässä tutkimuksessa melko yleisluonteisesti, koska tältä alueelta alan kirjallisuus tarjoaa runsaasti yksityiskohtaista tietoa (esim. Kivirauma 1989; Runsas 1991; Ruuhijärvi & Toivonen 1985; Virtanen & Ratilainen 1996).

Tarkkailuluokan alkuvaiheita Suomessa

Ensimmäiset kaksi tarkkailuluokkaa maassamme perustettiin *Helsinkiin* vuonna 1939. Ne oli tarkoitettu oppilaille, jotka syystä tai toisesta olivat sopeutumattomia ja jotka olivat aiheuttaneet edellisessä kouluyhteisössä huomattavaa kitkaa. Tarkkailuluokkien toiminnasta saatiin tuolloin mallia Sveitsistä ja Ruotsista. Sveitsissä toimi Euroopan ainoa erityisesti tarkkailukoulun opettajille järjestetty seminaari. Ruotsista saatiin käytännön kokemuksia, koska sinne ensimmäinen tarkkailuluokka oli perustettu jo vuonna 1933. (Telemäki 1980, 60)

Jyväskylään ensimmäinen tarkkailuluokka perustettiin vuonna 1942. Hellä Siloma toimi Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulun kasvatustieteen laitoksen kansakoulun yhteyteen sijoitetun tarkkailuluokan opettajana. Hän kirjoitti Kasvatus ja koulu -lehdessä Ruotsissa käydystä tarkkailuluokkakeskustelusta. Siloman mukaan Ruotsin opettajien ammattilehdissä keskustelu kallistui varovasti tarkkailuluokkien kannalle. Hän piti Jyväskylän kaupungin tarkkailuluokkaa tarpeellisena, koska kaupungilla ei ollut omaa koulukotia ja kouluissa ilmeni niin paljon sopeutumattomia yksilöitä, että jo työrauhan vuoksi heidät oli paras eristää. Lisäksi Siloman mielestä "luokan ei tulisi olla itsetarkoitettu, vaan pitemmän tai lyhyemmän ajan kuluttua oppilaat pitäisi siirtää tarkkailuluokalta joko normaaliluokkaan, koulukotiin tai muuhun

laitokseen oppilaan tilanteesta riippuen. Siloman mielestä normaalisti kehittyneiden yksilöiden kasvattaminen oli suuriarvoisempaa, joten heidän opetuksensa oli vapautettava häiritsevästä ja turmelevista aineksista.” (Telemäki 1980, 61)

Kuten tässä tutkimuksessa käy selville, kuvauskohteena olevien ESY-luokan oppilaiden asioiden hoidossa perhe- ja kasvatuseuvolan osuus on tullut näkyviin useissa tapauksissa jo oppilaan erityisluokkasiirtoa toteutettaessa ja edelleen ESY-opetuksen rinnalla yhtenä oppilaan tukitahona. Tarkkailuluokasta kirjoitetun historian perusteella kasvatuseuvolatoiminnan ja tarkkailuluokkien perustamisen katsotaan liittyvän läheisesti toisiinsa. Esimerkiksi *Turussa* perustettiin vuonna 1939 ongelmallisten lasten neuvonta-asema (myöhemmin nimi muutettiin kasvatuseuvolaksi). Se suositteli kaupungin kouluviranomaisille vuonna 1940 tarkkailuluokan perustamista “oppilaille, jotka olivat heiluvia, nopeasti kyllästyviä, keskittymättömiä ja joilla oli jatkuva ristiriita ajattelevan, tahtovan ja tuntevan toiminnan välillä”. (Arajärvi, Forsius, Kalliopuska, Saarinen & Seitamo 1996, 36–38) Suosituksen pohjalta keväällä 1942 kansakoulujen johtokunta esitti kaupunginhallitukselle tarkkailuluokan perustamista. Probleemilasten opetuksen järjestämistä perusteltiin seuraavilla asioilla: “Oppivelvollisuuden myötä vaikeiden oppilaiden määrä on kasvanut; tarkkailuluokka on tarpeellinen muun luokan työrauhan turvaajana; opettajan auktoriteetti ei kestä jatkuvasti häiriöitä aiheuttavaa oppilasta; pieni tarkkailuluokka mahdollistaa oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen sekä oppilaan edesottamusten seuraamisen myös koulun ulkopuolella; pienessä luokassa oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus selviytyä koulusta ja oireistaan; oppilaiden tutkimuksista ei aiheudu kaupungille kustannuksia kasvatuseuvolan hoitaessa tutkimukset; tarkkailuluokalla saattaa olla merkitystä myös oppilaan tulevaisuuden kannalta erityisesti rikosten ehkäisyssä.” (Kivirauma 1989, 283) Koska kouluhallitus hyväksyi anomuksen ja lasten vanhemmat antoivat kussakin tapauksessa suostumuksen lapsensa tarkkailuluokkasiirtoon, oppilaita oli luokalle riittävästi. Tämän johdosta ensimmäinen tarkkailuluokka aloitti toimintansa Turussa vuonna 1942.

Myös *Tampereella* kasvatuseuvolan osuus oli keskeinen tarkkailuluokkien perustamisessa. Kasvatuseuvola yhdessä koululääkärin ja -tarkastajan kanssa teki aloitteen luokan perustamisesta. Ensimmäinen tarkkailuluokka aloitti siellä toimintansa vuoden 1947 syyslukukauden alussa. Kasvatuseuvola teki ehdotukset ko. luokalle siirrettävistä oppilaista ja kansakoulujen johtokunta valitsi viime kädessä oppilaat. (Arajärvi ym. 1996, 53; Kivirauma 1989, 207)

Rahaongelmat olivat osaltaan jarruttamassa tarkkailuluokkien perustamista edellä mainituissa kaupungeissa. Ennen vuonna 1958 tapahtunutta kansakoululainsäädännön uudistamista lainsäädäntö ei tuntenut tarkkailuopetusta. Kunnat joutuivat itse maksamaan tarkkailuluokan kustannukset, jotka olivat korkeammat kuin muulla opetuksella. Luokkien perustamisvaiheessa useilla paikkakunnilla aiheutti pahimpia ongelmia omien pysyvien tilojen puute. Uusi luokka sijoitettiin aina sinne, missä sattui juuri silloin olemaan tilaa. Synä oli usein myös se, että tarkkailuluokkien oppilaista aiheutui epäjärjestystä muulle kouluuyhteisölle. (Kivirauma 1989, 208)

Maaseudulla tarkkailuopetusta ei ole ollut samassa suhteessa kuin kaupungeissa. Uudellamaalla tehtiin aloite apukoulu- ja tarkkailuluokkien perustamiseksi jo vuonna 1941, mutta puhjennut sota siirsi aloittamisen syksyyn 1943. Luokat perustettiin Helsingin pitäjän kansakouluihin. (Arajärvi ym. 1996, 33; Kivirauma 1989, 110) Ensimmäisenä kauppalana Nokia perusti tarkkailuluokan vuonna 1959 ja Vantaa vastaavasti vuonna 1961. Tutkimuspaikkakunnalle ensimmäinen tarkkailuluokka perustettiin vuonna 1968, toinen 1973, kolmas 1976 ja neljäs 1980-luvun alkupuolella. Tarkkailuopetus säilyi laajenemiskaudellaankin korostuneesti kaupunkien ja Etelä-Suomen oikeutena. Peruskoulun aloittaessa 1972 vain

alle 20 maalaiskunnassa annettiin tarkkailuopetusta, ja vielä niin myöhään kuin 1984 peräti 43 % tarkkailuluokkien oppilaista tuli Uudenmaan läänistä (Tuunainen & Nevala 1989, 102).

Tarkkailu- ja ESY-luokkaopetuksen esiintyminen laki- ja asetustekstissä

Vuoden 1958 kansakouluasetuksessa (SA 321/58) oli ensimmäistä kertaa maininta tarkkailuluokkaopetuksesta (34 §): “Kunnassa, jossa on apukoulu, voi olla poikkeuksellisten oppilaiden tarkkailuluokka tai tarkkailuluokkia.” Kansakoululain toisen pykälän mukaan tarkkailuluokista voitiin perustaa myös koulu. Tarkkailuluokan perustamiseen ja opettajan palkkaukseen oli saatava kouluhallituksen lupa. Johtokunta siirsi oppilaan tarkkailuluokalle kansakouluntarkastajan suostumuksella. Tuohon aikaan vanhempia ei tarvinnut kuulla siirron yhteydessä. Oppilaan siirtämisestä takaisin varsinaiseen kansakouluun tai kansalaiskouluun ei ollut vielä säädöksiä, mutta kansakouluasetuksen pykälä 104 sisälsi mahdollisuuden takaisinsiirtoon. Tarkkailuluokan oppilasmäärä oli enintään kymmenen joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Opetettavat aineet ja tuntimäärät olivat samat kuin varsinaisessa kansa- ja kansalaiskoulussa. (Kivirauma 1989, 107)

Vuoden 1970 peruskouluasetuksen (26.6.1970/443) mukaan tarkkailuluokkien perustaminen irrotettiin apukoulun yhteydestä (38 §): “Kunnassa voi olla poikkeavien oppilaiden tarkkailuluokka tai tarkkailuluokkia, jotka voidaan erityisestä syystä muodostaa myös tarkkailukouluksi. Tarkkailuluokalle siirtää koululautakunta piirihallintoviranomaisen suostumuksella oppilaan, joka ei ole sopeutunut peruskouluun tai sitä korvaavaan oppikouluun ja jota ei ole syytä siirtää muuhun erityisopetukseen. Siirtämistä ei saa tehdä neuvottelematta oppilaan huoltajan kanssa ja, milloin se ilman kohtuutonta vaikeutta on mahdollista, suorittamatta oppilaan psykologista ja tarvittaessa myös lääketieteellistä tutkimusta. Vastaavasti tarkkailuluokan oppilaan voi koululautakunta piirihallintoviranomaisen suostumuksella ja oppilaan huoltajaa kuultuaan siirtää takaisin peruskouluun tai sitä korvaavaan oppikouluun. Tarkkailuluokalla ei saa opettaa yhdessä useampaa kuin kymmentä oppilasta, ellei kouluhallitus anna siihen lupaa. Liikunnassa, musiikissa sekä käsitöissä ja muissa käytännöllisissä aineissa saadaan kuitenkin opettaa yhdessä muutoin erikseen opetettavia ryhmiä, mikäli oppilasmäärä ei tule liikunnassa ja musiikissa kahtakymmentä ja muissa aineissa kymmentä suuremmaksi eikä opetusryhmään tule oppilaita useammalta kuin neljältä perättäiseltä vuosiluokalta.” (Hinkkanen 1976, 83–84)

Tarkkailuopetusta ja apukouluopetusta koskevat säännökset yhdenmukaistettiin peruskouluasetuksessa 1984. Lisäksi peruskoulun erityisopetuksessa otettiin tarkkailuluokasta käyttöön uusi termi “sopeutumattomien opetus”, josta opetussuunnitelmassa alettiin käyttää lyhennettä ESY-opetus (erityisopetusta sopeutumattomille oppilaille yleisen opetussuunnitelman mukaan). Peruskoululaissa (27 §) säädettiin “yleistä opetussuunnitelmaa noudatettavaksi opetettaessa niitä oppilaita, jotka tunne-elämän häiriön tai muun synnyn vuoksi eivät sopeudu peruskoulun muuhun opetukseen. Pääasiassa on kyse aikaisemmasta tarkkailuopetuksesta.” (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 69, 72, 165) Kaikki muu “sopeutumattomien oppilaiden opetusta” koskeva ohjeisto kuului peruskoululain ja -asetuksen erityisluokkaopetusta koskeviin säädöksiin. Neljäkymmentä vuotta aloittamisensa jälkeen tarkkailuopetus saavutti virallisessa säädöstekstissä tasa-arvoisen aseman apukouluopetukseen verrattuna (Kivirauma 1989, 109).

Käytännön elämässä sopeutumattomuus-nimike koettiin leimaavammaksi kuin aiemmin käytössä ollut tarkkailuluokka-nimitys ja uusien perusopetussäädösten myötä 1990-luvulla molemmat edellä mainitut nimikkeet jäivät pois lainsäädäntöön liittyvästä tekstistöstä. Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuslaissa (SA 628/98) erityisopetukseen siirron edellytyksenä pidetään aiemmin käytössä olleen sopeutumattomuuden sijasta tunne-elämän häiriötä. Perusopetuksen 17 §:n toisessa momentissa määrätään oppilaan erityisopetukseen siirtämisestä seuraavaa: “Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen.” Edelleenkin oppilasta ei saa ottaa (oppilas aloittaa 1. luokkansa erityisopetuksessa) tai siirtää (oppilas siirtyy erityisopetukseen aloitettuaan oppivelvollisuutensa yleisopetuksessa tai muussa yleisopetusta vastaavassa koulumuodossa) erityisopetukseen neuvottelematta asiasta hänen vanhempiensa kanssa. Lisäksi mahdollisuuksien mukaan oppilaasta on hankittava psykologinen, lääketieteellinen tai sosiaalinen selvitys, ennen kuin siirtopäätös tehdään. Vuonna 1991 voimaan astuneessa peruskoululain muutoksessa (171/1991) korostettiin sitä mahdollisuutta, että oppilaalle annettaisiin erityisopetusta yleisopetukseen integroituna. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että lievempää oppilaan sopeutumattomuutta hoidettiin yleisopetuksen ryhmissä erilaisin tukitoimenpitein, esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen keinoin. Erityisopetuksen järjestämisestä voimassa oleva perusopetuksen 17 §:n toinen momentti määrää seuraavaa: “Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutoksessa erityisopetuksen järjestämisestä on vahvistettu (10.1.2000) vielä seuraavaa:

“Osa-aikaista erityisopetusta annetaan yleisopetuksen yhteydessä oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Lieviä oppimisvaikeuksia voivat olla esimerkiksi puheen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Ne voivat liittyä johonkin oppiaineeseen tai ilmetä esimerkiksi tarkkaavaisuuden, keskittymisen, motoriikan, hahmottamisen, aistitoimintojen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöinä. Opetuksen järjestämistä yleisopetuksen ryhmässä eli integraatiota tulee harkita myös silloin, kun oppilaalla on vammaisuuden ja sairaudesta taikka muusta vastaavasta syystä johtuvia oppimisvaikeuksia. Tällöin kuitenkin edellytetään, että opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen ryhmässä ovat oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimenpiteet voidaan toteuttaa. Mikäli integraatio ei ole mahdollista tai mikäli sitä oppilaan kehityksen kannalta ei voida pitää tuloksellisena, opetus tulee järjestää erityisluokalla.”

Yhteenvedon voidaan todeta, että ESY-luokiksi (aiemmin tarkkailuluokiksi) nimetyt pienryhmät on tarkoitettu niille oppilaille, joiden tunne-elämän häiriöiden aiheuttamat sopeutumisvaikeudet ovat koulussa niin suuret, etteivät he pysty selviytymään oppivelvollisuudestaan, ellei heihin suunnata säännöllisesti ja pitkäaikaisesti erityisiä kasvatus- ja opetusmenetelmiä sekä moniammatillisia erityistukitoimenpiteitä. Ko. toiminnasta käytetään tässä tutkimuksessa nimeä “kokonaisvaltainen kuntoutus” ja kasvatuksen ja opetuksen osalta “kasvatuksellinen kuntoutus”. Erityisluokkaan siirrettyjen oppilaiden oireilu ilmenee koulutilanteissa päivittäin, se on pitkäaikaista, ja se näkyy vuorovaikutustilanteissa toimittaessa niin ikätovereiden kuin aikuisten kanssa. Tässä tutkimuksessa tehdään selkoa juuri tällaisille lapsille annettavasta erityisopetuksesta, jota toteutetaan erityisluokkaopetuksena.

Tarkkailu- ja ESY-luokkien ja niissä opiskelleiden oppilaiden määristä

Suomen erityisopetuksesta tehdyissä tilastoissa puhutaan emotionaalisesti häiriintyneistä ja sosiaalisesti sopeutumattomista oppilaista eli ESY-oppilaista. Lukuvuonna 1998 kaikista erityisopetuksen oppilaista 1,8 % oli ESY-oppilaita, jotka saivat opetusta osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Erityisopetukseen siirretyistä eli luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelevista oppilaista 14,1 % opiskeli ESY-luokissa eli entisissä tarkkailuluokissa (Happonen, Ihatsu & Ruoho 2001, 201). ESY-oppilaita on määrällisesti yleisopetuksen oppilaista tällä hetkellä noin 1 % (esim. Seppovaara 1998, 93). Kun tässä tutkimuksessa puhutaan tarkkailuluokkalaisista tai ESY-luokkalaisista, nimikkeellä tarkoitetaan vain niitä oppilaita, jotka ovat virallisen erityisopetussiirron jälkeen suorittaneet oppivelvollisuuttaan tarkkailuluokaksi tai myöhemmin ESY-luokaksi nimitetyssä opetusryhmässä.

Tehtyjen tilastojen mukaan 1950-luvun alussa tarkkailuluokan oppilaita oli maassamme noin 200 ja 1960-luvun alussa vähän yli 400. Oppilasmäärien kasvu tarkkailuopetuksessa on ollut tähän mennessä voimakkainta 1960- ja 1970-luvun aikana. Esimerkiksi lukuvuonna 1970–71 Suomessa toimi 128 tarkkailuluokkaa ja niissä opiskeli 1627 oppilasta. Luokkamuotoisen tarkkailuopetuksen kasvu hidastui 1980-luvulla kahteen edelliseen vuosikymmeneen verrattuna. Esimerkiksi lukuvuonna 1981–82 tarkkailuluokkia oli 272 ja niissä oppilaita yhteensä 3242. Lukuvuonna 1983–84 oppilasmäärä oli 3289. (Kivirauma 1989, 109–110; Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 64–65; vrt. Virtanen & Ratilainen 1996, 57–64)

ESY-luokkaa käyvien oppilaiden määrä on viimeksi kuluneen kymmenen vuoden aikana pysähtynyt. Esimerkiksi lukuvuonna 1990–91 ESY-luokkalaisten osuus oli koko sopeutumattomien oppilaiden erityisopetuksesta vajaat 30 %. Lukuvuodesta 1987–88 oppilaiden määrä väheni noin 63 % (-7525 oppilasta) lukuvuoden 1994–95 oppilasmääriin verrattuna. ESY-luokkalaisten osuus oli 2,1 % koko Suomen peruskoulun oppilaista lukuvuonna 1987–88 ja vastaava osuus lukuvuonna 1994–95 0,8 %. Tämä muutos tapahtui ensisijaisesti siksi, että samanaikaisesti osa-aikainen sopeutumattomien oppilaiden erityisopetus lisääntyi voimakkaasti. Lisäksi kunnissa vähennettiin ESY-luokkia ja oppilaita sijoitettiin yleisopetuksen ja mukautetun opetuksen ryhmiin. (Runsas 1991, 55; Virtanen & Ratilainen 1996, 56–57) Tutkimuspaikkakunnalla tarkkailuluokkalaisten osuus koko kaupungin oppilasmäärästä oli 1970-luvun alkupuolella noin 0,4 %, 1970-luvun puolivälin tienoilla noin 0,7 % ja 1980-luvulta lähtien osuus on ollut noin yksi prosentti. (Tutkimuspaikkakunnan kouluviraston tilasto) Muutama vuosi ennen vuosituhatosen vaihdetta kunnat alkoivat jälleen perustaa pienryhmiä kutsuttuja luokkia käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opetuksen tueksi. Yhtenä syynä tähän on ollut se, kuten tässäkin tutkimuksessa tulee esille, että oppilaiden ongelmat ovat tulleet yhä monimuotoisemmiksi ja vaikeammiksi käsitellä oppilasmääriltään suuria yleisopetuksen luokkia opettaessa.

ESY-opetus (tarkkailuluokkaopetus) keskittyi maassamme 1980-luvulta lähtien voimakkaasti yläasteelle. Lukuvuonna 1979–80 ala-asteen osuus tarkkailuoppilaista oli noin 43 %. Viisi vuotta myöhemmin se oli noin 29 %. (Kivirauma 1989, 112) Lukuvuonna 1994–95 noin 39 % ESY-oppilaista kävi koulua alaasteella (Virtanen & Ratilainen 1996, 64). Tutkimuspaikkakunnalla on ollut vuodesta 1982 lähtien sekä ylä- että ala-asteella kaksi ESY-luokkaa. Ko. luokissa on ollut vuosittain 6–10 oppilasta. (Tutkimuspaikkakunnan kouluviraston tilasto) Ei voida tarkkaan sanoa, kummalle tasolle tutkimuspaikkakunnan ESY-opetus on keskittynyt enemmän, tilanteet kun ovat vaihtuneet vuosittain oppilasaineksesta riippuen.

Tutkimuspaikkakunnalla ala-asteen ESY-luokissa tyttöjä on ollut vähän. Ainoastaan kaksi tyttöä suoritti oppivelvollisuuttaan ESY-luokkaopetuksessa sinä aikana, jona kenttämateriaalia kerättiin tähän tutkimukseen (1989–1997). Yläasteen ESY-luokissa on ollut muutamia tyttöjä kouluvuosittain. Varsinkin 1990-luvulla tyttöjä oli muutama enemmän kuin aiemmin. Samansuuntaisia tietoja on saatu myös ulkomailta. Esimerkiksi Visser ja Cole (1996) raportoivat, että englantilaisissa EBD-oppilaille tarkoitetuissa erityiskouluissa (N=156) kymmentä poikaoppilasta kohden oli yksi tyttöoppilas. (Cole, Visser & Upton 1998, 26)

LIITE 2.

Taulukko 1. Viiden oppimisorientaation näkemykset oppimisprosessista, kasvatuksen tehtävästä sekä ohjaajan (opettajan) ja oppijan roolista (Ikonen 2000; Leino & Leino 1995; Aallola 1998; Merriam & Caffarella 1991; Patrikainen 1999; Ruohotie 2000).

Tarkastelu- näkökulma	Behavioiristinen orientaatio	Kognitiivinen orientaatio	Humanistinen orientaatio	Sosiaalisen oppimisen orientaatio	Konstruktivistinen orientaatio
Oppimisprosessi	Muutos käytäytymisessä ympäristön muokkaamana. Tiedon käsittely mekaanisena tapahtumana.	Sisäinen henkinen prosessi, jossa painottuvat tiedon aktiivinen käsittely, käyttö ja ymmärtäminen. Oivaltavaa oppimista, joka toteutuu havaitsemisen ja kielen avulla.	Pääsiä toiminnan kautta "sisäiseen täytyykseen" kehittymällä kokonaisvaltaiseksi, eheäksi ihmiseksi, oman elämänsä subjektiksi.	Ihmisten välisiä vuoro- vaikutusta. Toisen tarkkailua sosiaa- lisessa kontekstissa (imitointi). Havainnoivaa eli sosiaalista oppimista.	Merkitysten konstruointia kokemusten pohjalta. Merkityksiä luodaan sekä yksilötasolla että vuoro- vaikutuksessa toisten kanssa.
Kasvatuksen tehtävä	Tuottaa toivottu käytäyty- misen muutos. Käytäytymisen todennäköi- sys kasvaa seurausten ollessa myönteisiä ja heikkenee seurausten ollessa kielteisiä.	Kehittää henkistä kapasiti- teettia ja taitoa oppia.	Kehittää itsestään toteutava ja autonominen yksilö, jonka toimintaa ohjaavat henkilökohtaiset motiivit, vapaa tahto ja vastuu.	Kehittää uusia rooleja ja käyttäytymismalleja.	Konstruoida eli "pilkkoa" tietoa.
Ohjaajan (opettajan) tehtävä	Luoda ympäristö, joka laukaisee halutun reaktion. Siirtää tietoa ja kontrolloida opittua palkkioita ja rangais- tuksia käyttämällä. Suunnitella systemaattiset opetustavoitteet.	Toimia konsulttina, auttaa oppiaa testaamaan erilaisia oletuksia ja vahvistaa tehtyjä ratkaisuja.	Auttaa oppiaa tarvittaessa tavoitteiden selvittämisessä, työskentelyn jäsentämisessä ja arvioinnissa (luottamus). Luoda virikkeitä tarjoava ja kannustava ympäristö (turvallisuus).	Aniaa malleja ja ohjata uusten roolien ja käyttäytymismallien kehittymistä.	Oppimisen ohjaaja, kannustaja ja oman tiedon asiantuntija.
Oppijan (oppilaan) tehtävä	Passiivinen, ulkoisiin ärsykkeisiin reagoiva.	Aktiivinen oman toiminnan ohjaaja. Edetä oppimisprosessissa valmiuksista taitojen tasolle ja selvity niiden avulla elämän kulloisessa ympäristössä.	Mahdollisuus ryhtyä tavoittelemaan henkistä kasvua, entistä yksilölli- sempää ja vaikeammin saavutettavia päämääriä.	Observoida ja imitoida ja toisten ihmisten käyttäytymismalleja erilaisissa ympäristöissä.	Rakentaa itse oma tietopohja aikaisempiin kokemuksiin perustuen. Uuden tiedon etsijä ja käsittelijä.

LIITE 3.

Kysymyslomake ESY-luokalla olevan/olleen lapsen vanhemmille/
huoltajille (tutkimuspaikkakunnan nimi on merkitty X-kirjaimella).

KYSYMYSLOMAKE ESY-LUOKALLA OLEVAN/OLLEEN LAPSEN VANHEMMILLE/HUOLTAJILLE

Lue kysymykset mahdollisimman tarkasti ja vastaa niihin huolellisesti ja rehellisesti.

1. Äidin/äitipuolen ammatti _____ / _____
2. Isän/isäpuolen ammatti _____ / _____
3. Perheessä asuvat (ylimääräinen ylivivataan)
äiti/äitipuoli, ikä _____ vuotta isä/isäpuoli, ikä _____ vuotta
lapset (esim. tyttö 2 vuotta):
_____ ikä _____ vuotta _____ ikä _____ vuotta
_____ ikä _____ vuotta _____ ikä _____ vuotta
_____ ikä _____ vuotta _____ ikä _____ vuotta
4. Perheessä asuu edellä mainittujen (kysymyksessä 3) lisäksi:

5. Asumme omakotitalossa _____ rivitalossa _____ kerrostalossa _____
6. Asumme omistusasunnossa _____ kaupungin vuokra-asunnossa _____
yksityisen omistamassa vuokra-asunnossa _____
7. Asuinhuoneiston kokonaispinta-ala X:ssä _____ m²
Asuinhuoneiston huoneiden lukumäärä _____ huonetta + keittiö
8. X:n kaupunginosa, jossa asumme _____
9. a) Olemme asuneet aina X:ssä _____ (jos merkitset rastin, voit siirtyä suoraan
kysymykseen 10 b).
b) Olemme muuttaneet X:ään vuonna _____
c) Mistä muutitte X:ään? _____
10. Kuinka usein olette muuttaneet ESY-luokalla olevan/olleen lapsenne syntymän jälkeen?
a) paikkakunnalta toiselle _____ kertaa
b) X:ssä asunnosta toiseen _____ kertaa

11. Perheessä asuvan äidin/äiti puolen työtilanne:
vakinaisessa työssä _____ tilapäisessä työssä/osa-aikaisessa työssä _____
työttömänä _____
kokonaistyöttömyysaika kuluneen 2 vuoden ajalta kuukausina _____ kk
lomautettuna _____
lomautusviikkojen kokonaismäärä kuluneen 2 vuoden aikana _____ vkoa
eläkkeellä _____
mistä vuodesta alkaen? _____
12. Perheessä asuvan isän/isä puolen työtilanne:
vakinaisessa työssä _____ tilapäisessä työssä/osa-aikaisessa työssä _____
työttömänä _____
kokonaistyöttömyysaika kuluneen 2 vuoden ajalta kuukausina _____ kk
lomautettuna _____
lomautusviikkojen kokonaismäärä kuluneen 2 vuoden aikana _____ vkoa
eläkkeellä _____
mistä vuodesta alkaen? _____
13. Mitä sosiaaliavustuksia perheenne saa tällä hetkellä?
14. Perheenne säännöllisesti käytettävissä olevat nettotulot kuukaudessa (= veronpidätyksen jälkeen)?
n. _____ mk/kuukausi
15. a) Jos ESY-luokkaa käyvän/käyneen lapsen vanhemmat ovat eronneet,
avioero tapahtui vuonna _____ .
- b) Lapsi asuu tällä hetkellä vakituisesti
äidin luona _____ isän luona _____ lastenkodissa _____
muu sijoitus _____ mikä? _____
- c) Lapsen huoltajina toimivat avioeron jälkeen
äiti _____ isä _____ molemmat _____
joku muu _____ kuka? _____
- d) Kerro omin sanoin, miten lapsen huoltajuus on käytännössä järjestetty.

Kiitos vastauksestasi !

LIITE 4.

Kysymyslomake ESY-luokalla olevan/olleen lapsen vanhemmille/
huoltajille perheen elämäntapaan liittyvistä asioista.

KYSYMYSLOMAKE ESY-LUOKALLA OLEVAN/OLLEEN LAPSEN VANHEMILLE PERHEEN ELÄMÄNTAPAAN LIITTYVISTÄ ASIOISTA

Lue kysymykset mahdollisimman tarkasti ja vastaa niihin huolellisesti ja rehellisesti
(myös äiti- ja isäpuoli vastaavat kohtiin äiti ja isä).

Vapaa-aika

1. Muistelkaa mennyttä vuotta ja vapaa-ajan käyttöänne. Missä määrin olette osallistuneet seuraaviin toimintoihin ?

	päivittäin	n. kerran viikossa	n. kerran kuussa	kerran puolessa vuodessa	kerran vuodessa tai harvemmin
Liikunta, musiikki					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
Teatteri tai elokuvat					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
Ravintolat, bingo yms.					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
Uskonto, politiikka, järjestötoiminta					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
Kyläilyt sukulaisten luona					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
Kyläilyt tuttavien tai naapureiden luona					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____

Seurustelu vieraiden
tai sukulaisten kanssa
kotona

äiti

isä

TV:n tai radion
seuraaminen

äiti

isä

Muu vapaa-ajan toiminto

äiti

isä

2. Missä määrin perheenne on tekemisissä naapureiden ja tuttavien kanssa?

_____ erittäin paljon _____ paljon _____ jossain määrin
_____ melko vähän _____ ei juuri lainkaan

3. Minkälaiset suhteet teillä on naapureihin?

_____ erittäin hyvät _____ hyvät
_____ kohtalaiset _____ huonot

Perhetilanne

4. Jokaisessa perheessä on erilaisia ongelmia. Mitkä seuraavista ovat teidän perheenne ongelmia tai stressitekijöitä?

_____ jatkuvat rahahuolet
_____ ahdas asunto
_____ työajat (esim. vuorotyö)
_____ perheestä puuttuva isä
_____ isovanhempien suhtautuminen perheen asioihin
_____ puolisoiden sairaudet
_____ työttömyys tai työttömyyden uhka
_____ lasten sairastelu
_____ hankaluudet työpaikalla
_____ puolisoiden riidat
_____ alkoholinkäyttö
_____ väsymys, liian raskas työ
_____ ei tuttavien lähiympäristössä
_____ asunnon tai paikkakunnan muuttaminen

- _____ lapsen hoitopaikkojen tai hoitajien vaihtuminen
- _____ lasten häiritsevä käyttäytyminen
- _____ aikaa yhdessäoloon lasten kanssa jää liian vähän
- _____ vanhempien erimielisyydet lasten kasvatuksessa
- _____ jotain muuta, mitä

5. Vanhempien tyytyväisyys nykyiseen elämäntilanteeseen

	erittäin tyytyväinen	tyytyväinen	jossain määrin tyytyväinen	melko tyytymätön	tyytymätön
- nykyiseen työhön					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
- perheen taloudelliseen tilanteeseen					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
- asuntoon ja asumiseen					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
- perheenjäsenten terveydentilaan					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
- päivähoitojärjestelyihin					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
- yhteistoimintaan naapureiden kanssa					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
- oman perheen elämäntapaan ja ajankäyttöön					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
- avioliittoon					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____
- lasten käyttäytymiseen					
äiti	_____	_____	_____	_____	_____
isä	_____	_____	_____	_____	_____

6. Kenen kanssa keskustellette lasta, perhettä ja kasvatusta koskevista asioista?

	erittäin usein	usein	joskus	harvoin	ei koskaan
- sukulaisten	_____	_____	_____	_____	_____
- tuttavien	_____	_____	_____	_____	_____
- naapureiden	_____	_____	_____	_____	_____
- työtovereiden	_____	_____	_____	_____	_____
- päivähoitajan	_____	_____	_____	_____	_____
- jonkun muun, kenen	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

7. Kaikki kasvattajat kohtaavat ongelmatilanteita lapsen kanssa. Millaisissa asioissa teillä on esiintynyt erimielisyyksiä lasten kanssa?

	erittäin usein	usein	toisinaan	melko harvoin	ei koskaan
- lapsen nukkumaanmenoon ja ylösnousuun liittyvissä asioissa	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsen ruokailuun liittyvissä asioissa	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi on tottelematon ja uhmakas	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi ei huolehdi tavaroistaan	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi riitelee toisten lasten kanssa	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi vaatii liikaa huomiota	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi leikkii liian rajuja ja meluisia leikkejä	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi on ärtyisä ja pahantuulinen	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi saa kiukun- ja raivonpuuskia	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi on mustasukkainen	_____	_____	_____	_____	_____

8. Minkälaisia rankaisukeinoja käytätte, kun lapsi on tehnyt jotakin pahaa tai ollut tottelematon?
 _____ toruminen ja nuhtelu _____ mieluisan asian kieltäminen
 _____ eristäminen, aresti _____ läpsäytys, tukistus tai näpsäytys
 _____ vitsa tai selkäsauna _____ muu, mikä
9. Miten palkitsette tai kannustatte lastanne, kun hän on ollut kiltti ja tottelevainen?
10. Vanhempien saama kasvatus heidän lapsuudessaan?

äiti		isä
_____	lähinnä normaali	_____
_____	ankara	_____
_____	salliva	_____
_____	epäjohdonmukainen	_____
_____	hyljeksivä	_____

Lapsen käyttäytyminen

11. Lapsen käyttäytyminen **lasten seurassa**. Arvioikaa, miten usein kutakin kysyttyä käyttäytymispiirrettä lapsella esiintyy.

	usein	toisinaan	melko harvoin	harvoin	ei koskaan
- pelokas toisten läsnä- ollessa, häntä kiusataan, mutta hän ei pysty puo- lustautumaan	_____	_____	_____	_____	_____
- ottaa huomioon toisten lasten toiminnan ja eh dotukset	_____	_____	_____	_____	_____
- antaa kiitosta ja tunnus- tusta tovereilleen	_____	_____	_____	_____	_____
- vetäytyy epävarmana ja pelokkaana syrjään lasten yhteisistä tilanteista	_____	_____	_____	_____	_____
- määräilee ja komentelee toisia lapsia	_____	_____	_____	_____	_____
- riitelee, kiusaa ja häiritsee toisten lasten toimintoja ja leikkejä	_____	_____	_____	_____	_____

- tappelee, on väkivaltainen ja lyö toisia lapsia	_____	_____	_____	_____	_____
- on sulkeutunut ja kartelee toisten lasten seuraa	_____	_____	_____	_____	_____
- selviytyy riitatilanteista toisten lasten kanssa keskustelemalla ja sovittelemalla	_____	_____	_____	_____	_____
- puolustaa itseään, mutta ei ole hyökkäävä ilman syytä	_____	_____	_____	_____	_____

12. Lapsen käyttäytyminen **aikuista kohtaan**.

	usein	toisinaan	melko harvoin	harvoin	ei koskaan
- tottelee käskyjä ja noudattaa sopimuksia	_____	_____	_____	_____	_____
- kiellot ja vastoinkäymiset saavat aikaan lapsessa hyökkäävää käyttäytymistä	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi riippuu aikuisesta ja pyrkii olemaan aikuisen huomion kohde	_____	_____	_____	_____	_____
- ratkaisee ristiriitaja ongelmatilanteet neuvottelemalla ja keskustelemalla aikuisen kanssa	_____	_____	_____	_____	_____

13. Lapsen **leikki- ja työskentely**käyttäytyminen.

	usein	toisinaan	melko harvoin	harvoin	ei koskaan
- lyhytjännitteinen, keskittyminen leikkeihin ja toimintoihin vaikeaa	_____	_____	_____	_____	_____

- lapsi ei kuuntele, mitä hänelle sanotaan tai neuvotaan (menee toisesta korvasta ulos)	_____	_____	_____	_____	_____
- riehaantuu helposti leikeissä	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi on aktiivinen, oma-aloitteinen ja luova	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi suuttuu ja menettää malttinsa, ellei onnistu yrityksissään tai voita leikeissä ja pelissä	_____	_____	_____	_____	_____
- eloisa, aina touhukas ja leikkii mielellään toisten kanssa	_____	_____	_____	_____	_____
- lapsi masentuu epäonnistuksessaan ja lakkaa yrittämästä	_____	_____	_____	_____	_____

14. Onko lapsella esiintynyt?

	viimeksi kuluneen viikon aikana	viimeksi kuluneen kuukauden aikana	viimeksi kuluneen puolen vuoden aikana	yli puoli vuotta sitten	ei koskaan
- yökastelua	_____	_____	_____	_____	_____
- päiväkastelua	_____	_____	_____	_____	_____
- housuun kakkaamista	_____	_____	_____	_____	_____
- päänsärkyä	_____	_____	_____	_____	_____
- vatsakipuja	_____	_____	_____	_____	_____
- nuhaa tai yskää	_____	_____	_____	_____	_____
- pelkoja	_____	_____	_____	_____	_____
- muita vaivoja	_____	_____	_____	_____	_____

LIITE 5.

ESY-oppilaiden vanhemmille suoritettu kirjallinen kysely.

1. Millaisia ongelmia Jorilla oli yleisopetusryhmässä? (Voit kertoa esimerkkejä, mitä käytännössä tapahtui ja millaista palautetta kotiin tuli Jorin koulunkäynnistä.)
2. Miten siirtoprosessi ESY-luokalle käynnistyi? (Pääpiirteet siitä, mitä käytännössä tapahtui. Kuinka kauan siirtoa "touhuttiin"? Mitä muita vaihtoehtoja oli tarjolla kuin ESY-luokka? Kenen kanssa "asiat", kun siirtoa vietiin eteenpäin? Jne.)
3. Miten itse vanhempana reagoit/reagoitte ja mietit/mietitte, kun sinulle/teille ehdotettiin Jorin siirtämistä ESY-luokalle? (Mitä ajattelit ESY-luokasta etukäteen? Oliko ympäristön mielipiteillä vaikutuksia ajatuksiisi? Jne.)
4. Mistä arvelet/arvelette Jorin kouluongelmien johtuvan/johtuneen?
5. Miten Jori reagoi kouluvaikeuksiinsa kotona? (Kerro lisäksi esimerkkejä Jorin käyttäytymisestä ja puheista kotona.)
6. Mitä vaikeuksia Jorin kouluongelmista tuli mielestäsi/mielestänne teidän perhetilanteeseen?
7. Miten Jori reagoi, kun hänet siirrettiin pois yleisopetusryhmästä ESY-luokalle? (Oliko vaikeaa lähteä yleisopetusryhmästä? Miksi oli/ei ollut vaikeaa? Kaipasiko Jori entisiä luokkakavereitaan? Mitä mieltä Jori oli uudesta luokasta, kun hän aloitti ESY-luokassa koulunkäyntinsä? Jne.)

LIITE 6.

Yleisopetuksen opettajalle/lastentarhanopettajalle lähetetty kirjallinen kysely.

1. Miten Jori tuli toimeen toisten lasten kanssa koulussa? Oliko Jorilla koulussa kavereita?
2. Miten Jori käyttäytyi luokassa/ryhmässä tuntien aikana? (Voit kirjoittaa myös välituntitilanteita, ruokailutilanteita jne.)
3. Miten toimit Jorin kanssa, jos hän käyttäytyi huonosti koulussa/lastentarhassa? Miten Jori reagoi toimiisi?
4. Pystyikö Jori taidollisesti suoriutumaan hänelle annetuista tehtävistä ikätasoonsa nähden?
5. Miten Jori huolehti omista kouluasioistaan/tavaroistaan ikätasoonsa nähden? (Voit kertoa esimerkkitapahtumia, jos muistat.)
6. Mistä luulisit Jorin häiriökäyttäytymisen johtuneen?
7. Millaista oli äidin/äitipuolen ja/tai isän/isäpuolen suhtautuminen Jorin vaikeuksiin koulussa/lastentarhassa? (Miten teitte yhteistyötä? Jne.)
8. Miten siirtoprosessi ESY-luokkaa varten käynnistyi ja eteni siirtoon saakka? (Kerro pääpiirteitä, mitä käytännössä tapahtui. Kuinka kauan siirtoa ESY-luokkaan "touhuttiin"? Keitä osallistui siirtoprosessiin? Mikä oli oma osuutesi siirrossa? Jne.)

LIITE 7.

Taulukko 2. Kahden eri ongelma-alueen (tutkimusongelmat 1 ja 2) kuvaamiseen liittyvät kenttämateriaalin keruumenetelmät ja tietolähteet.

ESY-luokkalaisen häiriökäyttäytymistä selittävät tekijät (tutkimusongelma 1)	
<i>Kenttämateriaalin keruumenetelmät</i>	<i>Tietolähteet</i>
– teema- ja syvähaastattelut	→ vanhemmat
– päiväkirjat	→ kuvauskohteessa työskennelleet kaksi ESY-opettajaa
– kirjalliset kyselyt	→ lastentarhan opettajat ja peruskoulun leisopetuksen opettajat (ennen oppilaan ESY-luokkasiirtoa)
– arkistot	→ terveystieto, psykologien ja lääkäreiden lausunnot, rikosrekisteri
– osallistuva observointi	→ tutkijana toimineen ESY-opettajan havaintopäiväkirja
Kasvatus- ja oppimisprosessin kuvaus (tutkimusongelma 2)	
<i>Kenttämateriaalin keruumenetelmät</i>	<i>Tietolähteet</i>
– teema- ja syvähaastattelut	→ vanhemmat
– kirjalliset kyselyt	→ oppilaan ESY-siirron käynnistänyt yleisopetuksen opettaja
– päiväkirjat	→ kuvauskohteessa työskennelleet kaksi ESY-opettajaa
– osallistuva observointi	→ tutkijana toimineen ESY-opettajan havaintopäiväkirja

LIITE 8.

Esimerkki ESY-oppilaan vanhemman kirjoittamasta vastauksesta.

(Suora lainaus oppilaan vanhemman käsin kirjoittamasta vastauksesta, joka on lukemisen helpottamiseksi muutettu konekirjoitukseksi. Oppilaan nimi on muutettu ja tekstissä esiintyneiden työntekijöiden etunimet on korvattu heidän ammattinimikkeillään.)

2. Miten siirtoprosessi ESY-luokalle käynnistyi?

Siirtoprosessi alkoi 19.3. (katso reissari). Koulupsykologi oli käynyt luokassa. Hän soitti minulle kotiin ja totesi, että nyt ei tämä enää käy vaan, että Tony pitää siirtää tarkkikselle. Olin itse täysin vastaan eikä muita vaihtoehtoja tarjottu. Kaikkien tunteet ja käytös olivat aika primitiivisellä tasolla, järkevää keskustelua ei voinut käydä. Lopulta sanoin, että Tony siirretään vain "kuolleen ruumiini yli". Opettaja totesi, että jos en suostu niin siirto tehdään väkisin. Puhelinkeskustelua.

Seuraavassa vaiheessa oli palaveri koulupsykologin ja opettajan kanssa. Ilmapiiri negatiivinen. Kyselin muista kouluista ja luokista., sillä ajattelin, että pienempi normaaliluokka+miesopettaja olisi saattanut olla hyvä. Koulupsykologi tarkisti, ei mahd. Olin myös yhteydessä perheneuvolan psykologiin, koska luokan vaihto oli tapahtunut perheneuvolassa käytyjen tapaamisten perusteella, joissa Tony oli myös mukana. Otin myös itse selvää muista kouluista. Juttelin myös sinun kanssa +kävin teillä luokassa.

Aiemmin kerrottujen tapahtumien vuoksi ja koska minusta tuntui, että Tonym koulussa ilmapiiri oli liian kireä millekään positiiviselle kehitykselle, otin Tonym pois koulusta (anoin vapaata 2 vkoksi henkilökohtaisten syiden per.).

Seuraava kokous, jossa mukana: Perheneuvolapsykologi, koulupsykologi, opettaja, rehtori ja minä. Hyvin lyhyt ja tyly kokous. Rehtori ilmoitti, että Tony ei jää tänne. Perheneuvolapsykologi kysyi, mitä toimenpiteitä oli tehty, jotta Tony olisi voinut sopeutua. Opettaja ei pystynyt sanomaan yhtään konkreettista.

Halusin, että Tony testataan. Heinäkuun lopulla perheneuvolan psykologi testasi Tonya. Mitä mieleeni jäi yhteenvedosta oli: Jotkut osa-alueet vahvoja, tekee tehtävät aikuiselle ei itselleen. Älykkydeltään ja osaamiseltaan vastaa ikätasoaan.

Sovittiin seuraava palaveri, jossa koulupsykologi mukana oli kahden viikon kuluttua. Keskustan erityisluokka oli pois suljettu, koska ei hahmottamisvaikeuksia, naapurikunta ei lasta halunnut, muita kouluja ei koulupsykologin mukaan paikkakunnalla ollut, ketkä olisivat halunneet ottaa lapsen, jolla tällainen tausta. Perheneuvolan psykologi ja sosiaalityöntekijä eivät ottaneet kantaa. Koulupsykologi ilmoitti, että Tonym koulun rehtori oli ilmoittanut, että sinne Tony ei tule, en voinut muuta kuin allekirjoittaa paperit. Soitin jälkeenpäin vielä koulupsykologille ja kysyin voisinko vielä perua asian ja hän sanoi, että yes eikä lopulta kukaan voi vastoin tahtoani siirtää Tonya!! Halusin, että Tony on paikassa, jossa hän on toivottu ja voi kehittyä. Soitin koulupsykologille, että laittaa paperit eteenpäin.

LIITE 9.

Esimerkki yleisopetuksen opettajan antamasta kirjallisesta vastauksesta.

(Suora lainaus oppilaan opettajan käsin kirjoittamasta vastauksesta, joka on lukemisen helpottamiseksi muutettu konekirjoitukseksi. Oppilaan nimi on muutettu.)

8. Miten siirtoprosessi ESY-luokkaan käynnistyi ja eteni siirtoon saakka?

Itse olin myös toivoa täynnä ensin, että jospa aika auttaisi, mutta ei. Joulun jälkeen olin valmis itse aloittamaan Tony'n "pakkohoitoon ohjauksen". Puhuin monet kerrat Tony'n äidille, että ota yhteys perheneuvolaan. He kävivät siellä, Äiti ei tykännyt, kun heidän asioita pengottiin ja hän tunsu, että tämä isäpuoli pani hänelle kapulaa suuhun. Puhuin ja puhuin, panin viestiä vihkoon, soitin, koulupsykologi jututti Tonya. Pidimme keväällä ennen pääsiäistä muistaakseni kokouksen koulupsykologi, äiti ja minä. Koulupsykologi sai luvan tehdä Tonylle tutkimuksensa. Itse olin kaksi viikkoa pääsiäisen jälkeen pois, enkä sen jälkeen oikein löytänyt minkäänlaista otetta Tonyyn. Hellät maanittelut, ei neuvot ei käskyt, mikään ei mennyt perille, vaan hän halusi tehdä niin ja niin. Perhekasvatusneuvola palasi kuvioihin ja Tony'n äiti sai sieltä itselleen pontta olla lujana. Minä tein äidin kanssa sopimuksen, että silloin kun Tonylla tuntuu menevän koulussa överiksi, minä saan lähettää hänet joko hoitoon omaan hoitopaikkaan tai mummolle. Minäkin halusin ja harmittelin toisten lasten puolesta (samoin muiden lasten vanhemmat) että on se harmi, ettei sellaista "tavallista" koulua tule koko vuonna.

Nopeasti tilanne meni siihen, että Tony tuli kouluun, oli pari tuntisen. Yleensä ensimmäinen tunti meni aina hyvin, oli jakotunti. Koko opettajakunta, rehtori ja koulupsykologi ja erityisopettaja oli sitä mieltä, että Tony ei ole koulumme oppilas, mutta äiti ja myös kasvatusneuvola tuntuivat olevan vastaan. Tony'n äitiä kehoitettiin hakemaan omasta syystään Tonylle loppukevät vapaata koulusta. Tutkimme jo pakkosiirtomahdollisuutta, jos muu ei auta.

LIITE 10.

Yleisopetuksessa toimivien luokanopettajien esittämiä kysymyksiä tai vastaavia ESY-opetuksesta.

- Mikä on se prosessi, joka pitää käydä läpi, ennen kuin siirto ESY-opetukseen voidaan tehdä (siis viralliset toimenpiteet)?
- Millä lailla opetussuunnitelmasta voi “joustaa”, ts. kuinka paljon aikaa voi käyttää esim. häiriökäytöksen syiden selvittämiseen, eli onko opetustavoitteet oltava tiedollisesti samat kuin ns. normaaliopetuksessa?
- Mitä kokemuksia on kodin ja koulun yhteydenpidon muodoista? Muuttuuko vanhempien asenne koulua kohtaa, kun lapsi sijoitetaan ESY-opetukseen, ja jos muuttuu niin miten?
- Miten yhdysluokkatyö onnistuu iältään ja taidoiltaan heterogeenisessä ryhmässä?
- Kuinka suuri osa ESY:ssä olleista on sijoitettu jossain vaiheessa (siis ala-asteen aikana) takaisin yleisopetukseen ja miten “palautus” on onnistunut?
- Missä vaiheessa luokanopettajan tulisi neuvotella “sopeutumattomasta” oppilaasta psykologin/ESY-opettajien kanssa (eli ns. normaaliuden rajat)?
- Kuinka paljon ESY-luokkia on tällä hetkellä toiminnassa (ala-/yläaste) ja mikä olisi todellinen tarve pienluokkapaikoista?
- Onko ESY-luokille annettu riittävästi tuntikehystä yhdysluokkatyön järkevää toteuttamista varten?
- Mikä on ESY-oppilaan tulevaisuuden kuva? Onko tutkittu, miten jatko onnistuu?
- Syitä, miksi oppilas joutuu/pääsee ESY-luokalle.
- Siirron suurimmat esteet: aika, vanhemmat, psykologipalvelut (puutteet niissä).
- Miksi luokan enimmäiskoko on kymmenen oppilasta?
- Milloin oppilas tulisi siirtää ESY-opetukseen?
- Erot ESY:n ja EMU-koulun osalta?
- Oppilaiden sosiaalinen tausta (=kotiolo).
- Suurimmat vaikeudet koulussa: kaveripiiri, oppiaineet, kotoa johtuvat syyt.
- Miten jatko, ts. yläaste entä yläasteen jälkeen eli työelämä; millaisille ammattialoille oppilaat sopivat/ovat päässeet?
- Rikokset, yhteydet poliisiin/lastensuojeluviranomaisiin.

- Miten oppilaat käyvät koulua, onko esimerkiksi kotitehtäviä, kokeita ja todistus?
- Miten oppilaat itse suhtautuvat siihen, että he ovat ESY-luokalla (“ylpeilyä”, “häpeilyä”)?
- Onko ESY-oppilailla enemmän esimerkiksi luki-vaikeuksia kuin muilla?
- Johtuuko ESY-luokalla olo jostakin sairaudesta tai siitä, että on sairastanut pienempänä jonkin taudin?
- Poissaolot/pinnaus.
- Miten sujuu yhteydet vanhempiin/huoltajiin?
- Opiskellaanko kaikkia aineita tuntimäärien mukaan, vai painotetaanko tiettyjä aineita muita enemmän?
- Millaista on ESY:n arkipäivä?
- Miten selviät itsesi kanssa?
- Kasvatusmenetelmistä/opetusmenetelmistä.
- Vastaako koulutuksesi arkipäivää?
- Paljonko menee aikaa tunnista erilaisten riitojen selvityksiin?
- Onko oppilailla solidaarisuutta toisiaan kohtaan tuntityössä, esimerkiksi pystyvätkö he auttamaan toisiaan?
- Mikä on ESY-oppilaiden lahjakkuusaste?
- Kuinka moni on eronneista perheistä?
- Mitä ESY-oppilaat eivät kerta kaikkiaan kestä?
- Muodostuuko oppilaille “oikeita” kaveri- ja ystävyys-suhteita? Onko määrättyä yhteisrintamaa “ulkopuolista” maailmaa kohtaan?
- Teettekö itsenäistä projektityötä, eli täytyykö hommat tehdä aina opettajajohtoisesti?
- Mille oppilaat antavat arvoa, mikä tehoaa, tekee vaikutuksen?
- Hyvät hetket.
- Millaiset oppilaat kuuluvat muualle kuin ESY-opetukseen?
- Miten hankalat oppilaat saadaan oppimaan ja “järjestykseen”?
- Onko oppilaita, jotka ovat rauhallisia, mutta joiden tilanne on huono? Saavatko tällaiset oppilaat huonoja vaikutteita toisista häiriköivistä oppilaista?

LIITE 11.

Katkelma tutkijana toimineen ESY-opettajan kirjoittamasta havaintopäiväkirjasta.

(Suora lainaus havaintopäiväkirjasta, jonka käsin kirjoitettu teksti on muutettu lukemisen helpottamiseksi konekirjoitukseksi. Oppilaan nimi on muutettu.)

Koko päivän pojilla oli riitaa Nikon kanssa, Niko välillä itki ja yritti käydä toisten päälle. Aihe oli se, että välitunnilla oli ollut riitaa lumilinnosta. Pikku-Peten kanssa riita jatkui sisällä. Niko oli lyönyt Peteä, joka oli puraissut Nikoa pikkusormesta.

Niko ei saa mitään aikaiseksi koulussa, istuu ja näpertää jotain. Kun katson häntä kysyvästi, poika sanoo: "Ai niin, nyt ymmärrän!" Kotona ei huolehdi yhtään pojan läksyjen teosta. Olen kirjoittanut asiasta reissariin, mutta se vain allekirjoitetaan, ei kummempaa tehoa. Aamulla katsoin läksykirjat ja vihossa luki, että "paska Liisa". Kysyin Nikolta, käyttäydynkö minä häntä kohtaan tuolla tavalla. Niko sanoi, että et. Laitoin vihon kiinni ja ojensin sen Nikolle. Sitten käskin hänen mennä alkavalle välitunnille. Loppupäivän Niko yritti lepytellä minua kaikilla mahdollisilla huomaavaisuuksilla. Niko on erittäin heikkotasoinen ja olen miettinyt siirtoa EMU-kouluun. Koulupsykologi on tehnyt lisätutkimuksia ja palaveria on suunniteltu pidettäväksi psykologin luona.

Nikon äiti kirjoitti, että hänestä on tuntunut, että häntä on syyllistetty, kun Nikolta eivät onnistu kouluhommat. Kirjoitin, ettei me ketään olla syyllistämässä, vaan tarkoitus on porukalla keksiä, mitä Nikon koulun osalta tehtäisiin. Tavattiin koulupsykologin luona, kuten olin ehdottanut. Alussa koulupsykologi kertoi tekemiensä testien tuloksen ja sen, että Nikon taidot olivat taantuneet. Sitten äiti alkoi avautua ja kertoi, että heillä oli kotona tosi vaikeaa. Nikon isä joi jatkuvasti. Isä ei ollut mitenkään pahapäinen kotona, mutta äiti kertoi, että joka päivä jännittivät koko perhe, tulisiko isä taas kännissä kotiin. "Sitten tulee aina puolin jos toisin sanottua kaikkea, ilkeääkin." Niko oli jatkuvasti seuraamassa, mitä tapahtui. Hän seurasi äitiään joka paikkaan ja halusi olla mukana joka paikassa. Äiti kertoi puhuneensa pojalle, että jos he eroaisivat, poika voisi olla tekemisissä molempien vanhempien kanssa. Välillä Niko sanoi lähtevänsä isän mukaan, kun tuli riitaa äidin kanssa. Välillä taas hän jäi äidin luo. Äiti sanoi, että Niko oli lihonut kovasti viime aikoina kuten hän itsekin. "Kai sitä syömällä saa edes jotain hyvän olon tunnetta." Äitiä itketti välillä ja hän sanoi, että kauheaa elämää oli jatkunut jo kaksi vuotta. Hän oli hakenut nyt avioeroa, mutta oli vaikea saada taloa myydyksi ja sitten rahoilla molemmille omaa asuntoa.

Ei ollut siis ihme, ettei Niko innostunut mistään töistä. Ihmeen rauhallinen hän oli ollut silti koulussa. Puhuttiin välillä taas Nikon oppimisvaikeuksista ja äiti kysyi MBD:stäkin, ettei Nikolla olisi jokin orgaaninen vika. (Eli aina se sama kysymys!) Totesimme yhdessä koulupsykologin kanssa, että Nikon oppimisvaikeuksiin ja kouluasiain kangerteluun oli syynä se, ettei poika saanut lukemastaan selvää. Tietysti kuulemamme kotitilanne oli omalta osaltaan myös vaikuttamassa. Ja taas palattiin alkoholi-ongelmaan. Äiti kertoi, että koko perhe oli käynyt edellisenä syksynä perheneuvolassa pari kertaa. Se oli jäänyt, syytä äiti ei keksinyt. Jotenkin kukaan ei halunnut enää lähteä sinne. Siellä oli puhuttu heidän jokaisen peloista ja äiti sanoi, ettei hän oikein muistanut muuta kuin, mitä Niko oli sanonut: hän pelkäsi, että isän maksa sanoisi "puks" ja hajoaisi. Äiti ei ollut osannut sanoa lapselle, että he kävivät siellä Nikon

itsensä vuoksi. Äidistä oli alkanut tuntua, että hänen vuokseen siellä oli käyty. Äiti syyllisti osittain itseään. Yritettiin kannustaa äitiä, että hän jaksaisi. Sovittiin, että katsotaan rauhassa Nikon koulunkäyntiä ja yritetään jaksaa lueskella lukuläksyjä yhdessä Nikon kanssa sekä kotona että koulussa. Koulupsykologi antoi vinkin, että Niko jatkaisi ESY-luokassa ja tilannetta arvioitaisiin taas uudelleen, kun nähdään, mihin asiat kallistuvat. Olin tämän tilanneselvityksen jälkeen samaa mieltä. Noin 1,5 tuntia kestänyt iltapalaveri päättyi.

LIITE 12.

Tutkimusjoukkoon kuuluneiden ESY-oppilaiden (N=53) lapsuudenaikaisiin elämäntaustoihin liittyviä riskitekijöitä (tietolähteinä vanhempien haastattelut ja kirjalliset kyselyt, ESY-opettajien (2) kokemukset ja päiväkirjat, tutkijan havaintopäiväkirja, lastentarhan opettajille ja yleisopetuksen opettajille tehdyt kirjalliset kyselyt ja arkistotiedot).

* ESY-luokalta onnistuneesti takaisin yleisopetukseen siirretty oppilas.

Oppilas	Riskitekijät
1. *	Keskosuus, toisen vanhemman psyykinen sairaus, vanhempien väliset erimielisyydet lapsen kasvatuksessa.
2. *	Vanhempien kyvyttömyys kasvattaa lasta, toisen vanhemman hallitsevuus, "hyysätty" lapsi.
3.	Perheen sisäisiä ristiriitoja, molemmat vanhemmat entisiä erityisluokan oppilaita, perheenjäsenillä aggressiivista käyttäytymistä.
4.	Vanhemmat eivät halua tehdä yhteistyötä auttajatahojen kanssa, lapsi huoltamaton, välipitämättömyyttä.
5. *	Perheen sisäisiä ristiriitoja.
6. *	"Hyysätty" lapsi.
7.	Huoltamaton lapsi, vanhemmilla alkoholiongelmia.
8.	Vanhempien välillä kasvatuserimielisyyksiä, toisen vanhemman alkoholiongelma, perheväkivaltaa.
9.	Toinen vanhemmista ei halua tehdä yhteistyötä auttajatahojen kanssa, vaikea selvittää lapseen liittyviä ongelmia.
10.	Vanhemmat eivät halua osallistua lapsen tukitoimenpiteisiin, vanhemmilla alkoholiongelmaa.
11.	Huoltamaton lapsi, avioero, kotona levotonta ja epämääräistä yöelämää.
12. *	Avioero, yksinhuoltaja kyvytön kasvattamaan lastaan.
13. *	Avioero, kotipaikkakunnan ja koulun vaihdos.
14. *	Avioero, useita päivähoidon vaihdoksia, yksinhuoltajalla kyvyttömyyttä kasvattaa lastaan.
15.	Avioero, perheen lapset hyvin eri-ikäisiä ja useat (aikuisetkin) asuvat vielä kotona, yöelämää, yksinhuoltaja väsähtänyt.
16. *	Avioero, yksinhuoltajalla kyvyttömyyttä kasvattaa lastaan, vähän kontakteja kouluun ja opettajaan.

17. Vaikea saada rehellistä tietoa taustoista.
18. Toisen vanhemman alkoholiongelma, avioero, yksinhuoltaja voimaton kahden poikansa kasvatuksessa.
19. * Avioero, yksinhuoltajalla vaikeuksia neljän alle 15-vuotiaan lapsen kasvattajana.
20. * Toisella vanhemmalla alkoholiongelma, avioero, "hyysätty" lapsi.
21. Lapsella kehityshäiriöitä varhaislapsuudessa, avioero, vanhempienvälisiä ristiriitoja vielä avioeron jälkeenkin, lapsi riitojen välikappaleena, yksinhuoltajalla alkoholiongelmia, kotona epämääräistä yöelämää.
22. Lapsen synnytystapahtumassa ongelmia, kaksi avioeroa, useita paikkakunnan vaihdoksia, yksinhuoltajalla alkoholiongelmia, kotona epämääräistä yöelämää.
23. * Avioero, yksinhuoltajalla kyvyttömyyttä kasvattaa lastaan, lapsi paljon yksin.
24. * Vanhemmat salailevat asioita ja vastustavat tukitoimenpiteitä, näennäisavioero, kyvyttömyyttä lapsen kasvatuksessa.
25. * Lapsen sairaus, avioero.
26. Kulttuurieroja, vanhemmat asuvat eri asunnoissa, toisella vanhemmista kasvatuskyvyttömyyttä, toinen vanhemmista erittäin ankara kasvatustoimenpiteissään, vaikea saada rehellistä tietoa taustoista.
27. Lapsi huoltamaton, yksinhuoltajalla kyvyttömyyttä lapsen kasvatuksessa, "bailailua", vaihtuvia ihmissuhteita, lapsi paljon yksin kotona.
28. Avioeron jälkeen lapsi ensin vanhemmalla, jolla alkoholiongelmia; lapsi siirrettiin toisen vanhemman luokse, kasvatuskyvyttömyyttä.
29. Avioero, yksinhuoltaja voimaton huolehtiessaan kahden poikansa kasvatuksesta.
30. Avioero, yksinhuoltaja voimaton huolehtiessaan kahden poikansa kasvatuksesta, perheen "musta lammas".
31. * Yksinhuoltajalla vaikea alkoholiongelma ja psyykkistä sairautta.
32. Vanhemmat asuvat eri talouksissa, molemmilla vanhemmilla alkoholiongelmaa, kotielämä sekavaa.
33. Lapsella kehitysongelmia ja psyykkistä tasapainottomuutta jo varhaislapsuudessa, avioero, yksinhuoltaja voimaton.
34. Toisen vanhemman kuolema lähikokemuksena, lapsi paljon yksin kotona.
35. Avioero, uusperhe, paljon pienempiä sisaruksia, toinen uusperheen vanhemmista eristäytyy kaikista tukitoimista, lapsen huoltajalla kasvatuskyvyttömyyttä.
36. * Avioero, yksinhuoltaja kasvatuskyvytön, vaihtuvia ihmissuhteita.

37. * Avioero, yksinhuoltajalla kyvyttömyyttä kasvattaa lastaan, paljon päivähoitopaikkojen vaihdoksia, uusperheen äidillä ja isällä kasvatuserimielisyyksiä, toisen vanhemman ja lähisukulaisten "hyysäämä" lapsi.
38. Toisen vanhemman alkoholiongelma, avioero, uusperheen vauvan syntymä lapselle vaikea pala.
39. * Avioero, yksinhuoltajalla vähän kontakteja kouluun ja opettajaan, välttelyä.
40. Yksinhuoltajalla kasvatuskyvyttömyyttä, vaihtuvia ihmissuhteita.
41. Kulttuurieroja, avioero, suuri uusperhe, toinen uusperheen vanhemmista ei ota kantaa lapsen kasvatustapahtumaan, epävarmuutta tietojen todenperäisyydessä.
42. Avioero, vanhempien alkoholiongelmat, lapsen huostaanotto.
43. Avioero, vanhempien alkoholiongelmat, lapsen huostaanotto.
44. * Lapsuudenaikaisia infektioita runsaasti, yksinhuoltajan sairaus, vauvan syntyminen uusperheeseen, uusperheen äidin ja isän väliset ristiriidat, uusperheen hajoaminen ja yksinhuoltajan vakava sairastuminen uudelleen.
45. * Avioero, uusperheen elämä sekavaa, perheessä useita pienempiä lapsia ja ko. jäi vanhimpana lapsena toisarvoiseksi, toinen uusperheen vanhemmista ankara.
46. * Avioero, sekavaa kotielämää, kuolemantapauksia lähisukulaisten piirissä.
47. Huostaanotto varhaislapsuudessa, huostaanotto purettiin, lapsi toisen vanhemman luokse asumaan, useita pieniä lapsia uusperheessä, levoton perhe, kasvatuskyvyttömyyttä, uusperheen toisella vanhemmalla sairautta ja narkoottisten aineiden käyttöä.
48. Varhaislapsuuden kehitysongelmia, vanhempien välisiä ristiriitoja, toisella vanhemmalla kasvatusvastuuttomuutta, alkoholiongelmaa molemmilla vanhemmilla.
49. Vanhempien ristiriitoja koko varhaislapsuuden ajan, avioero, toisella vanhemmista psyykkistä sairautta ja fyysistä aggressiivisuutta, uusi avioero, yksinhuoltaja kasvatuskyvytön, lapsella vaikeita psyykkisiä ongelmia.
50. Vanhemmilla alkoholiongelmia, vaikea saada rehellistä tietoa kotoa, lapsella vaikeita psyykkisiä ongelmia.
51. * Vanhemmat ja lapsi peittelevät ansiokkaasti perheen ongelmia, vanhemmat eivät suostu tukitoimenpiteisiin.
52. Kulttuurieroja, epävarmuutta tietojen todenperäisyydessä.
- 53.* "Hyysätty" lapsi, toinen ydinperheen vanhemmista sivussa lapsen kasvatuksesta, vanhempiin vaikea saada kontaktia.

LIITE 13.

Rikosrekisterissä mainittujen ESY-oppilaiden (N=49) määrät ja heidän tekemänsä rikkeet.

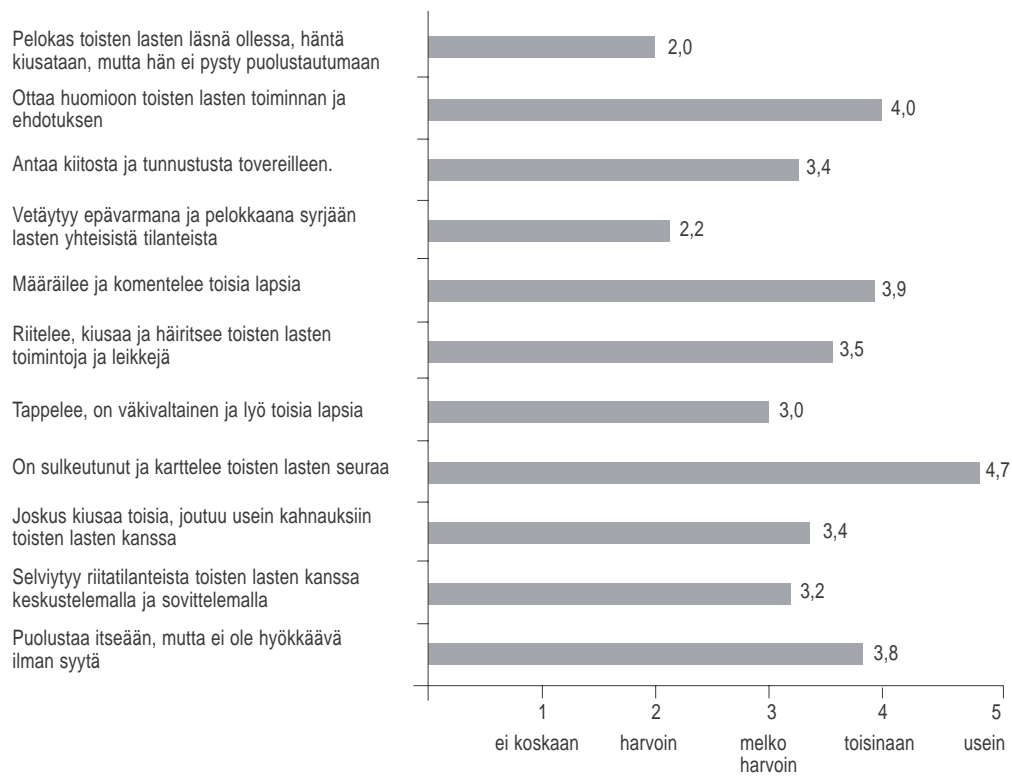
Rikosrekisterissä mainitut oppilaat, jotka olivat tutkimusmateriaalia kerätessä 11–15-vuotiaita:

Oppilas	Ikä	Rikkeet
1.	15 v.	9 kiinnijäämistä, jotka sisälsivät näpistyksiä, varkauksia, luvattomia toisenomaisuuden käyttöönottoja
2.	15 v.	3 kiinnijäämistä, jotka sisälsivät näpistyksiä ja vahingonteon
3.	15 v.	84 kiinnijäämistä, jotka sisälsivät varkauksia, luvattomia toisen omaisuuden käyttöönottoja, vahingontekoja ja pahoinpitelyä
4.	15 v.	liikenne rikkomus
5.	15 v.	toisen omaisuuden luvaton käyttöönotto, liikenne rikkomus
6.	15 v.	vahingonteko
7.	13 v.	näpistys, toisen omaisuuden luvaton käyttöönotto
8.	11 v.	toisen omaisuuden luvaton käyttöönotto
9.	12 v.	näpistys
10.	15 v.	24 kiinnijäämistä, jotka sisälsivät useita näpistyksiä, useita varkauksia, vahingontekoja, viranomaisen erehdyttämisiä, useita varkauden yrityksiä, lievä pahoinpitely
11.	15 v.	luvaton toisen omaisuuden käyttöönotto
12.	15 v.	5 vahingontekoa
13.	15 v.	liikenne rikkomus
14.	13 v.	varkaus

Rikosrekisterissä mainitut oppilaat, jotka olivat tutkimusmateriaalia kerätessä yli 15-vuotiaita:

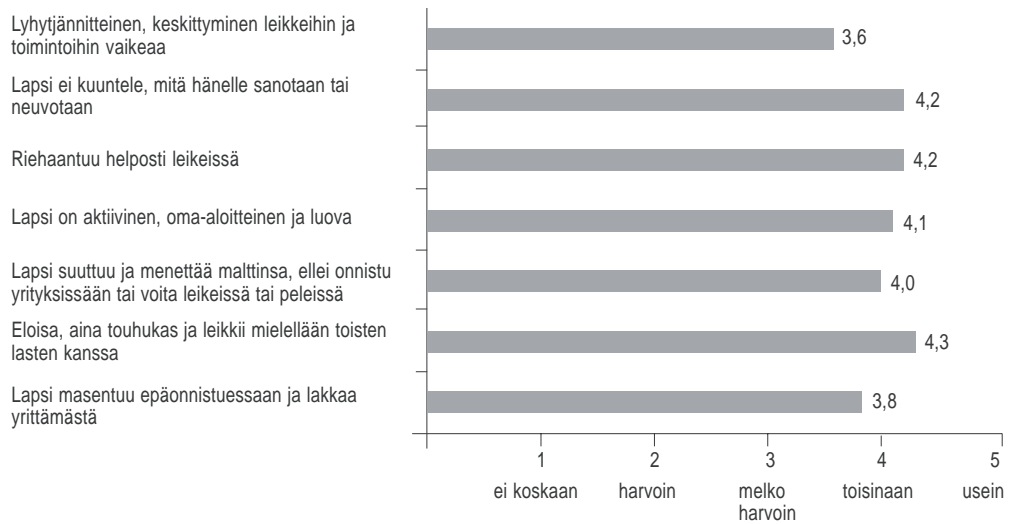
Oppilas	Ikä	Rikkeet
1.	17 v.	vahingonteko, varkauden yritys
2.	17 v.	kavallus
3.	16 v.	pahoinpitely

LIITE 14.



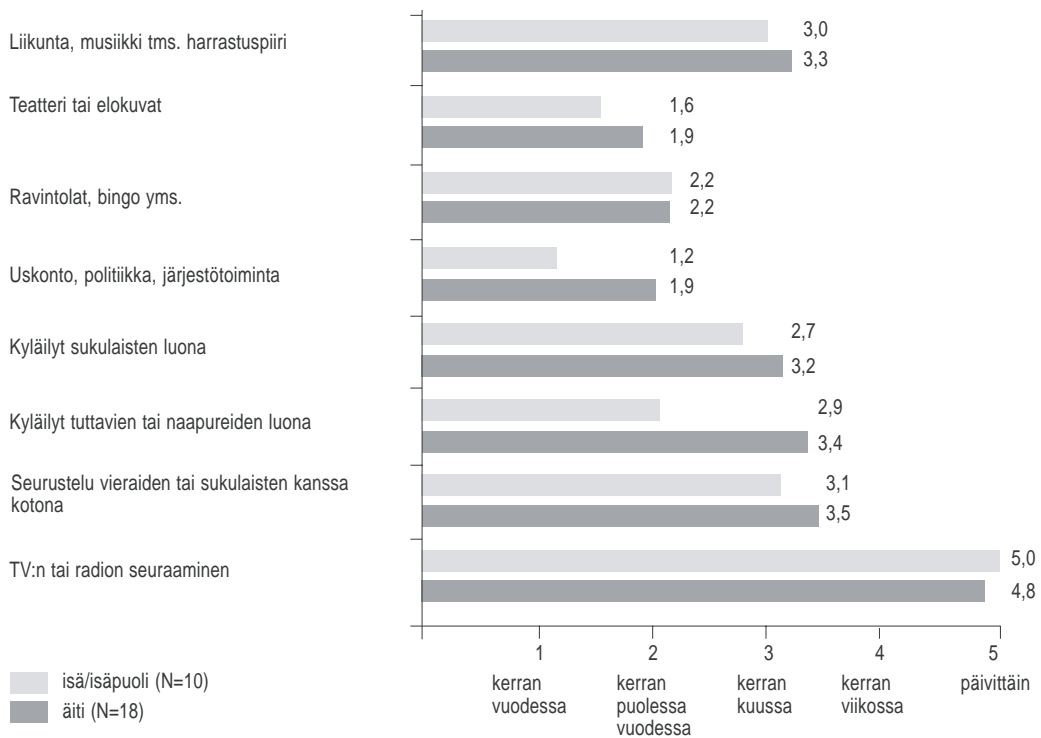
Kuvio 4.
ESY-oppilaiden käyttäytyminen toisten lasten seurassa vanhempien/hoitajien (N=20) arvioimana.

(LIITE 14)



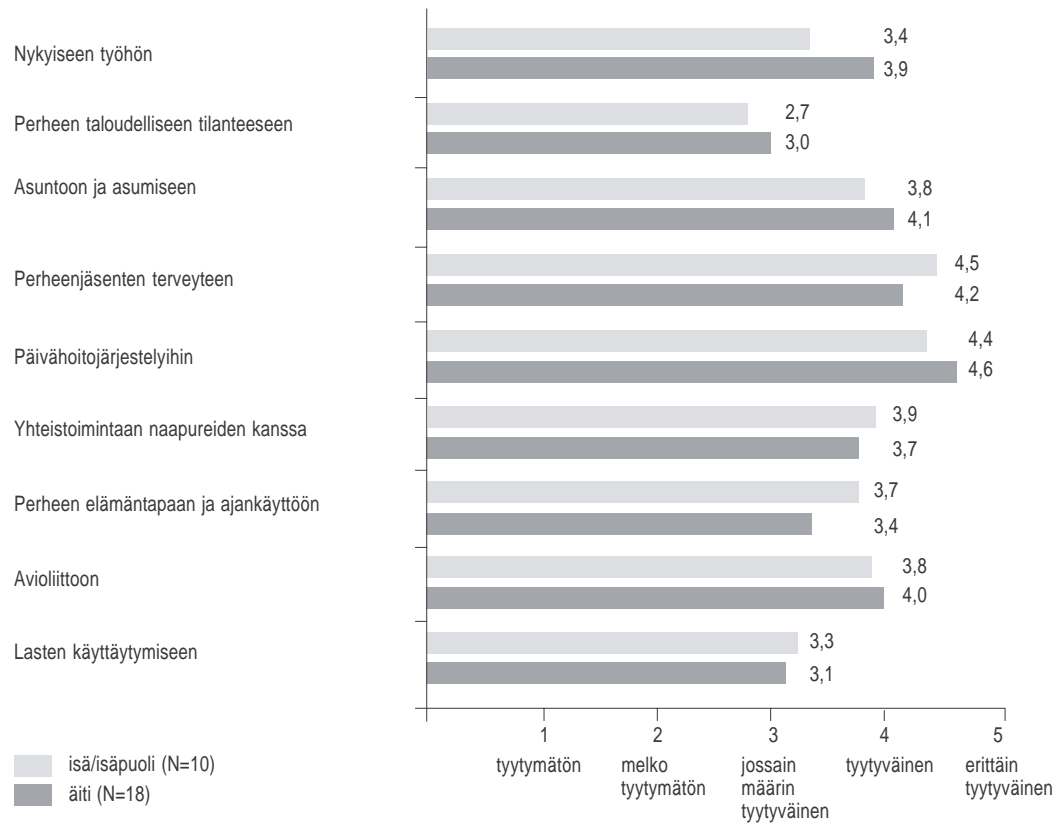
*Kuvio 5.
Lapsen leikki- ja työskentelykäyttäytyminen vanhempien/huoltajien
(N=20) arvioimana.*

(LIITE 14)



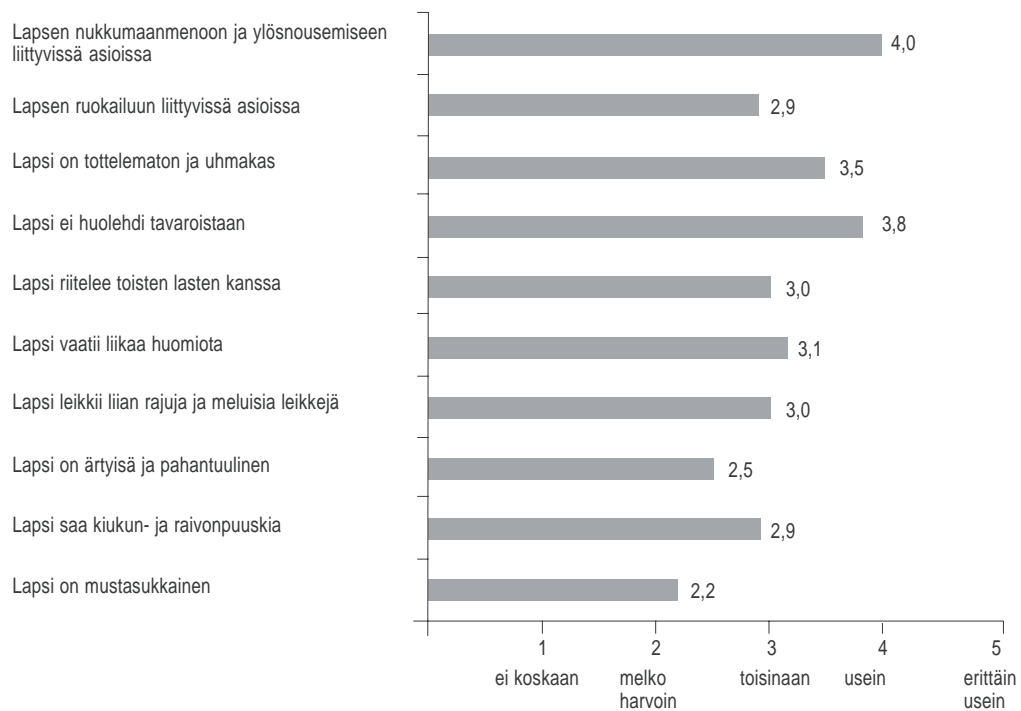
Kuvio 6.
Vanhempien vapaa-ajan käyttö.

(LIITE 14)



Kuvio 7.
Vanhempien tyytyväisyys nykyiseen elämäntilanteeseensa.

(LIITE 14)



*Kuvio 8.
Perheissä (N=20) esiintyviä lapsen ja vanhempien välisiä ongelmatilanteita.*

Kirjoittaja 3.-luokkalainen, psykologin lausunnon mukaan oppilas vahvaa keskittäsoa.

Heikki | Leikkiä

Pihalla on uutta leikkiä.

Heikki menee läpi töihin.

Pian ovat uudet kadut valmiina.

Kuus, kuusma autonoma-auton rippitöitä!

Kuka siellä antaa äänimerkkejä?

Kahdeksan autoa matkalla jonoissa.

- Ryhmittäkkä, 200 käänny!

Heikkiä on paljon jätkeistä

Sääntö ovat tarpeen lukiassa

(LIITE 15)

Kirjoittaja 3.-luokkalainen, psykologin lausunnon mukaan oppilas heikkoa keskitasoa.

HEIKKI LEIKKI
PIHALLA ON UUTTA HIEKAA
HEIKKI MENEÄ LAP-
LOTÖIHIN PIAN OVAT
DUDET KADUT VALMIINA
RISTEYKSISSÄ ON AINA
VILKASTA KAS KUORMA-AU-
TO KIPPI IRTOAA
KUKA SIELLÄ ANTAA
AANIMERKKEJÄ
KAHDEKSAN AUTON
MATELEE JONOSSA

Kirjoittaja 5. luokalla.

Nais ihanteeni
Nais ihanteeni on
sellainen komee
ja hella on isot tissit
ja iso nese. Ja komee auto.

(LIITE 15)

Kirjoittaja 6.-luokkalainen, psykologin lausunnon mukaan heikkolahjainen oppilas.

NILS HOLKERTSON

NILS, OLI TUHMA POIKA HÄN KIUASASI

KANOJA HÄN IIA SEURANA NAAMUNA

NILSSIN ISÄPÄÄTTI LAHTIVAT KIRKON

MUTANILS, EI HALUNUT LAHTEA KIRKON,

SENSIESÄ, LUKI POSTILLAA, NILS, EI

HALUNUT, LUKI POTILLAA, HÄN KATSOI

ISÄN KIVÄÄRIÄ HETI ISÄ TULI KÄSOMMAA

TEKI KÖHÄN POTILAA ISÄ NÄKI NILSIN

KÄDESSÄN KIVÄÄRIIN JA ISÄ SUUTUI

JA PISTI NILSSIN LUKEMAAN POTILAA

NILS NÄKI MEMENÄN ISÄN JA AIDN MEVA

RATAIMEEN KUNAN OHI. NILS IHMEI

LI, MITÄ IHMETTÄ LAATI KOSTA,

KUULUI, MUTA HÄN NÄKI KOTI-

HALTIAN, NILS, OTTI, HAAVIN, JA OTTI

HATIAN KIIN. HATIA SANOI PÄÄSTÄMI

NUT NILS, SANOI ENPÄÄSTÄ PÄÄSTÄ

SAAT, KUTARAHAAN, JOS PÄÄSTÄT, NILS

SANOI OKEI LAMMA, SE KULTA, ENSIN NILS

SALSEN, KUTARAHAAN, KUSAITSEY KUTARAHAAN

MIIN, PÄÄSTÄMINUTTI. ENKÄ, PÄÄSTÄ JOLET

PÄÄSTÄMIIN SULLE TAHTUU HUONOSTI,

NILS, SANOI OKEI PÄÄSTÄMINUTTI

HATIA NYPPÄSI LATIALLE, JA MUUTTI

NILSIN PEUKALONKOISEKSI, NAPULAKSI.

LIITE 16.

Yhden työpäivän (26.8.199x) tapahtumia oppiaineita opiskeltaessa.

ESY-opettajan (2.–3. lk.) havaintopäiväkirjasta:

8.40–8.45 Jounin (3. lk.) vieminen ensimmäiselle englannin tunnille isoon ryhmään.

8.45–9.30 Jannen ja Joonaksen (2. lk.) kanssa a- ja i-äänteiden harjoittelua sekä sanojen lukemista muistista (15 min). Mikko (3. lk.) kirjoittaa kaunokirjoitusvihkoonsa (haluaa itse oppia kaunokirjoituksen), opettelee vasta kirjaimia (15 min). Janne ja Joonas kirjoittavat vihkoihinsa mallin mukaan itsenäisesti (5 min). Mikko lukee ääneen biologian kirjasta läpsykohdan ja aloittaa tehtäviä lukemastaan (10 min). Lopputunnista kaikki kolme poikaa värittävät edellisellä viikolla kesken jäänyttä tehtävää.

9.30–9.45 Välituntivalvonta/välillä puhelu koulukuraattorilta viime vuoden oppilaasta (5 min), ja tällöin toinen erityisopettaja yksin pihalla lapsia valvomassa.

9.45–10.20 Kuudelle oppilaalle omat urakat omista matematiikan kirjoista laskettavaksi: Janne (2. lk.) vähennyslaskua; Joonas (2. lk.) lukujen suuruuden vertailua; Mikko (3. lk.) yhteenlaskua allekkain; Ari, Antti, Teijo (3. lk.) kertolaskua allekkain yhdellä kertojalla.

Jounin (3. lk.) ääneen lukeminen biologiasta ja tehtävien läpikäyminen yhdessä opettajan kanssa (15 min). Välillä matematiikan laskujen tarkastamista ja uusien tehtävien antamista.

10.20–10.40 Ruokailu/ennen ruokalaan menoa jokainen oppilas saa vuorollaan kysymyksen (esim. kertolaskun, englannin sanan jne.) ja oikean vastauksen jälkeen pääsee ottamaan ruokaa/toinen erityisopettaja on vastaanottamassa oppilaita ruokalassa.

10.40–10.55 Välituntivalvonta (molemmat erityisopettajat).

10.55–11.30 Liikunta/pituushypyn harjoittelua (20 min) ja jalkapalloa (15 min). Läsä 2.–6. lk. 13 oppilasta ja kaksi opettajaa.

11.30–12.00 Videon katsominen, jatkokertomuksen yksi osa eteenpäin.

12.00–12.15 Joonas (2. lk.) taksiin ja samalla välituntivalvonta (molemmat erityisopettajat).

12.15–13.00 Janne (2. lk.) tekee Palinin peliä matematiikassa. Mikä kuuluu joukkoon? Kolmasluokkalaisten (Mikko, Antti, Ari ja Teijo) luonnontieto (sienistä). Lopputunnista Jannen kanssa sanallisia matematiikan tehtäviä, koska hän ei osaa vielä lukea.

13.00–13.15 Välituntivalvonta (molemmat erityisopettajat) /välillä toiselle puhelu sosiaalitoimesta.

13.15–14.00 Käsityöaskartelu isossa ryhmässä. Mukana Jouni, Mikko ja Janne. Ison luokan (=yleisopetuksen) opettaja antaa varsinaiset toimintaohjeet oppilaille ja erityisopettaja toimii apuopettajana. Aiheena pujottelutyö langasta ja heinistä. Loput tarkkailuluokan oppilaat (10 oppilasta) englannin tunnilla toisen erityisopettajan kanssa omassa luokassa. Englannin kielen opetusohjelma "Muzzy in Condoland" jatkosarjana (kerran viikossa).

14.00–14.15 Toinen erityisopettaja Jannen kanssa ulkona koulutaksia odottamassa. Antti (3. lk.) tekee saman ajan itsenäisesti äidinkielen tehtäviä toisen erityisopettajan valvonnassa muiden kouluun jääneiden oppilaiden joukossa.

14.15–14.30 Antin kanssa yhteisesti hänen tehtäviensä läpikäyminen ja korjaaminen.

14.30–14.45 Oppilaiden lähdettyä kotiin soitto Joonaksen äidille. Miten jälkihoito pyörii pojan siirryttyä sairaalasta koulumaailmaan?

LIITE 17.

Sosiaalisten taitojen opettelu yhdistettynä oppiaineiden opetteluun (2.10.199x).

ESY-opettajan (2.–3. lk.) havaintopäiväkirjasta:

8.40–9.30 Mikko (3. lk.) kirjoittaa kaunokirjoitusta (n. 5 min), lukee sitten hiljaa lukuläksynsä läpi. Janne ja Joonas (2. lk.) (kertaavat lukuläksyn L-kirjaimesta ja tekevät yhdessä tehtäväkirjan aukeaman L-kirjaimen liittyen (10–15 min). Sen jälkeen pojat tekevät edellisen päivän piirrostehtävää. Mikko lukee lukuläksynsä ääneen. Yhdessä opettajan kanssa keksitään riimisanoja. Loput riimisanosta jää kotiläksyksi. Lopputunnin Mikko tekee kotona tekemättä jäänyttä tehtävää (piirtäminen jäi sen vuoksi väliin). Ennen tunnin loppumista opettaja neuvo Joonakselle uudelleen matematiikan tehtävät, joita hän ei ollut osannut tehdä kotona. Osan Joonas teki valmiiksi jo ennen välituntia. Pojat olivat rauhallisia koko tunnin!

9.30–9.45 Välituntivalvonta (molemmat erityisopettajat).

9.45–10.20 Liikuntatunti (2.–6. lk.), molemmat erityisopettajat pitämässä tuntia. Erilaisia hippaleikkejä ja polttopalloa. Antti (3. lk.) löi nyrkillä mahaan toista oppilasta hipan aikana. Opettaja laittoi hänet istumaan muutamaksi minuutiksi salin seinän viereen. Polttopallossa Antti itki välillä ja valitti, ettei hän saanut koskaan heittää palloa. Joku antoi fiksusti pallon Antille, mutta kohta hän oli uudelleen vihainen, kun ei saanut palloa kiinni. Tällaista Antin valitusta jatkui tunti loppuun. Pukuhuoneessa Joonas huusi ”vittua”. Menin sisälle pukuhuoneeseen lopettamaan moisen sanailun. Perustelin, ettei se kuulunut hyviin tapoihin sen kummemmin aikuisella kuin lapsellakaan. Poistuinkin takaisin salin puolelle. Kohta Mikko huusi: ”Late, älä kiusaa, kerron opettajalle!” Menin taas pukuhuoneeseen. Late oli, kuin mitään ei olisi tapahtunut. Mikko kertoi Laten kastelemaan hänet tahallaan lavuaarin luona, kun pojat joivat hanasta, ja lisäksi töni häntä seinää vasten. Late väitti, ettei ollut tehnyt sellaista. Toiset pojat sanoivat: ”Late valehtelee, hän kiusasi tahallaan Mikkoa kuten aina, kun opettajia ei ole paikalla.” Poistuinkin taas saliin. Varmistuinkin, että Late lähti sitä ennen pukuhuoneesta ruokalan eteen, jossa toinen erityisopettaja odotti poikia.

Tulin ruokalan eteen, ja Latea ei näkynyt missään. Kohta Antti ja Late tulivat ulos pihalle pukuhuoneen ovesta. Late otti Antin päästä lippalakin, ja Antti kyyristyi alistuvasti Laten eteen. Kun Late huomasi, että seurasin touhua lasin läpi, hän lopetti. Jätin sekä Antin että Laten seisomaan ruokalan eteen, kun toiset pääsivät sisälle ottamaan ruokaa. Kysyin, tiesivätkö pojat, miksi he seisoivat vielä jonossa. Antti vastasi heti, että hän käyttäytyi huonosti salissa. Vastasin: ”Oikein!” Perustelin vielä, että peleissä on otettava huomioon toiset; ei voinut aina saada vain itse palloa. ”Odotan sinulta parempaa seuraavalla jumppatunnilla.” Päästin Antin syömään.

Late murjotti minulle eikä sanonut mitään. Kysyin: “Miksi seisot tässä?” Late sanoi loukkaantuneena, että hän kiusasi Anttia. Minä jatkoin, että kiusasit tahallaan myös Mikkoa, kun luulit minun olevan pois paikalta. Puhuin Latelle jälleen kerran, että kaikkien pitää saada käydä koulua rauhassa niin, ettei kukaan kiusaa toista. Ei hänestäkään olisi kivaa, jos joku kiusaisi häntä aina, kun aikuiset olivat poissa näkyvistä. Ilmoitin, että nyt taas Late itse joutuu kärsimään ja ei näe päivän jatkokertomusvideota. Late äyskäisi minulle: “Vitunko väliä sillä on!” Kerroin odottavani oppilailtani parempaa kielenkäyttöä, koska en minäkään käyttänyt tuollaista kieltä keskustellessani heidän kanssaan. Käskin hänen odottaa ruokalan edessä, kunnes tulen hakemaan häntä. Late uhoi, ettei hän seiso. Toistin ohjeeni uudelleen. Late yritti livistää paikalta, mutta menin takaisin hänen luokseen ja nyt korotin ääntäni: määräsin hänet seisomaan ja miettimään puheitaan ja niiden mahdollista korjaamista. Poika jäi paikalleen ja odotti, kunnes sain syötyä ja suurin osa pojista myös. Annoin Latelle luvan tulla syömään. Valvoin hänen syömisensä samassa pöydässä vastapäätä istuen, koska tiesin, että Late olisi järjestänyt jonkin “typeryyssdemonstraation” ruokalassa, ellen olisi ollut lähistöllä.

Kuljin Laten perässä ulos, koska tiesin hänen kostavan kiukkunsa johonkin toiseen oppilaaseen, kun aikuisen silmä välitti. Late marssi suoraan yhden pienemmän toisella luokalla olevan yleisopetuksen oppilaan luo ja otti häneltä pallon itselleen. Oppilas huusi, ettei Late saisi ottaa palloa, kun se oli ollut ensin hänellä. Late otti pallon, polki sitä tahallaan ja yritti rikkoa sen. Passitin Laten sisälle. Käskin hänen mennä istumaan omalle paikalleen. Late otti heti oman piirroksensa esille. Kävelin perässä ja riuhtaisin piirroksen häneltä. Samalla kysyin: “Miltä tällainen käytökseni tuntuu sinusta? Näin sinä käyttäytyit äsken pihalla. Onko tällainen käytös mielestäsi oikein?” Late olla jökötti hiljaa sen näköisenä, että kunhan muija puhut, minä teen juuri kuten lystää. Sanoin, etten voi päästää häntä tänään välitunneille, koska hän ihan tahallaan jatkoi vielä pihalla ruokailun jälkeen ilkkurista käyttäytymistä, vaikka olimme puhuneet asiasta jo pitkään. “En voi hyväksyä keneltäkään oppilaaltani tuollaista käyttäytymistä!”

Sitten taas jankkasin samat asiat kuin niin monta kertaa ennenkin kahden vuoden yhteisen tuttavuutemme aikana: kuinka pitäisi käyttäytyä toisia kohtaan ja kuinka hänellä itselläkin olisi kivempi olla, kun toiset ottaisivat hänet leikkeihin? “Ei kukaan kestä tuollaista jatkuvaa toisen kiusantekoa eikä tarvitsekaan kestä. Et sinäkään kestäisi, jos sama kohdistuisi sinuun.” Korostin myös, että Late osaisi käyttäytyä erittäin fiksusti, jos tahtoi. Siitä esimerkkinä oli tämänaamuinen tapaamisemme, kun Late tuli luokkaamme ja pyysi anteeksi, että häiritsi meitä tunnilla olijoita. Hän pyysi saada ottaa pallon luokasta ja meni sitten hiljaa pihalle. Vastaavanlaisia tapauksia oli ollut aiemminkin, ja siksi minulla oli vara vaatia Latelta parempaa, kuin mitä hän oli käyttäytynyt päivällä toisia kohtaan.

10.50–11.40 Oppilaat tulivat välitunnilta toisen erityisopettajan kanssa. He menivät katsomaan jatkokertomusvideota, ja Late lähti kanssani toiseen luokkaan töihin. Laitoin ensin Antin eteisaulaan tekemään matematiikan tehtäviä huonon liikuntatunnilla tapahtuneen esiintymisen vuoksi. Poikia ei kannattanut laittaa samaan luokkaan töihin, koska he olivat olleet hermostuneita toisiinsa koko aamupäivän ja uusi riita olisi kehittynyt helposti jostakin olemattomasta aiheesta. Late yritti saada minut pitämään seuraa itselleen, ettei tehtäviä olisi tarvinnut tehdä. Hän yritti keksiä erilaisia jutteluaiheita. Minä tein omia kirjoitustehtäviäni enkä ollut kuulevinani Laten puheyrityksiä. Aikansa kokeiltuaan poika tiuskaisi vihaisesti: “Älä vastaa sitten!” Totesin, että halusin keskittyä töihini ja samaa odotin myös

häneltä. Loppuajasta luetin Latella lukuläksyn ääneen, ettei kirjoitustehtävä saanut turhaan poikaa taas pois tolaltaan. Videon jälkeen oppilaat katsoivat koulu-TV:n ohjelman, johon Late ja Antti menivät myös mukaan, koska oppilaiden piti tehdä kirjoitelma ohjelmaan liittyvästä aiheesta. Annoin kirjoittamisohjeen “hautumaan” ennen välitunnille lähtöä.

11.40–11.55 Välitunti, toinen erityisopettaja valvoi yksin ulkona. Late jatkoi välituntiaan sisällä ja aloitti jo kirjoitelman tekemisen. Edelleen hän yritti saada minut keskustelemaan erilaisista asioista, mutta en ollut kuulevinani.

11.55–12.40 Oppilaat saapuivat sisälle ja kirjoitelmien kirjoittaminen aloitettiin (3. lk.), kertosin ohjeet vielä yhteisesti ja osittain erikseen (Antti ja Ari). Late aloitti heti tahallisen häirinnän. Hän huomautteli toisille oppilaille heidän tekemisistään ja kyseli tunnin aiheeseen kuulumattomia juttuja. Siirsin Laten kirjoittamaan eri tilaan pois varsinaisesta luokkahuoneesta. Hän ei nähnyt uudesta paikastaan toisia oppilaita, mutta minut ja taulun hän näki ja pystyi näin tekemään samoja töitä kuin toiset. Janne ja Joonas (2. lk.) kirjoittivat sanoja ja lauseita vihkoon. Kun he saivat kirjoitettua muutaman lauseen, he kävivät lukemassa ne minulle. He halusivat uusia lauseita, ja minä lupasin kirjoittaa. Mikko (3. lk.) selviytyi kirjoitelmastaan, ja seuraavaksi hän luki ääneen biologian läksyn harakasta ja variksesta ja teki sitten väritystehtävän työkirjasta ja lauseiden yhdistämistehtävän. Läksyjen antaminen Mikolle, Jannelle ja Joonakselle. Sitten pojat koulutaksille. Osa kolmasluokkalaisista jatkoi kirjoitelmia vielä noin 10 minuuttia.

12.40–12.55 Välitunti, toinen erityisopettaja valvoi yksin ulkona. Minä olin Laten kanssa sisällä. Poika teki matematiikan kertaustehtäviä. Late yritti vielä, että päästäisin hänet ulos välitunniksi. Sanoin: “Jos olen jotakin luvannut, sen toteutan. Tiedät sen jo entuudestaan. On turha anella muuta, jos on itse aiheuttanut huonolla käytöksellään päätökseni.”

12.55–13.30 Kysyin pojilta, halusivatko he jatkaa vielä kirjoitelmiaan vai tehtäisiinkö välillä matematiikkaa. Kaikki halusivat kirjoittaa, ja tuotosta tuli jokaiselta useita sivuja.

13.30–13.45 Ennen Laten kotiin lähtöä keskustelimme vielä kahden, mitä päivä oli opettanut käytöspuolesta. Late osasi vastata täydellisesti, mikä oli mennyt pieleen, miksi vaadin asioita korjattavaksi ja kuinka tästä jatketaan eteenpäin paremman tulevaisuuden saavuttamiseksi. Tämän päivän typeryydet sovittiin ja Late lupasi yrittää parempaa (toinen erityisopettaja valvoi kirjoitelman tekijöitä keskustelumme ajan).

13.45–14.00 Läksyjen antaminen vielä koulussa oleville (kolme poikaa) ja kotiin lähteminen.

14.00–15.00 Joonaksen äidin tapaaminen koulussa.

LIITE 19.

ESY-opettajan yhteydenotot toisiin ammattityöntekijöihin yhden viikon aikana.

ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta (1.–4. lk.):

Maanantai

- 1) Lastenkodin johtajan kanssa lyhyt palaveri koulun pihalla/aiheena ESY-oppilaan tuonti kouluun.
- 2) Puhelu lastenkodilta opettajalle/ESY-oppilaan jatkoilanteesta.
- 3) Palaveri yleisopetukseen integroidun ESY-oppilaan opettajan kanssa/oppilaan läksyt tekemättä.

Tiistai

- 1) Puhelu lastenkodilta opettajalle.
- 2) Palaveri yleisopetukseen integroidun ESY-oppilaan englannin kielen opettajan kanssa/oppilas käyttäytynyt huonosti.
- 3) Lyhyt keskustelu pihalla lastenkodin hoitajan kanssa/edellä mainitun oppilaan yleistilanne.

Keskiviikko

- 1) Puhelu sosiaalityöntekijältä opettajalle/tiedustelu ESY-oppilaan tilanteesta koulussa.
- 2) Palaveri yleisopetukseen integroidun ESY-oppilaan liikunnan opettajan kanssa/tilanteen arviointi jatkosta.
- 3) Lyhyt palaveri pihalla lastenkodin työntekijän kanssa/edellä mainitun oppilaan kotitilanne jatkossa.

Torstai

- 1) Lastenkodin työntekijän tapaaminen luokassa.

ESY-opettajan päiväkirjasta (4.–6. lk.):

Maanantai

- 1) Puhelu sosiaalityöntekijälle/perheryhmäkotiin sijoitettu ESY-oppilas pahoinpidellyt viikonloppuna yleisopetuksen oppilasta.
- 2) Puhelu perheryhmäkodin johtajalle/oliko pahoinpitelijä lomalla viikonloppuna?
- 3) Puhelu pahoinpidellyn oppilaan äidille hänen pyynnöstään.
- 4) Puhelu rikospoliisille.
- 5) Puhelu perheryhmäkodista opettajalle.
- 6) Puhelu rikospoliisilta opettajalle.

Tiistai

- 1) Puhelu toisen hakatun oppilaan äidiltä/lapsi hakattu edellispäivänä koulumatkalla, hakkaajana entinen oppilaamme.
- 2) Puhelu oppilaan hakanneen oppilaan nykyiselle ESY-opettajalle yläasteelle.
- 3) Puhelu rikospoliisille.

Keskiviikko

- 1) Puhelu rikospoliisille/eilisen asian jatkoa.
- 2) Puhelu hakatun oppilaan äidille/eilisen asian jatkoa.

LIITE 20.

Tapauskertomus Teemun kuntoutustoimenpiteiden edistymisestä. (ESY-opettajan havaintopäiväkirjasta referoitua tietoa. X:llä tarkoitetaan oppilaan toista vanhempaa.)

Teemu aloitti *2. luokan keväällä* ESY-luokassa. Ongelmina alkuvaiheessa olivat: tunneilta myöhästeleminen, makeilu isommille oppilaille, epärehellisyys (valehtelua, näpistyksiä), tupakointi kouluaikana, suunsoitto opettajille ja koulun ohi kulkeville aikuisille, pienempien uhkailu ja kiusaaminen, karkaaminen kesken koulupäivän ja uhmakkuus tunneilla.

Ehdotin X:lle, että vanhemmat ottaisivat mahdollisimman nopeasti yhteyttä perheneuvolaan, koska Teemu tarvitsisi apua. X kertoi, että Teemulla oli ollut yökastelua jo yli kuukauden. Joka yö sänky oli ollut litimärkä. X selitti sen olevan sukuvian, kun puhuin terapiahoidon aloittamisesta. Soitin koulupsykologille Teemusta ja kuulin, että perheneuvolasta oli annettu perheelle aika jo syksyllä, mutta perhe ei ollut käyttänyt sitä. Soitin jälleen X:lle ja kerroin kaikki mahdolliset puhelinnumerot, että hän soittaisi perheneuvolaan. X tuntui tietävän ne, mutta silti yritin puhua, että Teemu saataisiin hoitoon. Tiesin, että perheneuvolaan ei pääsisi silmänräpäyksessä ja aikaa kuluisi. Samalla Teemu menisi huonompaan suuntaan. Luokassa hän ei saanut tehtyä töitään, puhui, käveli, mollasi toisia, mekasti toisille "turpa kiinni", haistatteli sekä minulle että luokkakavereilleen, kiroili, ei kuunnellut ollenkaan ohjeita, heitteli tavaroitaan seinille ja oli jatkuvasti "koulupoliisina" toisten oppilaiden tekemisistä. Teemu oli taitava poika, jos joskus harvoin tarttui tehtäviinsä.

Kesäloman aikana ei tapahtunut mitään terapia-asiassa. Aloitin heti Teemun 3. luokan alettua vanhempien "painostamisen" perheneuvolaan menosta. X:llä oli jos minkälaisia verukkeita, lopuksi työesteet. Kai hän ajatteli niiden menevän perille parhaiten. Hän valitti rahahuolia, sen ymmärsin, mutta minusta lapsen terveys meni rahahuolien edelle. Teemun oli vaikea asettua toisen asemaan, eikä hän osannut erottaa totta ja tarua toisistaan. Hän keksi mitä merkellisimpiä tarinoita tekemisistään ja näytti puheittensa jälkeen itsekin uskovan septyksiinsä. Koulun lähellä olevalla lammella Teemu heitteli usein kivillä sorsia ja polki sammakoita kuoliaaksi. Mikään ei auttanut, vaikka puhuttiin eläinten viattomuudesta ja siitä, etteivät nekään tehneet Teemulle mitään pahaa. Miksi hän sitten teki pahaa eläimille? Hän ei tiennyt.

Lokakuun puolivälissä (Teemun 3. lk.) X ilmoitti, että he menisivät perheneuvolaan ensimmäiseen istuntoon. Teemu kyseli minulta koulussa, mitä sellainen terapia oli. Puhuimme porukalla luokassa terapiasta, koska useimmat oppilaistani kävivät erilaisissa terapiapaikoissa. Kokeneimmat oppilaat valistivat Teemua. Muutamien perheneuvolakäyntien jälkeen sain psykologilta palautteen, ja hänen mielestään Teemu oli aivan tavallinen ikäisensä poika. Olin kovasti yllättynyt ja ihmeissäni, saattoiko muodostamani näkemys Teemusta olla niin pahasti pielessä. Kouluasiat olivat edelleen Teemulla rempallaan: läksyt tekemättä, kirjat kotona tai jossain, reppu hukassa, reissari ei kulkenut kotiin asti ja myöhästelyjä tunneilta. Pidin yhteyttä viikoittain Teemun X:ään puhelimitse; toinen Teemun vanhemmista ei ottanut koskaan vastuuta poikansa asioiden hoidosta, vaikka kyseessä oli ydinperhe.

Helmikuussa nuorisotoimesta kyseltiin ehdotustani oppilaistamme hiihtolomaleirille Lappiin. Ehdotin Teemua, koska poika joutuisi olemaan kotona koko hiihtoloman vanhempien ollessa töissä. Sovimme X:n kanssa, että leiriä pidetään Teemulle tavoiteltavana "porkkanana" paremmalle koulumenestykselle. Teemun käyttäytyminen ei parantunut, vaikka kerroin, että hän pääsisi leirille, kun jaksaisi tsemptata sen eteen. Perheneuvolasta soitettiin minulle, että sielläkin oli mietitty Teemun käytöstä. Jos hän olikin nyt tuntenut itsensä liian hyväksi pojaksi toisiin verrattuna, ja oli siksi käyttäytynyt huonosti, etteivät toiset alkaisi kiusata häntä. Minä olin yllättynyt tuosta teoriasta, mutta en tietenkään voinut sanoa, ettei asia olisi ollut niin, koska saatoin olla aivan hyvin väärässä. Minulle oli kuitenkin tullut erilainen kuva Teemusta vuoden aikana. Yritin antaa positiivista palautetta perheneuvolan työntekijälle siitä, että hän oli ottanut yhteyttä kouluun (sitä tapahtui kovin harvoin). Minusta oli hyvä tietää, mitä toiset ajattelivat; sitten voitaisiin hoitaa lasta

kokonaisvaltaisesti. Tulemme helposti “sokeiksi”, kun pyörimme vain omalla työsarallamme poikkeamatta välillä toisiin ympyröihin.

Ennen leiriä palaverattiin koulussa. Läsä oli työntekijä perheneuvolasta, Teemun X ja minä. Perheneuvolan työntekijä kertoi olevansa vain kuuntelijan asemassa. Jäi siis minun kontolleni kysellä ja puhua. Yritin saada X:ltä selville, miten viime aikoina oli mennyt Teemun kanssa. X vastasi lyhyesti, ettei ollut mitään erikoista. Sitten kyselin, miten perheneuvolassa oli edetty. X vastasi, että kolme kertaa he olivat käyneet siellä. Teemulle ei oltu suunniteltu terapia-aikaa. Sitten puhuttiin leirille menosta ja käytännön toimenpiteistä. Perheneuvolan työntekijä lähti ripeästi pois paikalta. Hän oli jo tullessaan sanonut, että hänellä oli niin monta lapsituttua koulussa ja että hän ei halunnut heidän näkevän häntä. Tulivat kuulemma mustasukkaisiksi hänestä. Periaate oli minusta outo, koska me puhuimme koulussa lasten kanssa avoimesti terapiasta, kuka sitä piti ja mitä sen aikana tehtiin. Ajattelin kuitenkin, että se oli heidän ideologiansa ja kunnioitin sitä. Kukaan ei voinut kyseisissä asioissa sanoa, mikä oli oikein ja mikä väärin.

Hiihtoloman jälkeen Teemu “mähläili” isompien poikien kanssa useita kertoja viikossa. Pojat heittelivät kivillä koulun ohi kulkevia aikuisia, soittivat suutaan heille, lähtivät kesken koulupäivän keskusta, Teemu jakoi X:ltään varastamia lounaseteleitä toisille pojille ja menivät reteesti syömään pitsapaikkoihin, pelailivat pelejä keskustassa ja näpistelivät kaupoista karkkia ja tupakkaa (jäivät kiinni muutamia kertoja). Teemun kotiintuloajat alkoivat lipsua iltamyöhään. X soitti minulle kouluun ja oli toivoton, ei tiennyt, mitä hän tekisi. X kertoi, että perheneuvolakontaktit harvenisivat kevättä kohden ja loppuisivat kesäksi. X:n mukaan perheneuvolasta oli sanottu, että Teemu oli ihan tavallinen ikäisensä poika.

Erään viikonlopun jälkeen paikallislehdessä oli seuraavanlainen kirjoitus:

“Kolme varmasti silmiinpistävästi pukeutunutta ja tukkansa leikannutta noin 15-vuotiasta nuorta syytti uhkaavan maastopalon sunnuntaina klo 17 jälkeen. Kahdella pojista oli niin sanottu mohikaanitukka eli sivuilta siili ja pääläelta pystyssä. Kolmas pojista oli ajellut tukkansa kaljuksi. Ainakin kahdella pojalla oli yllään musta luurankopaita. Jalassa heillä oli farkut ja bootsit. Poliisi on kiinnostunut mohikaanien liikkeistä ja toivoo silminnäkihavaintoja. Tapahtumat alkoivat, kun joukko alle 10-vuotiaita pikkupoikia oli metsän reunassa keräämässä oksia ja roskia. Pian paikalle saapasteli varsinaisen syytysaktin suorittanut kolmikko. Syyttäjät uhkasivat pikkupoikia, ottivat heiltä oksat, tuikkasivat ne tuleen ja poistuivat naureskellen paikalta. Palokunnan mukaan vanhasta metsähakkuusta jäänyttä keskenkasvuista maastoa ehti palaa noin neljän aarin verran. Palo uhkasi vieressä ollutta arvometsää, mutta täyspitkien runkojen kimppuun liekit eivät ehtineet pästä.”

Kuulimme maanantaiaamuna koulussa muutamilta opettajilta, että Teemu ja pari muuta pikkupoikaa oli ajanut pyörillä ennen maastopaloa läheiseen metsään pahvilaatikot tarakalla. Olimme molemmat ESY-opettajat sitä mieltä, että tämä saattoi olla Teemun keksimä tarina poliiseille. Aloitimme Teemun kuuntelemisen. Hän kertoi saman tarinan, mitä lehdessä luki. Teimme lisäkysymyksiä, ja poika puhui ristiin muutamia kohtia. Totuus alkoi vähitellen selvitä, ja Teemu tunnusti tekonsa ja kertoi sepittäneensä tarinan poliisille ja palokuntalaisille. Samassa yhteydessä teimme selväksi pojalle, että hän kavereineen oli syylistynyt rikokseen, olivatpa lisäksi vielä harhauttaneet viranomaisia. Sekin oli rikollinen teko. Soitin poliisille ja kerroin, mitä koulussa oli selvinnyt. Poliisi aikoi ottaa yhteyttä Teemun kotiin ja kuulustella poikia vanhempien läsnä ollessa. Poliisia vähän hävetti, että hän oli mennyt pikkupoikien halpaan. En ihmetellyt sitä, koska Teemu kertoi aina tapahtumia todella elävästi ja uskottavasti. Minäkin olin välillä uskoa pojan sepittämiin tarinoihin saati sitten ihmiset, jotka eivät tunteneet häntä. Soitin Teemun kotiin. X oli toivoton. Hän kertoi, että perheneuvolaankaan ei pääse ja että seuraava aika oli vasta syksyksi. Ehdotin, että X soittaisi sinne jo aiemmin, koska tunsit tarvitsevansa apua. X sanoi, etteivät he vanhemmat saaneet enää mitään kontaktia Teemuun. Tämä vain hoki, ettei millään ollut mitään väliä. Kun vanhemmat yrittivät puhua hänelle, poika lähti pois omaan huoneeseensa ja lukkiutui sinne. Kysyin X:ltä, voisinko soittaa perheneuvolaan Teemun asioista. X antoi siihen luvan. Esitin toivomukseni X:lle, että hänkin soittaisi sinne heti.

Soitin Teemun yhteyshenkilölle (psykologille) perheneuvolaan. Esitin asiani ja huolestuneisuuteni Teemusta. Hän toisti minulle kaksi eri kertaa, että perhe voi ottaa yhteyttä heihin, jos se tarvitsi apua. Työntekijä lisäsi, että heillä oli jono terapioihin ja patologiset tapaukset oli hoidettava ensin. Hoitamattomia lapsia oli kuulemma useita odottamassa vuoroaan. Mietin, eikö Teemu ollut patologinen tapaus jos mikä. Tunsin itseni tyhmäksi, että olin yrittänytkin hoitaa oppilaani asiaa, kun hän ei tarvinnut ammatti-ihmisten mielestä muuta apua kuin erityisopetusta. Terapeuttinen, rauhallinen ääni kannusti minua "pulassa olevaa" opettajaa: "Oli hienoa, että soitit!" (Liekö ollut vitsailua vai pientä vinoilua, koska olin itse aiemmin todennut samalla tavalla puhuessani samaisen psykologin kanssa?) Ja sehän rauhoitti minua! En siis voinut muuta kuin hiostaa Teemun vanhempia ottamaan yhteyttä perheneuvolaan ja niin teinkin.

Teemun 4. luokka alkoi. X kertoi Teemun varastelun ja valehtelun jatkuneen kotona. Koulussa samat ongelmat jatkuivat, mitä koko 3. luokan ajan oli ollut esillä. *Syyskuussa* X oli topakkana ja sanoi menevänsä yksin perheneuvolakäynnille. Hän aikoi kertoa kaikki Teemun tekokset kesän ajalta ja vaatia terapia-aikaa sekä Teemulle että vanhemmille erikseen. Näinköhän, ajattelin. Kannustin tietenkin X:ää suunnitelmiansa toteuttamisessa. X soitti perheneuvolakäyntinsä jälkeen minulle ja kertoi, että Teemua ei otettaisi sinne, kaivaisivat vain ongelmia parisuhteesta. Nyt oli annettu ohje, että vanhempien olisi kuljetettava Teemua kolmen viikon ajan koulussa. Samalla poikaa pitäisi pitää kotiarestissa. X oli sitä mieltä, ettei se auttaisi, koska he olivat kokeilleet sitä jo aiemmin. Sama Teemun "mähläily" jatkuisi kolmiviikkoisen jälkeenkin. Ajatuksissani olin X:n kanssa samaa mieltä, jos heille todellisuudessa perheneuvolassa oli näin sanottu. En ollut aina varma, oliko X halunnut ymmärtää asioita omalla tavallaan verrattuna siihen, mitä todellisuudessa perheneuvolassa oli puhuttu.

Päätin tehdä vielä yhden yrityksen soittaa perheneuvolaan. Kuulin, että siellä oli todettu, että Teemulla oli vaikeaa ja että hän tarvitsi apua. Kyselin, mitä oli suunniteltu Teemun auttamiseksi. Työntekijä kertoi saman tarinan, kuin X:kin oli kertonut minulle puhelimesta aiemmin. Tavoitteena oli saada perheenjäsenten suhteet pakosta lähenemään, kun ne olivat koko ajan yhdessä. Kysyin, oliko Teemulla mahdollisuutta hyötyä yksilöterapiasta. Kaksitoista lasta oli hänen edellään. En saanut vastausta kysymykseeni. Sitten kysyin vielä ehdottaen, etteikö tutkimusjakso sairaalassa toisi jotain selkoa Teemusta. Tein päätökseni, minun oli turha yrittää tähän suuntaan. Työntekijä jatkoi: "Sinä ja minä olemme jo aikoja nähneet, miten Teemu on sairas poika." Sitä jäin miettimään puhelun jälkeen, että niinhän me olemme! (Minulla oli muistissa, kuinka kyseinen psykologi oli vuosi aiemmin sanonut minulle, että Teemu oli tavallinen ikäisensä poika.)

Soitin välittömästi koulupsykologille ja pyysin häntä ottamaan kollegana yhteyttä perheneuvolaan. Minun yrityksistäni ei ollut apua. Perheneuvolasta oli kerrottu koulupsykologille, ettei yksilöterapia auttaisi Teemua. Oli mietitty huostaanottoa, jos vanhemmat eivät huolehtisi sovitusta kolmen viikon ohjeistuksesta. Koulupsykologi oli yrittänyt myös ehdottaa, että Teemu pitäisi saada tutkimusjaksolle sairaalaan. Hänelle oli vastattu, että sinne pääsi vain kriisitapauksia. Kaupungin sosiaalityöntekijä oli ollut koulupsykologin kanssa sitä mieltä, että Teemu oli juuri kriisitapaus. Minulla oli suuri kysymysmerkki mielessäni: "Miksi perheneuvola ei halua tehdä yhteistyötä koulun kanssa, vai oliko vika minussa? Olinko toiminut jotenkin väärin? Lasta pitäisi hoitaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja yhteistyömme oli tällä tasolla. Olin tekemisissä lapsen kanssa viisi päivää viikossa jokapäiväisissä tapahtumissa, perheneuvola vain kerran kuukaudessa yhden tunnin ajan. Eikö työ meillä kaikilla olisi helpompaa, joustavampaa ja nopeampaa ratkaisultaan, kun kuulimme toistemme kokemuksia ja ajatuksia?" Minulla ei todellakaan ollut muuta toivoa kuin koulupsykologi. Odotin hänen äänensä kuuluvan perheneuvolassa kollegan ominaisuudessa. Koulupsykologi soitti Teemun kotiin ja kehotti koko perhettä menemään perheneuvolaan, koska läheteet sairaalaan tehtäisiin siellä.

Lokakuussa (Teemun 4. luokka) Teemun kotiintulot menivät iltaisin yömyöhään. Poikajengi, jossa Teemu liikkui, ajeli junassa pummilla ja kävi välillä näpistelemässä karkkia, purkkaa ja tupakkaa väliasemapaikkakuntien kaupoissa. Koska kolmen viikon jakso ei mennyt perheneuvolan antamien ohjeiden mukaan, perheelle ilmoitettiin, että Teemu otettaisiin huostaan. X ei suostunut tähän.

Seuraava palaveri oli kuukauden kuluttua. Aika kului, ja Teemun oireilut pahenivat. Kai se sitten oli tarkoituskini! Koulupsykologi soitti minulle ja oli ehdottomasti sitä mieltä, ettei Teemua kannattaisi ottaa huostaan. Hän oli edelleen sairaalahoidon kannalla. Olin hänen kanssaan samaa mieltä. Myöhemmin perheneuvolasta kerrottiin, ettei sairaala voinut auttaa Teemua. En tässä vaiheessa jaksanut enää soittaa kenellekään, odottelin toisten asianosaisten soittoja. Olin nähnyt todella turhan turhaksi! Teemun perheessä oli paljon outoa, mutta oli meidän kaikkien yhteistyössäkin jotakin outoa. Muutamien oppilaitteni vanhemmat soittivat minulle ja olivat huolestuneita Teemun tilanteesta. Poika oli hakenut yösjaa heiltä muutaman kerran. Kehotin heitä ottamaan yhteyttä sosiaalitoimeen, en voinut puhua muuta. Kuulin koulupsykologilta, että Teemun X oli halunnut palaveria perheneuvolassa, jossa olisivat läsnä vain aikuiset. X oli ihmetelty, miksei opettajaa ole koskaan pyydetty palaveriin. Sen jälkeen sain kutsun perheneuvolaan X:n välityksellä. Vanhemmatkin olivat saaneet ajan, ettei Teemu olisi mukana keskustelussa.

Marraskuussa poikajengi, jossa Teemu oli mukana, potki yhden oppilaamme koulumatkalla. Poikajengi oli soittanut suutaan ja uhitellut paikalle tulleelle aikuiselle. Poliisi oli kutsuttu apuun, ja potkijat karkasivat. Samana iltana jengi jäi kiinni naapurikaupungissa useista näpistyksistä. Pojat eivät olleet yötä kodeissaan. Vanhemmat soittelivat meille kouluun, oliko pojista mitään tietoa. Olihan meillä poliisin soittama tieto poikien edellisen päivän toilailuista, ei muuta. Illalla poikien vanhemmat ja poliisi tekivät sopimuksen odottaa tiettyllä junapysäkeillä hauskanpitäjiä. Myöhään illalla heidät saatiin kiinni ja poliisi palautti lapset vanhemmilleen. Kun pojille sitten yritettiin kaikkien aikuisten (vanhemmat, opettajat ja poliisi) suulla puhua järkeä, nämä vain totesivat, ettei heille voitu mitään tehdä, kun he olivat alaikäisiä. Heitä vain uhkailtiin, ei heitä voitaisi laittaa mihinkään pois kotoa. On sama, mitä he tekisivät. Samoihin aikoihin lehdissä kirjoitettiin suurin otsikoin, että vanhemmat eivät saisi antaa lapselleen edes luunappia; se olisi rangaistava teko. Pojat muistivat vedota siihen, ettei kenelläkään aikuisella ollut oikeutta koskea heihin edes sormen päällä. Keskustelu ei tuottanut tulosta, vaikka muistutimme, että lapsilla olisi myös velvollisuuksia. Jos lapset eivät niitä toteuttaisi, vanhemmilla olisi lapsiaan kohtaan tiettyjä kurinpidollisia velvollisuuksia ja oikeuksia.

Vihdoin minulle soitettiin perheneuvolasta *viimeisenä työpäivänä ennen joululomaa*. Edellinen yhteydenotto sieltä oli tullut saman vuoden helmikuussa. Sovimme tapaamisajan seuraavan lukukauden alkuun, sain siihen nyt kutsun. Työntekijä kysyi, haluaisinko viestiä heille jotain ennen tapaamista. Vastasin, että Teemu oli saatava hoitoon mahdollisimman pian. Minulle ei riittänyt selitykseksi, ettei ollut rahaa tai ei ollut hoitopaikkaa. Jatkoin, että Teemu olisi kallis tapaus, jos hän on lopun elämänsä laitostieriteessä. Nytkin hoito maksoi, mutta se saattoi tässä vaiheessa tuottaa hyvän lopputuloksen. Olisipahan edes yritetty, vaikka se epäonnistuisikin. Saatoin olla kyllästynyt tuntuinen. Kohta X soitti minulle ja kertoi, että Teemua oltiin siirtämässä sairaalakouluun. Mieleissäni mietin, miksei perheneuvolasta kerrottu minulle tästä vaihtoehdosta, vaikka hetki sitten olin sinne puhelinyhteydessä.

Uusi lukuvuosi koulussa alkoi Teemulla kuten edellinen. Kaikki asiat olivat täysin levällään. Sain soittoja lasten vanhemmilta ja opettajilta eri puolilta kaupunkia. Poika kiusasi pieniä oppilaita sekä koulussa että vapaa-aikoina. Uusi piirre Teemun koulunkäynnissä oli se, ettei hän jankuttanut enää minulle vastaan. Poika oli hiljaa, mutta hänen ilmeensä oli sen näköinen, ettei minun puheeni mennyt ollenkaan perille, ylimielisyyttä.

Perheneuvolan palaverissa minulle alkoi selvitä asioiden tila. X kertoi, kuinka Teemu oli nyt noudattanut kotiintuloaikoja, oli ollut iloisempi ja myönteisempi kotona. Läksyjen tekeminen oli vain ollut vähän takkuista. Eli vaistosin, että X alkoikin vähätellä ongelmia, ettei tarvitsisi tehdä ratkaisua Teemun siirtämiseksi pois kotipiiristä. Minulle perheneuvolan henkilökunta vilautti, jos vaikka isommat pojat uhkailivat Teemua, ja siksi hän oli repsahtanut huonoille teille. Sitä en kovin äkkiä uskonut. Heti toisesta luokasta lähtien Teemu oli mieluummin ollut organisoimassa milloin minkäkinlaisen poikajoukon kanssa kepposiaan. Minusta Teemu löysi joka paikasta seurakseen ne kaverit, jotka lähtivät mukaan kaikenlaiseen epärehelliseen toimintaan. Hän ihannoit kaikkea epärehellistä. Mutta saatoin olla tietysti väärässä!

Tuo oli vain käsitykseni parin vuoden ajalta, minkä olin opettanut Teemua. Edelleen ehdotin hänelle tutkimusjaksoa tai sairaalahoitoa, en kannattanut huostaanottoa. Minusta oli kummallista, ettei pojalle oltu koskaan tehty tarkkoja psykologisia ja fysiologisia testauksia. Ehkä se oli jo liian myöhäistä tai ehkä ammatti-ihmiset näkivät, mikä oli Teemun ongelma ja ennuste. Joka tapauksessa aika vain kului ja oltiin samassa pisteessä. Asia ei edennyt mihinkään. Samassa istunnossa esitin toivomukseni, että perheneuvolasta otettaisiin useammin yhteyttä kouluun, koska lapsen opettaja oli päivittäin lasta koskevien asioiden kanssa tekemisissä ja voisi valaista lapsen tilannetta omalta suunnaltaan. Keskustelemalla olisi mahdollisuus saada luotua oppilaalle kokonaisvaltainen hoitosuunnitelma. Mielestäni useimmat oppilaitteni vanhemmista olivat antaneet luvan toimia yhteistyössä heidän lapsensa auttamiseksi. Kukaan ei tuntunut kieltävän asiaa ainakaan kyseisessä tilanteessa.

Psykiatri astui kuitenkin kuvioihin mukaan. Hän tapasi Teemua pari kertaa kahden viikon välein. X ilmoitti minulle tapaamisten jälkeen, että Teemua ei lähetettäisi sairaalaan, koska siellä ei ollut paikkoja. X:n kertoman mukaan psykiatri oli vedonnut kodin oteisiin.

Helmikuussa Teemu alkoi taas livetä kotoa. Saattoi kuluu kaksikin vuorokautta, ettei Teemu ilmoittanut mitään itsestään vanhemmilleen. X sanoi, ettei hän enää soita poliisille. Poliisitkin olivat jo ihan kyllästyneitä pikkupoikien kuljettamiseen. X luuli tietävänsä, että Teemu piileskeli jossain kavereittensa luona. Jengiin kuuluvien pokien vanhemmat olivat olleet yhteydessä keskenään, mutta pojat valehtelivat tietysti rastiin rastiin tapahtumista. Puskaradio kertoi, että poikia oli heitelty ulos eri paikoista. He olivat varastaneet jopa eläinkaupasta hiiriä. Myöhemmin selvisi, että Teemu oli löytänyt uuden kaverin ja majaili tämän kodin varastotiloissa kerrostalon alakerrassa. Kolmantena yönä Teemu hortoili yksin keskustassa noin klo 2.30 ja poliisit ottivat hänet kyytiin ja veivät kotiin.

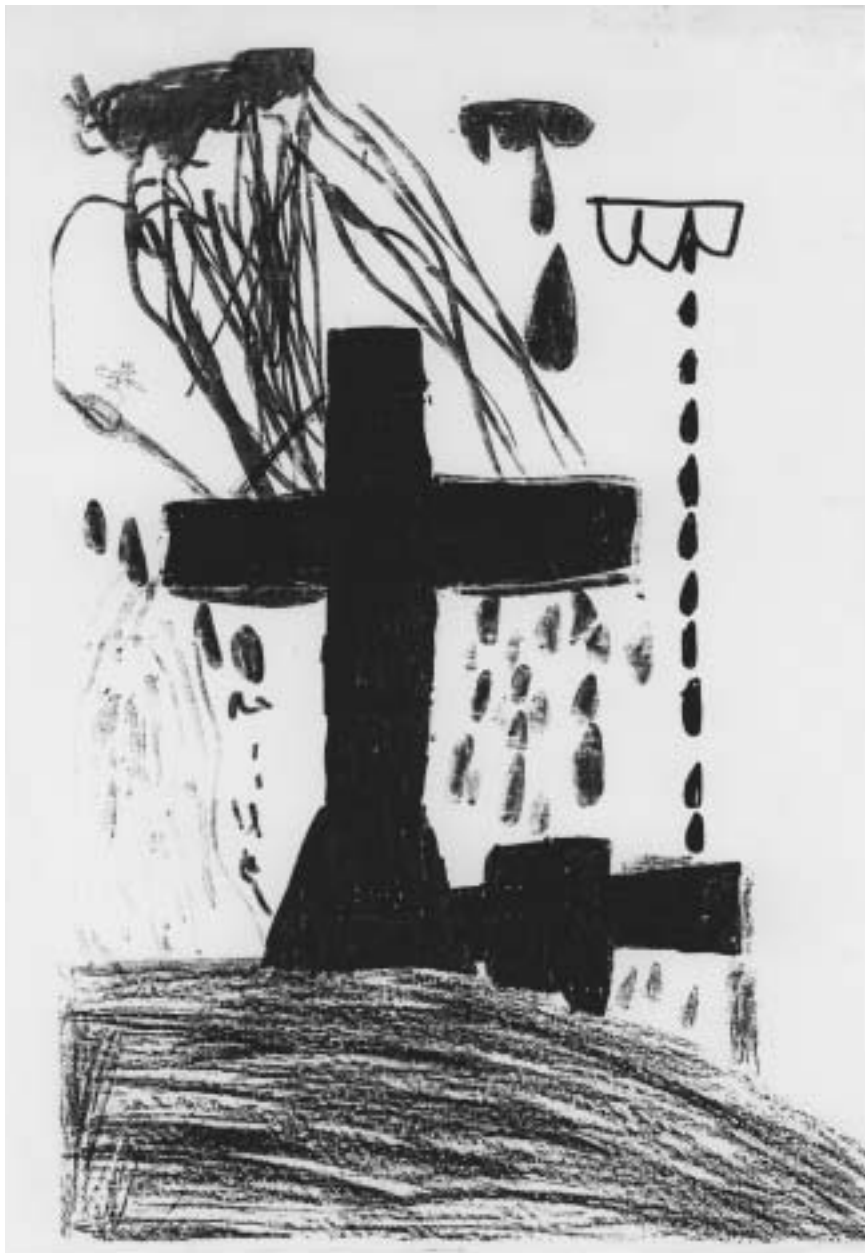
Olin sählännyt vanhempien kanssa, tavannut heitä koulussa ja puhunut puhelimesta päivällä ja illalla. Toinen ESY-opettaja oli hoitanut samalla tavalla muutaman oppilaansa asioita poliisin ja vanhempien avustuksella. Päätin taas soittaa perheneuvolaan. Halusin kuulla, mikä vaihe Teemun hoitoon saamisessa oli. Olisin halunnut tulla mukaan neuvotteluihin. Psykiatri sanoi, ettei tapaamiselle oikein ollut aikoja. Kerroin jälleen, mikä tilanne Teemulla oli koulussa, kotona ja vapaa-aikana. Halusin nyt mahdollisimman nopeasti kuulla, missä vaiheessa hoitosuunnitelmat olivat. Psykiatri sanoi minulle: "Sinä tulet tänne kuuntelemaan, että me sanomme, miten tehdään, ja odotat meidän ratkaisevan asiat." Vastasin, etten missään nimessä halunnut sellaista, vaan halusin kuulla toisten ammatti-ihmisten mielipiteitä Teemun tilanteesta. Olimme käytännön elämässä siinä pisteessä, että minun oli tehtävä jotakin. Koko ESY-luokka kiehui, ja kohta samanlaisia tapauksia olisi luokassamme tusina. Perheneuvola oli ainut yhteistyötaho Teemun tapauksessa, ja siksi otin sinne yhteyttä. Psykiatri jatkoi, että vastuu oli Teemun perheellä. Me ammatti-ihmiset emme voineet tehdä mitään heidän puolestaan. Oli annettava asioiden edetä, oli annettava tapahtua erilaisia asioita, ennen kuin voitiin tehdä mitään. Muuta tietoa en saanut, vaikka yritin kysellä mahdollisista jatkotoimenpiteistä. En siis saanut apua asiaani! Puhuin puhelimesta jatkuvasti vanhempien ja poliisin kanssa Teemua ja toisia poikajengin jäseniä koskevista asioista. Pojat sen sijaan pitivät hauskaa matkaillen junissa pummilla, juoksivat konnareita karkuun, varastelivat kaupoista, joivat keskikaljaa keskustassa, esiintyivät koviksina ihmisille jne.

Soitin kaupungin sosiaalitoimeen lastensuojeluviranomaiselle koulupsykologin kanssa neuvoteltuani. Kuulin, että Teemua oltiin laittamassa sijaiskotiin. Perhekin oli jo melkein varmuudella tiedossa. X:n kanssa sovin, että Teemu ei tulisi kouluun, vaan X opettaisi poikaa kotona jonkin aikaa, kunnes tieto sijoituksesta selviäisi. Tällä yritimme estää Teemua liukenemasta uudelleen poikajengin mukaan. Sijaiskotiasia onnistui ja Teemu siirtyi pois ESY-luokastamme. Kun Teemu oli ollut jo usean viikon sijaiskodissa, sain puhelimitse perheneuvolasta tiedustelun, olisinko halunnut tapaamisaikaa Teemun asioissa. En voinut kuin kiitellä ja sanoa, että tilannehan oli jo ohi minun osaltani. Kysyin kuitenkin, mikä hoitosuunnitelma Teemulle oli tehty? Hoidettaisiinko Teemua millään muulla tavalla, oliko sijoitus kodin ulkopuolelle ainut hoitotapa? Tilannetta kuulemma katsottiin ja mietittiin, tarvitsiko Teemu mahdollisesti sairaalahoitoa.

LIITE 21.

ESY-oppilaiden piirustuksia.

Piirtäjä 2. luokalta.

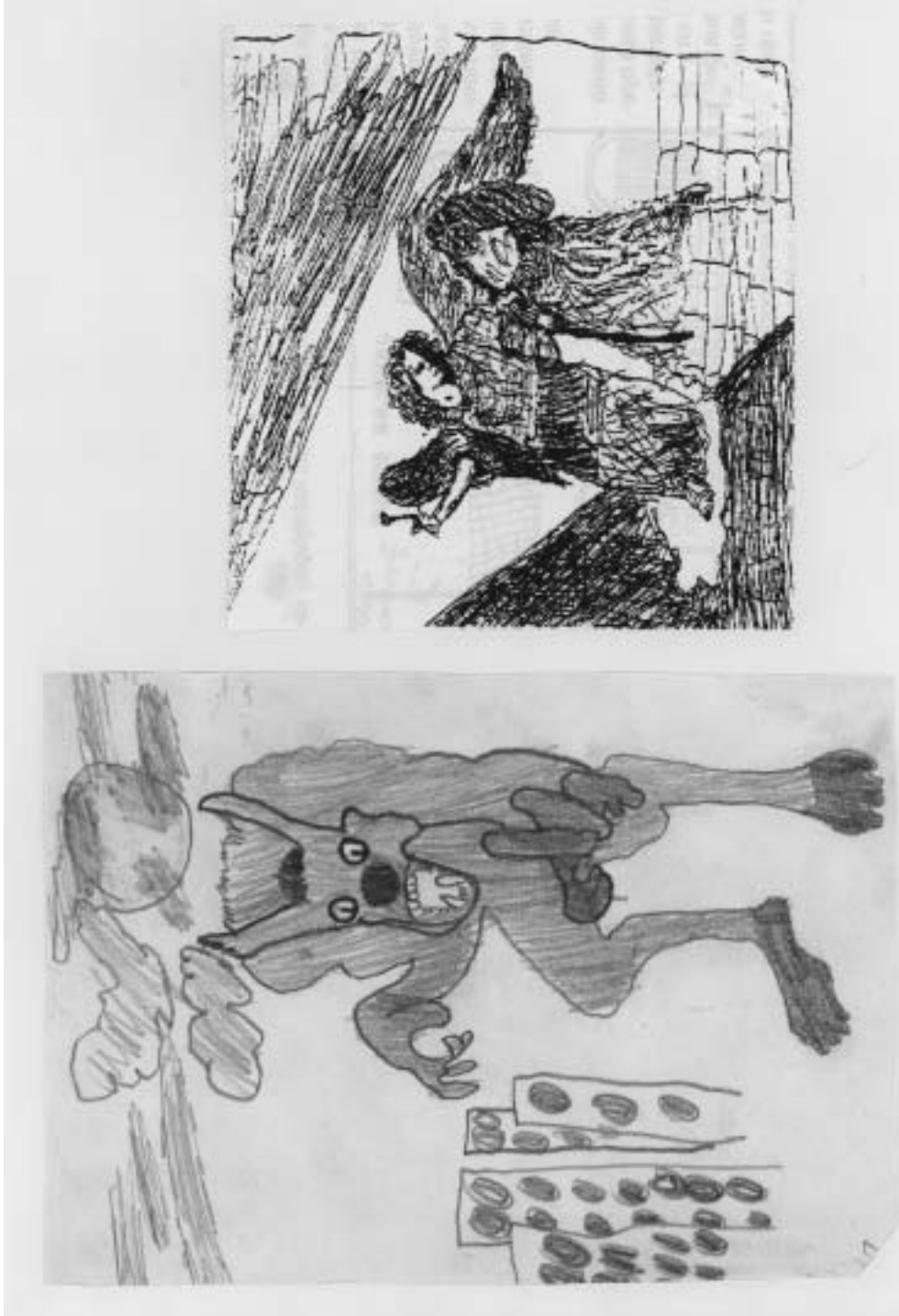


(LIITE 21)

Piirtäjä 6. luokalta.



(LIITE 21)



(LIITE 21)



Piirtäjä 6. luokalta. Aiheena: Eläin.

LUETTELO KUVIOISTA, TAULUKOISTA, VALOKUVISTA JA LIITTEISTÄ

Kuviot

Kuvio 1.	Oppilaan "polku" kasvatus- ja oppimisprosessissa sekä kokonaisvaltaiseen kuntoutukseen osallistuvat henkilöt	26
Kuvio 2.	Kaavakuvio sopeutumattomuuden syitä koskevista selitysmallien analyysitasoista	48
Kuvio 3.	Ryhmien väliset erot kasvuoloissa Hurmeen (1976) mukaan	60
Kuvio 4.	ESY-oppilaiden käyttäytyminen toisten lasten seurassa vanhempien/hoitajien (N=20) arvioimana	264
Kuvio 5.	Lapsen leikki- ja työskentelykäyttäytyminen vanhempien/hoitajien (N=20) arvioimana	265
Kuvio 6.	Vanhempien vapaa-ajan käyttö	266
Kuvio 7.	Vanhempien tyytyväisyys nykyiseen elämäntilanteeseensa	267
Kuvio 8.	Perheissä (N=20) esiintyviä lapsen ja vanhempien/hoitajien välisiä ongelmatilanteita	268

Taulukot

Taulukko 1.	Viiden oppimisorientaation näkemykset oppimisprosessista, kasvatuksen tehtävästä sekä ohjaajan (opettajan) ja oppijan (oppilaan) roolista	241
Taulukko 2.	Kahden eri ongelma-alueen (tutkimusongelmat 1 ja 2) kuvaamiseen liittyvät kenttämateriaalin keruumenetelmät ja tietolähteet	253
Taulukko 3.	Asiantuntijalausunnoissa mainittuja oppilailta (N=20) esiintyviä oppimista hidastavia tekijöitä	106
Taulukko 4.	Oppilaiden (N=20) yhteydet sosiaali- ja terveystoimen alaisiin tukipalvelujen antajiin	113
Taulukko 5.	Lasten lukumäärä eri perhetyypeissä	120
Taulukko 6.	ESY-luokkalaisten sijainti sisarusparvessa eri perhetyypeissä	121
Taulukko 7.	Äitien iät ESY-luokkalaisten lapsen syntyessä eri perhetyypeissä	122
Taulukko 8.	Isien iät ESY-luokkalaisten lapsen syntyessä eri perhetyypeissä	122
Taulukko 9.	Vanhempien koulutus (ylin suoritettu koulutus/tutkinto)	123
Taulukko 10.	ESY-luokkalaisten vanhempien ammatit	124
Taulukko 11.	ESY-luokkalaisten vanhempien työtilanne	125

Taulukko 12.	ESY-luokkalaisten ja heidän perheittensä asuminen	126
Taulukko 13.	Perheiden keskustelukumppanit (N=18) lasta, perhettä ja kasvatusta koskeissa asioissa	127
Taulukko 14.	Perheen stressitekijät (N=31)	128
Taulukko 15.	Vanhempien/huoltajien rankaisukeinoja lapsen tehdessä jotakin pahaa (N=20)	129
Taulukko 16.	ESY-luokkaan siirrettyjen oppilaiden määrät luokka-asteittain ja niistä takaisin yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrät ja prosenttiosuudet	170
Taulukko 17.	ESY-luokan eri luokka-asteilta takaisin yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrät	171
Taulukko 18.	Yleisopetukseen siirrettyjen ESY-oppilaiden (N=22) viipyminen ESY-opetuksessa	171

Valokuvat

Kuva 1.	Pääsisäänkäynti ESY-luokkiin	91
Kuva 2.	Koulurakennuksen pääsisäänkäynti kuistilta yleisopetuksen luokkiin	91
Kuvat 3. ja 4.	Huoneiston entinen keittiö toimi ESY-luokan eteistilana	92
Kuva 5.	Näkymä eteistilasta 4.–6.-luokkalaisten opetustilaan	93
Kuva 6.	Nuorempien oppilaitten (1.–4. lk.) luokassa olevaa kasvillisuutta	93
Kuvat 7. ja 8.	Nuorempien oppilaitten (1.–4. lk.) opetustila	94
Kuvat 9. ja 10.	Luokkia yhdistää kaksoisovi	95

Liitteet

Liite 1.	ESY- luokan taustaa	235
Liite 2.	(Taulukko 1.) Viiden oppimisorientaation näkemykset oppimisprosessista, kasvatuksen tehtävästä sekä ohjaajan ja oppijan roolista	241
Liite 3.	Kysymyslomake ESY-luokalla olevan/olleen lapsen vanhemmille/huoltajille	242
Liite 4.	Kysymyslomake ESY-luokalla olevan/olleen lapsen vanhemmille/huoltajille perheen elämäntapaan liittyvistä asioista	244
Liite 5.	ESY-oppilaiden vanhemmille suoritettu kirjallinen kysely	251
Liite 6.	Yleisopetuksen opettajalle/lastentarhan opettajalle lähetetty kirjallinen kysely	252
Liite 7.	(Taulukko 2.) Kahden eri ongelma-alueen (tutkimusongelmat 1 ja 2) kuvaamiseen liittyvät kenttämateriaalin keruumenetelmät ja tietolähteet	253
Liite 8.	Esimerkki ESY-oppilaan vanhemman kirjoittamasta vastauksesta	254
Liite 9.	Esimerkki yleisopetuksen opettajan antamasta kirjallisesta vastauksesta	255
Liite 10.	Yleisopetuksessa toimivien luokanopettajien esittämiä kysymyksiä tai vastaavia ESY-opetuksesta	256
Liite 11.	Katkelma tutkijana toimineen ESY-opettajan kirjoittamasta havaintopäiväkirjasta	258
Liite 12.	Tutkimusjoukkoon kuuluneiden ESY-oppilaiden (N=53) lapsuuden-aikaisiin elämäntaustoihin liittyviä riskitekijöitä	260
	<i>Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?</i>	289

Liite 13.	Rikosrekisterissä mainittujen ESY-oppilaiden (N=49) määrät ja heidän tekemänsä rikkeet	263
Liite 14.	Kuviot 4.–8. (ks. kuvioluettelo edellä)	264
Liite 15.	Neljän ESY-oppilaan äidinkielellisiä tuotoksia	269
Liite 16.	Yhden työpäivän (26.8.199x) tapahtumia oppiaineita opiskeltaessa	272
Liite 17.	Sosiaalisten taitojen opettelu yhdistettynä oppiaineiden opetteluun (2.10.199x)	274
Liite 18.	Esimerkki koulupäivien kulusta yhden viikon ajalta	277
Liite 19.	ESY-opettajan yhteydenotot toisiin ammattityöntekijöihin yhden viikon aikana	278
Liite 20.	Tapauskertomus Teemun kuntoutustoimenpiteiden edistymisestä	279
Liite 21.	ESY-oppilaiden piirustuksia	284