

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU  
Sosiaalialan koulutusohjelma / Sosionomi ylempi AMK

Soile Tili

PIENLUOKKA OPPILAIKEN NÄKÖKULMASTA

Opinnäytetyö 2014

## TIIVISTELMÄ

### KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma / ylempi amk

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen

TILLI, SOILE

Pienluokka oppilaiden näkökulmasta

Opinnäytetyö

57 sivua + 4 liitesivua

Työn ohjaaja

Yliopettaja, Minna Veistilä

Toimeksiantaja

Haminan kaupunki

Maaliskuu 2014

Avainsanat

pienluokka, erityisopetus, jatko-opinnot, kokemus,  
konstruktivismi

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia opiskelusta pienluokassa ja sitä, kuinka pienluokka tukee oppilasta jatko-opintoihin pyrkimisessä. Tavoitteena oli saada nuorten kokemuksellinen ääni kuuluville ja siitä, että erilaisille oppijoille tarvitaan edelleen pienluokkia yläkoulussa.

Tutkimuksen kohderyhmä olivat erään Etelä-Suomen yläkoulun pienluokan oppilaat. Tutkimusaiheisto kerättiin kuuden oppilaan teemahaastatteluilla ja seitsemän oppilaan kirjoittamina esseinä. Teoreettinen viitekehys on konstruktivistinen oppimisteoria ja tutkimusaineisto analysoitiin teemoittelemalla. Tutkimus on laadullinen.

Oppilaat kokivat keskittymiskykynsä parantuneen sekä kertoivat viihtyvänsä hyvin pienluokassa. Pienluokalle siirtyminen tai siellä oleminen ei ollut vaikuttanut kaverisuhteisiin. Parhaaksi asiaksi koettiin se, ettei läksyjä tullut kotiin tehtäväksi ja kokeisiin harjoiteltiin tunnilla. Paikkakunnan pienluokalla oli hyvä maine, joka varmasti vaikuttaa siihen, ettei oppilaita syrjitty tai leimattu muita huonommiksi.

Pienluokan yhdeksännellä luokalla oppilaiden suunnitelmiin kuului hakea opiskelupaikka kevään yhteishaussa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaat luottivat omiin kykyihinsä pärjätä jatko-opinnoissa. Pienluokka oli tarjonnut mahdollisuuden oppia ja opiskella, mikä oli saattanut aikaisemmin jäädä toteutumatta syystä tai toisesta. Tämä onkin merkittävämpi havainto kuin kouluarvosanojen paraneminen. Positiivisella oppimisen kokemuksella saattaa olla huomattavan suuri merkitys, kun nuori ajattelee itseään oppijana pidemmällä tähtäimellä.

## ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Social Services

TILLI, SOILE

Special education pupils' point of view

Master's Thesis

57 pages + 4 pages of appendices

Supervisor

Minna Veistilä, Principal Lecturer

Commissioned by

The City of Hamina

May 2014

Keywords

the special education class, special education,  
post-graduate studies, experience, constructivism

The purpose of this paper was to find out students' experiences when they are studying in a special education class and how does it support their aspiration to postgraduate studies. The objective was to find out if special education classes are still needed in upper comprehensive school in order to help different learners.

The students in a special education class in upper comprehensive school in Southern Finland were the target group for this research. Research material was collected using interviews and essays. This study is qualitative and theoretical context is constructivist learning theory and research material was analysed using themes.

According to the students, concentration in a special education class was better and environment was pleasant. The best thing was that there were no homework and they practised for the exams in the class. Transfer to special education class or being in there did not affect their relationships with classmates. Mostlikely because the reputation of this special education class was good and students were not discriminated or characterized worse than the others.

According to the results, it can be said that students trust in their capacity to get through postgraduate studies. This is possible because the special education class had given an opportunity to learn and study which was more outstanding discovery than raising the marks. Having a positive learning experience helps to understand him/herself better as a student and learner in the longer term.

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	ERILAISEN OPPIJAN MAHDOLLISUUDET KOULUNKÄYNNISSÄ	8
2.1	Pienluokan oppilaat	8
2.2	Erytisopetuksen perusteita	10
2.3	Pienryhmäopetus	10
2.4	Yksilöllistetty opetus	11
2.5	Integraatio	12
2.6	Aiheeseen liittyviä tutkimuksia	13
2.6.1	Perheen tuki	13
2.6.2	Koulu-ura ja elämänkulku	14
2.6.3	Erytislukalta eteenpäin	15
2.6.4	Kokemuksia erityislukasta	16
2.7	Tilastotietoa peruskoulun päättäneiden pääsystä jatko-opintoihin	18
3	OPPIMISEN TEORIA	19
3.1	Konstruktivistinen tietoteoria	19
3.2	Kognitiivinen konstruktivismi	20
3.3	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	21
4	LAPSEN KEHITYSTEORIA	24
4.1	Piaget'n teoria lapsen ajattelusta ja kielen kehityksestä	24
4.2	Kouluiän kehitys	26
5	TUTKIMUSMENETELMÄ JA OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	27

5.1	Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset	27
5.2	Kohderyhmä	28
5.3	Tutkimusmenetelmät	29
5.4	Prosessin kulku	30
5.5	Aineiston kuvaus	32
5.6	Aineiston analyysi	33
6	TULOKSET	35
6.1	Oppilaiden kuvausta itsestään	35
6.2	Kokemuksia ja tukitoimia ennen pienluokalle siirtymistä	36
6.3	Mielipiteitä koulusta ja koulunkäynnistä pienluokalla	37
6.4	Kokemuksia nykyisestä pienluokasta ja koulukäynnistä	38
6.5	Miten pienluokka tukee jatko-opintoja	40
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	41
8	OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS	46
8.1	Luotettavuus opinnäytetyössä	46
8.2	Eettiset kysymykset	48
9	POHDINTA	50
	LÄHTEET	53
	LIITTEET	
	Liite 1. Tutkimuslupalomake	
	Liite 2. Huoltajan suostumus nuoren haastatteluun	
	Liite 3. Teemahaastattelurunko	
	Liite 4. Termejä tutkimuksessa	

## 1 JOHDANTO

Nuorisotakuu tuli voimaan vuoden 2013 alussa. Nuorisotakuu varmistaa jokaiselle peruskoulun päättäneelle koulutuspaikan lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin. Tavoitteena on, että kaikille nuorille luodaan realistiset mahdollisuudet suorittaa perusasteen jälkeinen tutkinto ja työllistyä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä asiaan on ottanut kantaa myös Suomen tasavallan presidentti Sauli Niinistö.

Jokaisella koululla on erilainen käytäntö kohdata erilaisuutta. On selvää, että on oppilaita, jotka ovat yliaktiivisia, keskittymättömiä ja sosiaalisesti sopeutumattomia, rasittavat paljon opettajia ja häiritsevät muita luokan oppilaita. Mikä olisi ratkaisu tähän ongelmaan? Erityisopetuksen tarve kasvaa koko ajan ja siirtoja erityisopetukseen tehdään lukuvuosittain yhä enemmän. Oppilaat eivät selviydy yleisopetuksessa eivätkä nykyiset tukitoimet ole riittäviä. Tarvitaan opetusta pienemmissä ryhmissä ja pienluokissa, joissa on koulunkäynninohjaajia, ja erityisopettajia, ja oppilaalle on tehty henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Opinnäytetyön aiheen valintaan vaikutti suuresti kolme minulle tärkeää asiaa. Ensiksi, olen kiinnostunut koulun sosiaalityöstä ja tavoitteena on tulevaisuudessa työskennellä koulussa nuorten kanssa. Toiseksi, minulla aikuisena todettiin lukivaikeus. Keskikoulussa matematiikka ja kielet olivat vaikeita ja pidin itseäni tyhmänä, sillä 1970-luvulla ei vielä tunnistettu erilaisia oppimisvaikeuksia. Olen hyvä esimerkki siitä, että kaikki on mahdollista, jos vain on valmis yrittämään. Tämän viestin halusin kertoa myös haastateltaville nuorille. Kaikki on heille mahdollista, jos vain on valmis tekemään töitä oppimiseen eteen sekä ylittämään esteitä. Kolmanneksi oma poikani kävi peruskoulun viimeisen luokan pienluokassa ja tunsin näin erityisopettajan entuudestaan. Luotin opinnäytetyön toteutumisessa siihen, että tarvittaessa voin kysyä neuvoa ja tietoa erityisopettajalta. Halusin omien kokemusteni siivittämänä lähteä tutkimaan pienluokalla koulua käyvien oppilaiden kokemuksia ja sitä, millaisia suunnitelmia heillä on jatko-opintojensa suhteen ja miten pienluokalla koulunkäynti tukee heitä jatko-opintoihin pyrkimisessä. Haastattelu on parhain menetelmä saada oppilaan kokemus ja mielipide selville. Tutkimuksen tekeminen kertoo samalla oppilaille, että heidän mielipiteensä ovat tärkeitä.

Opinnäytetyön ensimmäisessä osiossa kerron aluksi erilaisen oppijan mahdollisuuksista koulunkäynnistä. Millaisia oppilaita pienluokalla opiskelee ja mitä tarkoitetaan yksilöllistetyllä opetuksella? Millä tavoin integraatio voidaan toteuttaa pienluokan oppilaille ja mitä se mahdollisesti vaatii opettajilta? Tilastollinen tieto kertoo lukijalle peruskoulun päättäneiden sijoittumisen jatko-opintoihin ja näyttää, miten koulutustakuulla pyritään helpottamaan nuoren pääsyä jatko-opintoihin.

Nykyisin koulumaailmassa puhutaan konstruktivismista. Konstruktivismin eri suuntauksiin tutustuttuani törmäsi kirjavaan terminologiaan, sillä kirjallisuudessa käytetään jonkin verran vaihtelevia nimityksiä. (Tynjälä 1999, 38) Tässä opinnäytetyössäni yleiskäsitteenä käytän konstruktivismia, koska se on oppimisen tutkimuksissa vakiintunut termi. Opettamisen ja oppimisen käsitykset ovat pohjautuneet konstruktivismin tietoteorian sovellusten ympärille. Konstruktivismi on oppimiskäsitys, jossa oppija pyrkii ymmärtämään uutta tietoa jo olemassa olevan perusteella. Tieto ei siirry oppijaan, vaan oppija konstruoi sen itse. Konstruktivismin oppimiskäsityksen syntyyn, kehittymiseen ja sen ideoihin on vaikuttanut myös Jean Piaget. Piaget tutki erityisesti lasten ajatuksia ja kielen kehitystä ja loi lapsen ajattelun kehitykselle nelivaiheisen teorian. Tässä opinnäytetyössäni pyrin oppilaiden haastattelujen pohjalta tulkitsemaan, millä tavoin konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutuu pienluokalla. Pienluokalla on erikäisiä oppilaita, jolloin se luo haasteita niin opiskeluun kuin opettajan opetukseen.

Seuraavaksi käsittelen opinnäytetyön toteutusta eli aineiston kokoamista ja analysointitapaa. Haen tukea valitsemilleni aineistonkeruu- ja analyysimenetelmille menetelmäkirjallisuudesta. Luotettavuutta pohtiessani pidän mielessä, etten tulkitse nuoren kokemuksia omasta aikuisen näkökulmasta. Aineiston hankinnassa on olosuhteet kerrottu ja totuudenmukaisesti. Olen pohtinut eettisyyttä miettien, mikä erilaisissa tilanteissa on oikein tai väärin. Kyseessä on pieni paikkakunta ja on tärkeitä taata oppilaiden tunnistamattomuuden säilyminen. Pohdin tulosten yhteenvetona nuoren näkökulmaa siitä, mikä tekee pienluokalla opiskelun kokemuksena paremmaksi kuin normaali-luokalla. Pohdinnassa on keskeisiä tuloksia ja jatkotutkimuksen haasteita.

## 2 ERILAISEN OPPIJAN MAHDOLLISUUDET KOULUNKÄYNNISSÄ

### 2.1 Pienluokan oppilaat

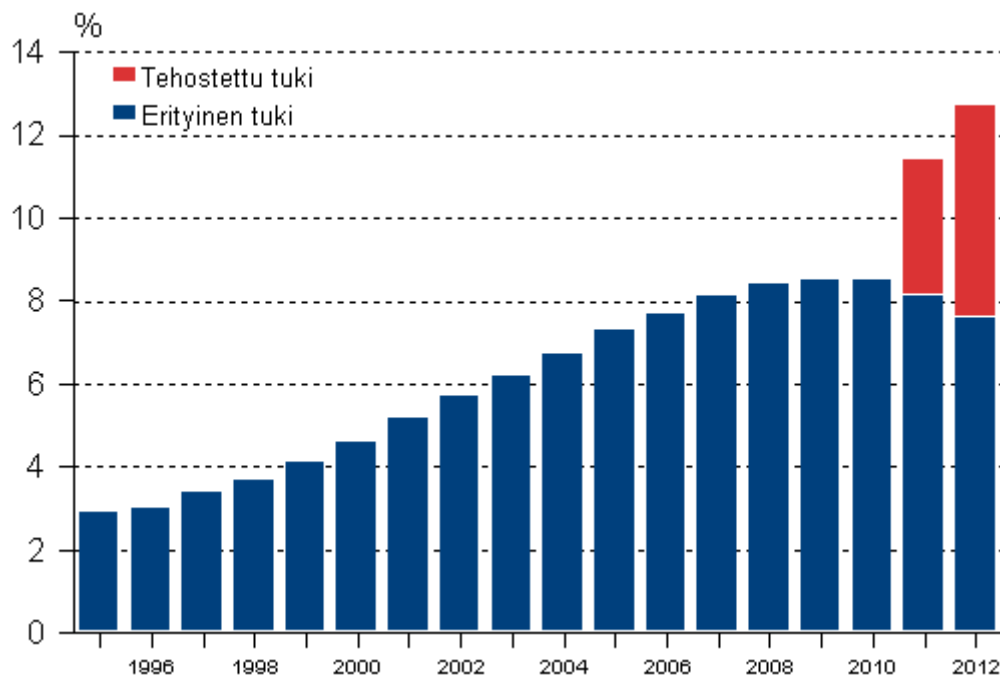
Pienluokalla opiskelevat ne oppilaat, joilla on vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, käyttäytymisen hallinnassa ja itsesäätelyssä. Ryhmäjako määräytyy yleensä ryhmän toimivuuden ja oppilaiden henkilösuhteiden mukaan, ei luokkatason. Ryhmi- en toimivuus vaihtelee paljon riippuen oppilastilanteesta ja -määrästä. Ryhmissä voi olla ajoittain oppilaita, joiden opetuksen järjestäminen koulussa on mahdotonta rajujen käytöshäiriöiden ja psyykkisen oireilun vuoksi. Tällöin opetus pyritään järjestämään oppilaalle reissukouluna, koulukotina tai yksityisopetuksen muodossa. Keskeisiä tavoitteita pienryhmien toimivuuden kehittämisessä ovat yhteistyö perheiden, kuntoutta- jien ja eri hoitotahojen kanssa, sekä ryhmäkokojen pitäminen riittävän pieninä. (Eri- tyisopetuksen, opinto-ohjauksen ja oppilashuollonkehittämissuunnitelma 2011–2017, 7–8.) Luokkamuotoiseen erityisopetukseen oppilas siirtyy opetuspäällikön tai koulu- tuslautakunnan päätöksellä, koulun ja huoltajien neuvottelujen sekä psykologisten, so- siaalisten ja lääketieteellisten tutkimusten perusteella. Perusopetusasetuksen 15. §:n mukaan ennen päätöstä, jolla oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen, tulee aina neuvotella oppilaan huoltajan kanssa. (Valanne 2002, 72–74.) Huoltajan kieltäytyessä huollettavan erityisopetuksesta ei lausuntoa tai selvitystä voida hankkia. Erityisope- tussiirroissa tulee aina noudattaa vaitiolovelvollisuutta. Julkisuuslaki (621/1999,23.§) velvoittaa pitämään salassa tiedon oppilaan siirtymisestä tai ottamisesta erityisopetuk- seen. Myös henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) kirjatut asiat ovat salaisia. Henkilö, jonka hallussa tai tiedossa on salassa pi- dettävä asiakirja tai tieto, päättää tietojen luovuttamisesta. Näiden asiakirjojen käytös- tä sekä niiden sisältämien tietojen antamisesta ja siirtämisestä eteenpäin, esimerkiksi koulusta toiseen, tulee aina neuvotella huoltajan kanssa. (Halinen, Koivula & Virtanen 2006, 163–167.)

Vuodesta 2011 alkaen peruskoulun oppilaiden saama tuki muuttui kolmiportaiseksi. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki voidaan jakaa tuen keston ja laajuuden mukaan ylei- seen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Mikäli yleinen tuki ei riitä, annetaan tehostet- tua tukea. Mikäli tehostettu tuki ei riitä, siirrytään antamaan erityistä tukea. Peruskou- lun erityisopetustilasto sisältää tietoja lähinnä tehostetusta ja erityisestä tuesta. Tehos- tetun tuen oppilaista poikia oli 66 prosenttia ja tyttöjä 34 prosenttia. (Tilastokeskus 2013a.) Erilaisista oppimisvaikeuksista kärsivät saavat Suomessa kansainvälisesti kat-



soen poikkeuksellisen paljon tukea. Erityisopetuksen ja uuden tehostetun tuen tehokkuudesta tai vaikuttavuudesta on kuitenkin vain vähän vakuuttavaa tutkimusnäyttöä, eikä vastaavanlaista tutkimusta ole tehty Suomessa juuri lainkaan. Kansainvälisten tutkimusten perusteella vaikuttaa ainakin siltä, ettei erityisoppilaiden opettaminen yleisopetuksen ryhmissä heikennä merkittävästi muiden oppilaiden oppimistuloksia. Yleisopetus on nähty erityisluokkaa keskimääräisesti paremmaksi vaihtoehdoksi sekä tiedollisilta että sosiaalisilta vaikutuksiltaan. (Ristolainen, Varjonen & Vuori 2013, 35.)

Peruskoulun oppilaista 12,7 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2012. Erityistä tukea kevyemmän tehostetun tuen oppilaiden määrä kasvoi edellisvuodesta 53 prosentilla 27 400 oppilaaseen, kun taas erityisen tuen oppilaiden määrä väheni 7 prosentilla 41 000 oppilaaseen. Erityisen tuen oppilaista 52 prosenttia sai opetuksensa siten, että opetuksesta vähintään 80 prosenttia annettiin erityisryhmässä. (Kuva 1.)



Kuva 1. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995–2012 % (Tilastokeskus 2013b)

Tilastokeskuksen mukaan peruskoulun oppilaista sai syksyllä 2013 tehostettua tukea 6,5 prosenttia ja erityistä tukea 7,3 prosenttia. Keväällä 2013 peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Voidaan siis todeta, että tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvaa koko ajan. (Tilastokeskus 2014)

## 2.2 Erityisopetuksen perusteita

Nykyisen perusopetuslain mukaan oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Lain 16. §:ssä (24.6.2010/642) todetaan, että oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoistaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiope-  
tusta. Osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa oppilaalla on oikeus saada, jos hänellä on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.) Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin pienryhmässä tai muussa soveltuvassa paikassa. Erityisopetuspäätös voidaan purkaa, jos oppilaalla ei ole enää tarvetta erityisopetukseen. (Erityisopetuksen, opinto-ohjauksen ja oppilashuollonkehittämissuunnitelma 2011–2017, 4–5.)

## 2.3 Pienryhmäopetus

Pienryhmäopetus on laaja-alaista erityisopetusta, jossa opetusryhmän koko vaihtelee yleensä kahdesta kymmeneen oppilaaseen. Mitään sääntöä ryhmäkokoon ei ole olemassa. Jos erityisopettajalla on mahdollisuus valita luokkaansa oppilaita, joilla on samankaltaisia haasteita oppimisessa, voi pienluokasta tulla melko homogeeninen. Tällöin luokassa koulutehtävien suunnittelu ja toteutuminen helpottuu, kun oppilailla on mahdollisuus tehdä ja harjoitella tehtäviä yhdessä. Esimerkiksi oppilaiden samantyyppiset artikulaatiovirheet voidaan korjata pienryhmässä. Artikulaation eli ääntämisen virheet ovat tunnetuimpia ja lievimpiä puheen häiriöitä. Tavallisimpia suomalaisten äännevirheitä ovat R- ja S-virheet. (Takala 2010c, 62.)

Yksi pienluokkaopetuksen hyviä puolia on se, että oppilaat oppivat tuntemaan toisensa ja samalla he saavat sosiaalisten taitojen harjoitusta. Monille nuorille ison luokan sosiaaliset tilanteet aiheuttavat vaikeuksia. Tavallisessa luokassa nuori on voinut kokea, että hän on ainoa joka ei ymmärrä tai joka tarvitsee apua. Pienluokassa kaikkia yhdistää tarve saada opetukseen apua, jolloin kukaan ei koe olevansa erilainen. Oppilaalle tulee uskallus kysyä apu ilman pelkoa tulla leimatuksi tyhmäksi. (Takala 2010c, 62.) Jokisen (2012,129) mielestä pienluokassa on rauhallista opiskella, jos ilmapiiri on kannustava ja opettaja on koettu mukavaksi ja häntä pidetään luotettavana asiantuntijana. Pienluokkaopiskelussa voi olla myös haittoja. Osa oppilasta voi kokea leimautuvansa. Erityisesti tytöillä on ollut vaikeuksia löytää kavereita, koska valtaosa pienluokilla opiskelevista on poikia. Jokisen tutkimuksessa muutamat oppilaat olivat ko-

keneet kiusaamista pienluokassa ollessaan ja sieltä eteenpäin siirtyessään muiden oppilaiden taholta. (Jokinen 2012, 129.) Takala (2010c, 62) on huolestunut oppilaan oppiaineiden opetuksen pirstoutumisesta oppilaan ollessa osan tunneista tavallisessa luokassa. Lisäksi käsitys tavallisesta oppilaasta ja osaamisen taidoista voi hämärtyä, jos erityisopettaja opettaa vain erityisoppilaita. Valanne (2003, 496) on todennut, että pienluokalla opiskelu on yksi keino tukea oppilasta tietyssä vaiheessa. Pienryhmässä opiskelu ei tarkoita sitä, että oppilas eristetään muista ikäisistään oppilaista.

## 2.4 Yksilöllistetty opetus

Oppimäärän yksilöllistäminen tarkoittaa oppimistavoitteiden mukauttamista oppijan suorituskyvyn mukaiseksi. Opetus tulee järjestää kaikille oppilaille heidän ikä kautensa ja edellytystensä mukaisesti. (Perusopetuslaki 1998/628 3. §.) Mikäli oppilas ei tukitoimista huolimatta saavuta, tai asiantuntijoiden ja vanhempien arvion mukaan tule saavuttamaan yleisopetuksen keskeisiä tavoitteita, voidaan yhden tai useamman oppiaineen oppimäärää yksilöllistää.

Vuoden 1998 perusopetuslain ja Opetushallituksen vuonna 2000 antamien tarkkojen ohjeiden mukaan tulee jokaiselle erityisluokalle siirretylle tai otetulle peruskoulun oppilaalle laatia henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS sisältää kuvauksen oppilaan oppimisvalmiuksista ja vahvuuksista, hänen tarpeistaan, opetuksen ja oppimisen tavoitteet eri aineissa, oppilaan edistymisen seurannan ja arvioinnin periaatteet. HOJKSin tavoitteena on tukea pitkäjännitteisesti oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia. Tämä vaatii säännöllistä arviointia ja seurantaa, varsinkin oppilaan siirtyessä luokasta tai koulusta toiseen. (Halinen ym. 2006, 147–155.) Koska lähtökohtana ovat oppilaan omat vahvuudet sekä yksilölliset tarpeet, tulee huomioida oppilaan mahdollinen siirto takaisin yleisopetukseen, mikäli tarvetta erityisopetukseen ei enää ole (Perusopetuslaki 1998, 17. §). Oppilaan huoltajalla ja asiantuntijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua HOJKSin laadintaan. Suunnittelu perustuu moniammatilliseen yhteistyöhön ja oppilaalle pyritään järjestämään tarvitsemansa tukitoimet, esimerkiksi tarvittaessa koulunkäyntiavustajapalvelut. Yksilöllistetty opetus tarkoittaa erityisopetusta oppilaille, joilla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Yksilöllistäminen merkitään päättötodistukseen tähdellä (\*). (Erityisopetuksen, opinto-ohjauksen ja oppilashuollon kehittämissuunnitelma 2011–2017, 9.)

Jokaisella haastattelemallani oppilaalla oli yksi tai useampi oppiaine mukautettu. Peruskoulun yhdeksännellä luokalla jokainen oppilas osallistuu yhteisvalintaan tai hakee

erillisenä hakuna suoraan oppilaitokseen, mikäli oppilaitos tai sen linja ei kuulu yhteishaun piiriin. Pienluokalta hakevat oppilaat ovat näin samalla lähtöviivalla tai läh-  
töasemissa muiden yhteishaussa hakevien oppilaiden kanssa. Tämän jokainen yhdek-  
sännellä luokalla oleva oppilas tiesi, mutta uskoi omiin mahdollisuuksiinsa.

## 2.5 Integraatio

Erityisopetuspäätöksellä voidaan oppilaan yksi tai useampi oppiaine yksilöllistää. Nämä oppilaat opiskelevat yleisopetuksen ryhmissä integroituna. Myös pienluokassa opiskelevat voivat opiskella yleisopetuksen ryhmissä. Integraatioita suositellaan aina ennen päätöstä siirtää oppilas erityisopetuksen pienluokasta yleisopetukseen. Integraa-  
tion lisääntyminen tuo uusia haasteita opetustyöhön sekä opetuksen eriyttämiseen. In-  
tegraatio mahdollistaa myös erilaisten opetusmenetelmien ja opetusjärjestelyjen mo-  
nipuolista käyttämistä. Integraation onnistuminen edellyttää panostamista opettajien  
koulutukseen, erityisopetuksen konsultaatioon ja työn ohjaamiseen. Opettajien koulu-  
tus ja opetusmenetelmien kehittäminen lisäävät oppilaiden onnistuneita oppimisko-  
kemuksia ja koulumotivaatiota. (Erityisopetuksen, opinto-ohjauksen ja oppilashuollon  
kehittämissuunnitelma 2011–2017, 6.)

Erityisopetuksen tarve on lisääntynyt viime vuosina. Pienryhmäsiirtojen ohella integ-  
raatio on tuonut uusia mahdollisuuksia oppilaiden opetuksen järjestämiseen. Integraa-  
tiolla tarkoitetaan erityisopetussiirtopäätöksen saaneen oppilaan sijoittamista yleisope-  
tuksen ryhmään. Oppilaalla voi olla yhden useamman oppiaineen kohdalla yksilöllis-  
tetty oppimäärä, joka on kirjattu HOJKS:in. Myös yleisopetuksen oppilas voidaan tila-  
paisesti sijoittaa pienluokkaan, jolloin integraatio toimii kaksisuuntaisesti. Integroitu-  
jen oppilaiden määrä on koko ajan kasvanut ja tuo haasteita opettajien opetustyöhön.  
Opettajien koulutuksessaan saama erityispedagogiikan koulutuksen niukkuus näkyy  
suhtautumisessa integraatioon. Integraatio koetaan jossain määrin vaikeana, ja opetta-  
jat epäilevät omia taitojaan sen toteutuksessa. Integraatiota suositellaan jos oppilaalla  
yksilöllistetään yhden tai useamman aineen oppimäärä. Kaikkien aineiden yksilöllis-  
tämässä suositellaan pienluokkaa. (Erityisopetuksen, opinto-ohjauksen ja oppi-  
lashuollonkehittämissuunnitelma 2011–2017, 8.)

Tavoitteena erityistä tukea saavien oppilaiden osalta on ollut, että he opiskelevat yhä  
suuremmassa määrin lähikoulussa ja omassa luontaisesti määräytyvässä oppilasryh-  
mässään. Ensisijaisena lähtökohtana on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integrointi  
yleisopetukseen. (Takala 2010a, 15–16.) Yleensä koulut ja opettajat suhtautuvat

myönteisesti lähikouluperiaatteen toteuttamiseen. Opettajat voivat olla sitä mieltä, että heillä ei ole mahdollisuuksia toteuttaa aitoa integraatiota, ja syiksi he tällöin usein mainitsevat koulun taloudelliset resurssit. Joskus koulun arkkitehtuuri, oppimisympäristöt, henkilökunnan koulutus ja opettajien aito tahto kohdata erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita eivät ole sillä tasolla, että lähikouluperiaate voitaisiin toteuttaa. Lähikouluajattelu on paljon myös asenteista kiinni ja koulut ovat yleensä opettajakuntansa näköisiä ja valitettavasti erilaisuuteen kielteisesti suhtautuvia kouluja ja yksittäisiä opettajia on paljon. (Ikonen & Virtanen 2007, 15.)

## 2.6 Aiheeseen liittyviä tutkimuksia

### 2.6.1 Perheen tuki

Janne Kontturi (1999) on tutkinut, millainen merkitys perheellä on erityisluokalla koulua käyvälle oppilaalle eli kuinka tärkeänä perhettä voidaan pitää tällaisen oppilaan tunne-elämän, itseluottamuksen kehittymisen, ajankäytön, koulua kohtaan muodostettujen asenteiden, jatko-opintosuunnitelmien ja yleisen sosiaalisen kehityksen kannalta. Tutkimuksessa käytettiin tutkimusmenetelmänä teemahaastattelua. Tutkija haastatteli neljää pääkaupunkiseudulla sijaitsevan koulun mukautetun erityisopetuksen 7. luokan oppilasta. Haastattelut tehtiin tutussa ja turvallisessa kouluympäristössä ja kouluaikana. Oppilaitten vanhemmilta pyydettiin perheen taustatietoja postitse. Aineiston analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysiä. Tässä tutkimuksessa on paljon samoja tutkimusmenetelmiä, esimerkiksi molemmissa tutkimuksissa käytetään teemahaastattelua, haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan teema-alueisiin. Haastateltavien määrä on melko pieni molemmissa tutkimuksissa, silti tuloksia voidaan pitää viitteitä antavina. Tässä tutkimuksessa tutkin nuoren omia kokemuksia pienluokan opiskelussa ja Kontturi tutkijana lähestyy nuorta perheen näkökulmasta.

Kontturin (1999) tutkimuksen tulokset osoittavat, että perheen rakenteella, vanhempien antamalla tuella nuorelle, kannustuksella koulunkäyntiin, vapaa-ajan vietossa ja ongelmien selvittämisessä, on erittäin suuri merkitys erityisluokan oppilaalle, erityisesti hänen itseluottamuksensa kehittymiselle. Useimpien oppilaitten kohdalla perheellä oli varsin merkittävä rooli tuen ja neuvojen saamisessa. Vaikka tutkimuksessa haastateltiin vain neljää nuorta, antavat aineistosta saadut tulokset vahvan viitteen erityisluokan oppilaitten yleisesti varsin matalasta sosioekonomisesta taustasta. Esimerkiksi vain yksi kaikkiaan kahdeksan oppilaan vanhemmasta oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Sen sijaan sosioekonomisen taustan vaikutuksesta oppilaitten jatkokoulu-

tukseen suuntautumiseen, ei tutkimuksen perusteella voida todeta mitään, koska vain yksi neljästä oppilaasta oli ehtinyt tehdä suunnitelmia peruskoulun jälkeisistä opinnoistaan. Tähän mahdollisesti vaikutti se, että nuoret opiskelivat seitsemällä luokalla, jolloin heillä on vielä kaksi vuotta aikaa miettiä jatko-opintoja.

## 2.6.2 Koulu-ura ja elämäntiet

Hanna-Maija Sinkkosen (2007) tutkimus kuvaa peruskoulussa sopeutumattomien erityisopetuksessa olleiden poikien koulu-uraa ja vaikeuksia elämäntietä. Tutkimuksen kohderyhmänä on kahdeksan eteläsuomalaisista 1990-luvulla peruskoulun yläasteita käyntä erityisoppilasta. Kyseessä on monitapaustutkimus, jossa erityisoppilaiden koulu-uraa tarkastellaan haastattelujen valossa. Ensimmäiset haastattelut tehtiin vuosina 1994–1997 poikien ollessa peruskoulun yläasteella. Seurannan toiset haastattelut tehtiin peruskoulun jälkeen vuosina 2002–2003. Myös kuuden oppilaan äitejä oli haastateltu. Tutkimusmenetelmänä oli käytetty teemahaastattelua ja aikuisten kiintymyssuhdehaastattelua, joilla oli pyritty selvittämään mahdollisimman kattavasti kohteena olleiden poikien elämäntiet varhaislapsuudesta yli kahdenkymmenen vuoden ikään. Eri lähteistä kootut, koulunkäyntiin liittyvät dokumentit toivat nekin osaltaan, haastattelujen ohella, valaistusta tutkittavaan ilmiöön. Tutkimusaineistoon kuuluivat myös haastatteluaineistoa täydentävät koulun oppilaskortit, erityisluokalle siirtämistä varten tehdyt lausunnot ja lisensiaatintutkimuksen (Sinkkonen 2000) yhteydessä varhaisemman haastatteluaineiston tueksi 1990-luvulla tehdyt oppilaskuvaukset. Tutkimus oli erittäin kiinnostava ja siinä oli paljon asioita, joita voi peilata tähän tutkimukseen. Sinkkonen tutkijana toteaa, että usein vaarana on, että aikuinen tulkitsee nuoren kokemuksia omasta näkökulmasta. Tätä virhetulkintaa Sinkkonen tutkimuksessa vältti keräämällä haastatteluaineiston nuorten eri elämäntietä.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että ne nuoret jotka yläasteella ilmenneistä koulutuksellisista vastoinkäymisistä huolimatta saivat vanhempiensa tuella koulun suoritettua, olivat tyytyväisiä peruskoulun jälkeiseen elämäänsä ammatillisen tutkimuksen puuttumisesta huolimatta. Koulunkäynnillä ei peruskoulun aikana ollut merkittävää asemaa heidän elämässään. Oppilaat kertoivat viihtyvänsä paremmin erityisluokalla kuin yleisopetuksessa. Syyksi he kertoivat opetuksen tuntuvan sopivammalta. Lapsuuden perheeseen liittyvillä riski- ja suojaavilla tekijöillä oli yhteys koulusta suoriutumisesta ja peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakeutumisesta. Perheen kokoonpanolla, erityisesti isän osallistumisella kasvatukseen oli vaikutusta koulu-uran

muotoutumisessa. Mutkikkaalla, ammattiin johtavalla uralla olleiden poikien isät olivat osallistuneet aktiivisesti poikien elämään ja vaatineet heiltä suoriutumista koulussa. Pojat olivat viettäneet isiensä kanssa aikaa lapsuudessaan ja molempien isät asuivat lastensa kanssa ja ottivat heitä mukaan omiin harrastuksiinsa. Näiden poikien yhdessäolo isän kanssa oli liittynyt yhdessä tekemiseen, joten näiden poikien on ollut helppo samaistua isään, joka on ollut tekevä ja taitava.

Se, että kaikki tutkimuksen kohteena olleet oppilaat ovat poikia, on myös pohdinnan arvoinen asia. Poikien osuus sopeutumattomien erityisopetusta saavista oppilaista on ollut merkittävä. Willisin (1979) ajatus koulusopeutumattomuudesta työväenluokkaisen nuorten ongelmana ei toteudu tässä tutkimuksessa. Kouluun sopeutumattomuutta ja ESY-luokalle valikoitumista ei voida tarkastella kohteena olevien oppilaiden perheen yhteiskuntaluokan aiheuttamana ilmiönä. Vaikka oppilaiden perhetaustoja ei tutkimuseettisistä syistä tässä tutkimuksessa raportoida selvästi, voidaan todeta, että kaikki ESY-oppilaat eivät suinkaan tule työväenluokkaisesta kulttuurista. Ajatus työväenluokkaisiin työtehtäviin hakeutumisesta opiskelun sijaan ei sekään toteudu tutkimuksen mukana olleilla oppilailla.

### 2.6.3 Erityisluokalta eteenpäin

Terhi Hulkko-Haaviston (2004) tutkimuksessa kuvataan yhdeksäsluokkalaisten erityisluokalla opiskelevien erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvaa ja tulevaisuuden suunnitelmia. Kehittämistehtävänä on monimenetelmällisen lähestymistavan ja perusteellisen raportoinnin avulla löytää erityisoppilaiden tulevaisuudenkuvaa tutkivia tapoja, joita opettaja ja ohjaaja voisivat käyttää omassa työssään. Tulevaisuudenkuvaa on tutkimuksessa käsitelty sen sisällön, yleissävyn, aktiivisuuden ja tulevaisuudenperspektiivin näkökulmista.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2002. Tutkimusryhmäksi tutkija oli valinnut kolme erityisluokkaa. Kaksi luokista toimi erityiskoulussa kaupungin ja yksi yleisopetuksen yhteydessä maaseudulla. Tutkimukseen osallistui 17 oppilasta ja neljä oppilasta jäi ulkopuolelle tutkimuksesta heidän vaikean tavoitettavuutensa takia. Oppilaat olivat 15–17-vuotiaita, ja heistä suurin osa oli siirretty jo ala-asteella erityisluokkaan. Tutkimusjoukkoa yhdistää se, että he opiskelevat erityisluokalla peruskoulun viimeistä varsinaista vuotta ja jokaisella heistä on oppimisvaikeuksia. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta heillä kaikilla on useiden oppiaineiden oppimääriä yksilöllistetty. Tutkimuksessa käytettiin menetelminä piirrosta, eläytyvää kirjoittelmaa, teemahaastattelua, ennus-

tajatehtävää sekä henkilökohtaisten projektien muokattua kyselylomaketta. Tutkimuksen eri osiot suoritettiin eri päivinä. Ensiksi oppilaille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuksen toteuttivat luokan erityisopettajat tutkijan kirjallisten ohjeiden mukaisesti. Piirroksen aiheena oli oppilaan tulevaisuuden näkymä, ja kirjoitelma oli ohjeiden mukaisesti kahden saman erityisluokkaa käyneen nuoren tapaaminen jonkin ajan kuluttua koulun loppumisesta. Tutkimuksessa tehtiin teemahaastattelu 17 oppilaalle.

Tutkimustuloksissa nuoret näkevät tulevaisuuskuvan yleissävyltään melko positiivisena. Erityisesti oma tulevaisuus nähtiin valoisana. Taloudelliset tai sosiaaliset murheet eivät näkyneet nuorten omassa tulevaisuudessa. Työttömyys mainittiin muutamassa ohimennen. Haaveet olivat realistisia ja nuoren tavoiteltavalla tasolla. Moni nuori totesi haastattelussa, ettei ajattele tulevaisuutta kovin usein. Kuitenkin puolet nuorista arvioi joskus olevansa huolestunut. Huolta aiheutti oma pärjääminen aikuisena ilman huoltajia, muutoksien kestäminen, rikollisuus, saasteet ja maailmantilanne. Yhteenvertona tutkija toteaa, että nuori, riippumatta koulumuodosta, pohtii todennäköisesti koulun päättövaiheessa seuraavia asioita: jatkokoulutusta, ammattia, itsenäistä asumista ja perhettä. Tutkimuksessa yhtenäisiä piirteitä tähän opinnäytetyöhön ovat nuorten piirtämät kuvat ja nuorten kirjoittamat esseet annetusta aiheesta. Myös yhtäläisyyttä löytyy esseiden laajuudesta. Osalla nuorista ne jäivät lyhyiksi johtuen kirjoittamisen yleisestä vaikeudesta.

#### 2.6.4 Kokemuksia erityisluokasta

Hilkka Hatakan (2007) väitöskirjassa tutkitaan EMU-koulun käyneiden nuorten kokemuksia peruskoulu ja opiskeluaikana, sekä miten he ovat sijoittuneet ammatillisiin opintoihin ja saaneet ne suoritettua päätökseen ja kuinka moni on keskeyttänyt opintonsa. Tutkimusjoukkona oli 61 nuorta, jotka saivat peruskoulun päättötodistuksen Hämeenlinnan erityiskoulusta vuosina 1997 -2001. Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2006 ja 2007. Määrällinen aineisto kaikkien 61 tutkimushenkilön koulutustiedoista kerättiin pääosin ammatillisten oppilaitosten ja Hämeenlinnan työvoimatoimiston tietokannoista. Haastateltavia oli kahdeksan, joista viisi oli miestä ja kolme naista. Haastattelut toteutettiin kaupungin kirjastossa.

Erityiskoulussa kokonaan mukautetun opetussuunnitelman mukaan suorittaneilla oppilailla oli oppimistavoitteiden mukaistamisen syynä yleiset oppimisvaikeudet. Oppimista hankaloittivat vaikeudet lukemisessa ja matematiikassa sekä lisäksi neurologiset sairaudet ja vammat, normaalia alhaisempi lahjakkuuskapasiteetti sekä erilaiset psy-



kososiaaliset ja tunne-elämän ongelmat. Nuoret olivat 15-16-vuotiaita jatko-opintosuunnitelmien tekeminen tullessa ajankohtaiseksi peruskoulun päättöluokalla.

Tutkimuksessa on kaksi erilaista osaa, joista toinen osa muodostuu määrällisestä aineistosta ja toinen laadullisesta aineistosta. Määrällisellä aineistolla kartoitetaan erityiskoulun käyneiden nuorten sijoittumista ammatilliseen koulutukseen ja opintojen loppuun saattamista tai niiden keskeytymistä. Tutkimuksen toinen osio toteutettiin laadullisella tutkimusotteella, teemahaastattelulla pyrittiin nostamaan esille nuorten kokemuksia EMU-kouluajasta ja ammatillisesta kouluajasta. Lisäksi kerättiin tutkimushenkilöiden vastauksia kirjallisella kyselylomakkeella. Ammatillisten opintojen keskeyttämisen syiden kuvaaminen puoltaa laadullisen tutkimusotteen käyttämistä tutkimuksessa.

Tutkimuksen tuloksina erityiskoulun myönteisiksi asioiksi oli koettu pieni ryhmä koko, luokkakaverit, henkilökohtaisempi tuki, yleisopetuksessa koettu kiusaamisen loppuminen sekä opettajat. Kielteiseksi oli koettu kiusaamisen kohteeksi joutuminen ja leimautuminen. Kyselylomakkeissa annetuissa vastauksissa yksi negatiivinen kokemus oli oppilaaseen lyöty ”tyhmän” leima. Myös mukautetun opetussuunnitelman muuttamat olivat kokeneet liian suppeaksi. He olivat kokeneet matematiikan ja vieraiden kielten osalta matalampien tavoitteiden vaikeuttaneen pääsyä toivelinjalle ja opiskelua ammatillisissa aineissa. Kaikki tutkimushenkilöt, jotka hakivat heti jatkopaikkaa peruskoulun jälkeen, olivat saaneet opiskelupaikan.

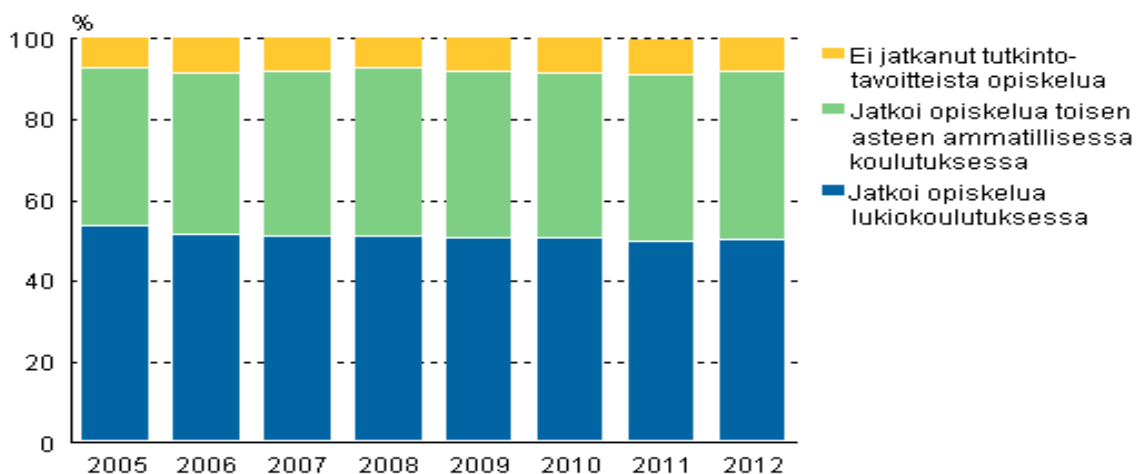
EMU-koulun päättöluokalta oppilaat hakeutuivat ammatillisiin opintoihin yhteisvalinnan tai oppilaitosten erillishaun kautta. Yhteisvalinnassa käytettiin joustavaa valintaa. Joustavan valinnan lomake oli liitetty yhteishakulomakkeeseen. Joustavan haun tuella tutkimukseen osallistuvat olivat hakeutuneet useimmin yleisten ammatillisten oppilaitosten yleisille oppilinjalle kuin yleisten ammatillisten oppilaitosten erityislinjalle pienryhmiin eli ns. työvaltaisille linjoille. Suosituimpia opintoaloja olivat hotelli- ja ravitsemusala, kone- ja metalliala ja kolmanneksi sijoittui ymmärrettävästi poikien suosima auto- ja kuljetusala.

Hatakan tutkimuksessa on paljon yhteistä tähän opinnäytetyöhön pienluokan oppilaiden kokemuksista ja heidän pääsystä jatko-opintoihin. Tässä opinnäytetyössä oppilaat opiskelevat pienluokassa, kun Hatakan tutkimuksessa he ovat aikuisia ja koulun loppumisesta on kulunut aikaa yli viisi vuotta. Tutkimuksessa oppilaat hakevat ammatillisiin jatko-opintoihin joustavalla yhteishaulla, joka ei enää ole mahdollista tutkitta-

vanani olevan pienluokan oppilailta. Tutkimuksessa on erittäin paljon samoja tuloksia nuorten kokemuksista pienluokalla verrattuna tähän opinnäytetyöhön.

## 2.7 Tilastotietoa peruskoulun päättäneiden pääsystä jatko-opintoihin

Tilastollisesti peruskoulun päättäneiden sijoittumisessa jatko-opintoihin ei ole tapahtunut suuri muutoksia vuodesta 2005 vuoteen 2012. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön pääsy jatko-opintoihin oli vuonna 2012 edellisvuotta hieman helpompaa. Peruskoulun 9. luokan päättäneitä oli vuonna 2012 yhteensä 61 100, runsaat kaksi tuhatta vähemmän kuin vuotta aiemmin. Heistä 50 prosenttia (naisista 59 prosenttia ja miehistä 42 prosenttia) jatkoi opintoja lukiossa ja 41,5 prosenttia (naisista 33 prosenttia ja miehistä 50 prosenttia) jatkoi opintoja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Loput 8,5 prosenttia ei jatkanut välittömästi tutkintotavoitteista opiskelua. He saattoivat kuitenkin jatkaa jossain tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa, kuten peruskoulun lisäopetuksessa (kymppiluokalla) tai ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa (ammattistartissa). Tutkintotavoitteista opiskelua jatkaneiden osuus oli hieman edellisvuotista suurempi, vaikka kokonaan hakematta jättäneiden osuus hieman kasvoi. Jatko-opintoihin hakivat kuitenkin lähes kaikki peruskoulun 9. luokan päättäneet, hakematta jätti 1,7 prosenttia. (Kuva 2.)



Kuva 2. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005–2012, % (Tilastokeskus 2013)

Nuorisotakuuseen sisällytettiin koulutustakuu, jossa lisättiin opiskelupaikkoja ammatilliseen koulutukseen. Nuorten ammatilliseen koulutukseen lisättiin 1200 opiskelupaikkaa elokuussa 2012 ja vielä 2013 vuoden alussa lisää 500 opiskelupaikkaa. Opiskelupaikkoja lisättiin alueille, joilla opiskelupaikkoja nuorisoikäluokkaan nähden on

muita vähemmän. Näin pyrittiin helpottamaan nuorten toisen asteen ammatilliseen koulutukseen siirtyminen ja vähentämään koulutuksen ulkopuolelle jäävien määrää. (Nuorisotakuu 2013.)

### 3 OPPIMISEN TEORIA

Oppimista on monenlaista ja kaikessa oppimisessa on keskeistä rakentaa yhteyksiä aikaisempien tietojen ja uusien asioiden välillä. Jokaisella meistä on jonkinlainen oma käsitys oppimisesta, joka tiedostamattomanakin ohjaa omaa oppimistamme. Yleisesti oppiminen ymmärretään tietojen lisääntymisenä, muistamisena, soveltamisena ja nämä viittaavat oppimiseen eräänlaisena toistuvana toimintana. Kun puhutaan oppimisen ymmärtämisestä, ajattelun muuttamisesta, niin että näkee jonkin asian uudella tavalla ja oppiminen muuttaa itse ihmistä, nähdään oppiminen transformaationa. (Tynjälä 1999, 12.)

Jokainen meistä on ollut koulun penkillä lukemassa ja kirjoittamassa. Tuleeko kouluajasta mieleen tylsä pänttäminen? Olisiko koulutunneilta voinut löytyä oppimisen iloa? Oppimista eivät edistä yksittäiset ”temput” tai tekniikat, vaan keskeistä on kokonaisvaltainen näkemys oppimisesta. Aktivoivat, prosessipainotteiset ja ongelmalähtöiset työtavat perustuvat konstruktiviseen käsitykseen oppimisesta. Oppilas nähdään aktiivisena tiedon rakentajana. (Lonka 2000, 26.)

#### 3.1 Konstruktivistinen tietoteoria

Konstruktivismi on oppimisteoria, jonka mukaan oppiminen on aktiivista uusien kokemusten ja tietojen sovittamista aiempiin tietorakennelmiin. Konstruktivistinen oppimisteoria perustuu konstruktivistiseen tietoteoriaan. Konstruktivismi on monesta eri suuntauksesta koostuva tiedon olemusta käsittelevä teoria. Konstrukttiivinen käsitys tiedonmuodostuksesta pohjautuu sekä kantilaiseen tiedonkäsitykseen ja 1700-luvulla vaikuttaneen Giambattista Vicon ajatteluun. Konstruktivismin taustalla nähdään saksalaisen filosofi Immanuel Kantin (1724–1804) ajattelu. Kantin mukaan ihmisellä on synnynnäisiä ja muuttumattomia käsityksiä sekä ymmärryksen peruskategorioita sisäänrakennettuina. Näiden sisäisten rakenteiden avulla ihminen tulkitsee aistihavaintojen kautta saamaansa informaatiota, ja muodostaa tätä kautta jäsenytyneitä kokonaisuuksia. Kokemuksemme eivät opeta meille mitään asioiden luonteesta, vaan teemme havaintoja ja tulkintoja aina uudelleen näiden sisäänrakennettujen ja muuttumattomien käsitteiden pohjalta. (Tynjälä 1999, 24–25, 37.)

Myös Piaget ja Vygotsky ovat tuoneet konstruktivismiin omat suuntauksensa. Mielenkiintoisen näkökulman erityisryhmän tukemiseen antavat Vygotskyn tutkimukset, jotka koskivat lapsen suotuisaa kehitystä aikuisen tuella. Näissä tutkimuksissa käsitellään tuen antamista oikealla hetkellä ja riippumattomuuteen tukemista pitkällä tähtäimellä. Vygotsky pelkisti lähikehityksen vyöhykkeen lausahdukseen ”se, minkä lapsi tänään osaa tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti”. Pedagogiikan on kohdistuttava kehityksen huomispäivään, silloin se herättää opetuksessa ne kehitysprosessit, jotka ovat idullaan lähikehityksen vyöhykkeellä. (Vygotsky 1982, 184–187.)

Konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen, yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi perustuu kantilaiseen epistemologiaan ja kongnitiiviseen psykologiaan. Sen painopisteenä ovat olleet yksilölliset tiedonmuodostukset ja yksilöiden kongnitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaaminen. Vastaavasti sosiaalinen konstruktivismi painottaa tiedon sosiaalista konstruointia ja on kiinnostunut oppimisen sosiaalisista, vuorovaikutuksellisista ja yhteistoiminnallisista prosesseista. Sosiaalinen konstruktivismin vaikutteet ovat lähtöisin Giambattista Vicon ajattelusta. Hän piti tietoa kollektiivisena tuotteena ja painotti kielien merkitystä yhteisöjä ylläpitävänä ja kehitystä palvelevana välineenä. Samalla hän toi esille metaforien merkityksen abstraktin ajattelun apuvälineenä. (Tynjälä 1999, 26, 38–39.)

### 3.2 Kongnitiivinen konstruktivismi

Kongnitiivinen konstruktivismi on keskittynyt konstruktivismin suuntauksista nimenomaan oppimispsykologiaan ja pedagogiaan. Kongnitiivinen konstruktivismi perustuu psykologiaan, jossa mielenkiinnon kohteena on yksittäisen oppijan tiedonmuodostuminen, kongnitiiviset rakenteen ja mentaaliset mallit (sisäiset/mielikuvan). Näin käsitteellisiä muutoksia yritetään tukea pedagogisin keinoin kiinnittämällä huomiota oppimismateriaaleihin, opiskelutapoihin ja motivaatioon. (Tynjälä 1999, 38–39, 60.)

Kongnitiivisen konstruktivismin keskeisiä käsitteitä ovat assimilaatio ja akkommodaatio sekä skeemat. Skeemalla tarkoitetaan tietorakennetta, johon pohjautuen yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintoja. Skeemat ovat eräänlaisia sisäisiä malleja siitä, mitä eri asiat sisältävät ja miten ne toimivat ja miten tapahtumat menevät eteenpäin. Selvennykseksi esimerkkinä koira ”skeeman” mukaisesti tunnistamme lapsen piirustuksesta koiran, vaikka tuntomerkit ovat epäselvät. (Tynjälä 1999, 41–42.)

Assimilaatio (sulautuminen) ja akkommodaatio (mukautuminen) ovat Piaget'n (1952) psykologia keskeisiä käsitteitä. Assimilaatiolla tarkoitetaan kongnitiivista mekanismia, jossa uusi tieto, havainto tai kokemus liitetään jo olemassa olevaan skeemaan. Vastavasti akkommodaatio tapahtuu sellaisessa tilanteessa, jossa havainnot ja kokemukset eivät sovi olemassa olevaan skeemaan. Tällöin yksilön tulee mukauttaa ja muovata näitä skeemojaan, jolloin syntyy laadullisesti uudenlainen tietorakenne. Esimerkkinä voisi olla kaupassa käynti. Aikoinaan liha- ja hedelmätuotteet pyydettiin myyjältä, joka punnitsi ja laitto hintalapun. Sitten tulivat itsepalvelupunnituslaitteet, jolloin meille ei tuottanut vaikeutta punnita ja liittää kaupassakäynnin skeemamme hedelmien punnitusta. Ulkomaanmatkoilla voimme vielä havaita, että ostosten teko on erilaista. (Tynjälä 1999, 42.)

### 3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppimisen ja pedagogiikan alueella konstruktivistisen tietoteorian sovellus on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tynjälä esittää kirjassaan ”Oppiminen tiedon rakentamiseen” (1999, 61) 12 kategorialla sisältävän luokittelun, jossa hän on määritellyt konstruktivismin merkityksen pedagogiikalle. ”Oppiminen ja Koulutus”- kirjassa (2003, 162) Rauste von Wright, von Wright ja Soini käsittelevät samaa asiaa.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan itsensä aktiivista toimintaa eikä passiivista tiedon vastaanottamista. Oppija tekee ja tulkitsee itse havaintoja ja uutta tietoa pohjaten ne aikaisempaan tietoonsa ja kokemukseensa asiasta. Opettajan rooli muodostuu oppimisprosessin ohjaajaksi. Opettajan tulee suunnitella tunnit siten, että ne ohjaavat oppijaa konstruoimaan tietoa aktiivisesti. (Tynjälä 1999, 61.) Rauste von Wright ym. (2003, 164) toteavat, että oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Hahmottaako oppija itsensä vastuulliseksi toimijaksi, vai odottaako hän opettajan ohjaavan häntä, on oppimisprosessissa olennaista. Oppijan tapa hahmottaa rooliansa riippuu paljon hänen itsetunnostaan.

Tynjälän (1999, 61) mukaan toisena merkittävänä periaatteena on muistaa, että nähdään oppijan aikaisemmat tiedot oppimisen perustana. Opetuksen lähtökohdaksi kannattaa ottaa oppijan jo olemassa olevat tiedot, uskomukset ja käsitykset. Kuusisen (1995, 48) mukaan amerikkalainen kasvatuspsykologi David Ausubel on todennut jo vuonna 1968 oppimispsykologiseksi motokseen seuraavan:

*Tärkein oppimiseen vaikuttava tekijä on se, että mitä oppija jo tietää.  
Ota tästä selvää ja opeta häntä tästä lähtökohdasta käsin.*

Oppijoiden oppimissisältöjä ja tehtäviä ei voida suunnitella kaikille oppijoille samantaisiksi, sillä jokaisen oppijan tapa tarkastella asioita riippuu hänen henkilökohtaisesta taustastaan. Voidaan jopa ajatella, että oppijan omat käsitykset ja tiedot ovat ristiriidassa kouluopetuksen kanssa. Näiden ristiriitojen tiedostaminen ja niistä puhuminen auttavat oppijaa oppimisprosessissa ja näin opettajan on helpompi ymmärtää oppilasta. (Tynjälä 1999, 62.)

Kolmantena Tynjälän (1999, 62) luettelossa on metakognitiivisten taitojen eli oppimaan oppimisen kehittäminen. Tämä taidon osaaminen on nykyisin tärkeä, sillä valtavien tietotulvan seassa ihminen itse pystyy laajentamaan ja uusimaan tietojansa. Opiskelun alkuvaiheessa on tärkeätä antaa oppijalle tukea ja neuvoa ja sitten vähitellen lisätä vastuuta oppijalle omasta oppimisesta.

Neljäntenä on oppimisen ymmärtämään opittavaa asiaa, eikä ulkoa opetteleminen. Ymmärtäminen on olennaista, jotta pystytään rakentamaan merkityksiä asioille ja tapahtumille. (Tynjälä 1999, 62.) Tärkeintä ei ole faktojen hallinta ja yksittäiset taidot, vaan se organisoitu tieto- tai taitorakenne, johon ne sisältyvät. Kun ymmärrämme jotakin, vaikka jonkin käsitteen, niin pystymme perustelemaan tapaa, jolla käytämme käsitettä ja pystymme vielä käyttämään sitä uusissa tilanteissa. (Rauste von Wright ym. 2003, 165.)

Viidenneksi on tärkeätä ottaa huomioon oppijoiden erilainen tulkinta samasta asiasta. Olemme kiinnostuneita eri asioista, ja asioilla on erilaiset merkitykset eri ihmisille. Emme siis voi olettaa, että kaikki oppivat samat asiat samoista sisällöistä. Jotta erilaisten oppijoiden tulkinnat ja ymmärrykset kohtaisivat, tulisi opetusmenetelmien olla mahdollisimman monipuolisia. Tämä takaa jokaiselle mahdollisuuden oppia uutta ja lisäksi oppia ymmärtämään ja arvostamaan erilaisia mielipiteitä. (Tynjälä 1999, 62 – 63.)

Kuudentena lähtökohtana on siirtyminen faktapainotteisuudesta ongelmaakeskeisyyteen. Pyritään eroon perinteisestä kouluopetusmallista, jossa tyydytään nimeämään faktoja ja toistamaan niitä aina uudelleen. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta opetuksessa keskitytään faktojen kuvaamiseen, selittämiseen, syyseuraussuhteiden analysointiin, arviointiin ja kritisointiin. Näin faktat kytkeytyvät oppijan aikaisempiin tietoihin, laajoihin kokonaisuuksiin sekä aitoihin elämän tilanteisiin ja ongelmiin. (Tynjälä 1999, 63.)

Seitsemänneksi Tynjälän mielestä oppimisen tilannesidonaisuus tarkoittaa, että oppiminen on sidoksissa kontekstiinsa, siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Perinteisessä koulutuksessa oppiminen irroteetaan niistä yhteyksistä, joissa opittuja tietoja tullaan käyttämään. (Tynjälä 1999, 63 – 64.)

Kahdeksannessa kohdassa puhutaan tiedon ja oppimisen kontekstisidonaisuudesta, jonka seurauksena on, että yhdessä ympäristössä ja yhdellä tavalla opittua tietoa ei välttämättä pysty soveltamaan toisenlaisessa yhteydessä. Kontekstisidonaisesti opittua tietoa pyritään yhdistämään toisiin konteksteihin ja käyttämään sitä uusissa tilanteissa. (Tynjälä 1999, 64.)

Yhdeksännessä kohdassa painotetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Yksi keskeisiä konstruktivismin pedagogian seurauksia on sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen oppimisessa. Silloinkin kun oppimista tarkastellaan yksilöllisenä prosessina, kuten kongnitiivisessa konstruktivismissa, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys yksilöllisen tiedonkonstruoinnin kannalta nähdään tärkeänä. Oppija kykenee kehittämään omaa ajatteluaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin hän saa lausuttua omat ajatuksensa ääneen. Tynjälän (1999, 65) mielestä jopa yksin opiskelu nähdään sosiaalisena tapahtumana. Tällöin oppija on vuorovaikutuksessa oppikirjan tekstin kanssa. Näin ollen kaikki oppiminen nähdään jollakin tasolla sosiaalisena toimintana.

Kymmenes konstruktivismin seuraus on uusien arviointimenetelmien kehittämisen. Oppijan arviointi siirretään oppimisprosessissa oppijan oppimislaatuun. Oppimisprosessin arviointiin osallistuvat aktiivisesti oppija, opettaja ja mahdollisesti koulukaverit. Oppijalle arviointimenettelyllä on suuri vaikutus oppimisprosessissa. Arviointia pyritään tekemään osana oppimisprosessin aikana eikä vain opintojakson lopussa. (Tynjälä 1999, 65–66.) Perinteisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan arviointi on prosessin lopussa. Konstruktivismin ajatuksena on, että opettajat kuin oppijakin kokevat itsensä oppijoiksi ja pyrkivät hakemaan palautetta toiminnastaan voidakseen suunnata oppimisprosesseja entistä tarkoituksenmukaisemmin. Arvioinnista saatu palaute ja sen tulkinta ohjaa sitä, mitä pidetään jatkossa tärkeänä oppia. (Rauste von Wrangh ym. 2003, 179.)

Yhdestoista konstruktivisminsa on tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuominen. On suositeltu, että absoluuttisen totuuden sijaan voisi oppijoiden kanssa käsitellä oppiaineiden sisältöjä, ja millä tavalla tietoa tuotetaan ja minkälaisen vaiheiden

kautta nykyiseen tietämykseen on päästy. Monet tutkijat ovat suositelleet, että opetuksessa tietoa ei tarjottaisiin oppijoille absoluuttisena totuutena, vaan heille osoitettaisiin tiedon muuttuvuus, väliaikaisuus ja suhteellisuus. (Tynjälä 1999, 66–67.)

Viimeisenä tärkeäksi mainitaan opetussuunnitelman kehittäminen. Konstruktivistisessa ajattelussa esiin nousee myös uudenlainen ajattelu opetussuunnitelman suhteen. Perinteisessä ajattelussa opetussuunnitelma on totuttu usein näkemään kiinteänä, kaikille samanlaisena. Tarkkojen opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden sijasta voitaisiin määritellä jokaisen oppialan pääsisällöt ja ongelma-alueet. Koko ajan kasvavan tietomäärän vuoksi olisi hyvä kehittää tiedon valikoinin, jäsentämisen, analysoinnin ja kriittisen arvioinnin taitoja. Hyvät tiedonhankintataidot ja elinikäinen oppiminen korostuisivat tulevaisuudessa. (Tynjälä 1999, 67; Rauste von Wright ym. 2003, 176.)

Konstruktivismi on siis asettanut pedagogiikalle joukon haasteita. Varsinkin opettajalle asetettavat vaatimukset lisääntyvät. Konstruktivistisessä näkemyksessä korostuu myös oppija aktiivisena toimijana oppimisprosessissa. Tietoa konstruoidaan yhdessä kaikkien oppimisprosessissa mukana olevien kanssa. Joka tapauksessa oppijan aktiivisuus on noussut keskeiseen osaan opetus - opiskelu-oppimisprosessissa. Samalla kun yksittäisten tietojen ja taitojen erillinen opettaminen ja oppimisen kontrolli menettävät keskeistä rooliaan, esille nousevat oppimisen taitojen opettamisen ehdot. Opetustilanteissa tulee keskeiseksi näiden taitojen kehittymistä edistävän oppimisympäristön luominen. (Rauste von Wright ym. 2003, 201.)

## 4 LAPSEN KEHITYSTEORIA

### 4.1 Piaget'n teoria lapsen ajattelusta ja kielen kehityksestä

Piaget'n teoria käsittelee lapsen ajattelun kehitystä. Teorian taustalla on käsitys siitä, että ajattelu kehittyy vaiheittain ja jokainen alempi vaihe on ylemmän tason edellytys. Vaikka kehityksessä tapahtuukin ajallista poikkeavuutta, Piaget'n mukaan kaikki lapset käyvät samat kehitysvaiheet läpi. Tunne-elämä ja älyllinen elämä ovat toisistaan erottamattomia ja toisiaan täydentäviä. Niiden kehityksessä voidaan havaita huomattavaa samankaltaisuutta, ja yhdensuuntainen kehitys jatkuu halki lapsuuden ja nuoruuden. (Piaget 1988, 34.) Lapsi suuntaa havaintojaan aktiivisesti ja alkaa jäsenellä niitä. Samalla lapsi rakentaa maailmaansa ja alkaa muunnella toimintaansa vanhojen toimintamallien kautta rakentaen uusia toimintamalleja (skeemat). Nämä skeemat muokkautuvat ja muuntuvat oppimisen kautta ja kulloisenkin tarpeen mukaisesti. Pia-



get tutki erityisesti lasten ajattelun ja kielen kehittymistä ja erotti ajattelun neljä vaihetta, jotka ovat *sensomotorinen vaihe* (ikävuodet 0–2), *esioperationaalinen vaihe* (ikävuodet 2–6), *konkreettisten operaatioiden vaihe* (ikävuodet 7–11) ja *formaalisten operaatioiden vaihe* (ikävuodet 12–15). (Aaltonen, Ojanen, Sívén, Vihunen & Vilén 2001, 156; Elkind 1974, 34–37.)

Ensimmäistä vaihetta älykkyyden kehityksessä Piaget nimittää sensomotoriseksi kaudeksi. Lapsi reagoi ärsykkeisiin ja hän siirtyy reflekseistä tahdonalaisiin liikkeisiin. Lapselle kehittyy ymmärrys siitä, että esineet ovat pysyviä myös silloin, kun hän ei näe niitä ja leikeissä lapsi kykenee esittämään todellisuutta eri symbolien ja kielen varassa. Noin 5–7 kuukauden iässä käy niin, että jos esine, johon lapsi on tarttumaisillaan, peitetään kankaalla tai siirretään näkösuojan taakse, niin lapsi vain vetää jo ojentuneen kätensä pois tai, mikäli on kyseessä erittäin kiinnostava esine, alkaa itkeä tai huutaa pettymyksestä. (Piaget & Inhelder 1977, 22.)

Toiselle vaiheelle, jota Piaget sanoo esioperationaaliseksi vaiheeksi on ominaista, että lapsen ajattelu on vielä hyvin minäkeskeistä eikä hän pysty vielä asettumaan toisen asemaan. Lapsi saattaa ymmärtää tietyt sanonnat kirjaimellisesti, esimerkiksi kaksikielinen, mustasukkainen. Kielen ilmaantuessa käyttäytyminen muuttuu perusteellisesti sekä tunne-elämän että älyn kannalta. Kun lapsi pystyy ilmaisemaan itseänsä kielellisesti, vuorovaikutus tulee mahdolliseksi, mikä tarkoittaa lapsen toiminnan sosiaalistumisen alkamista. Moraalisessa ajattelussa lapsi harkitsee vielä asioita vain seurauksien näkökulmasta. (Piaget 1988, 37.)

Kolmantena oleva konkreettisten operaatioiden vaihe, joka sattuu juuri kouluiän kynnykselle, merkitsee ratkaisevaa käännettä henkisessä kehityksessä. Tässä vaiheessa lapsi pystyy loogiseen ymmärtämiseen, kun asiat ovat konkreettisesti esillä. Ajantaju ja välimatkojen ymmärrys muuttuu varmemmaksi, ja hän ymmärtää kellon ja hahmottaa käsitteet menneisyys, tulevaisuus ja nykyhetki. Hän kykenee osittain asettumaan toisen asemaan ja osoittaa empatiakykyä. Samoin moraalisessa ajattelussa lapsi osaa jo harkita asioita myös teon tarkoituksen näkökulmasta. Lapsella jo seitsemän vuoden iässä oikeudenmukaisuus vie voiton jopa tottelevaisuudesta, ja siitä tulee keskeinen normi, joka affektiivisella alueella vastaa kongnitiivisten operaatioiden johdonmukaisuuden normeja. (Piaget 1988, 62; Piaget & Inhelder 1977, 123.)

Viimeisenä on formaalisten operaatioiden vaihe, jossa nuoren ajattelu ei vaadi kohteen konkreettista läsnäoloa, ja nuori pystyy deduktiiviseen päättelyyn, eli soveltamaan sääntöjä yksittäisiin tapauksiin. Nuori käyttää teorioita ja symboleja ajattelun välinei-

nä ja moraalissa ja maailmankatsomuksessa omakohtaisuus lisääntyy. Nuori pohtii ajatuksia, muodostaa ihanteita ja suunnittelee realistisesti tulevaisuutta. (Elkind 1974, 37.)

Piaget'n mukaan älykkyys, kongnitiivinen toiminta, muodostuu kokemusten kautta. Mitä enemmän lapsi saa erilaisia kokemuksia ympäristöstään, sitä kehittyneemmät skeemat hänelle muodostuvat. Uudet skeemat ohjaavat taas lasta etsimään uutta tietoa. Älykkyys ei ole siis synnynnäinen, sisäinen ominaisuus, vaan se kehittyy ihmisen vuorovaikutuksesta ympäristönsä kanssa. Jos halutaan edistää nuoren oppimista, tulee ympäristön olla sellainen, että se tarjoaa toimintaa ja virikkeitä. Toiminnan tulee olla oikeassa suhteessa nuoren toimintamahdollisuuteen. (Hujaila, Puroila, Parrila, Haapakoski & Nivala 1998, 44–47.) Pienluokan oppilaiden määrä ja sen rauhallinen toimintaympäristö tukee nuoren mahdollisuutta oppia uutta tietoa jo olemassa olevan tiedon lisäksi. Piaget piti tärkeänä yksilön aktiivista toimintaa ja lähtökohtana oli oppilaiden sitoutuminen oppimisen toimintaan. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2001, 159.) Tässä työssä Piagetin periaate näkyi pienluokan oppilaiden itsenäisessä opiskelussa tunnilla ja heidän yksilöllisessä opetussuunnitelmassa. Viimeisen luokan oppilaiden kohdalla se korostui oppilaiden sitoutumisessa opiskeluun päämääränä päästä jatko-opintoihin.

#### 4.2 Kouluiän kehitys

Lapsella kouluiän katsotaan kattavan ikävuodet 7–16. Lapselle ikävuodet seitsemästä kahteentoista ovat loogisen ajattelun alkuvaihetta. Tänä aikana syntyvät ihmisten välisestä yhteistoiminnasta sosiaaliset ja moraaliset tunteet. Piaget'n teoriassa lapsi ei osaa käyttää ajattelussaan korkeamman tason operaatioita ennen kuin hän hallitsee alemman tason operaatiot. Kuitenkin lapsi voi olla useammalla kehitystasolla samanaikaisesti. Esimerkiksi 12-vuotiaan taidot ovat vielä konkreettisten operaatioiden tasolla, mutta osa hänen taidoistaan voi on formaalisten, esioperationaalisella tai jopa sensorisella tasolla. Tästä syystä ei saisikaan ajatella kouluikäisen lapsen kehityksen kuuluvan pelkästään konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, vaan kouluikäistä tulisi tarkastella näiden kaikkien kehityksen tasojen kautta. Jokainen kouluikäinen lapsi kehittyy erittäin yksilöllisesti, joten suuria kehitystason yleistyksiä ei kannata tehdä. (Rauste von Wright ym. 2003, 75.)

Millä tavalla nämä tasot koulussa näkyvät oppilaan käytöksessä? Hän saa paljon uusia kavereita, mikä rikastuttaa lapsen sosiaalista verkostoa. Samalla lapsi joutuu ottamaan

huomioon muiden oppilaiden ajatuksia. Ajattelun kehitys kulkee minäkeskeisestä ajattelusta sosiaaliseen ajatteluun. Siirtyminen minäkeskeisestä ajattelusta sosiaaliseen ajattelutapaan tapahtuu kahta eri vaihetta pitkin. Piaget erottaa lapsen henkisen kehityksen tapahtuvan *korvaamisen* ja *integraation* kautta. (Elkind 1974, 52.)

Korvaamisella tarkoitetaan sitä, että lapsi korvaa vähemmän kypsän käsityksen uudella kypsemmällä käsityksellä. Uudella kypsemmällä käsityksellä ja korvaavalla käsityksellä ei välttämättä tarvitse olla minkäänlaista yhteyttä. Korvaavuuden käsitettä tarkastellessa on syytä kiinnittää huomiota kahteen tärkeään seikkaan. Ensimmäinen asia on, että silloin kun kypsempi käsitys korvaa vähemmän kypsän käsityksen, aikaisempi käsitys ei katoa, vaan se jää mahdolliseksi ajattelutavaksi. Aina on myös mahdollista, että kun henkistä kehitystä tapahtuu korvaamisen myötä, tämä korvattu käsitys nouse uudelleen esille. Toinen tärkeä näkökohta on se että, ennen kuin korvaaminen voi tapahtua, lapsen tulee olla valmis henkisesti omaksumaan uusi, sosiaalisesti koeteltu käsitys, jotta se voi tulla osaksi hänen ajatteluaan. (Elkind 1974, 52 - 53.)

Toinen Piaget'n kuvaama henkisen kehityksen tie on yhdistäminen eli integraatio. Integraatio tarkoittaa sitä, että vähemmän kypsät käsitykset yhdistetään, jotta saataisiin abstraktimpia ja monipuolisimpia käsityksiä. Integraation kautta tapahtunutta kehitystä on yleensä vaikeaa peruuttaa, eli se on melko pysyvää. Aivan kuten korvaamisen käsitteen yhteydessä, myös integraation kautta tapahtuva kehitys edellyttää, että lapsella on valmius tähän oppimiseen ja edistymiseen. (Elkind 1974, 54 – 55.)

Pienluokan oppilaista osa oli jäänyt luokalle, joka tarkoitti sitä, että opettajan tuli tarkoin miettiä jokaisen oppilaan kohdalla hänen kehitystasonsa. Voidaanko oppilaalta vaatia tiettyä osaamista, jos taustalla vaikuttavat oppimisvaikeudet sekä aikaisempi heikko koulumenestys.

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄ JA OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

### 5.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan pienluokalla koulua käyvien oppilaiden kokemuksia. Haluan antaa puheenvuoron oppilaille, joiden ääntä ei yleensä koulussa kuunnella. Tai oikeammin, ääni kyllä kuullaan, mutta se ymmärretään usein väärin. Olen kiinnostunut siitä, millaisia suunnitelmia heillä on jatko-opintojen suhteen ja miten koulunkäynti pienluokalla tukee heitä jatko-opintoihin pyrkimisessä.

Nuoret viettävät yhdeksän vuotta elämässään tärkeitä aikaa peruskoulussa, mikä luo perustan aikuisuudelle ja tulevaisuudelle. Perusopetuksen tavoitteena on tarjota laadukasta opetusta, jolla tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä yhteistyössä kodin ja ympäröivän yhteisön kanssa. Perusopetus nivoutuu yhteen varhaiskasvatuksen kanssa ja ottaa huomioon esiopetuksen lapselle antamat valmiudet. Molemmat nivelvaiheet, niin esiopetuksesta perusopetukseen kuin perusopetuksesta toisen asteen koulutukseenkin, edellyttävät saumatonta yhteistyötä. (Haminan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma 2010, 14.)

Kananen (2008, 130) on todennut, että tutkimusongelman määrittely voi olla hankalaa, mutta tutkimuskysymykset auttavat siinä. Kananen mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset elävät tutkimusprosessin aikana sen mukaan, miten tutkimus etenee. Ongelma tulisi esittää mahdollisimman selkeästi ja tarkkaan rajaten. Tutkimuksessa on hyvä löytää juoni tai johtoajatus, joka voidaan nimittää tutkimuksen pääongelmaksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 117.) Prosessin aikana tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

- Millaisia kokemuksia nuorella on koulunkäynnistä pienluokalla?
- Miten pienluokalla koulunkäynti tukee nuoria jatko-opintoihin pyrkimisessä?

## 5.2 Kohderyhmä

Opinnäytetyöni kohderyhmäksi valitsin Etelä-Suomessa sijaitsevan kaupungin pienluokan oppilaat. Koulun henkilökunta on minulle tuttua, jolloin haastattelujen sopiminen ja toteuttaminen oli helppoa. Yläkouluja paikkakunnalla on kaksi ja molemmissa koulun yhteydessä toimivat myös erityisopetuksen mukautetun opetussuunnitelman luokat 7–9. Tutkimuksen kohderyhmän koulussa oppilaita on noin 300. Tutkimuksen pienluokassa oppilaat ovat kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla ja heitä on yhteensä kahdeksan. Pienluokalle oppilaat ovat siirtyneet lähiympäristön alakouluista. Haastatteluun valitsin kuusi opettajan suosittelemaa oppilasta. Perusteena opettajalla oli, että valituilla oppilailla on kokemuksellista tietoa ja he ovat valmiita kertomaan avoimesti asioistaan.

Opettajana luokassa toimii kokenut erityisopettaja, ja hänen lisäksi luokassa on koulunkäynninohjaaja. Oppilaat opiskelevat kaikki samassa luokassa, joka sijaitsee koulussa yhden päätyvän käytävän päässä. Oppilaiden valinnaisten aineiden kuten

atk:n, kotitalouden, liikunnan, tekstiilitöiden ja teknistentöiden opiskelut toteutuvat muiden samanikäisten keskuudessa tavallisessa luokkaryhmässä.

### 5.3 Tutkimusmenetelmät

Aineiston keruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Mielestäni laadullinen tutkimusmenetelmä sopi minua kiinnostavien tutkimuskysymysten selvittämiseen paremmin kuin määrällinen tutkimusmenetelmä. Suomessa yleisin tapa kerätä tietoa laadulliseen tutkimukseen on haastattelu. Kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee jostakin, niin tehokkain tapa on kysyä sitä häneltä. Haastattelussa tutkijan tehtävänä on nimenomaan välittää kuva haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Miksi emme siis puhuisi heidän kanssa ja kysyisi heiltä perusteita heidän toimintaansa ja mielipiteilleen? (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2011, 11.) Mietin etukäteen haastattelun haasteellisuutta, sillä kyseessä ovat murrosikäiset nuoret.

Osaanko kohdata nuoren oikein, ilmaisenko asiat niin, että he ymmärtävät? Miten saadaan tutkimuksen kannalta olennaista tietoa? Eskolan ja Vastamäen (2010, 26) mukaan haastattelu on ikään kuin keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. Haastattelun avulla saadaan kuvaavia esimerkkejä ja haastattelussa on suuremmat mahdollisuudet motivoida henkilöä kuin lomaketutkimuksessa. Haastattelun eduksi koin sen, että voin täydentää kysymystä, jos näyttää siltä, ettei haastateltava ymmärrä sitä sillä tavalla, kuin olen tarkoittanut. En nähnyt myöskään järkeväksi laatia pikkutarkkoja kysymyksiä, koska silloin olisin ohjaillut liikaa nuorten vastauksia.

Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Yleensä haastattelun aihepiiri eli teema-alueet ovat valmiina, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. (Hirsjärvi ym. 2006, 196 – 197.) Haastatteliija varmistaa, että kaikki etukäteen suunnitellut teema-alueet keskustellaan haastattelussa, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelussa tilanteen mukaan. Siksi haastattelijalla on hyvä olla mukana teemalista tai haastattelurunko käsiteltävistä asioista. Haastattelussa ei ole myöskään valmiita kysymyksiä, toteavat Eskola ja Suoranta (1998, 87). Teemahaastattelussa jo nimi kertoo, mikä haastattelussa on kaikkein olennaisinta. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee keskeisten ja tiettyjen teemojen mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48).

Objektiivisuudella tutkimuksessa tarkoitetaan tulosten aitoutta. Tulokset ovat lähtöisin tutkittavista, eivätkä tutkijan omat asenteet tai mielipiteet vaikuta. Menetelmät on va-

littu niin, että ne tukevat tutkimusongelman ratkaisua. Niitä käytetään oikeissa asiayhteyksissä ja tutkija dokumentoi käyttämänsä menetelmät ja tutkimustulokset ja tiedeyhteisö tarkastelee niitä kriittisesti. Menetelmän valinnat tutkija on valmis perustelemaan. Menetelmät ovat jatkuvan kritiikin kohteena, jolloin virheet voidaan korjata tieteen edistyessä. Kriittisyys näkyy tiukkoina ratkaisujen perusteina ja oikeiden menetelmien käyttöinä. Hyvän tutkijan pitää pystyä arviomaan omaa toimintaansa. Autonomisuudella tarkoitetaan toiminnan riippumattomuutta ulkoisista sidosryhmistä. Tehtäviin valintoihin eivät vaikuta ulkopuoliset tahot. Edistyvyys liitetään tieteen kehittymiseen, joka heijastuu hyvinvointiin yhteiskunnassamme. (Kananen 2008,56.)

Tässä työssä objektiivisuus tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset saatiin haastattelemalla oppilaita. Tutkijan asenteet eivät näy nuoren haastattelussa. Etukäteen olin tarkkaan pohtinut sitä, millä menetelmillä haen vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tiedonkeruumenetelmä vaikutti analyysimenetelmän valintaa. Tärkeänä koin, että sain haastateltavieni tekstistä esille juuri ne oikeat asiat ja etten tulkinnut niitä väärin. Olen raportoinut kaikki esille tulleet asiat tarkkaan ja totuuden mukaisesti.

#### 5.4 Prosessin kulku

Syksyllä 2012 soitin kaupungin opetuspäällikölle ja kerroin tutkimuksestani sekä kysyin häneltä ohjeita lupa-asioissa. Tämän jälkeen otin yhteyttä koulun rehtoriin, joka oli lomalla, ja sovin asiasta vararehtorin kanssa. Tein hänen kanssaan alustavan sopimuksen opinnäytetyöstä, jossa olin suunnitellut tekeväni kyselylomakkeella tutkimuksen koulun yhdelle luokalle. Mietin opinnäytetyötäni vielä muutaman viikon ja hylkäsin alkuperäisen suunnitelmani. Halusin tutkia pienemmän ryhmän kokemuksia ja samalla tehdä tutkimuksen laadullisella menetelmällä. Ajatus pienluokan oppilaiden haastattelusta ja heidän kokemuksistaan opiskelusta pienluokassa kiinnosti minua erityisesti. Koin, että aihe on mielenkiintoinen ja että siitä tulee olemaan minulle ammatillisesti hyötyä tulevaisuudessa koululla työskennellessäni. Koska opettaja oli tuttu ja tiesin voivani luottaa yhteistyön saumattomuuteen, tein uuden suunnitelman ja sain rehtorilta uudelleen allekirjoitetun sopimuksen.

Esitettyäni keväällä 2013 koulussa tutkimussuunnitelman, lähetin sen rehtorille ja pienluokan opettajalle sähköpostina. Kesäkuussa keskustelimme rehtorin kanssa koululla opinnäytetyöstä ja samalla annoin rehtorille tutkimuslupahakemuksen (liite 1). Muutaman päivän kuluttua rehtorin tapaamisesta sain pienluokan opettajalta viestin, että pienluokalla jatkavat samat oppilaat. Tämä tieto oli minulle tärkeä, sillä tutkimus-

ta ajatellen oppilaita luokalla oli tarvittava määrä ja samalla tutkimuksen kokemuksellinen osio täyttyi.

Syksyllä 2013 soitin pienluokan opettajalle ja sovimme tapaamisesta. Tapaamisessa kerroin vielä opinnäytetyöstäni ja sen aikataulusta. Opettaja toimitti vanhemmille kirjeen (liite 2), jossa pyysin lupaa haastatella heidän nuortaan. Sovimme opettajan kanssa samalla, että hän kirjoituttaa oppilailla esseet, joissa on aiheena koulunkäynti. Kuu-kauden päästä kävin luokassa puhumassa oppilaille opinnäytetyöstäni, haastattelusta ja sen nauhoittamisesta. Kerroin samalla myös itsestäni, koska halusin luoda jo tässä vaiheessa luottamuksellisen suhteen. Sain opettajalta kuoressa kahdeksan vanhemman allekirjoittamaa lupalappua ja oppilaiden kirjoittamat esseet. Yhden oppilaan vanhempi ei antanut lupaa haastatella lastansa. Tämä nuori oli kirjoittanut esseen jo valmiiksi, joten sen hävitin. Sovimme opettajan kanssa valmiiksi oppilaiden haastatteluajat. Haastattelujen teemat muodostuivat tutkimuskysymysten ja nuoren kirjoittamien es- seiden aiheista:

- 1) *Nuoren syyt pienluokalla opiskeluun?*
- 2) *Nuoren saama tuki?*
- 3) *Mitä mieltä nuori on koulusta ja koulunkäynnistä?*
- 4) *Mitä kokemuksia on koulunkäynnistä?*
- 5) *Mitä ja miten pienluokka tukee jatko-opintoihin pääsyä?* (liite 3)

Hanna Vilkkä (2006, 64) mainitsee, että tutkimuksessa voi olla ns. avainhenkilö, joka tuntee tutkittava yhteisön ja auttaa tutkijaa tutkimuskohteen jäsenten luottamuksen he- rättäjänä. Omassa opinnäytetyössäni avainhenkilönä toimi luokan erityisopettaja. Avainhenkilön rooli on merkittävä tutkimuksen alkuvaiheessa. Yhteistyö pienluokan opettajan kanssa mahdollisti tutkimuksen toteutuksen. Vilkkä ehdottaa, että avainhen- kilö ja tutkija yhdessä kertovat tutkittaville, mikä on tutkimuksen tavoite, kenelle tut- kimuksesta on hyötyä, miten ja mistä tutkimusaineisto tullaan keräämään, miten se käsitellään, miten henkilötiedot ja tunnistetiedot tehdään tunnistamattomiksi, mitkä ovat tutkimusaineiston käyttöehdot ja ketkä kaikki tutkimusaineistoa käsittelevät. Me toi- minne tässä opinnäytetyössä juuri näin.

Lokakuun loppuun oli sovittu ensimmäinen haastattelu koululla. Minun piti haastatella ensimmäisenä pienluokan ainoata tyttöä. Etukäteen olin suunnitellut tekeväni haastat- telun nauhoituksen älypuhelimella. Nauhoitus ei onnistunut, vaikka olin harjoitellut si-

tä kotona. Onneksi tyttö tuumasi, että oli mukava haastattelu ja että seuraavalla kerralla on paljon helpompaa. Sovimme uuden haastatteluajan. Mietin, että minun olisi pitänyt kesällä tehdä suunnitelman mukaisesti koehaastattelu, niin olisin ehkä välttynyt ongelmilta. Olisin voinut myös kokeilla haastatteluteemojen toimivuutta ja haastattelujen kestoa. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 72) mielestä esihaastattelun tarkoituksena onkin testata haastattelurunkoa. Esihaastattelussa saadaan selville myös haastattelujen keskimääräinen pituus. Teemahaastattelut kestävät yleisesti tunnista kahteen tuntiin ja haastattelijan on varauduttava puheliaisiin tai niukkasanaisiin haastateltaviin. Eskola ja Suoranta (1998, 90) myös korostavat esihaastattelun tärkeyttä, sillä samalla voi testata nauhurin käyttöä.

Seuraavat haastattelut toteutin nauhurilla nauhoittamalla koululla marraskuun aikana. Tein yhden haastattelun kerrallaan, kuuntelin sen illalla useamman kerran ja tämän jälkeen litteroin sen tietokoneelle. Haastattelua varten olin varannut aikaa tunnin ja tämä aika riitti jokaisessa haastattelussa. Kaikki haastattelut tehtiin erillisissä luokissa ilman häiriötekijöitä. Kerroin oppilaalle ennen haastattelua vielä kertauksena, että keskustelut nauhoitetaan. Kerroin myös opinnäytetyön sisällöstä ja siitä, että haastateltavien nimiä ei mainita. Aluksi pyysin oppilasta kertomaan nimen, iän ja muuta taustatietoa. Haastattelu eteni niin, että esitin haastateltavalle kysymyksiä, joihin hän vastasi omin sanoin. Tarvittaessa esitin lisäkysymyksiä ja tarkennuksia. Erään oppilaan kanssa jouduin motivoimaan sekä ylläpitämään puhetta. Hän mietti usein vastauksia melko pitkään ja sain tehdä itseni kanssa töitä, että maltoin antaa hänelle aikaa miettiä vastauksia. Ratkaisin tilanteen niin, että keskustelimme hieman tarkoitettujen teemojen ulkopuolisista asioista. Näin hän sai keskustella hänelle tärkeistä asioista, minkä jälkeen taas palasimme haastatteluaiheeseen. Jo ensimmäisessä haastattelussa olin perehtynyt haastattelurunkoon ja todella sisäistänyt sen. Näin minulla oli mahdollisuus keskittyä oppilaan ilmeisiin ja luoda katsekontakti haastateltavaan. Kaikkiaan haastattelumateriaalin hankkimiseen kului aikaa neljä viikkoa.

## 5.5 Aineiston kuvaus

Lokakuussa sain oppilailta yhteensä kahdeksan esseetä, joista yhtä en liittänyt tutkimusaineistoon, koska en saanut vanhemman lupaa tutkimukseen. Kaksi oppilasta oli piirtänyt kuvan esseen lisäksi, puhuimme kuvasta tarkemmin haastattelun yhteydessä. Kirjoitetut esseet olivat melko lyhyitä ja kirjoitukset käsittelivät samanlaisia asioita.



Haastatteluja oli yhteensä kuusi. Joukossa oli neljä yhdeksännen luokan oppilasta ja kaksi oppilasta kahdeksannelta luokalta. Aina ennen varsinaisen haastattelun alkamista kysyin nuoren kuulumiset. Vapaalla keskustelulla pyrin luomaan luottamuksellisen ilmapiirin ja lopussa varmistin, että voin mahdollisesti vielä haastatella nuorta lisää tarvittaessa. Yhteensä äänitettyä aineistoa kertyi noin 235 minuuttia. Eskola ja Suoranta (1998,65) toteavat, että laadullisen aineiston nyrkkisääntönä voidaan pitää sitä, että lähdetään melko pienellä aineistolla eli korpuksesta ja yritetään rakentaa siitä eheää tulkintaa. Tärkeätä on oppia tuntemaan aineisto mahdollisimman hyvin, ettei tulkinta nojaa valitun ja rajatun aineiston satunnaisuuksiin. Materiaalia voidaan sitten myöhemmin kerätä lisää, jos tarvetta ilmenee.

## 5.6 Aineiston analyysi

Kirjoitin haastelut aina samana päivänä sana tarkkaan tietokoneelle. Tämän koin itselleni tärkeäksi, sillä näin muistin paremmin, mitä haastattelussa oli puhuttu. Jos oppilas naurahti haastattelun aikana, merkitsin sulkuihin naurua. Jos taas oppilas mietti pitkään vastausta, kirjoitin sulkuihin hiljaisuutta. Mielestäni tärkeitä kohtia, jotka vastasivat jo tässä vaiheessa tutkimuskysymykseen, merkitsi kursivoiden sanan tai tekstin. Jokaisen litteroinnin jälkeen kuuntelin haastattelun uudelleen ja välillä jouduin täydentämään tekstiä ja välillä korjaamaan sanoja. Yhden haastattelun litterointiin kului aikaa kahdesta tunnista kolmeen tuntiin. Litteroinnilla tarkoitetaan tutkimuksessa tallennetun aineiston puhtaaksikirjoittamista sanatarkasti. Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteistä ohjetta vaan litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä, tutkimusotteesta sekä käytettävästä analyysitavasta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 139; Hirsjärvi ym. 2003, 210.) Litteroinnin koin itselleni työlääksi ja haastavaksi kirjoitusnopeudestani ja kirjoitusvirheistäni johtuen. Eskola ja Vastamäki (2010, 43) toteavat, että haastattelujen litterointi on työläs vaihe ja yleisesti yhden haastattelutunnin purkamiseen kuluu aikaa yksi työpäivä. Litteroitua aineistoa kertyi yhden nuoren haastattelusta neljä tai viisi sivua, jolloin yhteensä kaikkien nuorten haastatteluista kertyi 25 sivua.

Jokaisen litteroidun haastattelun tulostin paperille. Paperilta lukemisen ja tekstiin tutustumisen koin itselleni helpommaksi kuin suoraan koneelta lukemisen. Tämän jälkeen tutustuin aineistoon lukemalla sen useita kertoja läpi ajatuksella. Tein lukiessani tekstiin muistiinpanoja saamistani ajatuksista. Mieleeni nousi vahvasti tiettyjä oppilaiden vastauksia, joita olin jo haastattelun aikana miettinyt. Hirsjärvi ja Hurme (2011,

136) ovat sitä mieltä, että aineiston analysointitapaa pitää miettiä jo aineistoa kerätessä. Laadullinen analyysi alkaa jo haastattelutilanteessa. Aineistoa kerätään siis monissa eri vaiheissa ja usein rinnakkain eri menetelmillä. Eskolan ja Suorannan (1998, 138) mielestä laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Samalla analyysillä pyritään tiivistämään aineistoa kadottamatta silti informaatiota. Voidaan siis todeta, että pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä.

Eskola ja Vastamäki (2010, 43) tähdentävät teemahaastattelulla saadun aineiston analysointia teemoittamalla ja tyypittelemällä. Teemoittaminen tarkoittaa aineiston jäsentämistä teemojen mukaan ja sen jälkeen pelkistämistä. Tyypittelyssä on kyse erilaisten tyypikuvausten konstruoinnista aineistosta. Heidän mielestä teemahaastattelun yksi vahvuus piilee siinä, että kynnys aineiston analyysiin ei ole niin korkealla kuin yleensä laadullisen aineiston kanssa. Aineiston voi vielä litteroinnin jälkeen järjestää uudestaan teemoittain, eli niin, että jokaisen teeman alle sijoitetaan kaikkien haastateltavien vastaukset juuri tähän teemaan.

Eskolan ja Vastamäen ohjeiden mukaan aloitin tutkimusaineistoni analysoinnin ottamalla tarkastelun kohteeksi yhden teeman kerrallaan. Teemojen alle keräsin oppilaiden ajatuksia kyseisestä aiheesta. Lyhensin vastauksia muutamaksi ydinsanoiksi, jotka vastasivat teeman kysymykseen. Annoin oppilaille nimet Aatami, Eeva, Taneli, Petteri, Viljo ja Jooseppi ja joka oppilaan haastattelun kirjoitin teeman alle eri värillä. Näin erotin oppilaiden ajatukset toisistaan. Tämän tekemiseen minulta kului viikko. Metodi osoittautui haasteelliseksi, sillä oppilaiden vastauksia oli välillä vaikeata erottaa vain yhden teeman alle.

Koko analyysin ajan pidin mielessäni Eskola ja Suorannan (1998, 226) neuvot analyysin tarkoituksesta laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysissä on kysymys aineiston järjestämisestä sellaisen muotoon, että siitä on mahdollisuus eritellä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Sillä, miten laadullinen aineisto on kerätty, ei sillä ole suurta merkitystä, vaan tunnusmerkkinä on, että kaikissa vaiheissa analyysi on uusien merkitysten rakentamista. Aineiston järjestämisen jälkeen merkityksiä rakennetaan esittämällä kuvauksia, tekemällä päätelmiä ja tulkintoja sekä antamalla selityksiä tehdyille ratkaisuille.

Seuraavaksi luin jokaisen teeman aineiston ajatuksella erikseen ja etsin samalla jokaisesta teemasta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Tyypittelyllä tarkoitetaan tyypillisten asioiden kokoamista eli aineiston tiivistämistä havainnollisiin tyyppeihin. Tyypit-

telyssä astutaan tavallaan askel teemoittelua pidemmälle, sillä siinä kuvataan aineistoa lukuisten teemojen sijaan laajemmin. Parhaimmillaan tyypit kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti aineistoa. (Eskola & Suoranta 1998, 182.)

## 6 TULOKSET

Tuloksissa yhdistyvät seitsemän oppilaiden kirjoittamat esseet aiheesta koulunkäynti ja kuuden nuoren teemahaastattelut. Tulokset esitän teemoittain noudattaen tutkimuskysymysten järjestystä. Samalla esitän muutamia oppilaiden suoria lainauksia, jotka kertovat oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia kyseiseen asiaan.

### 6.1 Oppilaiden kuvausta itsestään

Aloitin oppilaan haastattelun hänelle tutuista ja helpoista kysymyksistä. Oppilas kertoi ikänsä, millä luokalla opiskelee, harrastuksista ja oman perheen taustoista. Oppilaista kaksi oli jäänyt luokalle alakoulussa, jolloin heidät oli siirretty pienluokalle. Toisen luokan kertaalleen käynyt oppilas kertoi, että äiti oli halunnut hänen jäävän luokalle ja näin käyvän kahdesti kakkosluokan. Syksyllä kolmannen luokan alussa hänet oli siirretty pienluokalle toiseen koulun. Syyksi hän kertoi, ettei ollut tullut koulun opettajan kanssa toimen. Yksi haastateltavista oppilaista kertoi tuplanneensa seitsemännen luokan, minkä jälkeen hän pääsi pienluokalle. Myös hänellä oli ollut erimielisyyksiä opettajan kanssa. Tapahtumista huolimatta jokainen oppilas oli halunnut pienluokalle. Kahden oppilaan vanhemmat olivat aktiivisesti olleet rehtoriin yhteydessä, jotta nuori pääsisi opiskelemaan pienluokalle:

*Mä olin kysynyt mun vanhemmilta, että olisiko mahdollista, että ne kysyisi rehtorilta siirtoa pienluokalle, mutta se ei silloin rehtorille käynyt.*

(Aatami)

*Me haettiin kuutosluokan lopulla ja meillä oli palaveri isäntä ja tunti oikein hyvältä, sillä olin jo halunnut pitkään pienluokalle. (Taneli)*

Kun kysyin oppilaalta, mitä hän muistaa tapahtuneen ennen pienluokalle siirtymistä, niin vastaukset olivat hyvin epämääräisiä. Neljä oppilasta muisti, että yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa pidettiin palaveria. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOJKS) tekemistä ei muistettu. Todettiin, että palaverissa keskusteltiin ja täytettiin joku paperi. Muutamat oppilaat muistelivat käyneensä tutustumassa yläkoulun pien-

luokkaan keväällä, ja yksi oppilas totesi minulle, ettei oikein vielääkään tiedä varsinaista syytä pienluokalla olemiseensa. Kun keskustelimme asiasta, niin oppilas totesi, että varmaan syyt olivat alakoulussa jo yksilöllistetyt oppiaineet ja oma käytös.

Oppilaiden perhetaustat olivat hyvin erilaisia. Luokalla oli oppilaita, jotka asuivat molempien vanhempien kanssa sekä yksinhuoltajaperheestä, joissa oppilas tapasi isäänsä säännöllisesti viikonloppuisin. Oli oppilas, joka asui äidin ja siskon kanssa ja jonka isä oli kuollut tapaturmaisesti, sekä uusperhe, jossa oppilas asui isänsä, siskonsa ja äiti-puolensa kanssa. Oppilaista jokaisella oli sisaruksia ja heillä oli hyvät välit molempiin vanhempiinsa. Voidaan sanoa, että oppilaiden vanhemmat olivat aktiivisesti mukana nuoren elämässä ja olivat ajaneet nuoren asioita, jotta nuori oli päässyt pienluokalle opiskelemaan.

Harrastuksina mainittiin laskettelua perheen kanssa, musiikin kuuntelua ja kuorossa laulamista. Eräs oppilas kertoi, että pitää pyörällä ajosta ja on harrastanut laskettelua neljä vuotta. Kaikki pojat kertoivat harrastavansa mopojen korjaamista ja monella heistä oli monta mopoa. Yksi oppilas suunnitteli, että hän lähtee jatko-opintoja suorittamaan ammattiopistoon ja ajaa syksyllä koulumatkat kevytmoottoripyörällä. Yleisesti nuoret olivat tyytyväisiä elämäänsä ja useilla harrastuksena oli kavereiden kanssa ”hengailu” kaupungilla:

*Mä tapaan kavereita joka ilta kaupungilla ja me vain ”hengailaan”  
tekemättä mitään se erikoisempaa. (Petteri)*

## 6.2 Kokemuksia ja tukitoimia ennen pienluokalle siirtymistä

Seuraavaksi keskustelimme opiskelusta ennen pienluokalle siirtymistä. Haastateltavat toivat esille kokemuksia opiskelusta alakoulussa. Jokainen oppilas mainitsi isossa luokassa häiriötekijäksi metelin. Tunnilla juteltiin kavereiden kanssa eikä opiskeluun keskitytty. Tämä heijastui numeroiden huononemiseen ja kaksi haastateltavista olikin jäänyt luokalle jo toisella luokalla. Osa mainitsi erimielisyydet opettajan kanssa, jotka heijastuivat omaan opiskeluun. Oppilaat olivat kokeneet, että alakoulussa opettajat eivät halunneet ymmärtää heidän käytöstään. Eräs oppilas kertoi mm. että oli pomputellut palloa käytävällä, jolloin pallo oli osunut lamppuun, joka oli rikkoutunut. Siitä seurasi hänelle jälki-istuntoa, vaikka oppilaan mielestä se oli puhdas vahinko. Lamppua oppilas ei joutunut korvaamaan rahallisesti. Erään oppilaan kertoman mukaan, kun

luokassa ei jaksanut opiskella, he kavereiden kanssa alkoivat riehua. Tästä seurasi usein jälki-istuntoja:

*Jälkiastuntoja oli ala-asteella, syyt tunnilla olin riehunut, syyt riuhumiseen oli, että ei jaksanut opiskella, kun ei osaa tunnilla ja alkaa riuhua. (Petteri)*

Haastattelussa kävi ilmi, että jokaisella oppilaalla oli ollut vaikeuksia matematiikassa, äidinkielessä ja englannin kielessä. Tukea he olivat saaneet ennen pienluokalle siirtymistä. Yksi oppilas oli saanut joka viikko lukuharjoituksia ja tukiopetusta matematiikassa. Osalle oppilaista oli tukiopetusta annettu säännöllisesti kerran viikossa joko matematiikkaan tai englantiin. Jokainen oppilas oli käynyt matematiikan ja englannin kielen tukiopetuksessa aina välillä. Esitin heille kysymyksen, oliko tukiopetuksesta ollut heille hyötyä. Osalle nuorista oli ollut hyötyä tukiopetuksesta. Puheterapiassa oli käynyt kaksi oppilasta, joista toinen ei ollut aivan tyytyväinen lopputulokseen:

*R-kirjaimeen en oikeastaan ole tyytyväinen, koska se ei mene niin kuin muilla, kyl se väli tyhmältä kuulostaa itsenkin mielestä. Välillä on kiusattu, mutta olen oppinut nauramaan itselleni. (Viljo)*

Sama oppilas kertoi, että alakoulussa hänen piti tehdä vihkoon tehtäviä, jotka olivat hänelle todella vaikeita. Hän kertoi piirrelleensä vihkoon, kun ei osannut tehdä tehtäviä. Tästä ei opettaja pitänyt. Vihkoon piirtämistä hän harrastaa edelleen pienluokassa ja nykyinen opettaja on sen hyväksynyt. Kahdella oppilaalla oli luokanopettaja vaihtunut monta kertaa saman lukuvuoden aikana. Tämän molemmat oppilaat olivat kokeneet yhdeksi levottomuutensa syyksi.

### 6.3 Mielipiteitä koulusta ja koulunkäynnistä pienluokalla

Haastattelemani oppilaat viihtyivät koulussa jo ennen pienluokalle siirtoa, joten voidaan todeta, että siirrolla ei ollut suurta vaikutusta heidän kouluviihtyvyyteensä. Melkein kaikki oppilaat mainitsivat viihtyvänsä hyvin luokassa ja olevansa erittäin tyytyväisiä luokan ilmapiiriin. Yksi mainitsi luokan ilmapiiriin vaihtelevan ja häntä välillä todella ärsyttävän. Hän haluaisi vaihtaa toiseen pienluokkaan. Syyksi hän mainitsi luokan muut oppilaat ja ettei tule toimeen opettajansa kanssa. Hän kertoi, että opettaja on välillä aika ärsyttävä ja toisinaan ihan hyvä. ”Opettaja valittaa kaikesta ja mäkättää

ilman syytä”. Yksi oppilas kertoi luokan huonon ilmapiirin syyksi kyseisen oppilaan väittelyn opettajan kanssa:

*No, miten sen nyt sanoo, se vähän niin kuin vaihtelee, välillä saattaa tulla luokkalaisten kanssa sanomista pienistä asioita ja kukaan ei puhu kenellekään. ja taas välillä menee taas paremmin, en oikein osaa sitä selittää, useimmiten ei oikein hyvä. Paremmin menee, tavallaan ärsyttää, luokkahenki. vaihtelee, sanomista tulee melko pieniä asioita, välillä paremmin, useimmiten ihan hyvin. (Eeva)*

Eräs oppilas totesi, että tulee muuten mielellään kouluun, paitsi maanantaina. Syyksi hän mainitsi väsymyksen, kun viikonloppuna tulee valvottua myöhään ja maanantaina on vaikeaa nousta aikaisin ylös. Pienluokassa opiskelun parhaista puolista oppilaat mainitsivat oman luokan ja saman opettajan. Viisi oppilasta mainitsi, että opettajan taidot ovat hyvät, hän opettaa hyvin ja kannustaa. Opettajan kanssa tulee toimeen ja heillä on ihan hyvät suhteet keskenään. Yhden mielestä hän ei saa kannustusta opiskeluunsa, mutta se ei häntä haittaa. Opettajan taidot opettaa olivat hänenkin mielestään hyvät. Oppilaan mielestä suhteet opettajaan kanssa ovat hankalat, johtuen siitä, että oppilas sanoo oman mielipiteensä avoimesti.

#### 6.4 Kokemuksia nykyisestä pienluokasta ja koulukäynnistä

Pienluokka sijaitsi fyysisesti samassa rakennuksessa kuin muutkin luokat. Viidelle oppilaan pienluokkaan siirtyminen ei ollut tuottanut mitään vaikeuksia ja he tunsivat olonsa uudessa luokassa heti kotoisaksi. Pienluokalle siirtymiseen liittyvää jännitystä tai pelkoa eivät oppilaat olleet kokeneet. Yhden oppilaan sopeutuminen luokkaan vei kuitenkin jonkin aikaa. Oppilasta jännitti pienluokalle siirtyminen, koska hän ei tuntenut tulevia luokkakavereitaan. Oppilas olisi halunnut mennä normaaliluokalle kavereiden kanssa. Tärkeänä pidettiin turvallista oloa luokassa:

*Vähän jännitti alussa, kun ei tiennyt millaisia luokkakavereita oli. Nyt kaverit haluaisivat tulla myös pienluokalle. (Viljo)*

Kaikki oppilaat olivat erittäin tyytyväisiä, siihen, että olivat päässeet opiskelemaan pienluokkaan. Heidän mielestään luokalla oli oppinut enemmän kuuntelemalla, eikä luokassa meluttu. Luokassa pystyi keskittymään ja sai opiskella omaan tahtiin, eikä

kukaan hoputtanut selän takana. Kaikkien mielestä pienemmässä luokassa oli helpompi opiskella saman opettajan ohjauksessa. Luokassa oli myös koulunkäynninohjaaja, joka auttoi oppilasta pyydettäessä. Tehtävien tekemiseen apua saatiin tunnilla viittamalla tai kutsumalla nimellä:

*Minusta pienluokalla opiskelu on ollut mukavaa, on helpompi keskittyä ja opiskelu on mielestäni helpompaa. Apua saan pyytämällä tai viittamalla. Avustaja tulee heti siihe kyl, auttaa ja neuvo, mitä pitää tehdä ja opettajan kanssa tunnin alussa käydään läpi, mitä pitää tehdä ja mitä tehtäviin kuuluu. (Jooseppi)*

Kaikki oppilaat mainitsivat saavansa yksilöllisempää opetusta ja kokivat, että opettaja kohtelee kaikkia oppilaitaan tasapuolisesti, huomioiden jokaisen oppilaan taidot ja kyvyt. Muutama oppilas mainitsi opettajan vaativan heiltä osaamista ja itsenäistä tekemistä. Tunnilla tehtäviä tehtiin omaan tahtiin ja välillä yhdessä joitakin tehtäviä. Mukavaksi oppilaat kokivat sen, ettei kotiin tullut läksyjä. Jos läksyjä kuitenkin kotiin tuli, niin silloin itse tiesi, ettei ollut opiskellut tunnilla:

*Kerran olen saanut läksyjä kotiin, kun ei jaksanut tunnilla. (Petteri)*

Kokeisiin harjoiteltiin tunnilla tekemällä koepapereita. Jos teki hyvin, niin oli mahdollisuus saada kokeista hyvä numero. Kokeet olivat hieman helpompia kuin normaalilla luokalla. Hyvät numerot nostivat nuoren itsetuntoa, ja he huomasivat, että heillä oli mahdollisuus vaikka mihin. Yksi oppilas oli jopa ajatellut jatko-opintoja lukiossa. Nuoret tiesivät, että pienluokalta saamallaan hyvillä numeroilla heillä oli mahdollisuus päästä jatko-opintoihin:

*Monta numeroa on noussut, varmaankin kaksi. Aika moni numero on noussut, kun olen alkanut opiskelemaan pienluokalla. (Taneli)*

Kun kysyin oppilailta kavereiden suhtautumisesta heidän opiskeluunsa pienluokassa, niin vastaukset olivat kaikilla samat. Kaverit haluaisivat myös päästä opiskelemaan pienluokalle. Kaverit haluaisivat myös opiskella niin, ettei tule läksyjä ja kokeet ovat helpompia. Pienluokalla oli hyvä maine koulussa, eikä oppilaita siellä ollut koskaan leimattu muita huonommiksi tai tyhmemmiksi. Myönteisinä kokemuksina mainittiin myös uusien kaverisuhteiden syntyminen:

*Hei ensimmäisellä viikolla tutustuin nykyiseen parhaaseen ystävääni, joka on seiskaluokalla. Kahdeksannella luokalla on ollut paljon mukavampaa, kun on tullut uusia ystäviä ja luokassakin on paljon rauhallisempaa, kun entiset ysiluokkalaiset lähtivät pois. Olen myös päässyt muiden luokkien kanssa valinnaisille tunneille. (Eeva)*

Minkäänlaista eriarvoisuutta tai syrjintää oppilaat eivät olleet kokeneet kavereilta. Yksi oppilas mainitsi, että muutamaa opettajaa hän mieluummin karttaa. Kun tällainen opettaja tulee vastaan, niin oppilas kääntää katseen pois. Vastaavasti yhdellä oppilaalla oli muutamia opettajia, jotka hän mainitsi erityisen tärkeiksi itselleen.

Kysymykseen, mitä he pitivät tärkeänä yhteistyön kehittämisessä, eivät nuoret osanneet sanoa mitään. Heidän mielestä luokka oli juuri näin hyvä. Luokassa oli sopivasti oppilaita ja luokka oli yhden oppilaan mielestä rauhallisempi kuin edellisenä vuonna. Mukavana oppilaat kokivat sen, että valinnaiset oppiaineet olivat muiden oppilaiden kanssa ja vastaavasti oma opettaja opetti tiettyjä oppiaineita.

## 6.5 Miten pienluokka tukee jatko-opintoja

Jokainen oppilas oli sitä mieltä, että pienluokasta on hyötyä, kun lähtee jatko-opintoihin. Haastattelemani yhdeksännen luokan neljä oppilasta kertoivat, että he ovat yrittäneet opiskella enemmän ja ahkerammin, jotta pääsevät kouluun:

*Olen kuunnellut tunnilla ja yrittänyt tehdä ahkerasti töitä, nostaa numeroita lukemalla. (Jooseppi)*

Kevään yhteishaun jatkosuunnitelmat opintoihin olivat valmiina. Kolme nuorta aikoi pyrkiä auton asentaja- tai maanrakennuskoneenkuljettajanlinjalle. Toisena hyvänä vaihtoehtona oppilailla oli rakennuspuoli. Yhden oppilaan suunnitelmissa oli vartijakoulutus, ja jos hän ei sinne pääsisi, niin suunnitelmissa oli käydä ammattistarttiluokka tai pyrkiä-autopuolelle:

*Olen korjannut moottoreita aina ja se on semmoista, mikä kiinnostaa eniten ja se on tuttua ja turvallista ja osaan sen ja haluan siitä ammatin. (Taneli)*

Pienluokan yksilöllistelyjen aineiden osalta ja helpompien kokeiden ansiosta parempia numeroita todistukseen saaneet oppilaat luottavat jatko-opinnoissa omaan pärjää-



miseensä. Kun kysyin, kuinka he uskovat pärjäävänsä ammatillisissa aineissa, niin jokainen uskoi pärjäävänsä hyvin. He tiesivät, että heillä oli mahdollisuus saada tukea opintoihin, jos tulee vaikeuksia opintojen suorittamisessa. Heillä on mahdollisuus opiskella osa aineista pienryhmissä, mutta jokainen heistä halusi aloittaa muiden oppilaiden kanssa samassa luokassa:

*Tuntuu ihan hyvältä lähteä, ei jännitä ja uskon pärjääväni attoaineissa eli ammattiaiaineissa. (Aatami)*

Jokaisen oppilaan haastattelun lopussa kysyin vanhempien tukea ja vaikutusta ammatinvalinnassa. Yhdellä nuorella kotona olivat tukijoukkoina isä, kaverit ja sukulaiset. Muutama nuorista kertoi vanhemman kannustavan opinnoissa ja samalla haluavan nuoren pyrkivän jatko-opintoihin. Yleensä tämä vanhempi oli äiti, johon välit olivat erittäin hyvät:

*Äidille oli ihan sama mihin menen, ei vaimenkaan. Äidiltä ja isältä saan tukea ja uskallan kertoa kaikki jutut heille. (Aatami)*

Osalle oppilaista kodin tuki jatko-opintojensuunnitelmasta jäi vähäiseksi, siksi erityisopettajan rooli tässäkin asiassa korostui. Nuori kertoi, että vanhemmat luottivat siihen, että koulussa osataan ohjata ja neuvoa nuorta tässäkin asiassa. Muutama oppilas oli käynyt kysymässä neuvoa opinto-ohjaajalta.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyöni ensimmäisenä *tavoitteena* oli saada laadullisen tutkimuksen keinoilla selville oppilaiden kokemuksia koulunkäynnistä pienluokalla. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opiskelu pienluokalla koettiin pääsääntöisesti positiivisena ja myönteisenä asiana. Hatakan (2007, 176) tutkimuksessa opiskelu pienluokassa koettiin myönteiseksi, koska opettajilla oli enemmän aikaa jokaiselle oppilaalle. Oppiminen oli koettu keskittymiskyvyn kannalta hyväksi pienissä ryhmissä. Tämän tuloksen perusteella voidaan todeta, että perusopetuksen integraatiokehityksessä tulee antaa tilaa myös erityisopetuksen toteuttamiselle pienluokassa. Alatalon (2007) mukaan pienellä ryhmäkoolla voidaan vaikuttaa positiivisella tavalla oppilaiden ja opettajan välisiin suhteisiin, siksi vaikutuksesta oppilaiden oppimistulokset paranevat. Pienellä luokkakoolle voidaan mahdollistaa oppilaalle yksilöllinen opetus.

Konstruktivistiselle oppimiskäsityksellä oppilaat aktivoituvat opiskelemaan, jolloin opettajan tehtäväksi jää ohjaajan rooli. Haastatteluissa oppilaat kertoivat, että tarvittaessa tunnin alussa opettaja kertoo, mitä kukin oppilas tekee tunnilla. Oppilaat kokivat erittäin hyvänä opiskelun omaan tahtiin luokassa. Tämä edellyttää opettajalta tietoa oppilaiden olemassa olevista tiedoista ja taidoista. Opiskelun alkuvaiheessa oppilaalle annetaan tukea ja neuvoja ja vähitellen lisätään oppilaan omaa vastuuta oppimisesta. Myös Jahnukaisen (2001) tutkimuksessa nyt jo aikuistuneet entiset ESY- oppilaat näkivät keskeisenä vaikuttavana tekijänä erityisluokalla opettajan. Usein juuri suhde opettajaan oli aiheuttanut hankaluuksia yleisopetuksen puolella, mutta erityisluokalla opettajasuhde oli muuttunut positiiviseksi. Toki kaikki kokemukset eivät aina olleet hyviä ja joukossa löytyi erityisopettajia, joita ei pidetty kovin hyvänä. (Jahnukainen 2001, 221.) Haastatteluissa oppilaat kertoivat hankaluuksista opettajien kanssa ennen pienluokkaan siirtymistä. Pienluokassa oppilaat olivat erittäin tyytyväisiä opettajaan ja pitivät opettajaa erittäin hyvänä opetustyössä. Jos oppilaan omat käsitykset ja tiedot ovat ristiriidassa kouluopetuksen kanssa, näiden ristiriitojen tiedostaminen ja niistä puhuminen auttaisi oppilasta oppimisprosessissa ja samalla opettajan on helpompaa ymmärtää oppilasta. Oppilaat usein tulkitsevat samaa asiaa eri tavalla, asiat merkitsevät eri ihmisille eri asioita.

Oppilaat kokivat keskittymiskykynsä parantuneen pienluokassa, sekä viihtyvänsä hyvin luokassa, jossa pystyvät keskittymään. Pienluokalle siirtyminen tai siellä oleminen ei ole vaikuttanut kaverisuhteisiin. Kaverit ovat pysyneet samoina ja jotkut olivat saaneet uusia kavereita. Paikkakunnan pienluokalla opiskelua pidetään erittäin hyvänä, joka varmasti osaltaan vaikuttaa siihen, ettei luokalla koulua käyviä oppilaita syrjitty tai leimattu muita huonommiksi.

Oppilaat kertoivat, että parasta luokassa oli, että läksyjä ei tullut kotiin tehtäväksi ja kokeisiin harjoiteltiin tunnilla tekemällä koepapereita. Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä oppilaiden oppimissisältöjä ja tehtäviä ei voida suunnitella kaikille samanlaisiksi. Nuoren oppimisessa on tärkeätä, että hän myös ymmärtää opittavan asian, eikä vain opettele ulkoa tekstiä.

Takala (2010) puolustaa pienluokan hyvänä puolena sitä, että oppilaat oppivat tuntemaan toisensa ja he voivat opetella sosiaalisia taitoja tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Oppilaalle asetetaan tavoitteet niin, että hänellä on realistiset mahdollisuuden saavuttaa ne, jolloin hän saa kokea onnistumisen iloa. Opettaja yksilöllistää, käyttää erilaisia pedagogisia keinoja ja lähestymistapoja. Isossa luokassa tämä asettaa opetta-

jalle suuria haasteita, varsinkin kun puhutaan yksilöllisestä opetuksesta oppilaalle. Eritysluokassa yksilöllinen opetus on mahdollista, sillä oppilaita ei yleensä ole yli kymmentä. (Takala 2010b, 48,62). Jokinen (2012, 129) on maininnut, että pienluokassa on rauhallista opiskella, ilmapiiri on kannustava ja opettajaa pidetään luetettavana asiantuntijana. Sinkkosen (2007) tutkimuksessa oppilaat kertoivat viihtyneensä paremmin erityisluokalla kuin yleisopetuksessa. Syyksi he totesivat opetuksen tuntuneen heille sopivammalta erityisluokalta. Alatupa, Hintsanen ja Hirstiö-Snellman (2011) ovat lisäksi havainneet koulun ja luokkakoon kasvun kasvattavan eroja tyttöjen ja poikien oppimistuloksissa, erityisesti pojat näyttäisivät kärsivän liian suurista ryhmistä.

Negatiivisia kokemuksia tämän tutkimuksen oppilailla oli erittäin vähän. Ainostaan yksi oppilas haluaisi vaihtaa luokkaa. Erityisesti tytöille voi olla vaikeaa kavereiden saaminen pienluokalta. Jokinen (2012, 129) mainitsee yhdeksi syyksi pienluokkien poikavoittoisuuden. Onneksi pienluokalla opiskelevalla nuorella on mahdollisuus osallistua valinnaisten aineiden opiskeluun tavallisessa luokkaryhmässä.

Miksi pienluokista pitäisi luopua, kun monessa tutkimuksessa sitä pidetään erittäin hyvänä opetusmuotona? Erityispedagogiikan professori Timo Saloviita Jyväskylän yliopistosta sanoo, että Suomella on erityisluokkasiirtojen maailmanennätys. Saloviidan mukaan Suomessa yleisin syy erityisopetukseen ovat oppimisvaikeudet.

Saloviita (2008,13) on huolestunut siitä, että erityisoppilaat sijoitetaan lähikouluille, mutta siellä heidät eristetään muista oppilaista. Hän painottaa, että erityisopetus ei ole koskaan paikka vaan tukitoimi, joka voidaan tuoda myös tavalliseen luokkaan. Hänen mielestään oppilaan ei tarvitse siirtyä erityisopetukseen vaan erityisopetus voi tulla hänen luokseen. Erityisluokat eivät paranna oppimistuloksia vaan leimaavat ja eristävät oppilaat muista samanikäisistä

Saloviita kritisoi vuonna 2010 Perusopetuslakiin tehtyjä lakimuutoksia. Hänen mukaansa kolmiportainen malli hidastaa siirtoja, mutta ei rajoita niitä. Lapsen edun ja normaaliympäristön ensisijaisuuden periaatteita ei saatu lakiin, koska opettajakansanedustajat olivat vallanneet sivistysvaliokunnan. Saloviidan mielestä kouluissa tehdään paljon turhia siirtoja, joiden vaikutukset ovat dramaattisia. Oppimistulokset erityisluokilla ovat keskimäärin heikompia kuin erityisoppilaiden menestys tavallisilla luokilla. Erityiskoulutodistus ei ole hyvä suositus jatko-opintojen tai työllistymisen kannalta. (Saloviita 2011.)

Toisena näkökulmana integraation toteutumiseen voidaan miettiä, millä tavalla erityistuen tarpeessa olevan oppilaan opettaminen yleisryhmässä vaikuttaa muiden oppilaiden oppimiseen. Integraation vaikutusta muiden kuin erityisoppilaiden oppimiseen ja sosiaaliseen sopeutumiseen on tutkittu vähän. Mahdollisesti voitaisiin todeta, ettei erityisoppilaan integrointi haittaa muiden oppilaiden oppimista. (Moberg & Savolainen 2009, 78.) Hegarty (1993, 9–10) taas on todennut oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia, etteivät he kaipaakaan integraatiota, vaan opetusta. Yleisopetukseen sijoittaminen ei ole toiminnan lopputulos, vaan sopivan opetuksen organisointiprosessin alku. Hän kuvasi prosessia oppilaan mahdollisuudeksi osallistua kaikille oppilaille tarkoitettuun opetukseen.

Integraatio voi olla fyysistä, sosiaalista, toiminnallista tai rakenteellista ja usein näitä eri integraation muotoja yhdistellään. Erityisluokan sijainti yleisopetuksen tiloissa on fyysistä integrointia. Siinä toteutuu myös samalla sosiaalinen näkökulma, kun välitunnilla ja ruokatunnilla ollaan yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Yksinkertaisimmallaan integroimisella tarkoitetaan, että yleisopetuksessa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja muut oppilaat saavat opetusta samassa opetustilassa. (Huhtanen 2011, 70 – 71.)

Johtopäätöksenä voidaan tulosten perusteella todeta, että kaikkien haastattelemini oppilaiden kokemukset tukivat heidän opiskeluaan pienluokalla. Pienluokan oppilaiden luokahuone sijaitsee muiden luokahuoneiden kanssa samalla tilassa. Sovitut valinnaiset oppiaineet he suorittavat muiden samanikäisten kanssa. Koulun yhteisissä tapahtumissa ja välitunneilla kaikki oppilaat ovat yhdessä. Mielestäni seuraava nuoren toteama kuvaa erittäin hyvin, mitä nuori ajattelee opiskelusta normaaliluokalla:

*Jos opiskelisin tavallisessa luokassa, niin en oppisi mitään ja juttelisin kavereiden kanssa.*

Toisena tavoitteena oli selvittää, mitä suunnitelmia pienluokan oppilailla oli jatkoopintoihin ja kuinka pienluokka tukee siinä. Suomalaisista nuorista suurin osa jatkaa peruskoulun päätettyään toiselle asteelle. Pienluokan yhdeksännellä luokalla oppilaiden suunnitelmiin kuului hakea opiskelemaan kevään yhteishaussa. Alatupa, Karppinen, Keltinkangas- Järvinen & Savioja (2007, 130–138) neuvovat, että nuori voi merkitä hakemukseensa 1–5 hakutoivetta siinä järjestyksessä, kun hän haluaa tulla niihin valituksi. Hakutoivejärjestys on sitova, eli jos hakija tulee hyväksytyksi ylemmälle hakutoiveellensa, hän ei voi tulla hyväksytyksi alempiin hakutoiveisiin. Ensimmäiseltä hakutoiveensijalta kouluun päässyt nuori on varmasti parhaiten motivoitunut opis-

kelemaan tulevaa ammattiaan. Tutkimukset valitettavasti osoittavat, että monien nuorten hakutoiveet ovat heidän koulumenestykseensä nähden epärealistisia. Tähän pitäisi kiinnittää enemmän huomiota ja panostaa peruskoulussa opinto-ohjaukseen.

Kaikilla oppilailla oli selvät suunnitelmat jatko-opintoihin. Neuvoja nuoret kertoivat saaneensa opinto-ohjaajalta. Ensimmäisenä vaihtoehtona kevään yhteishaussa oppilailla ovat auton asentaja, maanrakennusautonkuljettaja ja rakennusala. Kaikki vastanneet olivat poikia ja jokainen oli ns. rassannut mopoja koko pienen ikänsä. Loogisesti ajatellen juuri nämä ammatit ovat heille turvallinen vaihtoehto osaamisen kannalta. Hatakan (2007, 146) tutkimuksessa opiskelu autopuolella oli EMU-oppilaille vaativaa, sillä siellä tarvitaan matemaattisia taitoja ja motorista näppäryyttä. Myös pääsy toivelinjalle ja menestyminen ammatillisissa aineissa oli koettu johtuvan matemaattisten aineiden ja kielten suppeasta kokonaisuudesta. Auto- ja kuljetusalalla aloittaneista EMU-oppilasta yli puolet olivat keskeyttäneet opintonsa. Mikä sitten olisi toimintavaihtoehto näillä oppilaille, jotka hakevat auto- ja kuljetuspuolelle mukautetulla matematiikalla? Yksi ratkaisu tilanteeseen voisi olla, että heille järjestetään jatko-opinnoissa tietyt oppiaineet pienluokkaryhmässä. Oppilaalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelma. Tämän avulla taataan erityisten tukitoimien vaatimat resurssit.

Alatuvan ym. (2007, 17–20) tutkimus osoitti, että erityisen suuri riski koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen on silloin, kun nuori on suorittanut perusopetuksen yksilöllistetyin oppimäärän mukaan. Tämä ryhmä kuuluu erityisopetukseen otettujen joukkoon, joka edustaa kuitenkin verrattain pientä osaa kaikista erityisopetukseen otetuista. Toisaalta yksilöllisen oppimäärän suorittaneiden heikko asema jatko-opintoihin siirryttäessä on huolestuttava ilmiö, ja siihen tulee kiinnittää suurempaa huomiota. Erityisesti tukea tarvitsevat ne nuoret, joilla on huono koulumenestys ja ilmeinen riski keskeyttää toisen asteen opinnot riittämättömien perustaitojen tai huonon opiskelumotivaation vuoksi. Peruskoulunsa päättävä nuori tarvitsee niin koulun kuin kodinkin tukea. Silloin, kun nuori ei saa riittävästi kodin tukea, korostuu koulun merkitys. Aktiivinen opinto-ohjaaja tai opettaja saattaa olla avainasemassa nuoren opintouran jatkumiselle. Koulu on avainasemassa näiden nuorten tunnistamisessa ja tuen rakentamisessa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaat luottivat omiin kykyihinsä pärjätä jatko-opinnoissa. Ennen pienluokalle siirtymistä kolme oppilasta oli jäänyt luokalle ja muutamalla oli ollut erimielisyyksiä opettajien kanssa. Voidaan miettiä, miten tämän kaltaiset asiat ovat vaikuttaneet heidän itsetuntoonsa ja heikentä-

neet luottamusta omaan pärjäämiseen. Osa kertoikin, että numerot olivat todella olleet huonoja ennen pienluokalle siirtymistä. Tukiopetuksen hyöty oli jäänyt heikoksi ja tunnilla ei kuunneltu, vaan tehtiin kaikkea muuta. Pienluokalla arvosanat olivat nousseet, jolloin pääsy jatko-opintoihin oli todennäköisempää kuin aikaisemmin. Nuorilla oli vanhempien tuki kotona. Vanhemmat luottivat siihen, että koulussa osataan ohjata ja neuvoa nuorta.

Keskeinen seikka onkin se, että kouluarvosanojen parantumisen lisäksi ovat oppilaat kokeneet suhtautumisensa varsinaiseen oppimiseen muuttuneen. Erityisluokka on tarjonnut mahdollisuuden oppia ja opiskella, mikä on saattanut aikaisemmin jäädä toteutumatta syystä tai toisesta. Tämä onkin usein merkittävämpi havainto kuin kouluarvosanojen paraneminen. Positiivisella oppimisen kokemuksella saattaa olla huomattavan suuri merkitys, kun nuori ajattelee itseään oppijana pidemmällä tähtäimellä. Sen vuoksi onkin tärkeätä osata asettaa tavoitteet erityisluokalla siten, että oppilaalla on mahdollisuus kokea onnistumisen iloa. (Jahnukainen 2001, 223.)

Kokonaisuutena voi todeta, että pienluokalla opiskelee erittäin tyytyväisiä oppilaita. Yhdeksäsluokkalaisilla on tulevaisuuden suunnitelmat valmiina, ja he ovat oppineet luottamaan omiin taitoihinsa. Tähän on suurimpana syynä ollut oppilaiden mielestä opettajan kannustus, rauhallinen oppimisympäristö ja helpotetut kokeet. Tärkeimpänä oppilaat pitivät pienluokalla sitä, että he pystyvät keskittymään rauhassa tunnilla. Heidän numerot ovat parantuneet, mikä mahdollistaa heidän jatko-opintoihin pääsynsä.

## 8 OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS

### 8.1 Luotettavuus opinnäytetyössä

Tutkimuksissa pyritään aina välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tähän vuoksi kaikissa tutkimuksissa aina tehdään arviointia tutkimuksen luotettavuudesta. Luotettavuuden arvioinnissa on mahdollista käyttää erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. (Hirsjärvi ym. 2003, 216.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteutumisesta, joka koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Aineiston hankinnan olosuhteet on kerrottu selkeästi ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2003, 217.)

Haastattelusta kerroin olosuhteet, paikat, käytetyn ajan, mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkinnat haastattelun aikana. Kerroin analyysin keskeiset luokkien tekemiset ja

niiden perustelut. Kerron myös, millä perusteella tulkiten tuloksia ja mihin omat päätelmäni perustuvat.

Opinnäytetyössäni pidän mielessä, etten tulkiten nuoren kokemuksia omasta aikuisen näkökulmasta. Osaan olla varovainen olettaessani ymmärtäväni oppilasta siksi, että olen ollut nuori itsekin. Haastattelutilanteen luominen mahdollisimman turvalliseksi oppilaalle on merkityksellistä tiedon saamisessa. Siksi oppilaan tulee voida luottaa siihen, että hänen kertomaansa tietoa ei käytetä väärin. Luottamuksen ja tutunomaisuuden muodostaminen, aidon kiinnostuksen osoittaminen, luottamuksellisuuden vakuuttaminen ja se, että haastattelija ei tuomitse, ovat tärkeitä elementtejä, joita aineiston keräämisessä, tutkimuksessa ja raportoinnissa tarvitaan.

Haastattelutilanteessa eräs nuori kertoi hyvin avoimesti suhteesta opettajaan. Mielestäni nuori oli erittäin rohkea ja uskalsi kertoa oman mielipiteensä asioista, jotka tuntuivat vaikeuttavan hänen opiskelua pienluokassa. Ratkaisuna tähän ongelmaan nuori esitti toiveen siirtyä toiseen pienluokkaan. Jouduin pohtimaan sitä, miten asiasta kirjoittaminen vaikuttaa jatkossa oppilaan ja opettajan keskinäisiin suhteisiin. Petätkö nuoren luottamuksen, kun kerron asiasta tutkimuksessa. Voin vain luottaa opettajan ammattitaitoon hoitaa suhteet oppilaan kanssa niin, etteivät ne vaikeuta oppilaan opiskelua pienluokassa.

Kananen (2012,108) toteaa, että johdattelevien kysymysten käyttö on epäeettistä, sillä johdattelevilla kysymyksillä haastattelija saa haluamansa vastaukset. Johdattelevien kysymysten käytössä pitää olla varovainen, koska niillä voidaan hienotunteisesti ohjata vastaajaa haluttuun suuntaan. Näin tapahtuessa voidaan miettiä ja kyseenalaistaa työn luetettavuus, jos vastauksia käytetään tulkinnassa hyväksi. Uskon, että varsinkin nuorten haastattelussa tulee olla varovainen kysymyksiä laadittaessa.

Mietin, kuinka monta oppilasta pienryhmässä on haastateltava, jotta tutkimukseni on luotettava ja saamani aineisto riittävä. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarvitaan juuri sen verran kuin aiheen ja asetetun tutkimustehtävän kannalta on välttämätöntä. Yksi tapa ratkaista kysymys aineiston riittävydestä on sen kylläntyminen eli saturaatio. On kaikin puolin järkevää ajatella aineistoa olevan tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät enää tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa eli aineisto alkaa niin sanotusti toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 1998, 62 – 63.)

Haastattelujen määrä oli pieni ja pienluokan oppilaista oli muodostunut hyvin homogeenien ryhmä. Kirjoitetuista esseistä jo huomasin, että nuoret olivat hyvin yksimieli-

siä asioista. Haastatteluissa se korostui vieläkin paremmin. Mietin, että syy tähän löytyy opiskelusta yhdessä tiiviisti pienluokassa. Varsinkin poikien kohdalla se korostui erityisesti. Koska kyseellä oli murrosikäiset nuoret, niin uskon, etten olisi saanut enää uutta asiaa, vaikka olisin haastattelut vielä yhtä oppilasta pienluokalta.

## 8.2 Eettiset kysymykset

Laadullisen tutkimuksen eettisiä näkökohtia ovat ennen kaikkea luottamuksellisuuden ja anonymiteetin säilyttäminen sekä tutkittavien oikeus tietää tutkimuksen tarkoituksesta, päämäärästä ja tulosten julkaisemisesta. Tutkijan on myös huolehdittava siitä, että tutkimussuunnitelma on laadukas, että valitut tutkimusmenetelmät ovat sopivia ja raportointi hyvin tehty. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Tutkimusaiheen valinnassa pitäisi kiinnittää huomiota tulosten hyödynnettävyyteen niin, niillä on myös merkitys yhteiskunnan hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta (Kananen 2008, 133).

Tutkimuslupaa hain rehtorilta kirjeellä, johon olin liittänyt tutkimussuunnitelmani. Ennen haastatteluja kerroin pienluokan oppilaille tulevasta opinnäytetyöstäni ja siihen liittyvistä tekijöistä. Oppilaiden vanhemmilta olin pyytänyt kirjallisen luvan haastatteluihin ja aina ennen haastattelua kertosin vielä oppilaan oikeudet ja samalla varmistin vapaaehtoisuuden haastatteluun.

Minun piti miettiä aihetta valitessani, että onko oikein tutkia mitä aihetta tahansa? Millaista on hyvä tutkimus? Onko tutkija vastuussa siitä, mihin hänen tuottamaansa tutkimustietoa käytetään? Mitä tulisi erityisesti huomioida, kun tutkimuskohteena ovat nuoret? Kyseessä on myös pieni paikkakunta, jolloin oppilaiden tunnistamattomuuden säilyminen pitää taata. Tutkijana mietin tietosuojaa, tulihan vuonna 1999 voimaan henkilötietolaki ja sen soveltaminen tieteellisen tutkimuksen käytäntöihin. Henkilötietolaissa kerrotaan tutkimusaineistojen kaikki vaiheet, joita ovat aineiston kerääminen, muokkaaminen, analysointi, luovuttaminen sekä lopullinen arkistointi. Arja Kuula (2006, 112 – 129) keskittyy erityisesti ihmisiltä kerättävän tai ihmisiä kuvaavan tutkimusaineiston eettisiin ja juridisiin kysymyksiin. Tutkimuksessa pyritään aina totuuteen. Kuula toteaa, että etiikka on osa arkista elämää ja se on mukana tilanteessa, jolloin pohdimme suhtautumista omiin ja toisten tekemisiin. Eettinen ajattelu on kyky pohtia omien sekä yhteisön arvojen kautta sitä, mikä erilaisissa tilanteissa toimittaessa on oikein tai väärin. Aineiston hankintatutkimuksessa auttaa lakien ja normien tuntemus, mutta tutkimustyössä ratkaisusta ja valinnoista jokainen tutkija kantaa itse vas-



tuun. Tyypillinen esimerkki tutkimuseettisistä väärinkäytöistä ovat väärentäminen ja plagiointi.

Tässä tutkimuksessa ei kerrota paikkakuntaa tai koulun nimeä. Oppilaiden nimet ovat keksittyjä, jolla takaan nuorten tunnistamattomuuden. Tutkimuksen aikana käsittelin haastattelun materiaalia huolellisesti. Luin henkilötietolakia ja sovelsin sitä tähän tutkimukseen. Koko tutkimuksen aikana pohdin omia arvojani ja reflektoin omaa toimintaani tutkijana.

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Vilppiä voidaan tarkastella sen ilmenemismuodon mukaan, eli havaintojen tai tulosten sepittämisenä, vääristelynä ja luvattomana lainaamisena ja anastamisena. Sepittäminen tarkoittaa tekaistuja havaintoja ja niiden esittämistä raportissa. Vääristely tarkoittaa alkuperäisten havaintojen tarkoituksellista muuttamista tai esittämistä, jolloin tulos vääristyy. Tulosten vääristelyä on perusteeton tutkimustulosten valikointi ja muuttaminen sekä johtopäätösten kannalta olennaisten tulosten ja tietojen pois jättäminen. Luvaton lainaaminen tarkoittaa toisen henkilön esittämän tai tekemän artikkelin, tekstin tai sen osan, käsikirjoituksen tai muun vastaavan omana esittämistä (huom. tekijänoikeudet ja lähdemerkinnät). Anastaminen tarkoittaa tutkijalle luottamuksellisesti esitetyn alkuperäisen tutkimusaineiston, tutkimussuunnitelman tms. oikeudetonta esittämistä ja käyttämistä sitä omana tuotoksena. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.) Tässä työssä käytetyt lähdemateriaalit on merkitty teksteihin tekijän nimellä.

Minulla oli omakohtaisia kokemuksia pienluokalta. Jokaisen haastattelun aikana pidin mielessä omat mielikuvani ja ennakko-oletukseni. Pelkona oli, että ne heijastuisivat oppilaan haastattelussa. Miten herkästi aistin heidän tunnetiloja ja kuinka saan johdattua haastattelua oikeaan suuntaan? Tämä osoittautui erittäin haasteelliseksi yhden nuoren haastattelussa. Hän alkoi kertoa, kuinka häntä oli kiusattu vapaa-ajalla, jolloin minun poikani oli tullut puolustamaan häntä. Kertomuksen jälkeen sain koota ajatukseni, jotta ne eivät heijastuisi haastattelussa. Tämä oli juuri niitä asioita, joihin oli kylä mielessäni varautunut, mutta siitä huolimatta tilanne yllätti minut.

Olin miettinyt etukäteen kysymyksiä, sillä halusin oppilaiden vastaavan rehellisesti. Tiedostin sen, että usein nuorten haastatteluissa nuori vastaa niin kuin hän olettaa haastateltavan haluavan hänen vastaavan. Oppilaista suurin osa tiesi, kuka olen, ja varmasti heillä oli ennakkoajatuksia ja mielikuvia myös minua kohtaan.

## 9 POHDINTA

Pienluokkia tarvitaan edelleen peruskoulussa. Voidaan todeta, että koulun tavoitteena tulee olla erityistuen tarpeessa olevien nuorten tukeminen erilaisilla tukitoimilla. Yksi vaihtoehto on pienluokka tai pienluokkaryhmä, joka tarjoaa koulupaikan sellaisille oppilaille, joilla on sopeutumisvaikeuksia tai oppimisvaikeuksia. Näillä menetelmillä voidaan taata oppilaalle mahdollisuus saada peruskoulussa sellainen päättötodistus, jolla hänellä on realistiset mahdollisuudet pyrkiä jatko-opintoihin ja opiskella ammatti.

Tämä opinnäytetyö osoittaa, että erityisopetus pienluokassa on joidenkin oppilaiden kohdalla oikea ratkaisu, vaikka integraatio olisi kuinka haaveena ja tavoitteena. Tulevaisuudessa tulee pohtia oppilaan kannalta parasta ratkaisua koulunkäynnissä. Onko yleisopetus nuoren paras vaihtoehto, tällöin hänen erityistarpeitaan ei pystytä huomiomaan. Oppilas tuntee itsensä tyhmäksi, jolloin vaikutukset hänen itsetuntoonsa ovat arvaamattomat. Ratkaisuna voisi olla, että nuori saa opiskella pienemmässä ryhmässä, jossa hänet nähdään yksilönä ja opetuksessa keskitytään hänen opetuksen kannalta olennaisiin asioihin. Toki vaihtoehtona on myös se, että yleisopetuksen ryhmäkokoja pienennetään siten, että yleisopetuksen opettajalla on aikaa huomioida erilaiset oppilaat. Kaikilla tulevilla opettajilla tulisi olla tietoa ja taitoa opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Pienluokan vuorovaikutus ei aina automaattisesti ole parempaa kuin isossa luokassa. Onnistuneeseen vuorovaikutukseen tarvitaan kykenevä opettaja ja koulunkäynninohjaaja, jotka saavuttavat nuoren luottamuksen kuuntelemalla ja toimimalla tämän edun mukaisesti. Tässä työssä pienluokan oppilaat eivät ole kokeneet syrjäytymistä tai leimautumista. Siihen, millainen leiman pienluokalla opiskelevalla nuorella on, vaikuttaa paljon pienluokan maine. Pienluokan maine on muodostunut aikaisempien oppilaiden kokemana ja kertomana. Yleisesti ajatellaan pienluokan oppilaiden olevan normaalia tyhmempiä, vaikka usein heillä on oppimisvaikeuksia tai ongelmia käyttäytymisessä.

Koulun rehtorin asenne tutkimukseeni oli kannustava ja sain tutkimusluvan vaivattomasti. Pienluokan erityisopettajan suhtautuminen oli positiivista ja hän auttoi minua monella tavalla tutkimuksen teossa. Vilkan (2006) mukaisesti opettaja toimi avainhenkilönä minun ja oppilaiden välillä.

Olen pyrkinyt mahdollisimman huolellisesti ja tarkasti raportoimaan jokaisen opin-  
näytetyöni vaiheen. Haastattelut toteutin lähes suunnitellussa aikataulussa. Aineiston  
keruun ja analyysin olen kertonut tarkasti ja johdonmukaisesti. Varsinkin analyysin  
koin itselleni todella haastavaksi. Siihen kului odotettua enemmän myös aikaa. Johto-  
päätöksissä aikaisempien tutkimusten tuloksiin halusin tuoda syvyyttä ja luotettavuut-  
ta oppilaiden suorilla lainauksilla. Olen myös pohtinut eettisyyttä oppilaiden haastat-  
teluissa ja miten omat kokemukseni ovat mahdollisesti vaikuttaneet haastatteluissa.  
Mielestäni haastattelut onnistuivat sen vuoksi, että minut tunnettiin, mutta varmasti  
jollakin tavalla se myös vaikutti tutkimustuloksiin.

Luin monia aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Haasteeksi koin sen, että vanhemmissa  
tutkimuksissa käytettiin eri termejä kuin nykyisin koulumaailmassa. (liite 4) Hatakan  
tutkimuksessa oppilaista käytettiin nimikettä EMU- ja mukautettu oppilas. Samoin  
koulun nimitykset ovat muuttuneet EMU-koulusta erityiskouluiksi. Puhutaan mukau-  
tetusta opetuksesta, joka nykyisin on nimikkeellä yksilöllistetty opetus. Kouluun on  
tullut pienryhmäluokat, jossa oppilaat saavat laaja-alaista erityisopetusta sekä pien-  
luokat.

Jatkotutkimuksen aiheeksi ehdottaisin nuorisotakuuseen (2013) sisältyvän koulutusta-  
kuun vaikutuksia ammatillisiin oppilasvalintoihin. Millä tavalla oppilaspaikkojen li-  
sääminen tietyille alueille on vaikuttanut nuorten siirtymiseen toisen asteen ammatilli-  
seen koulutukseen ja onko sillä ollut vaikutusta koulutuksen ulkopuolelle jäävien mää-  
rää vähentävästi? Toisena jatkotutkimuksen aiheena olisi, että jos erityistä tukea tar-  
vinnut oppilas jättää opinnot kesken ammatillisessa koulutuksessa, niin millä tavalla  
hänen mahdollinen syrjäytyminen yhteiskunnasta voidaan ehkäistä?

Lopuksi haluan siteerata Leena Alatalon (2007, 5) vertausta, jonka hän kuuli eräässä  
vanhempainillassa:

*Kuvittele olevasi eläin, mikä tahansa. Valittuasi mieleisesi eläimen saat  
tehtäväksesi kiivetä puuhun. Jos olet valinnut eläimeksi karhun, voit  
huokaista helpotuksesta. Jos taas valitsit muurahaisen, tehtävä voi tun-  
tua ylitsepääsemättömän vaikealta.*

Karhulla ja muurahaisella lähtökohdat tehtävän suorittamiseen ovat todella erilaiset.  
Syntymälahjaksi olemme saaneet erilaisia ulkoisia piirteitä. Osittain olemme oppineet  
toimimaan tietyllä tavalla. Karhun on helppo kiivetä puuhun, koska se on sopivan  
vahva ja sillä on kynnet, jotka pitävät kiinni puunrungossa. Peruskoulun läpäiseminen

ei tuota suuria vaikeuksia, jos on riittävän älykäs ja olosuhteet ovat suotuisat. Muura-  
haisellekaan puuhun kiipeäminen ei ole mahdotonta, mikäli se vain saa aikaa ja tukea  
muilta. Samoin on nuorelle peruskoulun laita. Yksi tällainen tuen muoto kouluelämäs-  
sä voi olla pienluokka. Erilainen oppilas tarvitsee tukea oppimisessaan ja koulunkäyn-  
nissään, antakaamme hänelle niihin mahdollisuus.

## LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2001. Lapsen aika. Juva: WSOY.
- Alatalo, L. J. 2007. Pienluokka ponnahduslautana hyvään huomiseen Vanhempien kokemuksia lapsen eritysluokkasiirrosta. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Alatupa, S. (toim.) Karppinen, K., Keltinkangas- Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma-Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Alatupa, S., Hintsanen, M. & Hirstiö- Snellman, P. 2011. Luokan ja koulun koon yhteys koulumenestykseen: Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa? Kasvatus 1, s. 31 – 45.
- Elkind, D.1974. Lapset ja nuoret, Jean Piagetin kehityspsykologiaa. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Erityisopetuksen, opinto-ohjauksen ja oppilashuollon kehittämissuunnitelma 2011 – 2017. Haminan kaupunki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.3.painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 26. 43.
- Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa: Peltonen, H. (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus, s.129–188.
- Haminan lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma.2010. Saatavilla: <https://www.google.fi/#q=hamina+ja+ennaltaehk%C3%A4isev%C3%A4+ty%C3%B6> 6 [viitattu 29.3.2014].

Hatakka, H. 2007. ”Ihan tavallisia ihmisiä mekin ollaan, vaikka ollaan pienemmässä ryhmässä oltu”. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Hegarty, S. 1993. Meeting Special Needs in Ordinary Schools. Great Britain: Biddles Limited, Guilford and King’s Lynn.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 12 painos. Helsinki: Tammi.

Hujaila, E., Puroila, A.- M., Parrila–Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hulkko – Haavisto, T. 2004. ”Erityisluokalta eteenpäin”. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2007. Erilainen oppija–yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jahnukainen, M. 2001. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. Kasvatus 32, s. 217–228.

Jokinen, K. 2012. Opintie pienluokan kautta. Peruskoulun alkuopetuksen pienluokkatoinnin arviointia. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännönopas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 134. Tampere: Yliopistopaino.

Kananen, J. 2008. Kvali: Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 93.

Kontturi, J. 1999. Rakkaat vanhemmat? Perheen merkityksestä erityisluokan oppilaalle. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20072/rakkaatv.pdf?sequence=3> [viitattu 23.11.2013].

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

Lonka, K. 2000. Jokainen meistä on erilainen oppija – siksi uudet oppimismenetelmät toimivat. Teoksessa Hintikka, A.-M. (toim.) Erilaisesta oppijasta erilaiseksi oppijaksi, Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, s.26.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Huttamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY Oppimismateriaalit Oy, s.78.

Nuorisotakuu. 2013 TEM/Työllisyys- ja yrittäjyysosasto 9.10.2012. Saatavissa: [http://www.tem.fi/files/35030/TEM\\_Nuorisotakuu.pdf](http://www.tem.fi/files/35030/TEM_Nuorisotakuu.pdf) [viitattu 15.2.2014].

Opetus – ja kulttuuriministeriö. 2013. Nuorisotakuu tuli voimaan. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/01/nuorisotakuu.html> [viitattu 27.3.2014].

Perusopetuslaki 21.8.1998 / 628.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. Saara Palmgren. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen, Jyväskylä: Gummerus.

Rauste von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9 painos. Helsinki: WSOY.

Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. 2001. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY.

Ristolainen, H., Varjonen, S. & Vuori, J. 2013. Mitä tiedämme politiikkatoimien vaikuttavuudesta lasten ja nuorten syrjäytymisen sekä hyvinvointierojen vähentämisessä? Poliittikkatoimien vaikuttavuuden tieto- ja arviointikatsaus: Valtioneuvoston kanslian raporttisarja 2/2013.

Saloviita, T. 2011. Siirto erityisopetukseen on lapsen syrjimistä. Saatavissa: <http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/professori-timo-saloviita-siirto-erityisopetukseen-on-lapsen-syrjimista/> [viitattu 2.2.2014].

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla.3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sinkkonen, H.2007. Kadonneet pojat. Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämäntilasta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19978>. [viitattu 20.11.2013].

Takala, M. 2010a. Inklusio, Integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, s.15–16.

Takala, M. 2010b. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, s.48.

Takala, M. 2010c. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, s. 62.

Tilastokeskus. 2013a. Erityisopetus. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html> [viitattu 30.12.2013].

Tilastokeskus. 2013b. Peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea Saatavissa: [http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop\\_2012\\_2013-06-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html) [viitattu 2.1.2014].



Tilastokeskus. 2014. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden ja uusien ylioppilaiden välitön pääsy jatko-opintoihin vaikeutui yhä. Saatavissa:

[http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2012/khak\\_2012\\_2014-01-23\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2012/khak_2012_2014-01-23_tie_001_fi.html)  
[viitattu 19.2.2014].

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6.painos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavissa:

[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut) [viitattu 14.3.2014].

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena, Konstruktivistisen oppimiskäsitksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Valanne, E. 2002. Meidän lapsi on arvokas, Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Amer-Yhtymä Oy. Espoo: Weiling+Göös.

## Liite 1

Soile Tilli  
Patterinkatu 36  
49400 Hamina  
puh. 050 556 5486  
soile.tilli@kymp.net  
soile.tilli@student.kyamk.fi

ANOMUS

2.6.2013

Rehtori Torsti Vainio  
Pappilansalmen koulu  
Koulutie 1  
49400 Hamina

### TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Haen tutkimuslupaa haastatella Haminan Pappilansalmen pienluokan oppilaita. Opiskelen Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelmassa ja suuntautumisvaihtoehtona on lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen. Tutkinnon laajuus on 90 opintopistettä ja suoritus aika on 2 vuotta. Tutkintonimike on sosionomi (ylempi AMK) ja valmistun toukokuussa 2014:sta.

Opinnäytetyön aiheena on Haminan pienluokan oppilaiden kokemuksia opiskelusta ja kuinka opiskelu pienryhmässä tukee nuoren jatko-opintoihin pyrkimisessä? Syksyllä 2013:sta pyydän nuoria kirjoittamaan ajatuksia aiheesta koulunkäynti ja tämän jälkeen toteutan tutkimusta haastattelemalla pienluokan oppilaita. Tarkoitukseni on haastattelut toteuttaa teemahaastatteluina noin kuudelle oppilaalle. Haastatteluihin pyydän nuorten vanhemmilta kirjallisen luvan.

Opinnäytetyöni ohjaajana toimii opettaja Eija Vikman Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta.

Laitan liitteenä tutkimussuunnitelman, jossa tarkemmin selviää tutkimukseni aihe, tutkimuksen toteutus ja aikataulu.

Yhteistyöterveisin,

Soile Tilli

## Liite 2

HYVÄT VANHEMMAT,

Opiskelen Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Opintoihini kuuluu opinnäytetyö, jonka aiheena on Haminan pienluokan oppilaiden kokemuksia opiskelusta, ja kuinka opiskelu pienluokassa tukee nuoren jatko-opintoihin pyrkimistä?

Syksyllä 2013:sta pyydän nuoria kirjoittamaan ajatuksiaan aiheesta ”Koulunkäynti” ja tämän jälkeen jatkan tutkimusta opinnäytetyöni aineistonkeruuta haastatteleamalla pienluokan oppilaita. Tarkoitukseni on toteuttaa haastattelut teemahaastatteluina noin kuudelle oppilaalle.

Tätä työtä varten pyydän lupaa haastatella nuortanne. Lupaän käsitellä ja säilyttää aineistoa huolellisesti. En raportoi millään tavalla tutkimusaineistossa ilmeneviä yksittäisiä ihmisiä koskevia tietoja kenellekään tutkimushankkeen ulkopuoliselle ihmiselle. Haastattelussa esille tulleet asiat raportoidaan tutkimusjulkaisuihin tavalla, jossa tutkittavia tai muita haastattelussa mainittuja yksittäisiä henkilöitä ei voi tunnistaa. Lupaän hävittää tutkimuskäytössäni olevan aineiston ja sen kopiot välittömästi, kun tutkimuksen tulosten oikeellisuus on tarkastettu ja tutkimus on päättynyt. Opinnäytetyö tullaan julkaisemaan ammattikorkeakoulujen Theseus -sivustolla, josta löytyvät kaikki Suomen ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ja julkaisut.

Ystävällisin Terveisin

Soile Tilli

soile.tilli@student.kyamk.fi , puh. 050 5565 486

**Suostun, että nuortani saa haastatella \_\_\_\_\_**

**En suostu, että nuortani haastatellaan \_\_\_\_\_**

Nuoren nimi \_\_\_\_\_

Vanhemman allekirjoitus \_\_\_\_\_

PALAUTUS OPETTAJALLE 30.9.2013,KIITOS!

## **TEEMAHAASTATTELURUNKO**

### **1 TEEMA**

- haastateltavan ikä, sukupuoli, taustaa perheestä ja taustaa myös itsestä

### **2 TEEMA, SYYT PIENLUOKALLA OPISKELUUN**

- miksi opiskelet pienryhmässä, syyt ? Mikä aiheutti ns. tavallisessa luokassa vaikeuksia, ongelmia opiskelussa?
- Milloin olet aloittanut pienryhmässä opiskelun?

### **3 TEEMA, NUOREN SAAMA TUKI**

- Mitä tukea sait?
- missä muodossa?
- miksi saamasi tuki ei riittänyt normaaliluokan opiskeluusi?
- Mitä tukea sait ennen pienryhmään siirtymistä?
- mitä hyötyä saamastasi tukiopetuksesta oli, kun siirryit pienluokkaan?

### **3 TEEMA, MITÄ MIELTÄ OLET KOULUSTA JA KOULUNKÄYNISTÄ**

- oppilaan ja opettajan suhde?
- mikä on hyvää ja mikä on huonoa?

### **4 TEEMA, KOKEMUKSET PIENLUOKKA OPISKELUSTA**

- Miten olet kokenut opiskelun pienryhmässä?
- Mitä ja millaista tukea, oppia haluat jatko-opintoja ajatellen?
- Millainen vaikutus on kaveripiirillä koulumenestykseen?
- oletko kokenut eriarvoisuutta, ja jos olet, niin millaista?
- kenen taholta ja missä tilanteissa?

### **5 TEEMA, JATKO-OPINTO SUUNNITELMAT**

- Mitkä ovat pyrkimyksesi koulutuksen suhteen peruskoulusta päästyäsi?
- Onko pienryhmäopiskelu tukenut sinua? Millä tavalla oppijana?

## TERMEJÄ TUTKIMUKSESSA

Hatakan tutkimuksessa oppilaista käytettiin nimikettä EMU- ja mukautettu oppilas. Samoin koulun nimitykset ovat muuttuneet EMU- koulusta erityiskouluiksi. Puhutaan mukautetusta opetuksesta, joka nykyisin on nimikkeellä yksilöllistetty opetus. Kouluun on tullut pienryhmäluokat, jossa oppilaat saavat laaja-alaista erityisopetusta sekä pienluokat. Sinkkosen tutkimuksessa käytetään nimikkeitä ESY- luokka ja ESY- oppilaat.

Lainsäädännöstä ovat poistuneet esimerkiksi EMU- ja ESY- luokitukset, mutta käytännössä niitä kuitenkin käytetään. Tässäkin tutkimuksessa ne tulivat väistämättä esiin.

