1101/2000

"OPPIA JÄLKEENJÄÄNEILLE JA MUILLE APUA TARVITSEVILLE"
kahdeksasluokkalaisten käsityksiä osa-aikaisesta erityisopetuksesta

Marja Leena Paananen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2000

TIIVISTELMÄ

Paananen, M. L. 2000. Oppia jälkeenjääneille ja muille apua tarvitseville - kahdeksasluokkalaisten käsityksiä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti, 125 s. ja yksi liite.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa pyrin selvittämään 14 - 15 - vuotiaiden käsityksiä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen. Aihe on tärkeä, koska oppilaiden käsityksiin syventyminen avartaa opettajan omia käsityksiä opetuksesta ja näin opetusta voi myös kehittää.

Tutkimustehtävänä oli selvittää, mitä käsityksiä kahdeksasluokkalaisilla on osa-aikaisesta erityisopetuksesta, sekä millaisia merkityksiä erityisopetuksella on heidän oppimisessaan ja elämässään. Tutkittavina oli 29 yläasteen kahdeksannen luokan oppilasta: kuusitoista poikaa ja kolmetoista tyttöä. Tutkimusmenetelmänä oli kirjoitelma "Käsityksiäni erityisopetuksesta". Tutkimusaineiston keräsin marraskuussa 1998.

Teoriataustassa käsittelin nuoren kehitystä murrosiässä ja sen merkitystä oppimiseen sekä nuorta erilaisena oppijana. Koska tutkimuksessa selvitin nuorten käsityksiä osa-aikaisesta erityisopetuksesta, kerroin erityisopetuksen muodoista ja sen järjestämisestä.

Tutkituilla kahdeksasluokkalaisille erityisopetuksen keskeisin merkitys oli opiskelusta selviytyminen. Tämä tarkoitti selviytymistä oppiaineista, pääasiassa äidinkielestä. Erityisopetuksen pienryhmässä oppilaat pystyivät paremmin keskittymään. Erityisopettajalla oli myös suuri merkitys keskustelijana ja kuuntelijana. Pääsääntöisesti kahdeksasluokkalaisilla oli positiivinen suhtautumistapa erityisopetukseen. Erityisopetuksen määrää haluttiin myös lisätä.

Hakusanat: ajattelu, erityisopetus, erityispedagogiikka, käsitys, oppiminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 KAHDEKSASLUOKKALAINEN JA ERITYISOPETUS 7
1.1 Johdanto 7
1.2 Tutkimuksen lähtökohdat 8
1.3 Tutkimuksia erilaisuudesta ja erityisopetuksesta 9

2 KASVATUKSEN JA OPETUKSEN MERKITYS OPPIMISEEN 12
2.1 Kasvatus - opetus -näkökulmia 12
2.1.1 Miten opettajat pystyisivät parempaan yksilöllisyyden huomioon ottamiseen? 15
2.2 Tiedon käsitys 19
2.3 Oppimistyylit 21

3 14-15 -VUOTIAAN NUOREN KEHITYS 26
3.1 Nuoruuden kehityshaasteet 26
3.2 Identiteetin kehitys 28
3.3 Oppilaan minäkuva ja sen muotoutuminen 29
3.4 Käsite ajattelun työvälineenä 32
3.4.1 Ajattelun näkökulmia 32
3.4.2 Murrosikäisen lapsen ajattelun kehitys 34
3.5 Sosiaalis-kognitiivisen teorian näkökulma, Albert Bandura 35

4 EPÄONNISTUMISEN SYITÄ 40
4.1 Lasten pelot ja ahdistuneisuus 40
4.2 Sosiaalisuus ja kognitiiviset taidot 42
4.3 Oppimisvaikeudet 43
4.4 Sukupuoliroolit -syyt epäonnistumiseenko? 45
4.5 Lukivaikeus - lukihäiriö 46
4.5.1 Piileviin ja ilmeisiin lukivaikeuksiin liittyviä taustatekijöitä ja seurannaisia 48
4.5.2 Käytöshäiriö - lukihäiriö 50
4.6 Käytöshäiriö 51
4.7 Opetusmenetelmän, oppimistavan ja älykkyyden vaikutukset epäonnistumiseen 53

4.8 Perhe ja lapsi 56
4.9 Fyysisen sairauden merkitys lapsen suoriutumiseen 56

5 ERITYISPEDAGOGIIKKA 58
5.1 Erityispedagogiikan näkökulmia 58
5.2 Pedagoginen poikkeavuus ja erityisopetus 59
5.2.1 Onko oppilas normaali, poikkeava vai erityinen? 61
5.3 Diagnoosien ja luokittelujen edut ja haitat 62
5.3.1 Luokittelun kritiikkiä 64

6 ERITYISOPETUS 66
6.1 Perusopetuslaki ja erityisopetus 66
6.1.1 Erityisopetuksen periaatteet 68
6.1.2 Erityisopetuksen järjestäminen 69
6.1.3 Erityisopetuksen tarve ja kohderyhmät 69
6.1.4 Erityisopettajat 72
6.2 Luokaton erityisopetus 74
6.2.1 Osa-aikainen erityisopetus vuosiluokilla 1-6 74
6.2.2 Osa-aikainen erityisopetus vuosiluokilla 7-9 75
6.3 Luokkamuotoinen erityisopetus 76

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 81
7.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat 81
7.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta 82
7.3 Laadullisuuden tarkentuminen fenomenografiseen sovellukseen 83

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET 87
8.1 Erityisopetus kahdeksasluokkalaisten käsitysten mukaan 87
8.2 Erityisopetuksen kohdistuvuus 90
8.3 Erityisopetuksen riittävyys 97
8.4 Erityisopetuksen tuloksellisuus ja oppiminen 99
8.5 Kahdeksasluokkalaisten näkemät erityisopetuksen ongelmat koulussa 103
8.6 Kahdeksasluokkalaisten tulevaisuudennäkymät erityisopetuksesta 105

8.7 Yhteenveto tuloksista 108

9 POHDINTA 112
9.1 Tutkimuksen luotettavuus 112
9.2 Tulosten pohdinta ja johtopäätökset 114

LÄHTEET 119

LIITTEET (1 kpl) 125

"Lapsi joka saa osakseen ivanaurua
oppii pelkäämään.
Lapsi joka saa osakseen arvostelua
oppii tuomitsemaan.
Lapsi joka saa osakseen epäluottamusta
oppii pettämään.
Lapsi joka saa osakseen vihamielisyyttä
oppii hyökkäämään.

Lapsi joka saa osakseen hellyyttä
oppii rakastamaan.
Lapsi joka saa osakseen rohkaisua
oppii luottamaan itseensä.
Lapsi joka saa tuntea totuuden
oppii ymmärtämään oikeutta.
Lapsi joka saa osakseen kiitosta
oppii olemaan kiitollinen.
Lapsi joka näkee annettavan omasta muille
oppii olemaan huomaavainen.
Lapsi joka saa osakseen tietoa
oppii tuntemaan viisauden.
Lapsi joka saa osakseen kärsivällisyyttä
oppii olemaan pitkämielinen.
Lapsi joka saa elää onnellisena
löytää rakkauden ja kauneuden."

Ronald Russel

1 KAHDEKSASLUOKKALAINEN JA ERITYISOPETUS

1.1 Johdanto

Kiinnostukseni erityisopetukseen ja sen kehittämiseen on noussut omasta työstäni osa-aikaisena erityisopettajana. Erityisopettajan ammattikuvani on laajentunut myös luokkamuotoisessa mukautetussa erityisopetuksessa. Erityisopettajana olen kohdannut monia ongelmia yleensä erityisopetuksen koko kentässä. Ongelmat koskevat pääasiassa oppilaita ja heidän opiskeluaan. Päällimmäisenä ajatuksena on aina, että miten voisin opettaa näitä lapsia paremmin yhä vaikenevissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Tämä inspiroi minua tutkimaan oppilaiden käsityksiä erityisopetuksesta.

Tutkimukseni avulla pyrin saamaan lisää tietoa nimenomaan oppilaiden näkökulmasta, mitä he ajattelevat erityisopetuksesta. Tämän tiedon avulla voin kehittää omaa työtäni erityisopettajana siihen suuntaan, mitä oppilaat eniten toivovat ja odottavat. Mielestäni oppilaiden ajatukset ja ideat ovat opettajan voimavara, jos hän ymmärtää käyttää niitä oikein.

Tutkimukseni ensimmäisessä luvussa selvitän tutkimuksen lähtökohdat ja kerron aikaisemmista tutkimuksista, jotka käsittelevät erityisopetusta ja erilaisuutta. Toisessa luvussa paneudun oppilaaseen oppijana ja selvitän kasvatuksen ja opetuksen eroja. Kolmannessa luvussa paneudun 14-15 -vuotiaan kehitykseen, minäkuvaan ja etenkin ajattelun kehitykseen. Lisäksi perustelen näkökulmaani Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian näkökulmasta. Koska tutkimukseni perustuu kirjoitelmiin, haluan paneutua myös ajatteluun ja mikä merkitys käsitteellä on ajattelun työvälineenä.

Neljännessä luvussa pohdin nuoren epäonnistumisen syitä. Viidennessä luvussa esittelen erityispedagogiikan näkökulmasta erityisopetusta ja pedagogista poikkeavuutta. Kuudennessa luvussa selvitän erityisopetuksen muodot; luokattoman ja luokkamuotoisen erityisopetuksen. Tutkimuksen toteuttamisen kuvaus on seitsemännessä lu-

vussa ja tutkimuksen tulokset kuvataan kahdeksannessa luvussa. Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja tutkimuksen johtopäätökset olen kirjoittanut viimeiseen yhdeksänteen lukuun.

1.2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimuksen lähtökohtana on oma ammattikuvani erityisopettajana. Erityisopettajan työ on yleisopetuksen tukemista. Yhteiskunnalliset muutokset ovat aiheuttaneet oppilasaineksen muuttumisen heterogeenisemmaksi ja vaikeammaksi. Erityisopetuksessa perinteinen lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetus on vähenemässä ja tilalle tulevat laaja-alaisemmat ongelmat. Ahvenainen ennakoi erityiskasvatuksen kehityksen jo 1980-luvulla: Osa-aikaisen erityisopettajan toimenkuva laajenee siten, että se kattaa kaikki kouluasteet ja kohdistuu entistä enemmän myös muiden kuin puheen, lukemisen ja kirjoittamisen oppimisongelmien kuntouttamiseen. (Ahvenainen & Ikonen & Koro 1994, 175.)

Suomen koulutuspolitiikan keskeinen tavoite on koulutustason kohottaminen. Tähän on pyritty laajentamalla systemaattisesti koulutuspalveluja, nostamalla asteittain opetussuunnitelmien tasoa ja lisäämällä koulutusjärjestelmän joustavuutta. Koulutustason kohottaminen koskee koko kansaa ja parempiin tuloksiin pääsemiseksi pitää ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Keskeisintä on, että opetus voidaan järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Yleisopetuksen keinot eivät aina kuitenkaan riitä kokonaisten ikäluokkien oppilaiden erilaisten tarpeiden ja edellytysten huomioon ottamiseen, vaan lisäksi tarvitaan erityisopetusta. Erityisopetuksella pyritään poistamaan oppimisen esteitä ja tukemaan oppilaan yksilöllistä kehitystä. (Blom & Laukkanen & Lindström & Saresma & Virtanen 1996, 1.)

Nämä erityisopetuksen tavoitteet ja haasteet ovat valtavia. Työssäni olen kokenut rajallisuuteni auttaessani oppilaita selviytymään peruskoulun tavoitteista. Opettajilla on tietoa kasvatus- ja opetusopillisista asioista mutta kuitenkin jotain puuttuu. Tutkiessani juuri näitä yläasteen kahdeksasluokkalaisten käsityksiä erityisopetuksesta pyrin saa-

maan lisää tietoa kasvatus- ja opetuskäytäntöihin. Halusin tutkia juuri kahdeksasluokkalaisia, koska silloin osa-aikainen erityisopetus on yläasteella laajimmillaan (Blom ym. 1996, 590). Nimettömien kirjoitelmien avulla nuoret voivat avoimesti purkaa tuntojaan erityisopetuksesta.

Tutkimustehtävänäni on:

Mitä käsityksiä kahdeksasluokkalaisilla on erityisopetuksesta?
Millaisia merkityksiä erityisopetuksella on heidän oppimisessaan ja elämässään?

Tutkimuksen teoriaosassa selvitän nuoren kehitystä murrosiässä ja sen merkitystä oppimisessa. Käsittelen myös nuorta erilaisena oppijana ja miten ajattelun kehitys vaikuttaa tähän. Lisäksi selvitän erityisopetuksen muodot ja järjestämisen. Määrittelen myös erityispedagogiikan tieteenalana, jonka pedagogisena käytäntönä on erityisopetus.

Empiirisessä osassa pyrin esittelemään tutkimuksen tulokset siten, että jokainen pystyy arvioimaan tuloksia teoriaan perustuen. Tutkimustuloksia ja teoriaa vertailemalla voi jokainen tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen yleistettävyydestä.

1.3 Tutkimuksia erilaisuudesta ja erityisopetuksesta

Tutkimuksia, joissa käsitellään suhtautumista erilaisuuteen on tehty eniten erityispedagogiikan alueella. Yleensä nämä tutkimukset liittyvät lähinnä vammaisten oppilaiden integraatioon peruskoulussa.

Ihatsu (1987) on tutkinut vammaisen oppilaan sosiaalista asemaa ala-asteella. Kolmasosa vammaisista koki torjuntaa ja loukatuksi tulemista muiden oppilaiden taholta.

Lasten ja nuorten käsityksiä on tutkittu mm. koulunkäynnistä (Tervo, 1993) tutkimuksessa Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä. Tervon tutkimuksen mukaan 43% Keski-Pohjanmaan Jokilaakson yläasteiden oppilaista piti koulunkäyntiä ne-

gatiivisena. Heille koulusta muodostui "painajaismainen" kierre, jota kuvaa tunne ylivoimaisesti kuormittavasta koulutyöstä ja siinä koetuista jatkuvista epäonnistumisista.

Lasten ja nuorten käsityksiä vammaisuudesta (Hauhia & Hytönen 1994) ja peruskoulun normaaliluokan asennoitumisesta erityisluokkalaisiin (Kivelä & Kuusinen 1990) on myös tutkittu. Samoin Matintupa on tutkinut erilaisuutta ja oppilaiden suhtautumista siihen pro gradu -tutkielmassa "Pingot ja peuhaajat", erilainen oppilas Alajärven kunnan peruskoulun viidennen luokan oppilaiden kirjoitelmien valossa 1990. Tulokseksi hän sai, että on vaikea päätellä lasten varsinaista asennetta poikkeavuutta kohtaan.

Erityisopetukseen valikoituminen ei ole sellaista kuin sen pitäisi olla teorian mukaan (Matilainen & Vehmas 1994, pro gradu "Heikkojen etuoikeus vai epäkelpojen kaatopaikka".) Tutkimuksen mukaan siirtoprosessi erityiskouluun lähtee liikkeelle luokanopettajasta. Oppilashuoltoryhmän käsiteltyä asiaa psykologit tekevät usein sellaisen lausunnon kuin heiltä tilataan. Oppilaan vanhemmat taivutetaan hyväksymään tämä päätös. (Saloviita 1999, 24-25).

Psykologien käyttämiä älykkyystestejä erityisluokkalausuntoihin on kritisoitu (esim. Portin, 1998). Ranskalainen tutkija Binet kehitti älykkyystestauksen vuosisadan alussa juuri erityisluokkasiirtoja varten. Nämä testi perustuvat vanhentuneeseen käsitykseen älykkyyden luonteesta. (Saloviita 1999, 25.)

Sakari Moberg on tutkinut väitöskirjassaan "Leimautuminen erityispedagogiikassa" (1979) "pedagogista poikkeavuutta". Luokittelua koskevia hyötyjä on ollut hankala osoittaa, mutta haitallisuudesta on runsaasti näyttöä. Lapsen luokittelu poikkeavaksi leimaa hänet kielteisesti. Leimatuksi tullutta lasta koskevat odotukset romahtavat, ja häntä aletaan kohdella aiempaa huonommin. Lapsen oppimismahdollisuudet heikkenevät tämän vuoksi. (Saloviita 1999, 26.)

Erityisopetuksen ja yhteisen opetuksen tehokkuutta koskevista tutkimuksista on koottu yhteenvetoja (Baker, Wang & Walberg, 1994-1995). Tutkimukset ovat pääasiassa pohjoisamerikkalaisia. Tavallisen

luokan tiedolliset vaikutukset erilaisilla koulusaavutustesteillä mitattuna olivat parempia kuin erityisluokan. Sosiaalisten vaikutusten (ystävyyssuhteet, vuorovaikutus, itsetunnon kehitys) osalta tavalliset luokat olivat erityisluokkia parempia ympäristöjä. Erityisopetus tuottaa parempia tiedollisia ja sosiaalisia tuloksia silloin, kun se järjestetään tavallisella luokalla eikä erityisluokalla. (Saloviita 1999. 27.)

Yleensä Suomessa tehdyt tutkimukset ovat kohdistuneet johonkin poikkeavuuden ryhmään (esim. Moberg 1979; Ojakangas 1988). Omassa tutkimuksessa haluan saada selville oppilaiden käsityksiä erityisopetuksesta ja miten näistä näkökohdista lähtöisin voitaisiin kehittää erityisopetusta.

2 KASVATUKSEN JA OPETUKSEN MERKITYS OPPIMISEEN

2.1 Kasvatus - opetus -näkökulmia

Kasvatuksen käsitteen määrittely on ongelmallista. Kasvatuksen määritelmiä on hyvin runsaasti, koska kasvatuksen käsite on liukuva. Toisessa päässä on sanan eriytymätön käyttö; sana viittaa mihin tahansa prosessiin, joka on tekemisissä kasvamisen ja hoitamisen kanssa. Tämän eriytymättömän käsitteen yhteys arvoihin ja tietoon on satunnainen; sitä voidaan käyttää yhteydessä jompaankumpaan silti edellyttämättä toista. Käytettäessä sanaa eriytyneemmin kasvatuksen käsitetään liittyvän sellaisten tilojen kehittymiseen, jotka edellyttävät tietoa ja ymmärtämistä, ja joita pidetään arvokkaina. (Puolimatka 1995,78.)

Kasvatus on aina tarkoitusperäistä intentionaalista toimintaa: sillä pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin tavoitteisiin. Toinen kasvatuksen välttämätön ehto on, jos jätetään pois ns. itsekasvatus, kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutus. (Lahdes 1997, 11.)

Opetuksen määrittely kuuluu keskeisesti kasvatukseen. Määrittelyssä tavoitetaan opetuksen loogiset vähimmäisehdot analyyttisen filosofian edustajan James McClellanin mukaan, koska opettajat ja oppilaat ovat yksilöitä. Jokaisella on oma kognitiivinen rakenteensa, omat tapansa hahmottaa tietoa ja tosiasioita ja erilaisia tunteita, motiiveja, ennakkoluuloja, yhteiskunnallisia taustoja ja elämäntilanteita, jotka kaikki vaikuttavat opetustapahtumaan. (Puolimatka 1995, 119.)

Kasvatuksen ja opetuksen erottaminen toisistaan on lähes mahdotonta. Persoonallisuuden eri alueet, affektiivinen, kognitiivinen ja psykomotorinen, ovat yhteydessä toisiinsa. Karikin (1996, 73) toteaa empiirisessä opettajatutkimuksessa, että on vaikeaa, oikeastaan mahdotonta erottaa kasvatus ja opetus toisistaan. (Lahdes 1997, 11.)

Arkikielessä opetusta käytetään lähinnä koulukasvatuksessa ja kasvattajia sanotaan opettajiksi (Lahdes 1997, 11). "Kasvattaminen on kasvamaan saattamista", totesi opetushallituksen pääjohtaja Vilho

Hirvi 1991. Lisäksi hänen mukaansa tähän näkemykseen sisältyy syvä viisaus oppilaan ja opettajan suhteesta. Jotta oppilas voi kasvaa, hänellä on aina oltava omaa henkistä aktiivisuutta. Hänen on paneuduttava asioihin, ihmeteltävä niitä, yritettävä asettaa niitä kyseenalaisiksi, koottava niitä yhteen, verrattava niitä aikaisemmin kohdattuihin asioihin ja tehtävä johtopäätöksiä. Tälle opettaja luo suotuisia olosuhteita. Hän suuntaa oppilaan mielenkiintoa, mutta ei voi ammentaa tietoa häneen. (Karlsson & Riihelä 1993, 4.)

Koulun tiedollista kasvatusta on kritisoitu. Opetussuunnitelmat, oppilasarvioinnin käytännöt, oppimateriaalit, vuosiluokkaryhmittely ja alituinen kiire ovat kritiikin kohteita. Näiden väitetään johtavan pinnalliseen oppimiseen. Meillä pitää olla unelma aina vain paremmasta koulusta. Visio koulusta, joka tarjoaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden kehittyä persoonallisuudeltaan tasapainoiseksi, omien edellytystensä mukaisesti ja ymmärtämisen taidoissa aiemmat saavutukset ylittäen. Tällaiseen kehittymiseen lapsilla on käyttämättömiä voimavaroja. Opettajia pitää tukea lasten voimavarojen kirvoittamisessa lisäämällä väljyyttä koulunpidon kehystekijöihin. (Karlsson & Riihelä 1993, 4.)

Ilo herättää ja ikävyys tyrehdyttää mielikuvituksen ja oppimisen halun. Yksi suurimpia karikkoja kasvatustyön muuttumisessa on aikuisen ja lapsen välisen tasa-arvon puuttuminen. Ihminen suhtautuu usein alistavasti itseään heikompaan, ja niinpä näkemys luomakunnan herrasta saattaa olla osa sitä valtastruktuuria, joka vallitsee ensimmäisen ja kolmannen maailman kansojen, naisen ja miehen, aikuisten ja lasten, tietävien ja tietämättömien välillä. Kasvatuksen ja opetuksen valtarakenteiden ympärillä on edelleen vahva tabujen verkko. (Karlsson & Riihelä 1993, 13.)

Oppiminen tapahtuu biologisesti katsoen aivoissa ja oppimisvalmiudet riippuvat aivojen ominaisuuksista ja tilasta. Nämä puolestaan selittyvät sekä perinnöllisillä että elinympäristön vuorovaikutussuhteilla siten, että normaali-ihmisellä iän karttuessa perinnöllisyyden merkitys vähenee ja elämänkokemusten osuus kasvaa. (Ikonen 1993, 13.)

Oppimisen onnistuminen riippuu ihmisen aikaisemmasta oppimishistoriasta ts., siitä, miten hän on oppinut oppimaan, mitä tieto- ja taitovarastoja hänelle on kertynyt uuden oppimisen pohjaksi ja miten hän on oppimiskokemustensa pohjalta oppinut luottamaan oppimiskykyihinsä (Ikonen 1993, 14). Kahdeksasluokkalainen on kerännyt tieto- ja taitovarastoja jo seitsemän kouluvuoden aikana. Nämä kaikki ovat pohjana uudelle oppimiselle. Ratkaisevana tekijänä on oma luottamus oppimiseen.

Yleisellä tasolla oppiminen viittaa virheiden vähenemiseen tai oikeiden vastausten lisääntymiseen eli oppimisella tarkoitetaan suoriutumisen muutoksia, jotka aiheutuvat siitä, että siirrytään yhden operantin luokan vahvistamisesta toisen luokan vahvistamiseen. Oppilas voi oppia oppimaan. Jos näin ei käy, niin hänelle jää muodostumatta tällainen oppimisasenne, jolloin hän jää eräänlaiseen avuttomuuden tilaan uusia tilanteita kohdatessaan. (Ikonen 1993, 14.)

Väitteet, että kaikki voivat oppia, että suurten ihmisjoukkojen kouluttaminen on henkistä joukkotuhoa ja että tämä aiheuttaa oppimisvaikeuksia, eivät Barbara Prashingin mukaan ole uusia, mutta kuulostavat provokaatiolta, koska yleisesti vallalla oleva näkemys on, että meillä on yksi maailman parhaista koulujärjestelmistä. Todellisuus näyttää kuitenkin päinvastaiselta: Alisuoriutujien määrä kouluissa kasvaa; oppimisvaikeuksista on tullut osa elämää; oppimismotivaatio laskee sitä alemmaksi, mitä kauemmin oppilaat opiskelevat. Koska vain harvoilla on koulusta hyviä muistoja ja koska useimmat ovat sitä mieltä, että tiedon omaksuminen lakkaa, kun he pääsevät koulusta, ei ole mikään yllätys, että mieleemme ei tavallisesti ole jäänyt käsityksiä koko elämän kestävästä oppimisesta. Myöhemmin paluu tavanomaisiin oppimistilanteisiin ja tavanomaiseen opiskeluun herättää välittömästi kielteisiä tunteita, joita he koulussa ollessaan kokivat: ahdistuneisuutta, ikävystymistä, stressiä ja huonoa motivaatiota. (Prashing 1996, 17-19).

Syyt siihen, miksi niin monilla on oppimisvaikeuksia, huono muisti, keskittymisongelmia ja miksi tiedon omaksuminen ja taitojen oppiminen on rasittavaa, löytyvät oppimis- ja työskentelytyyleistä. Pitäisi hyväksyä omat vahvat ja heikot puolensa ja saada kaikki oppimis-,

opiskelu- ja työtilanteet vastaamaan mahdollisimman tarkoin omia mieltymyksiään. (Prashing 1996, 19.)

Kahdeksasluokkalaisella on jo vahva käsitys oppimisestaan tai oppimattomuudestaan. Hänen aikaisemmat oppimishistoriansa ovat muovanneet tämän käsityksen. Jos oppilaalla on kielteinen käsitys oppimisestaan, niin opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa tähän oikeilla opetusmenetelmillä ja yksilöllisyyden huomioonottamisella.

2.1.1 Miten opettajat pystyisivät parempaan yksilöllisyyden huomioon ottamiseen?

Yksilöllisyyden kohtaaminen on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi. Koulutus on jaettu ns. kaksoisjärjestelmään: yleisopetukseen ja erityisopetukseen: Tämän perinteisen koulun kulttuurissa ovat keskeisiä positivistista tiedonkäsitystä heijastavat uskomukset, jolle on ominaista behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammatillisuus ja yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. (Naukkarinen 1998, 182-185.)

Uudistuvassa koulussa pyritään joustavilla työkäytännöillä parempaan yksilöllisyyden huomioon ottamiseen. Tällaisen koulun kulttuuri heijastaa sosiaalisen konstruktionismin tiedonkäsitystä, jolle on taas puolestaan ominaista konstruktivistinen ja systeeminen ongelmanratkaisu. (Naukkarinen 1998, 185.)

Vaikka opettaja hyväksyy tiettyjä käsityksiä oppimisesta, kasvattajan ammatillisuudesta ja koulusta, jotka on määritelty Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ja koululaissa, niin ongelmana on vain se, että näiden uusien käsitysten hyväksyminen jää usein retoriikan tasolle eivätkä ne siirry omiin ammatillisiin käytäntöihin. Tätä ovat tutkineet mm. Syrjäläinen 1995 ja tutkijaryhmä Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996. (Naukkarinen 1998, 183.)

Opettajan oma aktiivinen rooli todellisuutensa rakentajana on nostettu esille uskomusten sijaan koulun kehittämisessä. Opettajan olisi tiedostettava omat subjektiiviset, toimintansa kannalta merkitykselli-

set uskomukset ja myös sen, mitä merkityksiä hän uskomuksiinsa pohjautuen antaa työnsä kannalta keskeisille asioille. Ilman työntekijöiden uskomusten muuttumista ei koulussa voi tapahtua suuria muutoksia. (Naukkarinen 1998, 185.)

Oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen on keskeinen tavoite uudistuvassa koulussa. Tällöin vähenee segregoivien palvelujen tarve. Ongelmat määritelläänkin oppimisympäristön ongelmiksi eikä oppilaan ongelmiksi. (Naukkarinen 1998, 186.)

TAULUKKO 1. Perinteinen vai uudistuva koulu Naukkarisen mukaan

PERINTEINEN KOULU	**UUDISTUVA KOULU**
KOULUNKULTTUURI	
-opettajakeskeisyys: oppilaan yksilöllisyys otetaan puutteellisesti huomioon	-oppilaskeskeisyys: yksilöllisyys otetaan hyvin huomioon
-ongelmat määritellään oppilaan ongelmiksi	-ongelmat määritellään oppimisympäristön ongelmiksi
-kaksoisjärjestelmä-ajattelu	-integroiva ajattelu
-löyhä yhteisöllisyys	-tiivis yhteisöllisyys
-autoritaarinen sosiaalinen kontrolli	-demokraattinen sosiaalinen kontrolli
-kurinalaiset, jäyhät työkäytännöt	-tarkoituksenmukaiset joustavat työkäytännöt
OPPIMISKÄSITYS	
-behavioristinen	-konstruktiivinen
OPETTAJAN AMMATILLISUUS	
-teknis-rationalistinen	-reflektoiva
KOULUN ONGELMANRATKAISUTAPA	
-yksilödiagnostinen	-systeeminen
TOIMINNASSA HEIJASTUU	
-positivistinen tiedonkäsitys	-sosiaalisen konstruktionismin tiedonkäsitys

Kaksijakoisuus on puhuttelevaa. Toimivatko opettajat selkeästi perinteinen koulu- vai uudistuva koulu- jaon mukaisesti? Kuitenkin nykyisin positivistiseen tiedonkäsitykseen perustuva ammatillisuus on uskottavuuskriisissä (Schön 1983). (Naukkarinen 1998, 185-186.)

Koska konstruktivismissa on keskeistä oppilaan konstruktiot ympäröivästä todellisuudesta, tämä yksilöllinen oppimisprosessi auttaa työyhteisöä kohtaamaan oppilaan yksilöllisyyden. Kun oppimisympäristössä ei edetä joustamattomasti, vaan oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksessa syntyneiden konstruktioiden ehdoilla, pystytään toiminnassa kohtaamaan yllätyksellisyys. Yksilöllinen oppimisprosessi luo opettajalle tilannesidonnaisia haasteita ja sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen oppimisprosessin osa. (Naukkarinen 1998, 189.)

Teknis-rationaalinen ammatillisuus ei staattisuutensa vuoksi pysty riittävän hyvin käsittelemään ammattiin kuuluvia epämääräisiä piirteitä, kuten epävarmuutta, ainutlaatuisuutta tai arvoristiriitoja. Yleisopetuksessa työyhteisön jäsenten ammatillisuus ei pysty jäykkyytensä vuoksi kohtaamaan oppilaan yksilöllisyyttä. Ongelmatilanteissa ratkaisukeinoina käytetään tyypillisiä rankaisumenetelmiä tai siirtämistä erityisopetukseen. Tällöin poistuu ongelmat hetkellisesti, mutta koulun kurinalaiset ja jäykät työkäytänteet jäävät muuttumatta. Oireiden poistaminen poistaa myös tarpeen perustavampaan, työkäytänteitä muuttavaan ongelmanratkaisuun. (Naukkarinen 1998, 190.)

Opettajan kyvyillä ja minäpysyvyydellä on suurta merkitystä lasten kognitiivisten kykyjen kehitykselle otollisten oppimisympäristöjen luomisessa. Opettajat, jotka ovat hyvin perehtyneet aineeseensa ja joilla on vahva kokemus kyvykkyydestään opetustaidoissa, voivat motivoida alisuoriutujia ja vahvistaa heidän kognitiivista kehitystään (Ashton ja Webb, 1986; Gibson ja Dembo, 1984). (Bandura 1997, 66.)

Opetus muodostuu hyvin ratkaisevaksi tekijäksi vähemmän lahjakkaiden ja heikosti valmentautuneiden oppilaiden kohdalla. Heidän oppimiskokemuksensa voivat muuttua koulutukseksi tehottomuuteen. Tällaisia opetuskäytäntöjä ovat lukkiutuneita toimintaseuraantoja sisältävä opetus, jossa moni lapsi ei pysy mukana, kykytasojen mukai-

nen luokittelu, joka heikentää entistä enemmän minäpysyvyyden kokemusta alempiin kykytasoihin luokitelluilla yksilöillä sekä kilpailua sisältävät käytännöt, joissa väistämättä monet epäonnistuvat ja vain harvat voivat onnistua. (Bandura 1997, 66.)

Luokissa vallitsevat rakenteet vaikuttavat kognitiivisia kykyjä koskeviin havaintoihin suureksi osaksi siltä osin, mikä suhteellinen painoarvo niissä annetaan toisaalta sosiaaliselle vertailulle ja toisaalta itseen suhteutuvalle arvioinnille. Vähemmän kyvykkäiden oppilaiden arvioille itsestä on vahingollista tilanne, jossa koko ryhmä opiskelee saman materiaalin pohjalta ja opettajat tekevät usein vertailevia arvioita (Rosenholtz ja Rosenholtz, 1981). Tällaisessa jäykässä rakenteessa, joka korostaa sosiaaliseen vertailuun perustuvia standardeja, oppilaat luokittelevat itsensä kykyjen perusteella tavalla, joka heijastaa suurta yksimielisyyttä. Vakiinnuttuaan maine ei muutu helposti. Yksilöllisyyttä korostavassa luokkarakenteessa oppilaiden tietoihin ja kykyihin sopeutettu yksilöllinen ohjaus antaa heille kaikille mahdollisuuden laajentaa kykyjään ja synnyttää vähemmän lannistavaa sosiaalista vertailua. Tällöin oppilaat vertaavat edistymisvauhtiaan todennäköisemmin henkilökohtaisiin normeihinsa kuin muiden suorituksiin. Oman edistymisen arviointi lisää tunnetta pystyvyydestä yksilöllisyyttä korostavassa luokkarakenteessa. Opetuskäytäntöjä arvioitaessa tulisi ottaa huomioon sekä niiden sillä hetkellä antamat kyvyt ja tiedot että se, miten ne vaikuttavat lasten käsityksiin kyvyistään, koska jälkimmäinen vaikuttaa oppilaiden suuntautumiseen tulevaisuudessa. Oppilailla, joille kehittyy tunne minäpysyvyydestä, on valmiuksia hankkia koulutusta silloinkin, kun heidän on luotettava omaan aloitteellisuuteensa. (Bandura 1997, 66-67.)

Opettajat pystyvät ottamaan oppilaiden yksilöllisyyden huomioon riippuen siitä, minkälainen oppimiskäsitys ja opetustapa opettajalla on. Näillä on suuri merkitys opetustapahtumassa, joka on aina monipuolista vuorovaikutusta niin oppilaiden välillä keskenään kuin opettajan ja oppilaiden välillä.

2.2 Tiedon käsitys

Fenomenografinen tutkimus on empiiristä. Olen hankkinut ensin em-

piirisen aineiston ja teen siitä johtopäätöksiä. Näistä muodostuu sitten kuvaus. Tämä tutkimus nojautuu ns. humanistisen tutkimuksen traditioon. Oma subjektiivisuuteni on vaikuttanut aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekemiseen. Tämä on yksi luotettavuuden takeista. (Marton 1988, Salner 1989).

Ihmiskäsitys fenomenografisessa kvalitatiivisessa oppimisen tutkimuksessa ymmärretään niin, että ihminen on intentionaalinen olento ja autonominen subjekti. Hän itse pyrkii rakentamaan kuvaa maailmasta. Ihmisellä on tarkoitus saada maailma jäsennettyä kartaksi, jonka avulla hän pystyy suhteuttamaan kokemukset toisiinsa ja tekemään tarkoituksenmukaisia toimintapäätöksiä. Jerome Bruner ja Kierar Egan ovat todenneet, että jo paljon alle kouluikäisillä lapsilla on valmiita käsityksiä ihmisen toiminnan periaatteista. Ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä. (Ahonen 1994, 121.)

Ennen koulussa oppiminen oli pitkälti ulkoaopettelua ja auktoriteetteihin uskomista. Nykyäänkin koulua syytetään liiallisesta teoriapainotteisuudesta. Käytännönläheisyys ja toiminta edistävät oppimisen motivaatiota ja tietoakin saadaan riittävästi. Staattinen tiedon käsitys johtaa passiiviseen suhtautumiseen tietoon. Tällöin oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja. Staattinen tieto on joko oikeaa tai väärää. Oppimisessa korostetaan faktojen ja luokitusten opettelua. Staattinen tiedon käsitys ei ota huomioon oppijan elämäntilannetta. Lapselle annetaan niukasti mahdollisuuksia soveltaa uutta tietoa omaan elämäänsä. Ajattelu keskittyy ulkoa opetteluun. (Karlsson & Riihelä 1993, 39.)

Staattisen tiedon käsityksen rinnalle on noussut vaatimus kehittää opetusta ja kasvatusta, joka perustuisi toisenlaiselle, dynaamiselle tiedon käsitykselle. Dynaamisen tiedon käsityksen mukaan tieto on oikein vain tietyissä olosuhteissa. Dynaamisella ymmärretään toimintaperäistä, liikevoimaista, omalla voimallaan vaikuttavaa. Tieto nähdään suhteellisena. Tietomme muuttuvat ja kehittyvät. Aikaisemmat teoriat kumotaan tai niitä tarkennetaan, kunnes huomataan, että uusi teoria on vain tietty näkökulma tutkittavaan asiaan. Tieteen kehitys on tieteellisen maailmankuvan laajenemista. (Virkkunen

1989.) Dynaaminen tieto muokkautuu käyttäjänsä mukaan, ja se on sidoksissa tilanteeseen, jossa tietoa käytetään, sillä jokainen ihminen, niin lapsi kuin aikuinen, muokkaa hankkimaansa tietoa. Tietty väite on totuudellinen tietystä näkökulmasta katsottuna ja perusteltuna. Näkökulmat vaihtelevat loputtomasti ja perustelut saattavat toisesta tuntua riittämättömiltä tai jopa vääriltä. (Karlsson & Riihelä 1993, 40-41.)

Dynaaminen tiedon käsitys sisältää myös sen, että opettaja asettaa erilaiset käsitykset - omansakin - oppilaiden kritiikille alttiiksi. Kukaan ei voi olla kannastaan ehdottoman varma. Ratkaisuja tehdään avoimen keskustelun pohjalta. Jokaiselle käsitykselle ja tulkinnalle voidaan esittää kilpaileva tulkinta järkevine perusteluineen. Päätös syntyy perusteiden vakuuttavuudesta eikä auktoriteettiasemasta. (Karlsson & Riihelä 1993, 43.)

Oppimistyylillä tarkoitetaan sitä tapaa, jolla ihmiset alkavat keskittyä uuteen ja vaikeaan tietoon sekä omaksua, käsitellä ja säilyttää sitä muistissaan. Työskentelytyyli voidaan samoin määritellä tavaksi, jolla työelämässä olevat ihmiset tavallisesti omaksuvat ja muistavat uutta ja vaikeaa tietoa, ajattelevat tai keskittyvät, suorittavat yleensä päivittäiset työnsä ja ratkaisevat ongelmia tehokkaasti. (Prashing 1996, 30.)

Käsitys tiedosta ja sen hyödyntäminen opetuksessa vaikuttavat paljon opettajien sekä oppilaiden asenteisiin suhteessa opetukseen. Staattisen tiedon käsityksen seurauksena on passiivinen suhtautuminen tietoon. Tieto ei ole mihinkään sidoksissa, sitä yritetään vain oppia ulkoa. Tällainen tieto ei myöskään pysy kauan mielessä.

2.3 Oppimistyylit

Erityisopetuksen ja opetuksen erityistarpeiden suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtina ovat:

-oppilaan kognitiivisen, sosio-emotionaalisen ja motorisen kehityksen oppimisedellytykset sekä oppimistyylit,

-yleiset kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kasvuun ja

kehitykseen liittyvät lainalaisuudet ja käsitykset sekä -oppimiseen ja oppimisprosessiin liittyvät oppimispsykologiset ja opetuksen didaktiset periaatteet. (Virtanen P. 1994, 50.)

Diagnosoiva yksilöllinen, henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin perustuva opetus on vakiinnuttanut paikkansa erityisopetuksessa. Siksi tarkastelen lähemmin erilaisia oppimistapoja. Koulukäytäntöön perustuva oppimistyyli on esimerkiksi se tapa, miten kaikenikäisiin oppilaisiin vaikuttavat a) opiskeluolosuhteet, b) emotionaaliset tekijät, c) sosiologiset tarpeet, d) fyysiset ominaisuudet ja e) psykologiset taipumukset, kun he yrittävät oppia ja muistaa uutta tai vaikeaa tietoa tai vaikeita taitoja. Lapset oppivat parhaiten silloin, kun he hyödyntävät oppimistyylinsä ominaisuuksia. Muulloin he opiskelevat, mutta unohtavat usein, mitä olivat oppineet (Dunn & Dunn 1978). (Ikonen 1993, 28.)

Kenneth ja Rita Dunn ovat kehitelleet oppimistyylimallin, joka sisältää selvästi biologisia ja koko elämän ajan melko muuttumattomina pysyviä tieteellisesti tutkittuja oppimis- ja työskentelytyylin osatekijöitä. Näitä tekijöitä ovat: ympäristötekijät (äänet, valaistus, lämpötila, kalustus...),fyysiset tekijät (havaitsemiseen liittyvät, ruuan ja juoman nauttiminen, aika, liikunta...), psykologiset tekijät (vasemman tai oikean aivopuoliskon hallitsevuus), sosiologiset ja emotionaaliset tekijät. Tämä malli laadittiin "huono-oppisten" lasten auttamiseksi. 1960-luvun lopussa alettiin tutkia oppilaissa oppimisen aikana ilmeneviä yksilöllisiä mieltymyksiä. Learning Styles Inventory - malli (LSI) on tarkoitettu kouluikäisille lapsille. (Prashing 1996, 33-37.)

Henkilön yleisen tyylin muodostavista kuudesta aistista neljä (näköaisti, kuuloaisti, kosketusaisti ja tuntoaisti) vaikuttavat eniten tiedon omaksumiseen, muistiin ja oppimiseen. Kyse on siis visuaalisesta, auditiivisesta, taktiilisesta ja kinesteettisestä aistimieltymyksestä eli modaliteeteista. Aistitiedon käsittelykeskukset ovat sijoittuneet aivojen eri puolille, ja ne kehittyvät jokaisella ihmisellä eri tahtiin. Aluksi lapset oppivat ja muistavat vaikeita asioita kokemalla ne kinesteettisesti, mikä tarkoittaa koko kehon osallistumista tiedon omaksumiseen ja perustaitojen oppimiseen. Seuraavaksi kehittyy taktiilinen modali-

teetti; tämän takia pienten lasten on kosketeltava kaikkea, mikä heitä kiinnostaa. Noin 8-vuotiaina joillakin lapsilla syntyy voimakkaita visuaalisia mieltymyksiä: he omaksuvat tietoa havainnoimalla ja tarkkailemalla ympäristönsä tapahtumia. Näköaistista tulee erittäin tärkeä oppimisväline. Noin 11 vuoden iässä monilla alkaa kehittyä auditiivinen modaliteetti, mistä johtuu se, että lapset oppivat nyt helposti pääasiassa kuulonsa avulla ja pystyvät helposti muistamaan monimutkaista kuultua tietoa. Kuitenkin useimmilla kouluikäisillä lapsilla kinesteettinen ja taktiilinen modaliteetti säilyy koko ala-asteen ajan ja paljon harvemmat oppilaat, kuin mitä opettajat ovat kuvitelleet, tukeutuvat voimakkaasti kuulo- tai näköaistinsa varaan. (Prashing 1996, 67-69.)

Kuuloaistin käyttäjät ovat vähemmistönä kouluikäisistä Yhdysvalloissa (30%). Kuuntelemalla oppiminen on useimpien kohdalla epäsuotuisin ja vaikein tapa muistaa monimutkaista ja vaikeaa tietoa. 40 % Yhdysvaltojen kouluikäisestä väestöstä on visuaalisia oppilaita. Uudessa-Seelannissa on tutkimusten mukaan vieläkin vähemmän (30%) visuaalisia oppilaita. Visuaaliset analyytikot (jotka ajattelevat vasemmalla aivopuoliskollaan ja joilla on jaksottainen ajattelutyyli) muistavat sanat ja numerot paremmin, kun taas heidän vastakohtansa, visuaaliset holistikot, (jotka käyttävät oikeaa aivopuoliskoaan ja joiden ajattelu on luovaa ja satunnaista) muistavat paljon paremmin kuvia, piirroksia, graafisia esityksiä ja symboleita. Taktiiliset oppijat muodostavat Uudessa-Seelannissa suurimman lapsiryhmän. Toinen suuri ryhmä on kinesteettiset oppijat - heidän on koettava se, mitä he oppivat. (Prashing 1996,67-71.)

Oppimistyylien tunnistaminen auttaa vanhempia ja opettajia ymmärtämään paremmin lasten todellisia oppimistarpeita ja muuttaa pysyvästi opettajien näkemyksiä siitä, miten ihmisten oletetaan oppivan. Tätä tietoa olisi käytettävä hyväksi myös, kun laaditaan opetusohjelmia ja oppimateriaaleja.

Oppimistyylit vallitsevien älykkyyden osatekijöiden mukaan

Harvardin yliopiston psykologian tutkija Howard Gardner on jakanut

oppimistyylit sen mukaan, mikä älykkyyden osatekijöistä on vallitseva: kielellisesti lahjakkaat, loogis-matemaattisesti lahjakkaat, visuospatiaalisesti lahjakkaat, musiikillisesti lahjakkaat, kehollis-kinesteettisesti lahjakkaat, sosiaalisesti lahjakkaat ja intuitiivisesti lahjakkaat.

Jokaisen lapsen olisi saatava tietää oma oppimistyylinsä ja vahvuusalueensa. Opetuksessa olisi otettava huomioon mahdollisimman moni oppimistyyli ja opetettava sama asia monella eri tyylillä. Näin voidaan kehittää kaikkien oppijoiden oppimistyyliä. (Hintikka & Strande'n 1998, 100-102.):

Kielellisesti lahjakas on järjestelmällinen, osaa päätellä, pystyy kuuntelemaan keskittyneesti. Hän lukee ja kirjoittaa mielellään, pitää kielellistä kykyä vaativista peleistä, muistaa helposti pikkuseikkoja, saattaa olla hyvä puhuja ja väittelijä.

Loogis-matemaattisesti lahjakas pitää abstraktista ajattelusta, täsmällisestä toiminnasta ja loogisista rakenteista. Tähän ryhmään kuuluva pitää laskemisesta, tietokoneista, ongelmien ratkomisesta ja järjestelmällisestä havainnoinnista.

Visuo-spatiaalisesti lahjakkaan tyypin erityispiirteisiin kuuluvat kuvallinen ajattelu ja mielikuvien luominen, hyvä hahmotuskyky. Hän käyttää vertauksia ja ymmärtää helposti karttoja, taulukoita ja kaavioita. Hänellä on hyvä väritaju, hän käyttää havainnoinnissa kaikkia aisteja, piirtää, maalaa ja muovailee mielellään.

Musiikillisesti lahjakas on herkkä rytmille, soinnille, musiikin tunteenomaisille voimille ja saattaa olla syvästi hengellinen.

Kehollis-kinesteettisesti lahjakas hallitsee kehonsa poikkeuksellisen hyvin, käsittelee taitavasti esineitä, on taitava käsitöissä, käyttää mielellään erilaisia käsinkosketeltavia apuvälineitä, muistaa paremmin toiminnan kuin sanotut asiat, on rauhaton, jos taukoja on harvassa.

Sosiaalisesti lahjakas pystyy tulkitsemaan kehon kieltä ja on taita-

va tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita. Hän viihtyy laajassa ystäväpiirissä, hänen on helppo nähdä toisen pyrkimykset ja tarkoitusperät. Hän on hyvä neuvottelija ja rauhan rakentaja riidoissa.

Intuitiivisesti lahjakas on syvästi tietoinen omasta arvomaailmastaan, vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Hän haluaa erota valtavirrasta ja pitää yksinäisyyteen vetäytymisestä. Tällainen oppilas yleensä tietää mitä itse haluaa ja toimii sen mukaisesti.

Oppimisen psykologisia tekijöitä tarkasteltaessa on havaittu, että analyyttista oppimistyyliä käyttävät oppijat yhdistävät opetuksen pienet osaset yhteen, kun taas globaalista tapaa käyttävät tarvitsevat ensin yleiskuvan, jonka jälkeen vasta voivat kiinnittää huomion yksityiskohtiin (Virtanen 1994, 61). Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta valitsemaan kuhunkin oppimistehtävään parhaiten soveltuva oppimistapa. Oppilaan tunteminen ja opetuksen suunnittelu ovat edellytyksenä sille, miten pystytään parhaiten ottamaan oppilaiden yksilöllisyys huomioon.

3 14-15 -VUOTIAAN NUOREN KEHITYS

3.1 Nuoruuden kehityshaasteet

Murrosiässä kehityksessä tapahtuvat muutokset ovat aikaisempaa selvärajaisempia ja lapsi kokee ne voimakkaasti ja hän pystyy kuvaamaan niitä. Hän puhuu mielialoistaan, ajatuksistaan, ihanteistaan, päämääristään ja tulevaisuudentavoitteistaan. Kuitenkaan nuoren minäkuva ei ole vielä kovin pysyvä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 115-117.)

Nuoruus on lapsuuden ja aikuisuuden välille sijoittuva elämänvaihe. Sen voidaan katsoa alkavan 13-vuotiaana ja päättyvän aikuisuuteen. Se on siirtymävaihe lapsuuden riippuvuudesta aikuisen itsenäiseen elämään. Aiemmin nuoruuteen liittyviä käyttäytymisen muutoksia selitettiin lähinnä biologisista lähtökohdista käsin, hormonaalisten muutosten ja fyysisen kasvun tuloksena. Nuoruus on vahvasti kulttuurisidonnainen ilmiö, johon kasvatuksella on huomattava vaikutus.

Nuorisoiässä ajattelun ja tunteen energialaadut eriytyvät olemuksellisesti. Tunteen kautta saadaan uudenlainen suhde todellisuuteen. Ajattelun kehittyminen merkitsee puolestaan sitä, että käsitykset todellisuuden luonteesta ja sisällöistä tulevat monipuolisemmiksi. Elämänpiirin avartuminen johtuu siis nuoren ajattelun ja ymmärryksen mahdollisuuksien kehittymisestä, mutta myös tuntojen jatkuvasta avautumisesta. (Turunen 1996, 102-103.)

Vanhemmat ja koulu odottavat vastuuntuntoa, kriittisyyttä, itsenäisiä ratkaisuja, ammatinvalintaa, opiskelumenestystä jne. Koulu ja kasvatus on kuitenkin pitäytynyt pitkälle aikuisjohtoisessa toiminnassa. Omaehtoiselle ja yhteisvastuiselle työskentelylle ei ole tilaa. Nuoren pitää toimia koulussa annettujen sääntöjen mukaan, opiskella säädettyjä oppiaineita annetussa järjestyksessä. Kotona saatetaan määrätä kotiintuloajat ja ajankäyttö. Nuorten vapaa-ajanviettoa saatetaan kontrolloida ja omien mielipiteiden kuuntelu ja häntä askarruttavista asioista keskustelu saattaa tyrehtyä vanhempien ja opettajien kaikkitietävyyteen.

Nuoruuden kehityksellinen kriisi mahdollistaa siirtymisen lapsuudesta aikuisuuteen. Toiseksi nuoruuden kriisissä etsitään ratkaisuja lapsuuden ristiriidoille, sisäisille kehityshaasteille, joita ovat sukupuoliidentiteetin rakentaminen ja psyykkinen itsenäisyys. Nuoruus on 'toinen mahdollisuus'. Varhaislapsuuden ahdistukset ja ongelmat tulevat esiin uudella tavalla. Kehityksessä toistuvat lapsen psykologisen syntymän vaiheet, irtautuminen, yksilöityminen ja identiteetin luominen.

Havinghurst on määritellyt nuoruuden kehityshaasteet jo 1955 seuraavasti:

1. Uusien ja kypsien suhteiden luominen molempia sukupuolia edustaviin ikätovereihin.

2. Sosiaalisesti hyväksytyn aikuismaisen sukupuoliroolin omaksuminen.

3. Omien fyysisten piirteiden hyväksyminen ja oman kehon tehokas hyväksikäyttö.

4. Emotionaalinen itsenäistyminen sekä vanhemmista että muista aikuisista.

5. Taloudellisen riippumattomuuden ja varmuuden luominen.

6. Ammatin valitseminen ja siihen valmistautuminen.

7. Avioliittoon ja perhe-elämään valmistautuminen.

8.Yhteiskunnassa toimimiselle välttämättömien älyllisten taitojen ja käsitteiden muodostaminen.

9. Sosiaalisesti vastuunalaiseen käyttäytymiseen pyrkiminen ja sen tavoittaminen.

10. Ideologian muodostaminen eli elämää ohjaavien arvojen

ja eettisten periaatteiden omaksuminen.

Murrosikäiselle lapselle (12-15) ihminen on tärkein arvo. Tärkeintä on tutustua ihmiseen ja solmia kontakti häneen. Näille vuosille niin yleinen itsetutkistelu ja itseanalyysi perustuvat pääasiassa itsen ja muiden ihmisten vastakkainasetteluun. Murrosikäiset solmivat suhteita, jotka perustuvat molemminpuoliselle luottamukselle. Murrosikäiset omaksuvat kommunikointiprosessissa tietyt ihmisten välisen kanssakäymisen moraalis-eettiset normit ja orientoituvat niihin syvemmin. Tällöin kehittyvät murrosikäisten näkemykset elämästä ja omasta tulevaisuudesta. (Aidarova 1991, 33-34.)

Kahdeksasluokkalainen oppijana on murrosikäinen. Murrosikä kaikkine haasteineen leimaa oppilaan käyttäytymistä ja ajattelua. Toiset selviävät siitä helpommin, kun taas toiset joutuvat enemmän ja kovemmin etsimään rajojaan.

3.2 Identiteetin kehitys

Erik Erikson (1902-1994) on tarkastellut psykososiaalisessa kehitysteoriassa identiteetin eli yksilöllisyyden elämänmittaista kehitystä. Hän on erottanut kehityksen kahdeksan eri vaihetta: vauvaikä, varhaislapsuus, leikki-ikä, kouluikä, nuoruus, varhainen aikuisuus, keskiikä ja vanhuus. (Dunderfelt 1997, 247).

Kouluiässä koulu ja toveripiiri harrastuksineen ovat tärkeitä tekijöitä. Lapsella on käytössään valtavasti energiaa ja luovuutta. Tässä iässä syntyy Eriksonin mukaan perussuhtautuminen työhön. Merkitsevää on, saako lapsi riittävästi rakentavaa palautetta toiminnastaan, rakentuuko hänelle kokemus omasta pystyvyydestään, erinomaisuudestaan. Frustraation ja pettymyksen kokeminen on sekin tarpeen; kaikissa on sellaisia puolia, joita ympärillä oleva yhteisö ei varauksettomasti hyväksy. Osaavuus on kykyjen ja älykkyyden sujuvaa käyttöä toiminnassa ja teoissa, ilman alemmuudentunnetta. Tylsistyminen uhkaa, jos lapsen omaehtoinen toiminta tyrehdytetään liian

voimakkaasti ja rakkaudettomasti (Dunderfelt 1997, 247.)

Sisäisten voimien kasvaminen ja yksilöllisyyden tunteen voimistuminen herättää ihmisen etsimään omaa itseään. Nuoruudessa hän tekee sen kokeilemalla erilaisia rooleja, ottamalla 'potkupintaa' elämäänsä vanhempien ja ympäristön tarjoamista malleista. Identiteetti ei kuitenkaan synny ilman tuskaa, sillä jonkinasteinen roolihajaannus tai epävarmuus on kehitykselle välttämätön. Ilman yhteisön kapinallisia ei mikään vanha muoto ja perinne voisi kehittyä. Perusvoima, joka nuoruudessa voi syntyä, on Eriksonin mukaan uskollisuus: kyky säilyttää läheiset suhteet vääjäämättömissä arvojärjestelmien konflikteissa tai kun sattuu epäselvyyksiä. Tämän voiman toinen puoli on syrjäyttäminen: luopuminen lojaalisuudesta vaaran tai riitojen uhatessa (Dunderfelt 1997, 247.)

Käsitykset murrosikäisen itsetunnosta ovat ristiriitaisia. Eräissä tutkimuksissa osoitetaan, että murrosikäisen itsetunnolle ovat tyypillisiä suuret, jopa päivittäiset vaihtelut. Kuitenkin suurempi osa tutkimuksista osoittaa, että itsetunto on murrosiässä odotettua pysyvämpi. Murrosikäisen itsetunnossa on kyllä vaihtelua ja suurimmillaan vaihtelu on murrosiän alkuvaiheessa, 12-14-vuotiailla. (Keltikangas-Järvinen 1994, 33).

Murrosiässä nuori on altis kaikille vaikutteille ja on valmis muuttamaan käsityksiään. Hän ajattelee ja pohtii ja etsii omaa tietänsä. Opettajalla on mahdollisuus auttaa nuorta selviytymään ja kokemaan onnistumisenelämyksiä.

3.3 Oppilaan minäkuva ja sen muotoutuminen

Ihmisen perustarve on itsensä toteuttaminen. Minäkäsitys säätelee tavoitteellista toimintaa ja edustaa minän tietoista aluetta ja se koostuu henkilön asenteista ja arvostuksista itseään kohtaan. Minäkäsitykseen kuuluu joukko minäkuvia, jotka muovaavat niitä; yksilön havainnot itsestään suhteessa muihin, tavoitteet, arvot ja ihanteet. Oppilaan myönteiset kokemukset tukevat itsekunnioitusta ja lisäävät yleisen minäkuvan myönteisyyttä ja oman minän hyväksymistä.

Kielteiset kokemukset lisäävät minäkuvan kielteisyyttä (Kääriäinen 1986, 28.) Tästä muodostuu itseään ruokkiva kehä; aikaisemmat kokemukset sävyttävät uusien tilanteiden kohtaamista, niissä tapahtuvia tulkintoja ja toimintoja. (Kääriäinen ym. 1996, 196-197.)

Yleinen minäkuva eriytyy elämäntilanteiden mukaan fyysiseksi minäksi, sosiaaliseksi minäksi, tunneminäksi jne. Oman selviytymisen pohjalta syntyy ns. suoritusminä. Oppilaan opintomenestys muovaa opiskeluminää. Oppilas voi kokea eri minät eri tavoin. Suhdetta omaan minään sävyttävät koettu minän arvo eli aktuaalinen minäkuva sekä kuva itsestä sellaisena kuin toivoisi olevansa ja käsitys siitä, millainen hänen toisten mielestä pitäisi olla. (Kääriäinen ym. 1996, 197.)

Beattyn ja Clarkin esittämän motivaatioon ja oppimiseen kytkeytyvän minäkäsitysteorian (1986) mukaan minäkuvan kehittymisessä on mukana kognitiivisia, evaluoivia ja affektiivisia aineksia. Minäkäsityksen tehtävänä on säädellä persoonallisuuden johdonmukaisuutta. Erityisesti itsensä hyväksyminen ja itsearvostus kuuluvat affektiivisen alueen piiriin (Kääriäinen 1986, 28). Itsetunto on yhteydessä usein ulkoisista tekijöistä riippumattomaan kokemusmaailmaan (Scheinin 1990). Käyttäytymismotivaation lähteinä toimivat organisaatiokeskukset. Minäkäsityksen organisaatiokeskukset ovat yhteydessä toisiinsa ja säätelevät toimintaa yksin tai kytkeytyneinä toisiinsa:

> -persoonallinen arvo syntyy ympäristön välittämistä tiedoista sekä omista kokemuksista ja tuntemuksista
> -ennakoiva suoriutumiskyky yhdistyy tietoon ja kokemukseen omasta selviytymisestä ympäristössä
> -ilmaisuvalmius on yhteydessä tunteisiin sekä tunnetilojen ja -sävyjen luontevaan ilmaisutaitoon
> -itsenäisyys ja kyky tehdä valintoja oman elämänsä kannalta merkityksellisiä päätöksiä. (Kääriäinen ym. 1996, 197.)

Kaikki toiminta tapahtuu jossakin ympäristössä: koti- ja kouluympäristö, luokka, harrastuspaikka jne. Näihin ympäristöihin kuuluvat omat käyttäytymismuotonsa ja -sääntönsä. Koulussa tapahtuvaa

toimintaa säätelevät lisäksi opetussuunnitelmien tiedolliset, taidolliset ja tunne-elämän tavoitteet. luokassa oppilaan ja opettajan vuorovaikutustapahtuma on keskeistä. Sen säätelyssä ja sävyn luomisessa opettajalla on tärkeä sija. Haluttua käyttäytymistä pyritään vahvistamaan, jotta oppilaat kiinnostuisivat toimimaan ympäristön arvostamalla tavalla. Näin oppilas menettelee aluksi sen takia, että häneltä sitä odotetaan; myöhemmin, jos hän sisäistää toiminnan tärkeyden, hän toimii Beattyn ja Clarkin teorian mukaan tavoitteellisesti ohjautuen. (Kääriäinen ym. 1996, 198.)

Minän tiedostamisprosessin aikana tapahtuu valinta. Jos käyttäytymisen seuraukset ovat yhdenmukaisia minäkehityksen eli havaitun minän kanssa, ne hyväksytään. Ristiriidassa olevat havainnot rationalisoidaan eli katsotaan perusteettomiksi tai torjutaan suoraan. Esimerkiksi liioiteltu ylistys johtaa siihen, että oppilas ei ota kiitosta vastaan ja se koetaan perusteettomaksi. Beattyn ja Clarkin (1986) minäkäsitysteoriamallissa tiedostamiskehään sisältyvät myös ne koulutilanteet, joissa oppilas saa tietoa oman suorituskykynsä ja tehtävien vaikeusasteen suhteesta. Sopivan vaikeat tehtävät innostavat oppilasta yrittämään ja parantamaan motivaatiota antaessaan onnistumisen elämyksiä. Tällöin oppilaan oma käsitys siitä, millainen hänen tulisi olla ja miten hän yltää siihen, saa tukea. Pyrkimyksenä olisi, että havaittu minä (millainen kokee olevansa) ja adekvaatti minä (millainen pitäisi tai haluaisi olla) lähenisivät toisiaan. (Kääriäinen ym. 1996, 199.)

Suomen peruskoulun oppilaiden yleinen minäkuva on myönteinen (mm. Korpinen 1979; Kääriäinen 1986; Soininen 1981). Joka viidennellä peruskoulun päättäneellä on huono käsitys itsestään (Korpinen 1990). Alaluokilla tyttöjen käsitys itsestään on myönteisempi kuin poikien. Myöhemmin erot tasoittuvat. Lukiossa poikien minäkuva on vähän myönteisempi kuin tyttöjen. Epäonnistuessaan tytöt kokevat sen kykyjen puutteeksi ja pojat selittävät epäonnistumisen ulkoisilla tekijöillä. (Kääriäinen ym. 1996, 200.)

Opiskelusuorituksissa menestyminen edistää myönteisen minäkuvan kehitystä. Positiivinen minäkuva ja itsearvostus tukevat opiskelussa menestymistä lahjakkuustasosta riippumatta. Tällöin oppilas tarvitsee

vähemmän tukea, on valmis itsenäiseen työskentelyyn ja omiin ratkaisuihin (Rauste-v. Wright & Niemi 1978). Koulumenestyksen merkitys itsetunnolle vähenee iän myötä ja itsevarmuus heikkenee murrosiässä etenkin tytöillä (Ouvinen-Birgerstam 1984, 159, Ylinen 1966). (Kääriäinen ym. 1996, 200.)

Oppilaan myönteinen minäkuva auttaa häntä selviytymään vaikeidenkin asioiden yli. Erityisopetuksessa käyvillä nuorilla minäkuva on usein heikko ja opettajan tehtävänä on vahvistaa tätä minäkuvaa.

3.4 Käsite ajattelun työvälineenä

3.4.1 Ajattelun näkökulmia

Ajattelun kehittymistä on tutkittu mm. logiikan ja kehityspsykologian kannalta. Ajatteleminen on mutkikas asia, eikä siitä vielä ole löytynyt yksimielisiä käsityksiä. Yleisesti arvellaan, että lapsi ei itsenäisesti pysty ajattelun taitojaan kehittämään, vaan hän on kaikessa riippuvainen aikuisen antamasta tiedosta. Liisa Karlsson ja Monika Riihelä ovat sitä mieltä, että lasten ajattelu ei ole aikuisen ajattelua huonompi, vaan se on erilaista. Lapsella on kaikki tarvittavat välineet kehittää ajatteluaan. Aikuisen tehtäväksi jää järjestää lapsille tarkoituksenmukaisia välineitä ja tilaisuuksia leikeille ja tutkimuksille, joiden avulla lapsi itse kehittää ajatteluaan. (Karlsson & Riihelä 1993, 19.)

Havaintojen teko muodostaa tärkeän osan ajattelusta. Ajattelemalla yhdistellään havaintoja ja kokemuksia sekä luodaan mielteitä monitasoisiksi rakennelmiksi. Ihmisen ajattelun perusyksikkö on käsite eli yleistys. Käsitteiden merkitykset ja käyttöyhteydet muuttuvat kokemusten ja tietojen karttuessa. Käsite on ajattelun työväline, jonka avulla todellisuudesta "saadaan ote". Käsitteet eivät ole mitään kerralla annettuja ja kiinteitä ajatusmääreitä, vaan ne ikään kuin muuntuvat toisikseen ja viittaavat aina myös muihin käsitteisiin. Yleistyksiä muodostuu niin tiedostamattomassa kuin tietoisuudessa.

Kehittyäkseen ne tarvitsevat mielikuvituksen lentoa, aistien havaintoja, tunteiden kirjoa, vuorovaikutusta sekä puhuttua kieltä. Käsitteissä voidaan erottaa kokemusperäiset (empiiriset) ja teoreettiset (abstraktit) käsitteet. (Karlsson & Riihelä 1993,21-22).

Käsitteet irrotetaan usein koskemaan vain puhutun kielen yleistyksiä. Mutta jos ajattelu on käsitejärjestelmien rakentelua ja käsite on yleistys, niin värien, äänien, tuoksujen ja tuntojen maailmassa tapahtuu kokemuksen sekä havaintojen avulla yleistyksiä, joita harvoin puetaan puhutun kielen sanoiksi. Pikemminkin ne välitetään toisille ihmisille kuvina, rytmeinä, eleinä, tuntemuksina. Yleistysten kehittyminen liittyy myös tunteisiin, ympärillä oleviin tilanteisiin tai siihen, mitä ajattelija tekee. (Karlsson & Riihelä 1993, 22.)

Meillä on paitsi omat oppimistapamme myös omat ajattelutapamme. Univercity of Connecticutin opetusmetodiikan professori Anthony Gregorc on jakanut ne neljään ryhmään:

-konkreettinen sekvenssimäinen
-konkreettinen satunnainen
-abstrakti satunnainen
-abstrakti sekvenssimäinen

Konkreettinen sekvenssimäinen ajattelu pohjautuu todellisuuteen. Siinä käsitellään tietoja lineaarisesti, peräkkäin, järjestyksessä. Näin ajatteleville todellisuus koostuu siitä, mitä he aistivat näkemällä, koskettamalla, kuulemalla, haistamalla ja maistamalla. He huomaavat ja pystyvät palauttamaan mieleen yksityiskohtia vaivattomasti ja muistavat yksittäisiä asioita, erityistä informaatiota, kaavoja ja sääntöjä helposti.

Ihmiset, joiden ajattelutapa on konkreettinen satunnainen, ovat kokeilijoita. He pohjaavat ajattelunsa todellisuuteen, mutta he käyttävät halukkaammin hyväksi yritystä ja erehdystä. Heillä on vahva tarve löytää vaihtoehtoja ja toimia omalla tavallaan.

Ne, joille on ominaista abstrakti satunnainen ajattelu, järjestelevät informaatiota pohtimalla ja viihtyvät parhaiten ympäristössä, joka ei

ole tiukan järjestelmällinen ja jossa ollaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Heidän todellinen maailmansa on tunteiden ja emootioiden maailma. He omaksuvat ideoita, informaatioita ja vaikutelmia ja järjestelevät niitä pohtimalla. Pitkälle jäsentynyt ympäristö tuntuu heistä rajoittavalta.

Abstrakti sekvenssimäinen ajattelu perustuu ennen muuta teoreettiseen ja abstraktiin pohdintaan. He ajattelevat käsitteellisesti ja analysoivat informaatiota, esimerkkeinä suuret filosofit ja tutkijat. Heidän on helppo keskittyä olennaiseen, kuten asian ydinkohtiin ja tärkeisiin yksityiskohtiin. Heidän ajatteluprosessinsa on looginen, järkiperäinen ja älyllinen. Heidän mielipuuhaansa on lukeminen, ja kun jokin hanke vaatii tutkimusta, he tekevät kaiken hyvin perusteellisesti. Yleensä he työskentelevät mieluummin yksin kuin ryhmässä.

Tiedämme kuitenkin, että yksikään ajattelutapa ei ole muita parempi; ne kaikki ovat vain erilaisia. Jokainen tyyli voi tuottaa hyviä tuloksia omalla tavallaan. Tärkeää on tunnistaa omat vahvimmat oppimis- ja ajattelutapansa. Kun on oppinut tuntemaan ne, voi analysoida myös toisten oppimista ja ajattelua, mikä auttaa ymmärtämään heitä paremmin. (Dryden & Vos 1997, 359-365).

3.4.2 Murrosikäisen lapsen ajattelun kehitys

Lapsen siirtyessä nuoruuteen hänen ajattelunsa kehittyy uudelle tasolle. Konkreettisten operaatioiden varassa ajattelevasta kouluikäisestä tulee abstraktein käsittein ajatteleva nuori. Nuori kykenee myös deduktiiviseen päättelyyn ts. yleisestä säännönmukaisuudesta etenemistä yksittäiseen tapaukseen. Hän kykenee myös päättelytoimintansa kriittiseen arviointiin, ongelmien asettamiseen ja johtopäätösten tekemiseen.

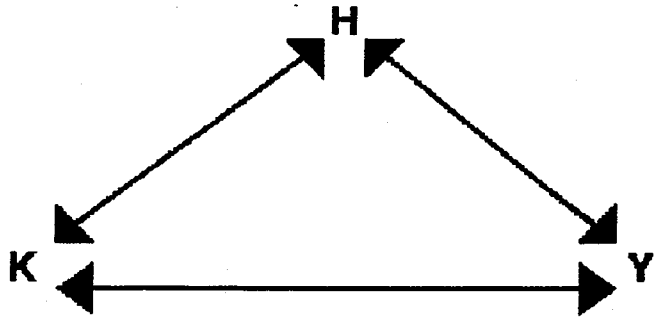
Nuoret asettavat ongelmia, pohtivat vaihtoehtoja ja tekevät valintoja. Nuori voi päätellä erilaisten syiden ja seurausten suhteita mielessään. Asioiden tarkastelukulma laajenee ja tapahtumia kyetään viemään yksittäisestä yleisemmälle tasolle.

Kieli muodostuu entistä tärkeämmäksi ajattelun välineeksi. Mitä ylemmälle tasolle nuori pystyy käsitehierarkioitaan rakentamaan, sitä abstraktimmalle tasolle hän ajattelussaan etenee. Nuoren kyky ajatella muodollisten operaatioiden tasolla kehittyy sen kautta, että hän saa osallistua keskusteluun, päätöksentekoon, mielipiteiden vaihtoon ja arvosteluun. Kun hänelle annetaan mahdollisuus mielipiteen esittämiseen, sen kriittiseen tarkasteluun ja myös sen muuttamiseen, hän oppii hyväksymään olettamuksia väittelyn perustaksi. Abstraktia ajattelua tukevat ongelmatilanteet, joissa nuori pyrkii löytämään itse ratkaisun omien kokemustensa pohjalta.

Abstrakti ajattelu mahdollistaa identiteetin pohdinnan. Nuoren etsiessä ratkaisua siihen, minkälaiseksi persoonaksi hän on kasvanut ja mitkä ovat hänen elämänsä tavoitteet ja toiveet, hän tarvitsee abstraktin ajattelun kykyä. Persoonallisuuden kehitykseen vaikuttaa tiedollisen toiminnan kehittyminen käsitteelliselle tasolle. Omien ajatusten, tunteiden ja kokemusten pohdinta, käyttäytymisen syiden ja seurausten ajatteleminen mahdollistuu.

3.5 Sosiaalis-kognitiivisen teorian näkökulma, Albert Bandura

Ihmisen kehitys ei ole yhtenäinen prosessi. Ihmisen kyvyt eroavat psyykkis-biologisen alkuperänsä suhteen sekä myös sen suhteen, millaiset kokemukselliset olosuhteet ovat kykyjen edistymisen ja ylläpitämisen edellytyksenä. Ihmisen kehitys käsittää siten monia laadultaan ja ilmenemistavaltaan erilaisia muutoksia. Sosiaalisten käytäntöjen vaihtelevuudesta syntyy huomattavia yksilöllisiä eroja niissä kyvyissä, jotka kehittyvät pidemmälle, ja niissä, jotka jäävät alikehittyneiksi. (Bandura 1997, 13.)



Kaavio 1. Kolmiosainen vastavuoroinen determinismi.

Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa kannatetaan syysuhdemallia, johon sisältyy näkemys kolmitahoisesta vastavuoroisesta determinismista. Tässä käyttäytyminen, kognitio ja muut yksilöön liittyvät tekijät sekä ympäristövaikutteet toimivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa olevina tekijöinä, jotka vaikuttavat toisiinsa kaksisuuntaisesti. Vaikutuslähteet voivat olla erivahvuisia ja eriaikaisia. Jokin syytekijä voi alkaa vaikuttaa vasta jonkin ajan kuluttua ja sen jälkeen vasta aktivoi vastavuoroisia vaikutuksia. (Bandura 1997, 14.)

Vastavuoroisen kausaalisuuden H (kognitiivisia, biologisia ja muita sisäisiä tapahtumia, jotka voivat vaikuttaa havaintoihin ja toimintoihin)-K (käyttäytyminen) -osa heijastaa ajattelun, tunteen ja toiminnan välistä vuorovaikutusta. Odotukset, uskomukset, itseä koskevat havainnot, tavoitteet ja intentiot tai aikomukset muovaavat ja suuntaavat käyttäytymistä. Se, mitä yksilöt ajattelevat, uskovat ja tuntevat, vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä. Heidän toimintansa ulkoiset vaikutukset puolestaan määrittävät osaksi heidän ajatusmallejaan ja tunnereaktioitaan. (Bandura 1997, 14.)

Vastavuoroisen kausaalisuuden Y (ulkoinen ympäristö)-H -osa käsittelee henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ympäristöllisten vaikutusten vuorovaikutuksellista suhdetta. Sosiaaliset vaikutukset, joissa välittyy tietoa ja aktivoituu tunnereaktioita mallioppimisen, ohjaamisen ja sosiaalisen suostuttelun kautta, kehittävät ja muovaavat yksilön odotuksia, uskomuksia, emotionaalisia taipumuksia ja kognitiivisia kykyjä. Ihmiset myös herättävät erilaisia reaktioita sosiaalisessa ympäristössään fyysisillä ominaisuuksillaan, joita ovat muun muassa ikä, koko, rotu, sukupuoli ja fyysinen puoleensavetävyys. Samoin yksilöt virittävät erilaisia sosiaalisia reaktioita sosiaalisesti määräytyvän roolinsa ja asemansa perusteella. Jo syntyneet sosiaaliset reaktiot vaikuttavat vastaanottajien käsityksiin itsestään ja muista tavoilla, jotka joko vahvistavat tai muuttavat ympäristön ennakkoluuloa (Snyder,1981). (Bandura 1997, 14-15.)

Vastavuoroisen kausaalisuuden kolmitahoisen kuvauksen K-Y -osa edustaa käyttäytymisen ja ympäristön välistä kaksisuuntaista vaikutusta. Yksilöiden käyttäytymisestä riippuu, mistä mahdollisen ympä-

ristön osasta tulee yksilölle todellinen ympäristö. Omien toimintojensa kautta ihmiset sekä luovat että valitsevat ympäristöjä. Vastavuoroista kausaalisuutta on korostavan näkemyksen yhä laajempi kannatus on muuttanut suhtautumista sosiaalistumiseen. Yksipuolinen vanhemmista lapsiin suuntautuvan vaikutuksen kehityksellinen tarkastelu antanut sijaa transaktionaalisille analyyseille vanhempien ja lasten keskinäisestä vaikutuksesta. (Bandura 1997, 14.)

Sosiaalis-kognitiivisen teorian näkemys on, että ihmisen toimintaa ei voi suoraviivaisesti nähdä sisäisten voimien 'ajamana' tai ympäristön automaattisesti muovaavana ja ohjaamana. Ihmiset vaikuttavat omaan motivaatioonsa, käyttäytymiseensä ja kehitykseensä vastavuoroisten vaikutteiden toimiessaan verkostossa, joka muodostuu vastavuoroisista vaikutteista. Yksilöitä voidaan kuvata täten useiden perustavien kykyjen kautta: kyky käyttää symboleja, kyky sijaisoppimiseen, kyky ennakointiin, itsesäätelykyvyt, kyky itsereflektioon, perheeseen liittyvät ja sosiaaliset välittymisen mallit. (Bandura 1997, 18.)

Kyky käyttää symboleja: Kognitiiviset tekijät määräävät osaksi, mitä ympäristön tapahtumia havainnoidaan, mikä merkitys niille annetaan, onko niillä pysyviä vaikutuksia, miten voimakasta emotionaalista ja tulevaa toimintaa motivoivaa vaikutusta niillä on ja kuinka niiden välittämä tieto organisoidaan tulevaa käyttöä varten. Ihmiset prosessoivat ja muuntavat ohimeneviä kokemuksia kielellisten, kuvallisten ja muiden symbolien avulla todellisuutta kuvaaviksi kognitiivisiksi malleiksi, jotka puolestaan ohjaavat arviointia ja toimintaa. Kokemusten pohjalta muodostuvat kognitiiviset representaatiot tietorakenteissa tuottavat ajattelulle sisällön tai materiaalin. Säännöt ja strategiat tarjoavat kognitiiviset operaatiot, joilla käsitellään tietoa eri tarkoituksiin. Käsittelemällä omasta ja toisten kokemuksesta johdettua tietoa symbolien tasolla yksilöt saavuttavat ymmärrystä syyseuraussuhteista ja laajentavat tietämystään. (Bandura 1997, 19.)

Kyky sijaisoppimiseen: Kehittynyt kyky sijaiskokemuksen kautta tapahtuvaan oppimiseen on tyypillinen ominaisuus sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa. Yksilöiden käsityksiin yhteiskunnallisesta todellisuudesta vaikuttavat suuresti epäsuorat sijaiskokemukset, nähty

ja kuultu, mihin ei liity suoraan omakohtaiseen kokemukseen sisältyvää korjaavaa palautetta.

Banduran mukaan ihmiselle on hyvin luonteenomaista itsereflektio. Ihminen pohdiskelee itseä tai omaa minätietoisuuttaan, jolloin hänellä on mahdollisuus analysoida kokemuksiaan ja ajatella omia ajatteluprosessejaan. Näin ihminen voi johtaa yleistä tietoa itsestään ja häntä ympäröivästä maailmasta. Ihminen hankkii näin ymmärrystä reflektion avulla sekä myös arvioi ja muuttaa omaa ajatteluaan. (Bandura 1997, 60.)

Koululla on tärkeä merkitys lasten kognitiivisten kykyjen kehittämisessä ja sosiaalisessa vahvistamisessa, koska koulussa juuri testataan, arvioidaan ja vertaillaan heidän tietämystään ja ajattelukykyään. Kun lapset hallitsevat kognitiivisia kykyjään, heille kehittyy tunne omasta älyllisestä pystyvyydestään. Opetuksen lisäksi tähän pystyvyyteen vaikuttavat monet sosiaaliset tekijät, kuten ikätovereilta välittyvät mallit kognitiivisista taidoista, sosiaalinen vertailu muiden oppilaiden suorituksiin, motivationaalinen vahvistaminen lähitavoitteiden ja myönteisten kannustimien avulla sekä opettajien tulkinnat lasten onnistumisista ja epäonnistumisista tavoilla, jotka heijastuvat suotuisasti tai epäsuotuisasti heidän kykyihinsä. (Bandura 1997, 66.)

Jos lapsella on vahva kokemus minäpystyvyydestään, hän etsii sinnikkäästi ratkaisuja ja on kiinnostunut kouluaineista. Jos lapsi epäonnistuu, hän etsii ratkaisua siihen ja luottaa itseensä, että pystyy ratkaisemaan ongelmansa eikä jää kiinni siihen. Banduran mukaan opettajan kyvyillä ja minäpystyvyydellä on suuri merkitys kognitiivisten kykyjen kehitykselle otollisten oppimisympäristöjen luomisessa. Opettaja, joka on perehtynyt aineeseensa ja jolla on vahva kokemus kyvykkyydestään opetustaidossa, voi motivoida alisuoriutujia ja vahvistaa heidän kognitiivista kehitystään. (Bandura 1997, 66.)

Opetuksen liittyvät käytänteet voivat johtaa vähemmän lahjakkaiden oppilaiden oppimiskokemusten muuntumiseen koulutukseksi tehottomuuteen. Tällaisia käytäntöjä ovat lukkiutuneita toimintaseuraantoja sisältävä opetus, jossa moni lapsi ei pysy mukana, kykytasojen mukainen luokittelu, joka heikentää entistä enemmän minäpystyvyy-

den kokemusta alempiin kykytasoihin luokitetuilla yksilöillä sekä kilpailua sisältävät käytännöt, joissa monet epäonnistuvat. (Bandura 1997, 66.)

Yksilöllisyyttä korostava opetus luokkatilanteessa antaa kaikille mahdollisuuden laajentaa kykyjään. Tällöin oppilaat pyrkivät suoriutumaan omista tehtävistään omien kykyjensä mukaan mahdollisimman hyvin, eivätkä he vertaa itseään muihin. Erityisopetuksessa yksilöllisyyttä korostava opetus on ehdotonta ja oman edistymisen arvioiminen lisää onnistumisentunnetta.

4 EPÄONNISTUMISEN SYITÄ

4.1 Lasten pelot ja ahdistuneisuus

Kaikilla lapsilla on pelkovaiheita. Pelot ovat normaaleja ja ne auttavat lasta ratkomaan kehitysongelmiaan. Ne kiinnittävät myös vanhempien ja opettajien huomiota lapsen kamppailuun ja saavat heidät tukemaan lasta silloin, kun tämä tarvitsee tukea. Pelkokausia on koko lapsuuden ajan. Vanhempien ja opettajien on syytä ymmärtää niitä, muutoin he voivat joutua niihin mukaan ja näin lisätä pelkojen otetta lapsista. Pelokkuutta esiintyy ennustettavina kausina läpi lapsuuden. Pelkääminen tuottaa adrenaaliryöpyn ja opettaa tavallaan lasta nopeasti hallitsemaan pelkoaan. Mutta jos pelkoreaktio lannistaa lapsen, tätä rakentavaa oppimista ei tapahdu. Aikuiset eivät voi poistaa lapsen pelkoja, mutta he voivat auttaa häntä suhtautumaan niihin kevyemmin ja oppimaan niistä. (Brazelton 1995, 281.)

Kun lapsi oppii tuntemaan omia aggressiivisia tunteitaan, hän alkaa pelätä muiden ihmisten aggressioita ja aggressiivisia tilanteita. Kun hän oppii tuntemaan itsenäisyyden tunteitaan, hän tarvitsee pelkoja oppiakseen hallitsemaan niitä.

Pelot vanhempien kuolemasta muuntuvat koulupeloiksi tai peloksi lähteä kotoa pois. Arkuus ja luonnollinen pelko voivat olla syynä tähän, mutta myös niin sanottu oidipaalinen toive. Kun lapsi on tiedostamattaan, mutta syvästi kiintynyt kumpaankin vanhempaan, hän pelkää omaa toivettaan saada toinen vanhempi pois tieltä. Jos joku perheenjäsen tai lemmikkieläin sattuu kuolemaan, vanhempien pitäisi kunnioittaa kuoleman herättämiä tunteita ja pelkoja. (Brazelton 1995, 285.)

Lasten sodan ja ydinvoimaonnettomuuden pelot ovat lisääntyneet. Liisa Keltikangas-Järvinen kertoo kirjassaan Aggressiivinen lapsi tutkimuksesta, joka osoitti, että murrosikäisillä nuorilla yleisin pelko oli sodan pelko. Tämä pelko johti myös opiskelumotivaation laskemiseen ja epävarmuuteen oman tulevaisuuden rakentamisessa. Miksi tehdä mitään, koska kaikki kuitenkin tuhoutuu? Tällainen pelko saattaa saada aikaan häiriintyneitä mittasuhteita. Aikuisen on kuitenkin luo-

tava lapselle uskoa ja toivoa huomiseen. Elämisen voima syntyy huolenpidosta ja rakkaudesta lapseen. Vanhempina meidän täytyy välittää toiveikkuutta yhteiskunnan kehityksestä ja syvää vastuuntunnetta toisista, koska näin me voimme vähitellen toimia meitä ympäröivää väkivaltaisuutta vastaan. (Keltikangas-Järvinen 1985, 97-98.)

Kaikki lapset pelkäävät epäonnistuvansa. Epäonnistumisen pelko voi lannistaa lasta. Tällöin hän tarvitsee lisää perusitseluottamusta. Koulussa opettajan on kiitettävä häntä pienistä onnistumisista, eikä häntä saa painostaa onnistumaan. Oppilaalle on järjestettävä tilaisuuksia, joissa hän voi saada onnistumisenkokemuksia. Hänen erityisiä lahjojaan ja kykyjään on tuotava esille ja häntä on rohkaistava käyttämään niitä. (Brazelton 1995, 287.)

Koulupelko aiheuttaa monilla lapsilla opiskelussa alisuoriutumista. Ahdistuneisuus vaikuttaa siihen, miten oppilas kykenee omaksumaan tietoja ja taitoja. Palkkio ja rangaistus vaikuttavat ahdistuneisuuteen. Samoin siihen vaikuttaa opettajan tyyli opettaa; kiittääkö hän vai moittiiko? Vaikutus riippuu myös oppilasjoukon suhtautumistavasta. Vaikutus riippuu myös siitä, onko olemassa odotus onnistumisesta vai epäonnistumisesta. Edellisessä tapauksessa vähäinen ahdistuneisuus saattaa jopa tehostaa oppimista. (Heinonen & Kari 1978, 86.)

Ahdistuneisuutta koskevat käsitykset ovat jonkin verran vaihdelleet eri tutkijoilla. Aikaisemmin on sitä pidetty yhtenäisenä, yksidimensioisena persoonallisuudenpiirteenä, mutta viime aikoina on alettu yhä enemmän vakuuttua siitä, että kysymyksessä on monidimensioinen ilmiö, jossa voidaan erottaa useitakin eri puolia ja jota on mitattava useammalla kuin yhdellä yhteisellä mitalla. Puhutaan mm. yleisesti ahdistuneisuudesta ja toisaalta tilanneahdistuneisuudesta. Ahdistuneisuutensa syytä oppilas ei yleensä tiedosta. Pelolla sen sijaan on yleensä selvä kohde. (Heinonen & Kari 1978, 86-88.)

Kouluoppimiseen liittyviä oppilaan koulupelkoja on varsin paljon. Ne liittyvät opettajaan, oppilaisiin, oppiaineisiin, opetukseen ja koulukokeisiin sekä koulumenestykseen. Osittain koulupelot ovat yhteydessä kotiympäristöön, ja niiden syntymistä säätelevät monet kotikasvatuk-

seen ja oppilaan koulun ulkopuolella saamiin kokemuksiin liittyvät tekijät. (Heinonen & Kari 1978, 89.)

Pelko heikentää lapsen suoriutumiskykyä ja ahdistuneisuus johtaa monen lapsen alisuoriutumiseen koulutyössä. Realistinen pelko on kuitenkin normaalia ja saattaa vain lisätä suoriutumiskykyä. Etkin mainitsee kirjoituksessaan Pelko ja alisuoriutuminen syitä pelkoihin: tulevaisuus, kilpailu, stressi, rooliodotukset, perhe, kuolema, koulu, opettajat, ystävät, perinnöllisyys, vanhempien tarpeet, väärinkäyttö, seksuaalisuus ja epärealistiset odotukset. Pelon syitä löytyy siis kaikesta, mitä ympärillämme tapahtuu. Samat asiat vaikuttavat eri tavoilla eri ihmisiin riippuen ihmisen omasta egosta ja minäkäsityksestä.

4.2 Sosiaalisuus ja kognitiiviset taidot

Sosiaalistuminen on tapahtuma, jossa yksilö oppii käyttäytymään yhteistoiminnassa muiden kanssa ja yhteisössä vallitsevien sääntöjen ja normien mukaisesti. Sosiaalistuminen perustuu siihen, että yksilö on muista riippuvainen. Perheen lisäksi lapsuuden sosialisaatiotapahtumassa leikkitoveriryhmät ovat erittäin tärkeä tekijä. Kontaktien määrä kasvaa selvästi iän mukana ja sellaiset lapset, jotka mielellään leikkivät yhteistoiminnassa, ovat keskimäärin muita suosituimpia. Toveriryhmän merkitys kasvaa iän mukana, jolloin lapsi muodostaa kuvan itsestään. Leikki- ja kilpailutilanteet ym. muovaavat hänen minäkuvaansa siten, että siitä tulee realistinen; että hän ymmärtää mahdollisuutensa ja rajoituksensa. Toveriryhmässä voidaan harjoitella erilaisia malleja ja käyttäytymismuotoja. (Keltikangas-Järvinen 1985, 179-183.)

Iän myötä lapsen sääntöjen noudattaminen leikeissä ja pitkäjänteisyys lisääntyvät. Lapsi saa jatkuvasti palautetta suorituksistaan ja suosiostaan toveripiirissä ja näin hän tulee tietoiseksi asemastaan erilaisissa yhteisöissä, roolistaan ja asemastaan perhe-, toveri- ja kouluyhteisössä. (Keltikangas-Järvinen 1985, 182-183.)

Lapsen epäonnistuminen sosiaalisessa käyttäytymisessä johtuu

useinkin lapsen tunne-elämästä. Mutta myös jonkin kognitiivisen kyvyn puuttuminen voi johtaa lapsen tilanteeseen, joka ilmenee sosiaalisen käyttäytymisen häiriönä. Tällaisia kognitiivisia taitoja ovat: tilanteen oleellisten ja merkityksellisten aspektien havaitseminen, tilanteen jäsentäminen ja arvioiminen oikealla tavalla, aikaisempien kokemusten mieleenpalauttaminen ja hyväksikäyttö, oman käyttäytymisen valintaan kohdistuva päätöksenteko sekä johtopäätökset käyttäytymisen seurauksista. Jos lapsella on jatkuvia vaikeuksia vastaantulevien ongelmien ratkaisemisessa, heijastuvat vaikutukset laajalle pettymyksinä, itseluottamusongelmina, pelkoina ja viimeksi myös aggressiivisina puolustautumisreaktioina. (Keltikangas-Järvinen 1985, 179-180.)

Lapsen psyykkisessä kehityksessä on tärkeää kokonaisvaltaisuus, sillä kaikki vaikuttaa kaikkeen. Jos lapsen itsetunto on olematon tai hän on pelokas ja ahdistunut, ei hänen oppimisvalmiutensa koulussa ole se, mihin hänen älykkyytensä antaisi mahdollisuuden. Jos lapsi on motorisesti levoton, on hänellä suurempi taipumus joutua fyysisiin välienselvittelyihin kuin rauhallisella lapsella ilman, että kyse vielä välttämättä on varsinaisesta aggressiotaipumuksesta.

4.3 Oppimisvaikeudet

Oppiminen on määritelty vahvistettujen kokemusten aikaansaamaksi suoritusten paranemiseksi (Kimble 1967). Oppiminen viittaa virheiden vähenemiseen tai oikeiden vastausten lisääntymiseen oppimistuokioon kuuluvien yritysten aikana. Opittu avuttomuus aiheuttaa tilan, jossa yksilö uskoo, että onnistuminen ja epäonnistuminen johtuvat hänen omista kyvyistään. Tämä heikentää hänen motivaatiota ja onnistumisen oivaltamiskykyä. oppilaan jälkeenjääneisyys on usein yhteydessä frustraation, vihan, epätoivon ja tappion tuntemuksiin, jotka vähitellen vaikuttavat suorituksiin ja koulusaavutuksiin. (Ikonen 1993, 14-15.)

Oppimisvaikeuksissa olevien lasten ominaisuudet voidaan jakaa seu-

raavasti (Ikonen 1993, 19):

1. motoriikan häiriöt
2. tunne-elämän häiriöt
3. havaintotoimintojen häiriöt
4. symbolisaation häiriöt
5. tarkkaavaisuuden häiriöt ja
6. muistin toiminnan häiriöt.

Monella oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla ei ole sosiaalisia kontakteja. Koska he ovat ikätovereitaan kypsymättömämpiä monella tavalla, heillä ei ole ikäistään seuraa. Sosiaaliset kyvyt hankitaan toimimalla yhdessä toisten lasten kanssa. Hänen koulusopeutumisensa riippuu hänen sosiaalisesta kypsyydestään. Siksi sosiaalistumisessa tukeminen on tärkeää vaikeuksien ennalta ehkäisyä. Silloin kun lapsi epäonnistuu käyttäytymisessään suhteessa ystäviinsä ja masentuu, on lapsen kanssa keskusteltava ja mietittävä, mistä epäonnistuminen saattoi johtua, mikä oli virhe ja miksi toveri loukkaantui ja suuttui.

Lapsi ei opi monia asioita itsestään vaan tarvitsee ikätovereiden ja aikuisen antamaa mallia. Hänen täytyy pystyä luottamaan aikuisiin ja hänen täytyy aivan käytännön tasolla oppia miten eri tilanteissa käyttäydytään asianmukaisesti.

Oppimisvaikeuksista kärsivillä on runsaasti epäonnistumisen kokemuksia. Hahmottamisvaikeudet, erityisesti heikkoudet kuullun ja nähdyn havaitsemisessa, avaruudellisessa suuntautumiskyvyssä, muistivaikeudet, ylivilkkaus ja keskittymättömyys aiheuttavat ongelmia oppimisessa. Puutteet oppimistavoissa, opiskelutekniikassa näyttäytyvät jatkuvasti käytännön opetustyössä. Oppimistulokset eivät vastaa opiskeluun käytettävää aikaa. Oppimisvaikeuksien jarruttavan vaikutuksen lisäksi on heikkoutta opiskelutavoissa. Jos oppimisongelmat ovat alkaneet heti koulunkäynnin alkaessa tai jo esikoulussa, koulutiedoissa on paljon aukkoja, tiedot ja suoriutuminen eri oppiaineissa ovat epätasaisia. Koulumenestys on älykkyyteen nähden heikkoa. Tällöin puhutaan alisuoriutumisesta. Opiskelutulokset ja koulutodistus eivät vastaa oppilaan kykyjä ja lahjakkuustasoa.

Oppimisvaikeuksista kärsivälle oppilaalle on ominaista heikko suoriutuminen koulussa ja heikko itsetunto. Moni luopuu yrittämästä, usko onnistumiseen on murentunut. Epävarmuutta ja pelkoa on entisten kokemusten pohjalla, kun on kaikkein hitain, huonoin ja epäonnistuvin.

4.4 Sukupuoliroolit - syyt epäonnistumiseenko?

Useissa koti- ja ulkomaisissa tutkimuksissa koulua ja opiskelua on tarkasteltu sukupuolinäkökulmasta (mm. Lahelma 1990). Tytöt viihtyvät koulussa keskimäärin poikia paremmin. Samoin on tiedossa, että heidän koulumenestyksensä on parempi kuin poikien. Tytöt vastaavat paremmin koulun oppimisihannetta joko luonnostaan tai ympäristön vaikutuksen muovaamina. Pojat joutuvat sopeutumaan tähän jopa uhmamielisinä rikkoen sääntöjä ja näin kieltäen koulun merkityksen, koska he eivät saa riittävää tunnustusta osakseen. Pojista voi tulla näin itsenäisempiä ja luovempia ja heille muodostuu samalla rohkeampi ja avoimempi elämänasenne. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiegand 1996, 53.)

Tyttöjen pedagoginen rooli oppitunneilla on yksipuolinen: heidän tehtävänsä on antaa opettajan kysymyksiin yksinkertaisia faktavastauksia. Tyttöjen aloitteinen ja rakentava osallistuminen opetukseen on vähäistä. Poikien käyttäytyminen on monipuolisempaa: roolissa korostuu aloitteikkuus ja rakentava osallistuminen, tosin myös häiriökäyttäytyminen on yleisempää kuin tytöillä (Martikainen. 1982).

Poikien haluttomuudesta alistua koulun sääntöihin, aktiivisuudesta ja oma-aloitteisuudesta seuraa sekin, että he saavat "hankaluutensa" ja "häiritsevyytensä" vuoksi enemmän opettajan huomiota kuin passiivisemmat, kiltit tytöt (Ekholm & Fransson 1987). Kiltit ja hiljaiset tytöt joutuvat odottamaan usein pitkäänkin opettajan tuloa pulpettinsa luo, kun taas opettaja poikien taholta herkästi pelkää häiriötä ja rientää auttamaan oppilasta. Ajanpuute puolestaan aiheuttaa sen, että opettaja pyrkii auttamaan oppilasta nopeasti löytämään ratkaisun ehtimättä paneutua oppilaan kanssa syihin, jotka aiheuttavat vaikeuksia. Näin uusia ongelmia ja uutta kysyttävää syntyy helposti - ja

pojat tottuvat saamaan osakseen huomiota ja uskaltavat vaatia sitä. Samalla koulu vahvistaa tyttöjen passiivisuutta ja aloitteettomuutta, jopa aiheuttaa arimmille heistä pitkäaikaisia oppimisvaikeuksia. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiegand 1996, 54.)

Tyttöjen ja poikien minäkuvassa on myös havaittu sukupuolten välisiä eroja. Alaluokilla tyttöjen käsitys itsestään on myönteisempi kuin poikien. Myöhemmin erot tasoittuvat. Lukiossa poikien minäkuva on jo jonkin verran myönteisempi kuin tyttöjen. Ero johtuu osittain siitä, että tyttöjen minäihanne on kaukana koetusta minän tilasta. Tämä aiheuttaa ristiriitaa ja madaltaa itsearvostusta ennestään. Epäonnistumisten sattuessa tytöille on tyypillistä tulkita tilanne taitojen ja kykyjen puutteeksi. Pojat puolestaan löytävät selityksen ulkoisista tekijöistä ja satunnaisesta epäonnesta. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiegand 1996, 55-56.)

Sukupuoli vaikuttaa erityisluokkasijoitukseen. Eniten siihen vaikuttaa luokanopettajan sinnikkyys vaatia siirtoa. Seuraavaksi eniten siihen vaikuttivat oppilaan sukupuoli (poikia siirrettiin helpommin), perheen sosiaalinen asema (alemman sosiaaliryhmän lapsia siirrettiin helpommin) ja oppilaan ulkonäkö (poikkeavan näköisiä lapsia siirrettiin helpommin). (Saloviita 1999, 25.)

Sukupuoliroolin erilaistuminen edellyttää sukupuoli-identiteetin kehittymistä. Sukupuoli-identiteetti puolestaan on seurausta sosiaalisista tekijöistä, jotka useimmissa tapauksissa ovat yhdensuuntaisia biologisten tekijöitten kanssa. Sukupuoliroolit kehittyvät sellaisten prosessien kuin jäljittelyn, matkimisen, sosiaalisen oppimisen ja kognitiivisen uudelleen organisoimisen kautta. Roolien kehittyminen pohjautuu luontaiseen soveltuvuuteen, kykyihin ja taipumuksiin, ja niitten kehittymistä motivoi affektiivis-kognitiivinen toive luoda pysyvä identiteetti.

4.5 Lukivaikeus - lukihäiriö

Lukivaikeus on lukemisen ja kirjoittamisen alueelle painottuva, oppimisen rytmiin liittyvä erilaisuus. Siitä tulee vaikeus, kun oppijan lu-

kemaan ja kirjoittamaan oppimisen ajoitus ei ole sama kuin opetukseen sisälle rakennetun aikataulun ajoitus. Kyseessä ei siis ole oikeastaan oppimisen este, vaan enemmänkin hidaste joillakin oppimisen osa-alueilla. (Kurvinen 1999, 12.)

Lukihäiriöstä on aiemmin käytetty nimeä aleksia, dysleksia ja agrafia. Näitä käytettiin koskemaan aikuisia, joilla oli aivovamman aiheuttama lukemis- tai kirjoittamishäiriö. Lapsilla synnynnäisen vian tai sairauden aiheuttamaa lukemisvaikeutta kutsuttiin sanasokeudeksi. Saksalainen Kirschoff otti käyttöön sanan kirjoitusheikkous (Schreibschwache), Ranschburg legastenia, jolla tarkoitettiin lukemisvaikeutta, josta seuraa oikeinkirjoituksen vaikeus. Anglosaksissa maissa ja Skandinaviassa käytetään lukemis- ja kirjoittamishäiriöstä dysleksia nimitystä. (Eisenberg 1966, Crosby 1968, Klasen 1972, Naidoo 1972, Gjessing 1976). (Ahvenainen & Karppi & Åström 1977, 52-53.)

Lukemis- ja kirjoittamishäiriöllä tarkoitetaan kyvyttömyyttä erottaa äänteitä, purkaa lause sanoiksi, tavuiksi, äänteiksi ja kyvyttömyyttä yhdistää äänteet tavuiksi, sanoiksi ja lauseiksi. Ruoppilan ja Västin (1971) mukaan lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen lapsi on normaalitasoinen, kuulo ja näkö ovat normaalit, mutta tästä huolimatta lapsi ei opi lukemaan ja kirjoittamaan tavanmukaisin menetelmin tavanmukaisessa ajassa. (Ahvenainen & Karppi & Åström 1977, 54.)

Opetushallituksen Spektri-lehdessä korostettiin vielä sitä, että lukivaikeudella tarkoitetaan tilannetta, jossa lapsi ei opi kehitysvaiheelleen kuuluvalla tavalla lukemisen ja kirjoittamisen taitoja siitä huolimatta, ettei niiden saavuttamisen esteenä ole yleinen älyllinen jälkeenjääneisyys (Kurvinen 1999, 12-13).

Perinteisesti lukivaikeudesta puhutaan silloin, kun on selvä ristiriita älykkyystestien ja lukemisen ja kirjoittamisen testien tulosten välillä. Tärkeää lukihäiriöisen lapsen kohdalla on muistaa, että hän on normaaliälyinen. Jos opettaja ei tiedä lapsen olevan lukihäiriöinen, hän leimaa lapsen helposti laiskaksi. Tämän vuoksi on tärkeää diagnosoida lukihäiriö ja näin auttaa lasta ja nuorta selviytymään koulunkäynnistään.

4.5.1 Piileviin tai ilmeisiin lukivaikeuksiin liittyviä taustatekijöitä ja seurannaisia

Eila Alahuhta (1990) on tutkinut piileviin tai ilmeisiin lukivaikeuksiin johtavia taustatekijöitä ja lukivaikeuksien seurannaisilmiöitä (liite 1). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet johtuvat Alahuhdan mukaan seuraavista tekijöistä:

1. Heikko avaruudellinen suuntautumiskyky
-ympäröivään tilaan
-vaikeuksia suuntautua vasemmalle, oikealle, ylös, alas, eteen, taakse
-vaikeuksia ymmärtää käsitteitä edessä, takana, tuossa, ullakolla jne.

2. Heikko ajallinen suuntautumiskyky
-vaikeuksia hallita ajassa eteneviä sarjoja esim. vuodenajat, kuukaudet, kellonajat
-vaikeuksia ymmärtää käsitteitä eilen, pian, kohta, ensi vuonna jne.

3. Heikko oman kehon kaavio
-oman kehon heikko tiedostaminen ja sen heikko hallinta liikkeineen ja liikkeiden heikko yhteensulauttaminen
-heikko kehon kaavio vaikeuttaa motorista suuntausta ympäröivään maailmaan, törmäyksiä liikkumattomiin esineisiin, liikkuviin hahmoihin ja erikoisesti liikenteeseen

4. Kuuntelemisen vaikeus
-aiheuttaa tarkkaamattomuutta, häirintää
-puheen rytmin ja äännevirtojen vastaanottokyky heikko
-seurauksena kolistelua, huokailua, pään kääntelyä jne.
-kuuntelemisen vaikeuteen liittyy usein myös puhe ja kommunikointi

5. Arvojen vakiintumattomuus
-koulun, kodin ja toveripiirin erilaiset arvo- ja asennekysy-

mykset
-epäjohdonmukaisuus luo epävarmuutta

Näiden vaikeuksien seurannaisilmiö on huono keskittymiskyky. Lukihäiriö ilmenee myöhemmin yläasteella, lukiossa tai aikuisiässä, jolloin vaikeudet kasaantuvat ja ilmenee persoonallisuuden häiriöitä (ahdistuneisuuden ilmentymät, aggressiot, rangaistusten etsiminen) ja käyttäytymishäiriöitä (haluttomuus, kurittomuus, agitaatio). Eila Alahuhdan mukaan käyttäytymishäiriöt johtuvat osittain lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista.

Lukivaikeuden kognitiivinen tausta voi sijoittua mihin tahansa lukemisen ja kirjoittamisen osaprosessiin. Keskeiset vaikeudet liittyvät fonologiseen prosessointiin. Myös tekstinymmärtämisen vaikeus voi olla osa lukivaikeutta. Kielellinen älykkyys, kokemus tekstien lukemisesta, oppilaan saama opetus, tekstin aihepiiri, tekstin rakenne ja oppilaan metakognitiiviset taidot ohjata omaa ymmärtämisprosessiaan vaikuttavat ymmärtämisen lopputulokseen. Lukivaikeus voi ilmetä seuraavasti (Kurvinen 1999, 13.):

-tavallista runsaampina luku- tai kirjoitusvirheinä,
-hitaana tai hätäisenä lukemisena ja siitä johtuvana luetun ymmärtämisen vaikeutena,
-hitaana ja heikosti automatisoituneena kirjoitustaitona,
-vaikeutena saattaa jäsennellysti tietonsa kirjalliseen muotoon,
-kuullun ymmärtämisen ja muistamisen vaikeutena,
-työmuistin heikkoutena,
-monimuotoisina vieraiden kielten oppimiseen liittyvinä vaikeuksina,
-monimuotoisina matematiikan oppimiseen liittyvinä vaikeuksina,
-verkkaisuutena tiedon käsittelyssä,
-verkkaisuutena tai hätäisyytenä em. taitoja vaativissa tehtävissä

Edellä mainittujen lisäksi voi vaikeuden taustalla oleva kehityksen erilaisuus ilmetä mm. avaruudellisen hahmottamisen vaikeutena,

motorisena kömpelyytenä, käden ja silmän yhteistyön vaikeutena ja ajan hahmottamisen vaikeutena (Kurvinen 1999).

Lukivaikeuksien, matemaattisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavaisuushäiriöiden päällekkäisyyttä ovat tutkineet Ahonen, Aho, Närhi ja Räsänen 1996. Tutkimusaineistona oli Niilo Mäki Instituutin oppimisvaikeusklinikan 7-12 -vuotiaat lapset (N=155). Lukemisvaikeuksia ilmeni 68%, matemaattisia vaikeuksia 35% ja tarkkaavaisuushäiriöitä 44%. 13 %:lla lapsista ilmeni kaikkia näitä kolmea vaikeutta päällekkäisinä. Lukemisvaikeus liittyi tarkkaavaisuushäiriöön 21 %:lla ja matemaattiset vaikeudet puolestaan 13 %:lla. Suurin yksittäinen vaikeus oli kuitenkin lukemisvaikeus (27%). (Kurvinen 1999.)

Tutkimusten mukaan lukivaikeuksisilla lapsilla on myös muita oppimisen vaikeuksia ja lisäksi myös tarkkaavaisuushäiriöitä. Keskittyminen tehtäviin tuottaa vaikeuksia ja se taas puolestaan vaikeuttaa oppimista. Syntyy helposti kierteinen kehä, jossa toinen vaikeus seuraa toistaan.

4.5.2 Käytöshäiriö - lukihäiriö

Kirsti Laakso (1992) on tutkinut väitöskirjassaan kouluvaikeuksien ennustettavuutta. Hän seurasi lähes 400 oppilaan joukkoa peruskoulun ensimmäiseltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kouluvaikeuksien pysyvyyttä peruskoulun aikana. Nämä koulunkäyntivaikeudet rajattiin käyttäytymis-, puhe-, lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin. Erityisopetusta oli järjestetty mahdollisimman varhain etenkin äidinkielessä, koska lukeminen ja kirjoittaminen ovat lapselle sellaisia taitoja, joita tarvitaan läpi koulun. Myös jatkuva epäonnistuminen heikentää lapsen itsetuntoa ja muokkaa asenteita negatiivisiksi koulua ja oppimista kohtaan. Laakso totesi, että lukioppilaat ovat käyttäytymiseltään häiriöisempiä kuin muut oppilaat. Laakso käytti tutkimuksessaan aikaisemmin kuvattua Quayn (1979) käyttäytymishäiriön käsitettä. (Laakso 1992, 7.)

Työrauhahäiriöt ovat opettajien mielestä eräs merkittävimmistä ongelmista työssään (Gröhn 1979). Ne näkyvät ulospäin, sen sijaan

persoonallisuuden ongelmat tulevat huonommin havaituksi. Lapsilla ja nuorilla voi myös esiintyä kypsymätöntä käyttäytymistä ja jengissä tapahtuvaa epäsosiaalista toimintaa (Quay 1979). Häiritsevä käyttäytyminen voi olla myös oppimisen tulosta tai seurausta epäonnistuneesti läpikäydyistä sosiaalisen kehityksen vaiheista. (Laakso 1992, 7.)

Käyttäytymishäiriöiden ja lukivaikeuksien toisiinsa liittymisestä ja primaariudesta toisiinsa nähden on erilaisia tutkimustuloksia. Toisten mukaan emotionaaliset häiriöt ovat syynä lukivaikeuksiin, toiset taas tukevat käsitystä, että lukivaikeudet ovat syynä emotionaalisiin häiriöihin. Toiset taas uskovat molemmilla olevan yhteisen taustatekijän esim. neurologisen organisaation häiriön. Ericson (1981) havaitsi yhteyksien kulkevan eri tavalla tytöillä ja pojilla. Tytöillä emotionaalinen häiriintyneisyys ennen kouluikää johtaa lukemisvaikeuksiin koulun alussa, pojilla sekä lukivaikeuksiin että emotionaalisiin häiriöihin. (Laakso 1992, 8.)

Laakson (1992) tutkimus osoitti, että positiivinen käyttäytyminen on pysyvämpää kuin käyttäytymishäiriöt. Joitakin käyttäytymisongelmia voitiin ennustaa tietyllä todennäköisyydellä jo koulun alkuvaiheessa. Puolet koulun alussa häiritsevästi tunnilla puhelevista, negatiivisesti kouluun suhtautuvista ja persoonallisuudeltaan ongelmaisista oppilaista käyttäytyi samalla tavalla koulun päättövaiheessakin.

Lukivaikeudet näyttävät siis edeltävän käyttäytymisongelmia. Mahdollinen yhteinen selittäjä löytyy ehkä myöhemmissä tutkimuksissa. Onko tässä kyseessä epäonnistumisesta johtuva asenteiden negativisoituminen koulua kohtaan? Tässä onkin erityisopetukselle haastetta. Miten se pystyy leimaamatta korjaamaan sekä lukivaikeutta ja samalla vahvistamaan oppilaan positiivisia piirteitä niin. etteivät vaikeudet turhauta oppilasta ja saa näin aikaan käyttäytymisongelmia?

4.6 Käytöshäiriö

Lapsen tapa käyttäytyä erilaisissa ympäristöissä on muodostunut lapsen kokonaiskehityksen aikana. Jos tämä käyttäytyminen poikkeaa

huomattavasti normaalista suuntaan tai toiseen, puhutaan käyttäytymishäiriöstä. Tästä käyttäytymishäiriöstä on erotettava normaali käyttäytymishäiriö, joka ei jatku pitkään ja josta selvitään. Jos käyttäytymishäiriöt lisääntyvät ja kohdistuvat toiseen henkilöön, on kyseessä epänormaali käyttäytyminen. Tunnusmerkkeinä voivat olla välinpitämättömyys ja ei-empaattisuus toista ihmistä kohtaan. Hänellä on huonot suhteet kavereihin. Sosiaalisesti aggressiivisille ryhmän jäsenten tuki on tärkeää. Usein käyttäytymishäiriöisellä poikkeava käyttäytyminen on huomion etsimistä tai huomion herättämistä. (Lummelahti 1991.)

Lummelahti luokittelee käyttäytymishäiriöt Quayn (1979) mallin mukaan seuraavasti:

1. käyttäytymishäiriöt
2. ahdistuneisuus - vetäytyväisyys
3. kypsymättömyys
4. sosiaalinen aggressio

Luokiteltaessa käyttäytymishäiriöitä perustana on lapsen yleisen normaalikehityksen vaiheittaisuus. Sen mukaan käyttäytymishäiriöksi voidaan luokitella ulkoinen aggressio, verbaalinen, fyysinen häiritsevyys, negativismi, vastuuttomuus ja auktoriteetin vastustaminen. Eli lapsi lyö, tappelee, loukkaa, saa raivokohtauksia, on tottelematon, tuhoava, yhteistyökyvytön, vastustava, ei huomio toisia, häiritsee, keskeyttää, on negatiivinen, levoton, meluisa, häiritsevä, epärehellinen, epäluotettava, mustasukkainen, riitaisa, vastuuton, valehtelee, kiusaa, kieltää virheet ja syyttää toisia.

Ahdistuneet ja vetäytyvät lapset ovat yleensä ylikilttejä. He ovat yliahdistuneita, sosiaalisesti vetäytyviä, ujoja ja herkkiä. Muita piirteitä ovat mm. pelokas, jännittynyt, arka, valikoiva, masentunut, surullinen, yliherkkä, helposti loukkaantuva, helposti nolostuva, helposti frustroituva, salaileva, ystävien puute, arvottomuuden- ja alemmuudentunne, itkee usein ja itseluottamuksen puute.

Kypsymättömyys ilmenee heikkona keskittymiskykynä, passiivisuutena ja päiväunelmointina. Usein he ovat myös kömpelöitä, poissaole-

via, passiivisia, aloitekyvyttömiä, pitkästyneitä ja heiltä puuttuu kestävyys.

Viimeisenä ryhmänä Lummelahti mainitsee sosiaalisen aggression. Kyse on silloin jengitoiminnasta ja varastelusta. Lapsi on poissa kotoa ja koulusta, on ulkona myöhään porukkansa kanssa, jolle hän on hyvin uskollinen. Muille lapsille tällainen sosiaalisesti aggressiivinen lapsi on "huonoa seuraa". (Lummelahti 1991.)

Moraalista käyttäytymistä koskeva tutkimus (Hartshone & May 1920-luku) esittää yllättävän tuloksen. Tässä tutkimuksessa tutkittiin koululaisia kokeellisesti monissa houkutustilanteissa. He havaitsivat, että koululaisen epärehellistä käyttäytymistä jossain tilanteessa ei voitu ennustaa hänen käyttäytymistä samoin toisessa tilanteessa. Tilannetekijät ratkaisivat houkutukselle alttiiksi joutumiselle enemmän kuin pysyvät persoonallisuuspiirteet, kuten rehellisyys. Ne, jotka eivät rikkoneet normeja, olivat vain muita varovaisempia, eivätkä toki rehellisempiä. Säännöistä poikkeavaa käyttäytymistä voidaan tutkia kahdelta eri alueelta; minätekijöistä ja moraaliajattelun kehittyneisyydestä riippuviksi. (Raunio & Helkama 1974, 355-356.)

Tämän tutkimuksen mukaan siis tilannetekijät vaikuttavat enemmän poikkeavaan käyttäytymiseen kuin lapsen persoonallisuus. Tällöin on kysymys vain hetkellisestä käytöshäiriöstä, joka ei ole pysyvää ja Lummelahden mukaan sitä ei voi luokitella käyttäytymishäiriöksi.

4.7 Opetusmenetelmän, oppimistavan ja älykkyyden vaikutukset epäonnistumiseen

Monilla oppilailla on sellainen oppimistapa, joka ei käy yksiin heidän koulujensa opetustapojen kanssa. Tämä yhteensopimattomuus koskee myös miljoonia muitakin. Se on luultavasti suurin yksittäinen syy siihen, että jotkut eivät menesty koulussa. Tietysti on myös selvää, että kaikilla on erilaisia kykyjä ja joillakin on useita kykyjä. Kuitenkin monissa kouluissa toimitaan kuin jokainen ihminen olisi toisensa kaltainen. Vielä pahempaa on se, että useimmissa kouluissa käytetään

arviointi- tai testausjärjestelmää, joka palkitsee vain osan oppilaiden kyvyistä. Juuri nämä varhain elämässä saadut palkinnot usein erottavat lahjakkaina ja älykkäinä pidetyt niistä, joita pidetään vähemmän älykkäinä ja henkiseltä suorituskyvyltään heikkoina.

Ranskalaiset psykologit Alfred Binet ja Theodore Simon kehittivät ensimmäiset nykyaikaiset älykkyystestit vuonna 1905. Myöhemmin amerikkalaiset psykologit Lewis M. Terman ja Maud A. Merrill sovelsivat ranskalaisten testiä, ja niin syntyivät Stanford-Binet`n testit. Näillä voitiin mitata vain tiettyjä ominaisuuksia, ei kaikkia. Nämä testit loivat käsityksen, että ihmisen älykkyys on määräytynyt jo syntymähetkellä. Miten monen ihmisen elämän tämä kauhistuttava uskomus on raunioittanutkaan! Älykkyys ei ole muuttumaton; meillä kaikilla on kyky parantaa ja laajentaa sitä.

Binet'n älykkyystestit on kehitetty vuosisadan alussa erityisluokkasiirtoja varten Pariisin kouluviranomaisten toiveesta. Nykyisin voidaan sanoa, että älykkyystestit perustuvat vanhentuneeseen käsitykseen älykkyyden luonteesta (esim. Portin, 1998). (Saloviita 1999, 25.)

Harvardin kasvatustieteen professori Howard Gardner on viime vuosina yhtenä monista tutkijoista saanut paljon aikaan ravistellessaan myyttiä älykkyyden muuttumattomuudesta. Jokaisella ihmisellä on ainakin seitsemän erilaista "älykkyyskeskusta": kielellinen älykkyys, loogis-matemaattinen älykkyys, visuaalis-spatiaalinen älykkyys, ruumiillis-kinesteettinen älykkyys, musiikillinen älykkyys, interpersoonallinen älykkyys eli sosiaalinen älykkyys ja intrapersoonallinen älykkyys eli kyky käsitellä omia sisäisiä tunteitaan. Näillä Gardnerin löydöksillä on vielä ratkaiseva merkitys, kun suunnitellaan tulevaisuuden koulua. Jokainen lapsi on potentiaalisesti lahjakas, mutta usein monilla eri tavoilla. Jokaisella meistä on myös parhain oppimis- ja työskentelytapansa ja oma temperamenttinsa.

Oppimistyylien määritelmiä on runsaasti. Kognitiivisessa psykologiassa yksilö nähdään ympäristönsä tiedon vastaanottajana, käsittelijänä ja tuottajana. Osalla oppimistyylien kuvausjärjestelmistä on vahva teoriatausta, toisissa on pohjana erilaisiin oppimismieltymyksiin pohjaava näkemys. Tiedon luonteeseen, persoonallisuusteorioihin, infor-

maation prosessointiin, motivaatio- ja sosiaaliteorioihin sekä aivojen fysiologisiin tekijöihin perustuvia näkemyksiä yhdistelemällä voidaan muokata koulukäytäntöihin pureutuva lähestymistapa. (Ikonen 1999, 17.)

Oppimiskykyyn vaikuttavat myös oppimisolosuhteet. Fyysinen ympäristö vaikuttaa oppimiseen. Ihmisillä on myös erilaisia emotionaalisia tarpeita. Tunteet ovat oppimisen kannalta hyvin tärkeitä, sillä ne ovat monella tapaa avain aivojen muistijärjestelmään. Samoin ihmisillä on erilaisia sosiaalisia tarpeita. Jotkut haluavat opiskella yksin, kaverin kanssa tai työryhmässä. Ken ja Rita Dunnin oppimistapojen tutkimuksessa paljastui, että koulussa huonosti menestyvät ovat oppimismotivaation kannalta useimmiten sangen toverikeskeisiä.

Opetustilanne luokassa on oppilaan, opettajan ja ympäristön vuorovaikutusta. Systeeminen näkemys on tapahtumien tarkastelua siinä yhteydessä, missä ne esiintyvät ja huomion keskittämistä yhteyksiin ja osien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden sijasta. Ongelmanratkaisussa painopiste siirtyy yksilön syyllistämisestä kouluyhteisössä vallitseviin vuorovaikutuksen pelisääntöihin. Muutosvaatimus siirtyy oppilaasta oppimisympäristöön. Ongelmaa ratkaistaessa lähdetään aina liikkeelle nykyisestä tilanteesta. Tällöin oppilaan ongelmallinen menneisyys ei synnytä toivottomuuden värittämiä ennakkokäsityksiä, jotka vain ahdistavat ja uuvuttavat opettajaa. Se, että opettaja osaa opetuksessaan tarpeeksi lähteä liikkeelle oppilaasta käsin, riippuu metodeista ja menetelmistä huolimatta suuresti opettajan omasta persoonasta. (Naukkarinen 1998, 194-196.)

Opettajan on analysoitava kunkin oppilaan oppimistapa ja järjestettävä sitten opetus tämän mukaan. Jos oppilaan mieltymykset ja opettajan opetustyyli eivät sovi yhteen, seuraa motivaation laskua ja vastenmielisyyttä koulua kohtaan. Ei kuitenkaan ole mahdollista tyydyttää kaikkien oppilaiden tarpeita koko aikaa. Joka tapauksessa voidaan huolehtia siitä, että kuhunkin oppimistapaan kiinnitetään erityistä huomiota säännöllisin välein.

4.8 Perhe ja lapsi

Nyky-yhteiskunnassa on paljon lapsia, jotka joutuvat päivästä toiseen todistamaan vanhempiensa väkivaltaista suhtautumista toisiinsa ja kenties myös itseensä. Vakavan ja pitkään jatkuneen väkivallan todistajaksi joutuminen vaikuttaa negatiivisesti lapsen kehitykseen. Äärimmäisissä tapauksissa lapselle saattaa kehittyä posttraumaattinen stressihäiriö. Häiriön haitalliset seuraukset saattavat ulottua pitkälle lapsen tulevaisuuteen.

Kehityspsykologisten pitkittäistutkimusten mukaan vanhempien väliset vakavat ristiriidat ja väkivaltaiset konfliktit ovat selkeä kehityksellinen riskitekijä. Ongelmat aggressioiden hallinnassa, pulmat sosiaalisissa suhteissa ja oppimisvaikeudet seuraavat helposti, joskin lapsi voi reagoida myös vetäytymällä ja masentumalla. Pitkän aikaa lapsi potee syyllisyyttä, kokee itsensä avuttomaksi eikä pysty ilmaisemaan tai hallitsemaan tunteitaan.

Perheväkivalta vaikuttaa myös siksi, että väkivallan kohteeksi joutunut äiti ei jaksa eikä pysty toimimaan täysin voimin vanhempana. Lapsen suhde väkivaltaiseen isään tai isäpuoleen on usein erittäin ristiriitainen. Konflikti vie vanhempien huomion ja jättää lapset yksin sekä normaalin kehityksen että tunnevammautumisen kanssa.

Perheterapia auttaa löytämään ratkaisuja ongelmiin perheen vuorovaikutussuhteissa. Käyttäytymishäiriöiselle lapselle on koettu hyödylliseksi perheterapia ja yhteisöhoito, jossa oppilaalla on omahoitajasuhde. Koulukotisijoitus on tarpeen, jos perhe ei kykene huolehtimaan ongelmiensa vuoksi lapsestaan. (Furman 1986, 1-4.)

4.9 Fyysisen sairauden merkitys lapsen suoriutumiseen

Barker käsittelee lasten sairauksista mm. sokeritautia, syöpää, kroonisia sairauksia ja hermosairautta. Kaikki nämä sairaudet alentavat lapsen suorituskykyä. Diabetes puhkeaa lapsilla yleensä kouluiässä. Heikko yleiskunto ja väsymys ovat lapsen suorituskyvylle rasitteena. Säännöllinen lääkitys auttaa kuitenkin lasta selviytymään. Syöpään

sairastunut lapsi joutuu kokemaan lähes mahdottomia tunteita ja hän joutuu myös selviytymään niistä. Lapsella on ihmeellinen kyky suhtautua asiaan normaalisti. Syövästä parantunut lapsi osaa arvostaa elämän pienempiäkin asioita. Koulunkäynti on silloin lapselle lahja eikä rasite, kuten se on yleensä ns. terveille oppilaille.

Lasten ahdistuneisuus ja mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet. Osoituksena siitä on kasvava rikollisuus ja aikaisessa vaiheessa aloitettu päihteiden käyttö. Monen lapsen koulunkäynti on vaikeutunut ja näin suoriutumistaso jää alhaiseksi. Syyt ongelmiin ovat monitahoiset. Niihin puuttuminen vaatii ammattitaitoisia ihmisiä ja heidän apuaan. Ongelmana on kuitenkin se, etteivät kaikki halua apua ja aina viimeinen vastuu on vanhemmilla. Jos vanhemmat ovat itse ongelmallisia eivätkä ymmärrä lasten parasta, niin harvoin kuitenkaan ryhdytään pakkotoimiin. Yhteistyössä kotien ja perheiden kanssa saavutetaan aina parhaita tuloksia, jotka ovat myös pitkäaikaisempia vaikutuksiltaan.

Lapsen epäonnistumiseen koulussa vaikuttavat hänestä itsestä johtuvat tekijät, hänen lähtötilanteensa ja ympäristönsä. Kaikki ovat sidoksissa toisiinsa ja lapsen oma henkinen hyvinvointi edesauttaa häntä selviytymisessä samoin kuin häntä tukevat henkilöt.

5 ERITYISPEDAGOGIIKKA

5.1 Erityispedagogiikan näkökulmia

Erityispedagogiikka on ollut vuodesta 1948 omana yliopistollisena oppiaineena. Pedagoginen koulutusnäkökulma on tuotu terveydenhuollon, kriminaalihuollon ja sosiaalisen alan ongelmien piiriin.

Koululaitokseen tuli 1900-luvun alussa apukoulut ja koulukodit. Yliopistollisena oppiaineena erityispedagogiikka tuli Suomeen ensimmäisenä Jyväskylän kasvatusopilliseen korkeakouluun 1930-luvulla suojelu- ja parantamiskasvatusopin nimellä Oppiaineen ensimmäinen professuuri perustettiin 1948, ja nimi muutettiin erityispedagogiikaksi vuonna 1969. (Moberg 1982, 20.) Erityisopettajien koulutus alkoi Jyväskylän yliopistossa 1959.

Erityispedagogiikka on keskeinen vastuunkantaja kasvatusalalla. Tutkimuskohteena ovat pedagogisia erityistoimia tarvitsevat ihmiset, usein lapset ja nuoret. Se on tieteenala, joka on läheisessä yhteydessä erityisopetukseen ja erityishuoltoon. Erityispedagogiikka on kasvatustieteen osa-alue, jolla on läheiset yhteydet mm. kasvatustieteeseen, lääketieteeseen, psykologiaan, logopediaan, sosiologiaan ja kielitieteeseen. Erityispedagogiikka käyttää näiden tieteenalojen käsitteitä, käsitejärjestelmiä ja tutkimusmenetelmiä pyrkiessään kuvaamaan ja selittämään tieteen keinoin erityisopetustapahtumaa ja siihen liittyviä ongelmia.

Koska lääketiede ei ole vielä kyennyt ratkaisemaan kaikkia kehityksessään häiriintyneitten lasten ongelmia, on kasvatuksen ja koulutuksen astuttava näyttämölle. Vastuu kokonaiskuntoutuksesta siirtyy koululle. (Moberg 1982, 17-20.)

Erityiskasvatus eli erityispedagogiikka on sellaista kasvatusta, jossa kasvatti on ns. poikkeuksellinen ihminen. Kun poikkeuksellisuus on suhteellinen käsite, on erityispedagoginen alue sopimuksenvarainen. Erityiskasvatukselle on ominaista kuten kasvatukselle yleensä kaikissa muodoissaan toiminnan vuorovaikutteisuus, tahallisuus ja tavoitteellisuus. (Tuunainen 1977, 30-33.) Erityiskasvatus on osa kasva-

tusta ja erityispedagogiikka on kasvatustiedettä.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa on kuvattu erityispedagogiikkaa seuraavasti: Erityispedagogiikan perimmäinen tavoite on auttaa pedagogisesti poikkeavaa henkilöä kasvatuksellisen keinoin kehittymään kognitiivisesti, emotionaalisesti, sosiaalisesti ja motorisesti yksilöllisten kehitysresurssiensa mukaisesti.

Pedagogisesti poikkeavalla henkilöllä tarkoitetaan ihmistä, jonka kasvatus onnistuakseen optimaalisesti edellyttää normaalista poikkeavia kasvatuksen menetelmiä, sisältöjä, menetelmiä ja/tai järjestelyjä.

5.2 Pedagoginen poikkeavuus ja erityisopetus

Perinteinen pedagogisesti poikkeavan oppilaan määrittely korostaa lapsen omaa osuutta poikkeavuuteensa. Kirkin mukaan (1972, 4) poikkeava lapsi poikkeaa joko älyllisesti, sensorisesti, neuromuskulaarisesti tai fyysisesti, sosiaalisesti tai emotionaalisesti, viestintäkyvyiltään tai monivammaisuutensa vuoksi niin paljon keskimääräisestä tai normaalista lapsesta, että hän tarvitsee kasvatustoimien muuntamista tai erityisopetustoimia kehittyäkseen maksimaalisesti kykyjensä mukaisesti. (Moberg 1982, 15.)

Traditionaalista määritelmää on tarkennettu myöhemmin erityisesti oppimisen ja poikkeavuuden kuvailun suuntaan. Dunnin mukaan poikkeavaksi oppilaaksi nimetään oppilas vain, (1) jos hänen fyysiset ominaisuutensa tai käyttäytymisensä ovat luonteeltaan sellaisia, että ne ilmaisevat selvästi erityisopetuksen tarkoittamaa huomattavaa oppimiskykyä tai -kyvyttömyyttä ja (2) jos kokeilun avulla on osoitettu, että hänen kokonaissopeutumisensa ja koulumenestyksensä voi olla parempi suorassa tai epäsuorassa erityisopetuksessa kuin se olisi pelkästään tyypillisessä normaaliopetuksessa. (Moberg 1982, 16.)

Smith ja Neisworth (1975, 73) korostavat erityisopetuksen kasvatuksellista tavoitteellisuutta määritellessään poikkeavan kasvatettavan sijasta erityiskasvatuksen seuraavasti: Erityiskasvatus on ammattiala,

joka on keskittynyt kasvatusmuuttujien järjestämiseen siten, että lasten huomattavia oppimis-, viestintä-, liikkumis- tai sopeutumisvaikeuksia aiheuttavat tilat voidaan joko ennalta ehkäistä tai poistaa tai vähentää niitä. (Moberg 1982, 16).

Samoin YK määrittelee erityisopetuksen pedagogisesti poikkeavan lapsen avulla: Erityisopetus on fyysisesti, psyykkisesti, emotionaalisesti tai sosiaalisesti melko homogeenisesta normaaliopetuksen oppilasryhmästä niin paljon poikkeavien opetusta, että tarvitaan erityisiä toimia tyydyttämään heidän tarpeitaan (Brunet, Ibanez, Lubovski & Söndergård 1977, 15). (Moberg 1982, 16).

Suomi osallistui merkittävän erityisopetusta koskevan poliittisen päätöksen tekemiseen joulukuussa 1993. Se vahvisti YK:n yleiskokouksessa kaikkien vammaisten lasten oikeuden saada opetusta tavallisilla luokilla yhdessä vammattomien ikätoveriensa kanssa. (Saloviita 1999, 10.)

Jyväskylän erityispedagogiikan laitoksella työskentelevä psykologian tohtori Timo Saloviita avaa toisenlaisen näkökannan pedagogisesti poikkeavasta oppilaasta ja hänen opiskelustaan. Meillä on yleisesti ajateltu, että oppimisvaikeudet, käyttäytymisongelmat ja vammaisuus estävät lasta osallistumasta menestyksellisesti opetukseen tavallisella luokalla ja erityisluokalla hän saa parhainta opetusta. Kokemukset eri puolilta maailmaa osoittavat, että kaikki lapset voivat oppia yhdessä. Kaikille avoin koulu hyödyttää vammaisia että vammattomia oppilaita. Vammaiset oppilaat oppivat paremmin tavallisella luokalla ja heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät enemmän, ja heillä on enemmän ystäviä. Heidän tulevaisuudenkuvansa on myös valoisampi. Luokkatoverit oppivat puolestaan ymmärtämään ihmisten erilaisuutta ja suhtautumaan siihen hyväksyvästi (Stainback & Stainback, 1996). (Saloviita 1999, 12.)

Onko pedagogisesti poikkeavaksi luokitteleminen välttämätöntä? Kuka hyötyy luokittelusta vai hyötyykö siitä kukaan? Pitääkö vanhaa käsitysperinnettä muuttaa? Näitä kysymyksiä olen pohtinut kappaleissa Mitä hyötyä diagnooseista ja luokittelusta on? ja Luokittelun kritiikkiä.

5.2.1 Onko oppilas normaali, poikkeava vai erityinen?

Kuka määrittelee, mikä on normaalia, poikkeavaa tai kenties erityistä? Normaali on modernia koulutoimintaa keskeisesti jäsentävä tekijä, johon jokaista oppilasta verrataan ja joka määrää heidän akateemisen arvonsa. (Kivirauma 1998, 206.)

Normaalista on vähitellen tullut yksi kaikkein vaikuttavimmista inhimillisten asioiden arvioinnin metakäsitteistä. Tehokkaan diagnosoinnin tuloksena pienetkin poikkeamiset ikäkausinormaaliudesta nimetään ongelmiksi ja nämä ongelmat siirretään yleisopetuksesta heti erityisopetukseen. Näin normaaliuden rajat tiukkenevat koko ajan. Syntyy uusia "erityisopetusluokkia". Tietenkin tähän ovat myös vaikuttaneet oppivelvollisuuden laajentuminen koskemaan kaikkia lapsia. Koulutuksen sisään rakentuu yhä uusien poikkeavuusryhmien tuottaminen; poikkeavuus syntyy koulun vaatimusten ja yksilöiden taipumusten ja ominaisuuksien yhteensopimattomuudesta. Samalla koulun sujuva toiminta edellyttää uusien diagnosointi- ja korjaustoimenpiteiden kehittelyä. Koulu on tuottanut kriteerin, jolla uudet ryhmät voidaan löytää: normaaleja ovat ne, jotka kykenevät seuraamaan opetusta, muut ovat poikkeavia! (Kivirauma 1998, 203-206.)

Poikkeavuus on normaalia. Eroaahan lapset ikänsä, kokonsa, sukupuolensa, rotunsa ja uskontonsakin vuoksi. Ei ole olemassa yhteiskuntaa, jossa ei olisi poikkeavaa toimintaa. Poikkeavuus on universaalia, mutta universaaleja poikkeavuuden muotoja ei ole. Poikkeavuus on myös suhteellista: eri yhteiskunnat määrittävät poikkeaviksi eri teot. Toisaalta yhteiskunnat eivät tee sääntöjä eivätkä määritä poikkeavuutta, vaan sen tekevät kollektiivisesti toimivat yksilöt. Poikkeavuuden määrittäminen on myös vallankäyttöä: aikuiset tekevät sääntöjä lapsille, keski- ja yläluokka määrittävät alaluokan poikkeavuuden ja hallitseva professio määrittelee normit, joiden rikkominen on poikkeavuutta. (Kivirauma 1998, 203-206.)

Carrierin mukaan tasa-arvoa painottava koulutusideologia oppivelvollisuuskoulutuksessa johtaa valikointiin, joka perustuu oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin. Tällöin valikointi tapahtuu joko oppilaan persoonallisten ja psykologisten ominaisuuksien pohjalta (esim. tunne-

elämän häiriintyneisyys, MBD, dysfasia) tai oppilaan omien valintojen kautta (tasokurssit, valinnaisaineet, yhteishaku). Tällaisissa tapauksissa erityispalvelujen ja ohjaustoimintojen määrä kasvaa. Nykyisin peruskoulussa neljää "tavallista" opettajaa kohti on yksi erityisopettaja.(Ojala 1996). Olemmeko itse luoneet tällaisen järjestelmän, jotta kaikille riittäisi töitä? Luokitellaanko uusilla nimillä samoja vanhoja asioita? Rakkaalla lapsella on monta nimeä! On mielenkiintoista seurata, mihin erityisopetus on menossa, vai onko koko järjestelmä sitkeästi juurtunut meihin niin, ettei sitä muuta mikään.

5.3 Diagnoosien ja luokittelujen edut ja haitat

Luokittelulla tarkoitetaan poikkeavuuden yleistä, teoreettista kuvausta, joka on luotu tutkimuksen ja havainnoinnin perusteella. Diagnoosilla puolestaan tarkoitetaan tiettyyn yksilöön liitettyä kuvausta, jonka mukaan lapsi/nuori edustaa kyseistä poikkeavuutta. Psykiatrisessa diagnoosissa konkretisoituu yleinen poikkeavuuden luokittelu yksittäiseen ihmiseen. (Kuorelahti 1998, 124.)

Oppilaita luokitellaan monin eri tavoin: sopeutumaton, lahjakas, lukihäiriöinen, MBD -lapsi, dysfaattinen, kehitysvammainen, musikaalinen, suomalainen, mustalainen jne. Toiset luokat ovat haluttuja, toisia pyritään välttämään viimeiseen asti. Joillakin on sosiaalista valtaa luokitella muita.

Lasten ja nuorten käyttäytymiseen liittyvät ongelmat muodostavat haasteen käytännön kasvatustyölle. Käytösongelmaisten hyväksyminen ja sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin on kaikkea muuta kuin ongelmatonta. Yllättävää on, että luokittelu on sidoksissa lapsen sosiaaliseen taustaan siten, että köyhyys lisää riskiä luokitella lapsi sopeutumattomaksi. Matti Kuorelahti on lainannut Reynoldsia (1991, 39-32) seuraavasti: Luokittelulla on omat etunsa, jos myös haittansa. Luokittelun etuja ovat tiedon esittäminen tiiviissä muodossa ja ennustettavuuden lisääntyminen. Haitoista hän mainitsee luokittelun epäluotettavuuden, joka johtuu määritelmien väljyydestä sekä muiden tekijöiden (esim. etnisen taustan, sosioekonomisen aseman, poliittisen tai uskonnollisen mielipiteen) vaikutuksesta arviointikohtee-

seen. Arvioinnin epäluotettavuutta aiheuttavat taloudelliset ja poliittiset seikat. Luokitteluun liitetyistä haitoista Reynolds mainitsee vielä leimaavuuden ja epäpätevyyden; luokittelusta ei läheskään aina ole seurannut muutoksia käytännön opetukseen. (Kuorelahti 1998, 124.)

Tarkoitushan olisi tietenkin se. että luokittelu auttaisi opettajaa käytännön kasvatustyössä. Diagnoosi antaa poikkeavalle käyttäytymiselle nimen ja siihen voidaan eri auttajatahojen kanssa miettiä ratkaisua. Kun sairaudelle on annettu nimi, niin se voidaan hoitaa. Mutta onko opettajilla keinoja hoitaa oppilasta? Nykyään ovat koulussa lisääntyneet kaikenlaiset käyttäytymishäiriöt. Ne uuvuttavat opettajaa ja opettaja tuntee totaalista voimattomuutta, neuvottomuutta ja avuttomuutta, kun ei ymmärrä, miksi lapsi käyttäytyy niin käsittämättömällä tavalla. Oikean arvion tekeminen nopeasti muuttuvissa kasvatustilanteissa on kullanarvoista opettajan ammattitaitoa. Jos ei edes karkealla tavalla osaa diagnosoida ja luokitella käyttäytymistä, niin vaihtoehtoisten toimenpiteiden valinta jää arvaamisen tasolle. Siitä seuraa opettajaa ongelmallisen tilanteen jälkeinen kalvava epäilys: Menettelinkö oikein? Mitä olisi voinut tehdä? Mitä olisi pitänyt tehdä? Mistä tässä oli oikeastaan kyse? Siksi opettajat tarvitsevat käytäntöä varten tietoa käyttäytymishäiriöistä, jotta he osaisivat suunnitella ja mitoittaa toimenpiteitä yksilöllisesti kunkin poikkeavaksi luokitellun oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Opettajien olisi hyvä jäsentää kuvaa siitä, minkä tyyppisestä ongelmakäyttäytymisestä on kulloinkin kyse ja ovatko käyttäytymisongelmat erillisiä? (Kuorelahti 1998, 125-126.)

Uusimman luokituksen perustana on WHO:n ICD-10-luokitusjärjestelmä vuodelta 1992 (Ahonen ym. 1996, 317). Yleisempään käyttöön on vakiintunut seuraava luokittelu (esim. Virtanen 1996; Kauffman 1997; Goldstein 1995):

Käyttäytymishäiriöt luokitellaan kahteen eri osaan: ulospäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen ja sisäänpäin kääntynyt häiriintyneisyys. Ulospäin suuntautuneessa häiriökäyttäytymisessä lapsi voi olla aggressiivinen, riitaisa, aikuisia ärsyttävä, epäsosiaalinen, tehtäviään laiminlyövä. Tällöin häiritsevä käyttäytyminen näkyy selvästi ulospäin lapsen ympäristössä. Häiriön suuntautuminen lapsen sisäiseen maa-

ilmaan voi ympäristön kannalta olla aluksi "helpompaa", kun lapsi ei häiritse toisia omalla käyttäytymisellään. Tilanne kuitenkin voi kääntyä ajan mittaan vakavaksi psyykkiseksi häiriöksi, jonka hoitaminen myöhemmässä vaiheessa on paitsi pitkäkestoista ja kallista, myös tuloksiltaan epävarmaa. (Kuorelahti 1998, 126-127.)

Luokittelulla tarkoitetaan usein erityisluokkasiirtoa. Siirto tapahtuu kouluviranomaisten päätöksellä, jota tukee usein psykologinen tai lääketieteellinen lausunto. Viranomaisten periaatteena on, ettei ketään siirretä mielivaltaisesti erityisluokalle, vaan ratkaisu perustuu asiantuntijoiden mielipiteeseen. Periaatteena on, että "pedagogisesti poikkeavia" opetetaan erityisryhmissä, joilla on keskenään yhteisiä erityispiirteitä ja jotka oppivat samalla tavalla. Lisäksi on sanottu, että opetus on tällöin tehokasta. Nämä käsitykset ovat kuitenkin murentuneet ja tutkimusten mukaan kaikki lapset oppivat parhaiten yhdessä. (Saloviita 1999, 24.)

Luokittelu on tarkoitettu helpottamaan opettajan opetustyötä. Kuitenkin on myös huomioitava luokittelun leimautumisvaara. Turhia luokitteluja ei kannata tehdä.

5.3.1 Luokittelun kritiikkiä

Luokittelun ja diagnosoinnin vaarana on se, että poikkeavuuden syy nähdään pelkästään lapsessa. Ekologinen näkökulma sekä vuorovaikutuksen merkitys jää taustalle. Perheen sosioekonomisella asemalla on monessa suhteessa ratkaiseva rooli lapsen elämän muotoutumisessa. Köyhyys lisää riskiä leimautua sopeutumattomaksi. Tätä ovat tutkineet mm. Pilling 1990, Danforth & Ziegenmier 1997, MacMillan & Reschly 1998. (Kuorelahti 1998, 132-133.)

Janhukainen (1997) tuo esille toisenlaisen näkökulman. Selviytyminen on paljolti kiinni itsestä. Hän on tutkinut erityisluokkalaisten elämänuria ja selviytyjät korostivat omia valintojaan. Ihminen itse pystyy eniten vaikuttamaan omaan suoriutumiseen elämässään. Psykologit ym. terapeutit ovat kyllä avuksi, mutta ihmisen itse on löydettävä oma sisäinen liekkinsä. (Kuorelahti 1998, 133.)

Pedagogisessa mielessä diagnoosi ei ole ensisijainen, vaan se, mitä pitäisi tehdä ongelman kanssa. Nimeäminen auttaa opettajaa ratkaisemaan näitä ongelmia. Pahimmissa tapauksissa lapsen diagnosointi voi johtaa lapsen syrjäytymiseen ja leimautumiseen. Tarkoitus olisi kuitenkin avata opettajalle näkökulmia siihen, miten kohdata lapsi ja miten tukea hänen kehitystään parhaalla mahdollisella tavalla. (Kuorelahti 1998, 134.)

Erityispedagogisen luokittelun tarkoituksena on koota lapsiryhmiä, joissa lapset ovat keskenään samanlaisia mutta poikkeavat muista. Jonkin oppimisen erityispiirteen tulisi yhdistää heitä. Kuitenkin on havaittu, että oppimisen yleiset säännönmukaisuudet pätevät kaikkiin lapsiin. Vain tietyille erityisryhmille sopivia opetusmenetelmiä, tekniikoita ja lähestymistapoja ei ole olemassa, paitsi joillekin aistivammaisryhmille (Ysseldyke, 1987). (Saloviita 1999, 25-26.)

Luokittelun haitat on osoitettu niin selkeästi, että luokittelun jatkamiseen tarvitaan todella hyviä perusteita.

6 ERITYISOPETUS

6.1 Perusopetuslaki ja erityisopetus

Uusi perusopetuslaki pyrkii entistä paremmin turvaamaan oppilaan oikeudet saada ikäkautensa ja edellytystensä mukaista opetusta. Erityisopetus on säädetty ns. subjektiiviseksi oikeudeksi, mikä velvoittaa koulutuksen järjestäjää tarjoamaan tarvittavan opetuksen ja muut riittävät tukitoimet entistä selkeämmin. Esimerkiksi määrärahojen puuttumiseen ei voida vedota. (Berg 1999, 4.)

Erityisopetuksen suunnittelun ja järjestämisen lähtökohtana ei ole vamman tai haitan korostaminen vaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Yksilöllisen tarpeen korostaminen ohjaa ajattelua ja asenteita pois yksilöä tai yhteisöä syyllistävästä tai leimaavasta suhtautumisesta. (Virtanen 1994, 14.)

Perusopetuslaki on annettu Helsingissä 21. päivänä elokuuta 1998. Perusopetuslaissa säädetään perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta. Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Aikaisemmasta poiketen oppivelvollisuus koskee myös Suomessa vakinaisesti asuvia muun maan kuin Suomen kansalaisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta.

Perusopetuksen oppimäärä on laajuudeltaan 9-vuotinen. Lainsäädännössä ei enää jaeta opetusta 6-vuotiseen ala-asteeseen ja 3-vuotiseen yläasteeseen, vaan kunnat ja muut koulutuksen järjestäjät päättävät itse mitkä vuosiluokat kuhunkin perusopetusta antavaan kouluun kuuluvat.

Perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin ke-

hittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (Perusopetuslaki N:o 628/1998, 1 luku 2§).

Jos opetuksen eriyttämisestä tai tukiopetuksesta ei voida katsoa riittäviksi toimenpiteiksi oppimis- tai sopeutumisvaikeuksien poistamiseksi tai lieventämiseksi, on oppilaalla perusopetuslain 17 §:n 1 momentin mukaan oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä. Opetus on tarkoitettu säännöksen mukaan oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Tavallisimmin tätä niin sanottua osa-aikaista erityisopetusta annetaan puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisille oppilaille. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös oppilaille, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia yksittäisissä oppiaineissa. Opetus järjestetään niin sanottuna klinikkaopetuksena oppituntien ulkopuolella tai samanaikaisopetuksena yleisopetuksen ryhmässä.

Uusi perusopetuslaki (628/1998) antaa kaikille lapsille oikeuden käydä koulua tavallisella luokalla riippumatta heidän oppimisvaikeuksistaan tai vammaisuutensa vaikeusasteesta. Laissa korostetaan, että opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Tarpeelliset tukitoimet turvataan säännöksellä, jonka mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Erityisopetus tarkoittaa oppilaan tarvitsemia järjestelyjä ja tukitoimia, jotka voidaan toteuttaa myös tavallisessa luokassa. (Saloviita 199, 14-15.)

Jos opetuksen eriyttäminen, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus eivät ole riittäviä toimenpiteitä oppilaan oppimis- tai sopeutumisvaikeuksien poistamiseksi tai lieventämiseksi, tulee oppilas perusopetuslain 17 §:n 2 momentin mukaan ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Kysymys on oppilaan ottamisesta erityisopetukseen, jos hänet oppivelvollisuusikään tullessaan suoraan sijoitetaan erityisopetukseen. Jos päätös tehdään myöhemmin, kysymys on oppilaan siirtämisestä. (Lahtinen & Lankinen & Penttilä & Sulonen 1999, 159.)

Kaikkien lasten yhteinen opetus on lainsäädännöllä turvattu. Käytännössä asia ei ole yhtä selvä. Koulumaailman rakenteisiin kuuluu vanhastaan lasten erottelu. Monimutkainen erityisluokkajärjestelmä ei

perustu kasvatustieteelliseen tietoon, vaan koulun omiin käytäntöihin, jotka ovat muovautuneet ajan kuluessa. (Saloviita 1999, 15.)

Erityisopetus on muuttamassa muotoaan siihen suuntaan, että kaikki lapset voisivat opiskella omien ikätoveriensa parissa tavallisissa kouluissa. Tutkimustulokset puoltavat tätä näkökantaa.

6.1.1 Erityisopetuksen periaatteet

Erityiskasvatuksen toimenpitein on tarkoitus turvata kaikille oppilaille yhtäläinen mahdollisuus kehittää persoonallisuuttaan edellytystensä mukaisesti. Kaikkien kasvatukseen, opetukseen ja kuntoutukseen osallistuvien yhteistyö on välttämätöntä. Erityisopetuksen avulla tuetaan oppilaiden ja opettajien välistä, opettajien keskinäistä sekä koulun ja kotien välistä yhteistyötä. (Virtanen 1994, 15.)

Erityisopetus kuuluu olennaisena osana peruskouluun. Poikkeavien lasten opetuksessa on kysymys oppilaiden välisten yksilöllisten erojen huomioon ottamisesta ja toisaalta vähemmistöjen oikeutettujen opetustarpeiden tyydyttämisestä. Molemmat pyrkimykset sopivat peruskoulun periaatteellisiin yleistavoitteisiin. Edellisistä yleisperiaatteista on johdettavissa erityisopetuksen järjestämistä säätelevät periaatteet: oppioikeuden periaate, normaalisuuden, opetuksen tehokkuuden ja kokonaiskuntoutuksen periaate. (Moberg 1973, 1-2).

Erityisopetus on luonteeltaan oppimisen esteitä ja kouluvaikeuksien syntymistä ennalta ehkäisevää, korjaavaa ja oppilaan kehitystä ja kasvua sekä oppimista tukevaa työtä. Konstruktiivisena se on samalla rakenteita ja asenteita muuttavaa, koulua ja ympäröivää yhteiskuntaa uudistavaa ja kehittävää. (Virtanen 1994, 15.)

Erityisopetuksen periaatteisiin kuuluu myös kaikkien vammaisten lasten oikeus saada opetusta tavallisilla luokilla yhdessä vammattomien ikätoveriensa kanssa. Tämä päätös on tehty 1993 YK:n yleiskokouksessa. (Saloviita 1999, 10.)

Kaikilla lapsilla on oikeus opiskella tavallisella luokalla, jos se on suin-

kin mahdollista. Opiskelu vaatii lisäjärjestelyjä, mutta kunta on velvollinen järjestämään ne.

6.1.2 Erityisopetuksen järjestäminen

Opetuksen järjestämisessä noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita siten kuin perusopetuslaissa on säädetty. Kunnan tehtävänä on järjestää yleisopetus ja erityisopetus tukipalveluineen yhteistyössä kaikkien lasten ja nuorten kasvatukseen, opetukseen ja kuntoutukseen osallistuvien kanssa. Erityisopetus varmistaa yhdessä yleisopetuksen kanssa oppilaan oikeuden saada opetusta tarpeidensa mukaisesti sekä mahdollisuuden kehittää itseään maksimaalisesti asuinpaikasta ja muista olosuhteista riippumatta. (Virtanen 1994, 26.)

Kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta. Tämä velvollisuus koskee myös harjaantumisopetusta ja syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten opetusta.

Erityisopetuksen järjestämistä säätelee jatkuvasti muuttuva ja vaihteleva erityisopetuksen tarve. Kunta- ja koulukohtaisesti voidaan sopia erityisopetuksen toimintaperiaatteista, toimintamuodoista ja painotuksista joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti.

6.1.3 Erityisopetuksen tarve ja kohderyhmät

Erityisopetuksen käyttämä opetettavien yksilöiden luokittelujärjestelmä on hyvin yleinen ja vakiintunut lähes samanlaiseksi eri maissa Luokittelu sisältää seuraavat poikkeavien kasvatettavien ryhmät:

1. älyllisesti poikkeavat lapset, jotka ovat
a) erittäin lahjakkaita ja
b) vajaamieliset (psyykkisesti kehitysvammaiset) lapset, joista käytetään termiä yleisistä oppimisvaikeuksista kärsivät lapset, jotka luokitellaan kasvatettavuuden perusteella alaryhmiin;

2. käytöshäiriöiset lapset, joista usein erotetaan
a) sopeutumattomat, asosiaaliset lapset ja
b) emotionaalisesti häiriintyneet lapset;

3. puhehäiriöiset lapset;

4. erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivät lapset (lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset lapset);

5. aistivammaiset lapset, joita ovat
a) kuulovammaiset ja
b) näkövammaiset lapset;

6. fyysisesti vammaiset ja kroonisesti sairaat lapset sekä

7. monivammaiset lapset. (Moberg 1982, 46.)

Luokittelun perimmäinen ja tärkein tarkoitus on palvella poikkeavan lapsen kasvatusta ja mahdollistaa lapselle sopivan opetuksen järjestämisen. Luokittelun myönteisinä puolina on esitetty seuraavat seikat:

1. Nimeämällä tietyt kielteiset tilat autetaan muiden diagnosointia ja hoitoa. Erityisopetuksen perusajatuksen mukaan poikkeava oppilas saa erityisopetuksessa tarvitsemaansa yksilöllistä opetusta, ja poikkeavaksi nimeäminen antaa oppilaalle pääsylipun tuohon opetukseen.

2. Nimeäminen ja luokittelu luo pohjan tutkimuksille, jotka selventävät poikkeavien tilojen etiologiaa, ennaltaehkäisyä ja käsittelyä tulevaisuudessa.

3. Määrittelemällä ja nimeämällä tapaukset kiinnitetään huomiota ongelmiin ja lisätään mahdollisuuksia saada resursseja ongelmien ratkaisemiseksi. (Moberg 1982, 45-45.)

Luokitteluun liittyy myös kielteisiä piirteitä: normaaliluokan opetta-

jalla on mahdollisuus osoittaa vaikeuksia tuottava oppilas poikkeavaksi ja siten vapautua hänestä. Luokittelu korostaa oppilaan heikkouksia ja puutteita pikemmin kuin hänen vahvoja puoliaan ja kykyjään. Kun oppilas on identifioitu poikkeavaksi, hän on saanut nimikkeen, johon liitetään koko poikkeavaa ryhmää koskevia, usein stereotyyppisiä käsityksiä. Lisäksi oppilaan poikkeavaksi luokittelulla on taipumus johtaa paitsi pysyvään poikkeavaksi luokitteluun, myös pysyvään erityisopetukseen sijoitukseen. (Moberg 1982, 48.)

Luokittelun pääongelmat voidaan kiteyttää seuraaviksi kolmeksi kohdaksi:

1) Luokittelukategoriat pohjautuvat yleensä psykologisiin ja lääketieteellisiin seikkoihin eivätkä siten suoranaisesti palvele kasvatusta ja opetusta.

2) Poikkeavuuden taustalta on usein vaikea löytää yhtä selvästi osoitettua syytä. Monet seikat vaikuttavat oppilaan poikkeavuuteen ja eri poikkeavuustilojen syyt ja ominaisuudet ovat osittain päällekkäisiä.

3) Erityisopetuksen tarve voi muuttua. Toimiva erityisopetusjärjestelmä edellyttääkin yksilöllistä, oppilaan kasvatuksellisen kokonaistilanteen jatkuvaa arviointia ja sen mukaisia joustavia toimenpiteitä. (Moberg 1982, 48-49.)

Lasten "pedagogista poikkeavuutta" koskevan luokittelun hyötyjä on ollut hankala osoittaa. Luokittelun haitallisuudesta on puolestaan runsaasti näyttöä. Luokittelu poikkeavaksi leimaa lapsen kielteisesti. Leimatuksi tullutta lasta koskevat odotukset romahtavat, ja häntä aletaan kohdella entistä huonommin. Oppilaan oppimismahdollisuudet heikkenevät entisestään. Erityispedagogiikan professori Sakari Moberg on kuvannut tätä väitöskirjassaan "Leimautuminen erityispedagogiikassa" (1979). (Saloviita 1999, 26.)

Oppilaiden luokittelua erilaisiin homogeenisiin ryhmiin jonkin vamman vuoksi on alkujaan perusteltu sillä, että heidän on helpompi oppia samanlaisten kanssa ja myös opettajan on helpompi opettaa heitä.

Käytännössä erityisluokkaryhmät ovat hyvinkin heterogeenisia ja näin tämä luokittelun perusta kumoutuu.

Erityisoppilaiden määrä

Vuonna 1968 peruskoulussa opiskeli 740 000 oppilasta, joista erityisopetusta järjestettiin noin 23 000 oppilaalle. Erityisopettajia oli 610. Lukuvuonna 1992-1993 peruskoulussa oli 590 000 oppilasta, joista noin 95 800 oppilaalle järjestettiin erityisopetusta. Erityisluokilla opetusta järjestettiin 14 600 oppilaalle. Luokatonta eli osa-aikaista erityisopetusta sai noin 81 200 oppilasta. Samana lukuvuonna päätoimisia erityisopettajia oli noin 3670. Näiden kahden ajanjakson välillä peruskoulun oppilaiden määrä on pienentynyt noin viidenneksellä ja erityisoppilaiden määrä on kasvanut nelinkertaiseksi. Noin joka viides peruskoulua käyvä oppilas käyttää jossakin koulutuksensa vaiheessa erityisopetuksen palveluja. (Virtanen 1994, 100.)

Lukuvuonna 1994-1995 erityisopetusta saaneita oppilaita oli peruskoulussa 93 973, joka on 16,0 % koko oppilasmäärästä. Puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten oppilaiden osa-aikaista erityisopetusta (PULUKI) yleisopetuksen oppilaista on saanut 65 735 lukuvuonna 1994-1995 eli 11,8% peruskoulun oppilaista. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden ryhmä on suurin määrältään verrattuna muihin erityisopetuksen ryhmiin. (Blom & Laukkanen & Lindström & Saresma & Virtanen 1996, 56-57.)

Näistä kahdesta tutkimuksesta voidaan päätellä, että erityisoppilaiden määrä on hieman laskenut vuosien 1992 ja 1995 välillä. Syynä on varmaankin kuntien heikko taloudellinen tilanne ja sen myötä joissakin kunnissa on vähennetty erityisopetusta. Säästötoimenpiteet ovat vain lisänneet erityisopetuksen tarvetta, koska luokkakoot ovat suurentuneet ja tukiopetuskiintiöt ovat pienentyneet.

6.1.4 Erityisopettajat

Perusopetuslain ja asetuksen mukaan erityisopetusta antaa erityis-

opettaja. Oppilaille, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, tulee järjestää osa-aikaista erityisopetusta. Tämä edellyttää erityiskasvatusliiton mielestä, että opettamisen järjestämiseksi on perustettu tarpeellinen määrä virkoja, noin 230-240 oppilasta/erityisopettaja, sillä ennaltaehkäisemiseen on satsattava. (Berg 1999, 4.)

Uusissa koulutusta koskevissa laeissa ei säädetä opettajien virkanimikkeitä. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen säännökset ohjaavat kuitenkin ainakin välillisesti opettajien virkanimikkeitä. Asetuksessa on säädetty kelpoisuusvaatimukset perusopetuksessa erikseen luokanopettajalle, aineenopettajalle, oppilaanohjaajalle, esiopetusta antavalle opettajalle ja erityisopetusta antavalle opettajalle. (Lahtinen & Lankinen & Penttilä & Sulonen 1999, 251.)

Perusopetuslain 17 §:n 1 momentissa tarkoitettua osa-aikaista erityisopetusta antavalta opettajalta edellytetään, että hänellä on:

> 1) kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen 14 §:n 1 momentin mukainen erityisopettajan koulutus;
> 2) luokanopettajan kelpoisuus ja mainitun tutkintoasetuksen 14 §:n 2 momentissa tarkoitetut erityisopettajan opinnot; tai
> 3) ylempi korkeakoulututkinto ja mainitun tutkintoasetuksen 14 §:n 2 momentissa tarkoitetut erityisopettajan opinnot. (Lahtinen & Lankinen & Penttilä & Sulonen 1999, 261.)

Lukuvuonna 1994-1995 oli rehtoreita ja päätoimisia erityisopettajia 3610. Päätoimisia erityisluokanopettajia ja erityisopettajia oli peruskoulussa 3 290, josta muodollista kelpoisuutta vailla oli noin 9,7 % opettajista. Kaikista erityisopettajista yli neljäsosa toimi puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöön erityisopetusta saaneiden oppilaiden parissa. (Blom & Laukkanen & Lindström & Saresma & Virtanen 1996, 60.)

Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan arvion mukaan tarvitaan

yhden erityisopettajan viran perustamiseen 2000 asukkaan väestöpohja. Erityisopetus ja sen opettajankoulutus eivät saisi olla itsetarkoitus. Suuri erityisopettajien tarve kertoo siitä, että koulussa on jotain vialla. Mitä parempi 'normaaliluokkien' opettajankoulutus, sitä vähemmän tarvitaan erityisopettajia. (Lahdes 1975, 18.)

Erityisopettajista on nykyisin puutetta. Varsinkin suurien kaupunkien erityisopettajien virkoihin ei ole päteviä erityisopettajia hakijoiksi.

6.2 Luokaton erityisopetus

6.2.1 Osa-aikainen erityisopetus vuosiluokilla 1-6

Erityisopetusta tarvitsevat ne oppilaat ensimmäisiltä luokilta, jotka ovat selviytyneet heikosti kontrolloidun piirrostarkkailun (KPT) tai muun vastaavan tehtävistä. Mitä heikosti selviytyminen kunkin oppilaan kohdalla merkitsee, on erityisopettajan oppilaskohtaisesti pääteltävä. Erityisopetusta tarvitsevat lisäksi puhehäiriöiset oppilaat nykyisin esikoulusta lähtien. Ylemmillä luokilla erityisopetusta tarvitsevat sanelukokeissa seulotut sekä ne oppilaat, joilla ilmenee muita oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Erityisopetusta tarvitsee myös älykäs alisuoriutuja. (Martikainen 1987, 11.)

Puhe katsotaan häiriintyneeksi silloin, kun se poikkeaa muiden ihmisten puheesta niin paljon, että se herättää huomiota, haittaa kommunikointia tai aiheuttaa puhujalle sopeutumisvaikeuksia. Puhehäiriöihin kuuluvat van Riperin mukaan 1) artikulaatiovirheet, 2) aika- ja rytmivirheet, 3) äänihäiriöt, 4) symbolisaatiovirheet ja 5) muut puhevirheet. (Van Riper 1963.).

Luku- ja kirjoittamishäiriöllä tarkoitetaan lukemisen ja/tai kirjoittamisen saavutustason jäämistä selvästi alle yksilön älykkyyden ja koulutuksen perusteella odotettavan tason. Luku- ja/tai kirjoitushäiriöitä voi esiintyä kaikilla älykkyystasoilla. (Ruoppila & Västi 1971, 1.)

Suurin osa tilastoidusta erityisopetuksesta (noin 79%) on osa-aikaista erityisopetusta, jota voidaan antaa kaikille peruskoulun oppilaille il-

man, että oppilasta siirretään hallinnollisesti erityisopetukseen. Osa-aikainen erityisopetus painottuu peruskoulun kolmelle ensimmäiselle vuosiluokalle ja vähenee sen jälkeen ollen ala-asteella vähäisintä 6. vuosiluokalla. (Blom ym. 1996, 590.)

Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen ei ole ongelma ala-asteella. Oppilaat melkein kilpailevat, ketkä pääsevät "pikkuluokkaan". Tämä on hyvä, sillä erityisopetukseen osallistumista ei saisi pitää rangaistuksena. Erityisopetus on tarkoitettu tavallisesta luokkaopetuksesta hyötymättömien oppilaiden opettamiseen, ja sekä opettajien että oppilaiden tueksi. Vanhempien kanssa voidaan sopia erityisopettajan opastuksella tapahtuvasta lisäharjoituksista.

6.2.2 Osa-aikainen erityisopetus vuosiluokilla 7-9

Osa-aikaista erityisopetusta tarvitsee erilainen normaalioppilas, hän, jolla ei yleensä ole pysyvää sosiaalista, emotionaalista tai fyysistä vammaa, ainoastaan ajoittaisia vaikeuksia kasvun, oppimisen, käyttäytymisnormiston tai koulumotivaation kanssa. 'Erilainen normaalioppilas' sijoittuu erilaisten normaalikäyrien molempiin ääripäihin, tilapäisesti tai pysyvämmin. Hän tarvitsee erilaisia tukitoimia selviytyäkseen oppivelvollisuudesta. (Martikainen 1987, 26-27).

Osa-aikainen erityisopetus yläasteella on pienryhmäopetusta, samanaikaisopetusta, rinnakkaisopetusta ja yksilöopetusta samoin kuin ala-asteellakin. Käytännössä pienryhmäopetus eli ns. klinikkaopetus on osoittautunut käyttökelpoisimmaksi, koska yläasteen koulut ovat suuria ja erityistä ohjausta tarvitsevia oppilaita on samaan aikaan useissa ryhmissä, jolloin erityisopettaja ei voi olla kaikissa mukana; on irrotettava oppilas pienryhmään. (Martikainen 1987, 29.)

Oppilaiden siirtyessä yläasteelle osa-aikainen erityisopetus lisääntyy ja on laajimmillaan 8. vuosiluokalla. Tämä voidaan tulkita niin, että ala-asteella annettu osa-aikainen erityisopetus on vähentänyt erityisopetuksen tarvetta ala-asteen viimeisillä vuosiluokilla ja yläasteella. Ala-asteen ja yläasteen taitekohta erityisopetuksen oppilasmäärissä voi kuitenkin tulla ymmärrettäväksi myös sitä taustaa vasten, että

yläasteelle siirryttäessä opettajilla ei ole heti riittävästi tietoa oppilaiden erityisopetuksen tarpeista. (Blom ym. 1996, 590.)

Erityisopetusta tarvitsevat puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset sekä muissa vaikeuksissa olevat oppilaat samoin kuin ala-asteellakin. Yläasteella opetuksen tavoitteet painottuvat oppilaiden tunnepuolelle, tiedolliset tavoitteet ovat yleensä vasta toisella sijalla sekä oppimisvaikeuksista kärsivien, lahjakkaiden että motivoitumattomienkin kohdalla asiat korjaantuvat kasvatuksen keinoin, eivät opetusta tehostamalla.

6.3 Luokkamuotoinen erityisopetus

Mukautettu opetus, EMU

Luokkamuotoiseen erityisopetukseen otetaan tai siirretään oppilas, jolle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön vuoksi voida antaa opetusta muuten. Ennen siirtopäätöstä tulee neuvotella huoltajan kanssa, mutta siirto ei edellytä suostumusta. Oppilaasta tulee hankkia psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys jos mahdollista. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Berg 1999, 4.)

Mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden oppimiseen vaikuttavia piirteitä on seuraavassa koottu luetteloksi, joka perustuu Jyväskylän yliopistossa tehtyyn tutkimukseen (Moberg - Koro - Tokkari No 39/1982).

-yleinen henkinen jälkeenjääneisyys
-kielellisen kehityksen viivästys
-havaintotoimintojen häiriöt
-huono motorinen koordinaatio
-tunne-elämän kypsymättömyys
-epävarmuus, arkuus
-spesifit lukemis- ja kirjoittamishäiriöt

-huono käsitteenmuodostuskyky
-huono ongelmanratkaisutaito
-vaikeudet matematiikassa
-itseluottamuksen puute
-heikko sosiaalinen asema
-sosiaalinen kypsymättömyys
-toimintojen hitaus
-aistitoimintojen häiriöt
-puhehäiriöt
-huono fyysinen kunto
-heikko kestävyys
-keskittymiskyvyttömyys
-estyneisyys
-heikko käsityskyky
-huono muisti
-huonot yleistiedot
-levottomuus
-heikko koulumotivaatio (Martikainen 1987, 42-43.)

Mukautetun opetuksen oppilaan, joka osoittaa riittävää edistymistä, voi koulukunta huoltajaa kuultuaan siirtää peruskoulun hänen kehitystään vastaavalle luokalle. (Lasten erityish... 1974, 208-209.)

Sopeutumattomien opetus, ESY

Jos keskustelut, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetuksen tuki eivät riitä, tulee harkittavaksi oppilaan siirto erityisluokalle. Erityisluokalle siirtoa edeltää oppilaan testaus, psykologinen tutkimus. Sitä ennen joudutaan valmistelemaan oppilasta ja hänen vanhempiansa tuleviin toimenpiteisiin. Opettajan, oppilaan ja kodin välinen yhteistyö voi joutua kovalle koetukselle. Jos oppilasta pelotellaan erityisluokalle siirtämisellä, se lisää muiden oppilaiden vääriä asenteita erityisopetusta kohtaan.

Sopeutumattomien opetuksessa kasvattaminen on tärkeää, koska

usein nämä lapset ovat ns. vajaaperheisiä, joissa vanhemmalla ei ole voimavaroja lapsensa kasvattamiseen. Opetuksessa korostuu terapeuttinen näkökohta. Valikoimattoman ESY -luokan oppilasainekselle on omanaista voimakas aggressiivisuus ja toisaalta arkuus, passiivisuus, vaikeneminen, koulupinnaus jne. Tällä ryhmällä on keskimääräistä suurempi riski joutua vaikeuksiin myöhemmin elämässään. Sopeutumattomien opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota oppilaan itseluottamuksen lujittamiseen ja positiivisen oppilas - opettajasuhteen muodostumiseen. Tutkimusten mukaan näillä oppilailla on keskimääräistä enemmän lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia sekä muita oppimisvaikeuksia, jotka vaativat tämän alan erityisopetusta. Oppilaiden kuntoutuksen tulisi aina tapahtua henkilökohtaisen opetussuunnitelman pohjalta, jota on tarkistettava säännöllisesti. (Lasten erityish...1974, 258-261.)

Sairaalaopetus

Sairaalan sijaintikunta on velvollinen järjestämään peruskouluopetusta potilaana olevalle oppivelvolliselle lapselle siinä määrin kuin hänen terveytensä ja muut olosuhteet huomioon ottaen on mahdollista. Opetuksen järjestämisvelvollisuus kunnissa on ehdoton eikä kunta voi saada siihen vapautusta.

Sairaalaopetusta annetaan peruskoulun erityisopetuksena (osaaikaisena erityisopetuksena tai erityisluokkaopetuksena) kunta- ja oppilaskohtaisen erityisopetuksen kiintiön rajoissa.

Liikuntavammaisten opetus

Liikuntavammaiset lapset muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän. Oireen lisäksi heillä vaihtelevat vamman syntyaika ja -tapa, vamman tyyppi ja vaikeusaste, lisävammojen määrä ja laatu sekä vamman aiheuttama haitta fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle toimintakyvylle. Liikuntavammaisten suurin ryhmä (40%) on CP-vammaiset lapset Liikuntavammaisten opetusvelvollisuus on pidennetty 11-vuotiseksi.

Vammaisen oppilaan koulutussuunnitelmaa laadittaessa on mietittävä hänen kykyjensä, vammansa ja tulevaisuudensuunnitelmiensa kannalta paras koulunkäyntivaihtoehto. Jotta vamman aiheuttamat haitat jäisivät mahdollisimman vähäisiksi, pitäisi vammaisille taata mahdollisimman korkea koulutustaso ja yksilöllinen opetus. Ensisijainen vaihtoehto on opetuksen järjestäminen kotikunnan peruskoulussa hankkimalla sinne tarvittavat tuki-, hoito- ja kuntoutuspalvelut sekä koulutyöskentelyä helpottavat vammaisvälineet. Jos opiskelu ei onnistu tukitoimenpitein, vaihtoehtona on opiskelu erityisluokalla tai erityiskoulussa, yleensä liikuntavammaisten tai CP-luokalla, jos kunnassa on sellainen. (Martikainen 1987, 87.)

Kuulo- ja puhevammaisten opetus, EKU

Suurin osa kuulovammaisista oppivelvollisista lapsista käy tavallista peruskoulua. Vaikeimmin huonokuuloiset ja kuurot opiskelevat kuntien tai valtion kuulovammaisten kouluissa. Dysfaattiset lapset opiskelevat erityisluokissa; joko dysfasialuokassa tai sekaryhmässä erityisluokassa.

Mikäli kuulovammainen oppilas aloittaa ja suorittaa oppivelvollisuuttaan yleisessä opetuksessa, tulee oppilaalle järjestää riittävästi, 4-5 tuntia viikossa, puheen ja lukemisen erityisopetusta. Lisäksi koulukohtaisessa tukiopetussuunnitelmassa tulee erikseen ottaa huomioon kuulovammaisen oppilaan erityistarpeet.

Mikäli oppilas suorittaa oppivelvollisuuttaan kunnan tai valtion kuulovammaisten koulussa, alkaa opetus 6-vuotiaana ja kestää 11 vuotta.

Näkövammaisten opetus, ENÄ

Peruskouluasetuksen mukaan on vammaisen lapsen koulunkäyntiä harkittava ensisijaisesti oman paikkakunnan koulussa ja järjestettävä oppilaalle siellä tuki-, hoito- ja kuntoutuspalveluja. Jos nämä toimenpiteet eivät riitä, on oppilaalle järjestettävä opiskelumahdollisuus

erityisluokalla tai -koulussa. Lapsen koulumuodon ratkaiseminen tapahtuu yksilöllisesti. Silloin arvioidaan vamman vaikutus opiskeluun, yleisen koulun tarjoamat opiskelumahdollisuudet, perheen mahdollisuus tukea lapsen koulunkäyntiä, ympäristön ja opettajien suhtautuminen, erityiskoulun tarjoamat edut, asuminen sisäoppilaitoksessa, kuljetukset jne.

Suomessa on kaksi valtion ylläpitämää näkövammaisten erityiskoulua, Jyväskylän näkövammaisten koulu ja Svenska skolan för synskadade Helsingissä. Kouluissa on 2-vuotine esikoulu, 9-vuotinen peruskoulu ja mahdollisuus käydä 10. luokka. Molemmat koulut ovat sisäoppilaitoksia, mutta niissä on myös päiväoppilaita. (Martikainen 1987, 122.)

Harjaantumisopetus, EHA 1 ja EHA 2

Harjaantumisopetus on tarkoitettu ensisijaisesti keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaisille lapsille. Kehitysvammaisen lapsen koulutussuunnitelma tulee laatia huolella ennen säädettyä oppivelvollisuuden alkamista. Harjaantumisopetus siirtyi peruskouluhallintoon 1985.

Syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten lasten opetus

Sosiaaliviranomaisten, lähinnä erityishuoltopiirin tehtävänä on järjestää syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten lasten opetus. Oppivelvollisuus koskee kaikkia kehitysvammaisia.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Syksyllä 1998 muotoutui tutkimusaiheeni: Käsityksiä erityisopetuksesta. Tämä aihe kiinnosti minua suunnattomasti, koska olen työskennellyt erityisopettajana useita vuosia. Minusta alkoi tuntua, että olin ammentanut itseni kuiviin. Ajattelin, että tutkiessani oppilaiden käsityksiä pääsisin vähän kurkistamaan heidän ajatusmaailmaansa erityisopetuksesta ja saisin uusia ideoita työhöni.

Kohdejoukoksi valitsin yläasteen 8. luokan. Ajattelin, että oppilaat ovat silloin jo tottuneet yläasteeseen. Lisäksi 8. luokalla on eniten erityisopetusta verrattuna muihin luokka-asteisiin. Koska tutkimusmenetelmänäni on kirjoitelma, ajattelin 8.-luokkalaisilla olevan vielä hyvin muistissa ala-asteenkin erityisopetuskokemukset.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada itselle uusia suuntaviivoja, minne päin erityisopetusta olisi kehitettävä. Toisaalta taustalla on kuntien säästötoimenpiteet, jotka ovat viemässä erityisopetusresursseja.

Tutkimusongelmina ovat: Mitä käsityksiä kahdeksasluokkalaisilla on erityisopetuksesta? ja Millaisia merkityksiä erityisopetuksella on heidän oppimisessaan ja elämässään?

Kasvatustoiminta lasten ja nuorten ihmisten suunnitelmallisena ohjaamisena on ollut ominaista kaikkien aikojen ja kaikkien kansojen ihmisille. Se on kuulunut ihmisten toisiinsa vaikuttamisen alkuperäisimpiin muotoihin sekä ollut inhimillisen yhteiskuntaelämän säilymisen ja kehittymisen edellytyksenä (Salomaa 1942, 7). Kasvatus ei ole irrallinen tapahtuma, vaan se riippuu ajasta ja yhteiskunnasta. Kasvatuksen käytännöissä ja kasvatustieteellisessä ajattelussa heijastuvat aikakauden ilmiöt, pyrkimykset sekä teoreettiset painotukset. (Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 64.)

Mayer (1996) on kuvannut oppimista ja opettamista koskevat teoriat kolmella metaforalla:

1) Oppiminen on reaktion vahvistamista.
2) Oppiminen on informaation prosessointia.
3) Oppiminen on tiedon konstruointia.

Aikakautemme koulutusta, oppimista ja opettamista hallitseva metafora on "oppiminen on tiedon konstruointia". Keskeistä tässä on "ihminen tiedon konstruoijana". Resnickin (1989) mukaan oppijan tapa ymmärtää ympärillään olevaa maailmaa sekä ne käsitteet, joita oppija käyttää, tulisi ottaa opettamisen lähtökohdaksi. Opetuksen keskiöön nousee oppijan näkökulma ja oppimisen konteksti. Sen sijaan että kasvattajina ja opettajina kuvaisimme ilmiöitä ainoastaan omilla, etukäteen määrittelemillämme käsitteillä, meidän tulisi yrittää löytää ne kategoriat, joilla oppijat tulkitsevat sisältöä (Marton ja Svensson 1979). (Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 64-65.)

Samalla kun konstruktivistinen paradigma on nostanut esiin oppijan näkökulman, opettajan ohjaava merkitys oppimistapahtumassa on tullut tärkeäksi. Opetus on ohjausta, ja ohjaus on pedagogista toimintaa. Ohjauksellinen näkökulma sisältää tietynlaisen tavan ajatella ihmistä ainutkertaisena yksilönä, jolla on tietoa itsestään ja ympäröivästä maailmastaan. Opetuksen ja ohjauksen keskiössä ovat oppijan tai ohjattavan maailmaa ja sen ilmiöitä koskevat käsitykset, jotka niin opetuksen kuin ohjauksen kuluessa saavat uusia merkitysrakenteita (Peavy 1992). (Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 65.)

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on arkiajattelu. Lähestymistapa pyrkii tarkastelemaa tutkimuksessani erityisopetusta eli miltä se näyttää kahdeksasluokkalaisten perspektiivistä. Tavoitteena on kuvata, miten oppijat ymmärtävät erityisopetuksen.

7.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimuksen aineiston keräsin marraskuussa 1998 eteläpohjalaisen paikkakunnan peruskoulun kahdelta kahdeksannelta luokalta. Tällä paikkakunnalla osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimii neljä erityisopettajaa. Kaksi erityisopettajista työskentelee peruskoulun yläasteella, jossa oppilaita on n. 480. Yläasteen oppilaista osa-aikaista

erityisopetusta saa n. 12%. Fyysisesti yläasteen yhteyteen on sijoitettu myös EMU 7-9 ja EHA 1 ja EHA 2. EMU 1-6 –luokat sijaitsevat myös samassa pihapiirissä eri rakennuksessa.

Kaksi kahdeksatta luokkaa, joissa on yhteensä 29 oppilasta, 16 poikaa ja 13 tyttöä, kirjoitti kirjoitelman: "Käsityksiäni erityisopetuksesta". Luokan oma äidinkielenopettaja valvoi kirjoitustunnin ja antoi yhdessä sovitut ohjeet aiheesta. Oppilasta pyydettiin kertomaan omista kokemuksistansa ja havainnoistansa, millaista erityisopetus on. Kirjoitelmaan sai käyttää yhden oppitunnin. Kirjoitelman sai jättää nimettömänä tai vai etunimellä. Kaikkien kirjoitelmissa oli kuitenkin etunimi.

7.3 Laadullisuuden tarkentuminen fenomenografiseen sovellukseen

Tutkimukseni pohjautuu fenomenografiaan, joka on eräs laadullisen tutkimuksen näkökulma. Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä intentionaalinen ihmiskäsitys. Ihminen on intentionaalinen olento ja autonominen subjekti. Hän pyrkii jäsentämään maailman kartaksi, jonka avulla voi suhteuttaa kokemukset toisiinsa ja tehdä tarkoituksenmukaisia toimintapäätöksiä. (Ahonen 1994, 121.)

Kahdeksasluokkalaisilla on käsityksiä erityisopetuksesta omasta tai toisten kokemuksista. Intentionaalisuudesta johtuen hän antaa kokemuksilleen merkityksiä ja minä tutkijana haluan saada selville, mikä erityisopetuksen merkitys on eli mikä intentio siihen sisältyy (Ahonen 1994, 123). Tämä intentionaalinen ihmiskäsitys on keskeistä juuri fenomenografialle.

Fenomenografinen ote soveltuu lähestymistavaksi ongelmaani kahdeksasluokkalaisten erityisopetusta koskevista käsityksistä. Mitä perusteita tälle soveltuvuudelle on?

Fenomenografinen viitekehys

Fenomenografia keskittyy käsitysten tutkimiseen. Fenomenografiassa tutkitaan ajattelussa ilmeneviä maailmaa koskevia käsityksiä. Nämä käsitykset samastakin ilmiöstä ovat hyvin yksilöllisiä ja monimerkityksellisiä eli sisällöllisesti erilaisia johtuen kokemusten erilaisuudesta. (Ahonen 1994, 114-115.) Kahdeksasluokkalaisilla on erilaisia ja erisisältöisiä käsityksiä erityisopetuksesta.

Tutkimuksessani tämä fenomenografinen käsitysten ymmärtäminen herkistää minua kahdeksasluokkalaisten ajattelulle. Minun on myös huomioitava heidän esikäsityksensä. Esikäsityksiä on tutkittu kehityspsykologisessa mielessä Piaget'sta lähtien. Marton on 1980-luvulla esittänyt, että fenomenografian erottaa muusta käsitystutkimuksesta sen kiinnostus käsitysten sisällöllisiin eroihin. (Ahonen 1994. 115.)

Kahdeksasluokkalaisten esikäsitykset erityisopetuksesta ovat pohjana sille, miten hän jatkossa ymmärtää uuden kokemuksen erityisopetuksesta. Siksi minun erityisopettajana on tärkeää ja mielenkiintoista paneutua oppilaiden käsityksiin erityisopetuksesta. Oppilaiden käsitysten erilaisuus johtuu kokemustaustasta ja iästä.

Opiskelijoiden erilaiset käsitykset oppimisesta on fenomenografisen tutkimuksen keskeinen kohde. Verrataan ihmisen käsityksiä hänen muihin käsityksiinsä sekä eri ihmisten käsityksiä. Fenomenografiassa oppiminen määritellään ajattelun laadulliseksi muutokseksi. (Ahonen 1994, 114-115.) Tutkimuksessani tarkastelen erityisopetuksen yhteyttä oppimiseen, joten fenomenografinen ote on yhdenmukainen näkökulmani kanssa.

Fenomenografiassa perustana on tietty käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista. Ihminen on rationaalinen olento, joka liittää oliot ja tapahtumat selitettäviin yhteyksiin. Tästä seuraa se, että koetuista ilmiöistä muodostuu käsityksiä. Marton toteaa 1988, että on vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä. Tästä seuraa, että ilmiö ja käsitys ovat saman asian kaksi puolta. Ne ovat samanaikaisia ja erottamattomia. Ilmiö on ihmisen kokemus ja tästä muodostuu käsitys. Käsitys on ko-

kemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. (Ahonen 1994, 116.)

Fenomenografisessa tutkimuksessani vertailen kahdeksasluokkalaisten käsityksiä erityisopetuksesta muiden kahdeksasluokkalaisten käsityksiin sekä myös suhteutan yhden oppilaan käsityksiä erityisopetuksesta hänen muihin käsityksiinsä. Käsitys ei tarkoita samaa kuin mielipide, vaan käsitys on ihmisen itselleen tietyistä perusteista rakentama kuva jostain asiasta. Käsitys on konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota. (Ahonen 1994, 117.)

Tutkijan oma subjektiivisuus tulee näkyviin fenomenografisessa tutkimuksessa, koska hän on vuorovaikutuksessa tutkittavan henkilön kanssa. (Ahonen 1994, 122 ja Eskola & Suoranta 1998, 20-21). Oman subjektiivisuuden tunnustaminen lisää tutkimuksen objektiivisuutta. Erityisopettajan työssäni olen usein pohtinut työni tuloksellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Kasvatusalan henkilöiden kanssa viriävät keskustelut ovat aina samansuuntaisia ja asioista ollaan usein samaa mieltä. Siksi minua kiehtoo saada selville oppilaiden ajatuksia erityisopetuksesta, sen järjestämisestä, hyödyistä ja haitoista sekä kenties uusista näkökulmista sen järjestämiseksi. Taustalla heijastuu käsitykseni erityisopetuksen tehottomuudesta sen vähyyden vuoksi ja kokemukseni oppilaiden negatiivisesta suhtautumisesta erityisopetukseen. Nämä ovat esikäsityksiäni.

Teorian merkitys

Tutkiessani kahdeksasluokkalaisten käsityksiä erityisopetuksesta tarvitsen tietoa erityisopetuksen luonteesta ja peruskäsitteistä sekä kahdeksasluokkalaisista heidän kehitysvaiheessaan ja ajattelussaan. Teoriaa ei käytetä fenomenografiassa käsitysten luokitteluun ennakolta ja teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen (Ahonen 1994, 123).

Miksi teoriaa sitten empiirisessä tutkimuksessa tarvitaan? Teorian tehtäviä on kaksi: keino ja päämäärä. Keinona teoria auttaa tutki-

muksen tekemistä, kun taas päämääränä tutkimustyön tavoitteena on teorian kehittäminen edelleen. Teoria ohjaa tutkijaa uuden tiedon etsinnässä samalla kuin se jäsentää ja systematisoi kerättyä tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 82.) Koska tutkimukseni on empiiristä tutkimusta, näkökulmani on lähinnä teorian hyödyntäminen tutkimusta tehdessäni, siis teoria keinona.

Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan kahdenlaisia teorioita. Aineiston tarkastelua varten tarvitaan taustateoria ja aineiston rajattomat tulkintamahdollisuudet edellyttävät, että tutkijalla on mielessään kysymyksiä, joihin etsitään vastauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 82.)

Aineistosta eli oppilaiden kirjoitelmista nousevat esille mm. seuraavat näkökohdat: Minkälaista erityisopetus on kahdeksasluokkalaisten arvioimana? Mitä erityisopetus on ja kuinka paljon sitä on? Kenelle erityisopetus on tarkoitettu? Kuinka tuloksellista erityisopetus on? Millä tavalla ongelmallista erityisopetus voi kahdeksasluokkalaisten mielestä olla? Auttaako erityisopetus oppimista? Minkälaisia uusia näkökohtia oppilailla on erityisopetuksen suhteen? Minkälaisia omakohtaisia kokemuksia oppilailla on erityisopetuksesta?

Tulkintateoriana on valtakunnallinen määrittely erityisopetuksesta, sen määrästä, laadusta ja kohdistuvuudesta. Taustateoriana on Banduran sosiaalis-kognitiivinen teoria ihmisen kehityksestä.

Tutkijana haluan saada selville kahdeksasluokkalaisten kirjoitelmista erityisopetuksesta, mikä niiden merkitys on ja mikä ajatus ja tarkoitus niihin sisältyvät. Ilmaisun merkitys on luonteeltaan kontekstuaalinen ja intersubjektiivinen. Intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että ilmaisun merkitys riippuu paitsi kahdeksasluokkalaisesta kirjoitelman kirjoittajana ja myös minusta tutkijana. Tutkijan oma teoreettinen perehtyneisyys auttaa objektiivisemmin tavoittamaan tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. (Ahonen 1994, 124).

Teorian avulla olen syventänyt omaa tietoisuuttani oppilaiden oppimisesta. Tutkimustuloksia kirjoittaessani olen joutunut hakemaan tuloksiin soveltuvaa teoriaa. Teoria ei siis ole ollut välttämätön lähtökohta tutkimukselle vaan tutkimustulokset ovat luoneet lisää teoriaa.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Erityisopetus kahdeksasluokkalaisten käsitysten mukaan

A 1. TULKINTA ERITYISOPETUKSEN MÄÄRITTELYSTÄ

A 1.1 TEEMA: "Erityisopetus on selviytymistä ja tehokkaampaa opetusta pienissä ryhmissä"

Erityisopetus kuuluu olennaisena osana peruskouluun. Poikkeavien lasten opetuksessa on kysymys oppilaiden välisten yksilöllisten erojen huomioon ottamisesta ja toisaalta vähemmistöjen oikeutettujen opetustarpeiden tyydyttämisestä. Molemmat pyrkimykset sopivat peruskoulun periaatteellisiin yleistavoitteisiin. Edellisistä yleisperiaatteista on johdettavissa erityisopetuksen järjestämistä säätelevät periaatteet: oppioikeuden periaate, normaalisuuden, opetuksen tehokkuuden ja kokonaiskuntoutuksen periaatteet. (Moberg 1973, 1-2.) Nämä molemmat pyrkimykset tulevat hyvin esille kahdeksasluokkalaisten tulkinnoissa erityisopetuksen määrittelystä.

> Jaana: Erityisopetuksessa autetaan nuorta selviytymään tehtävistä, jotka tuottavat hänelle vaikeuksia.
>
> Marketta: Erityisopetus on käsittääkseni tehokkaampaa opetusta ja asioiden syvempää tulkintaa. Erityisopetus tapahtuu pienissä ryhmissä. Siellä tehdään enemmän tehtäviä, siellä on vapaampaa opiskelua ja keskustellaan enemmän.
>
> Assi: Olen ollut kaksi kertaa erityisopettajalla, englannista ja äidinkielestä. Siellä käydään esim. englannin kappaleet paremmin kuin tunnilla, koska ei ole niin paljon oppilaita...Siellä tehdään ihan samoja tehtäviä kuin tunnilla ja tarkastetaan niitä. Siellä opetus on tehokkaampaa. Mutta ei se mun mielestä riitä, että siellä opiskelee, pitää myös kotona tehä huolellisesti tehtävät.

Oppilaat kuvasivat erityisopetusta yleensä hyvin positiivisesti. Erityisopetus koettiin selviytymiskeinona vaikeista tehtävistä. Lisäksi oppilaat olivat sitä mieltä, että erityisopetus on tehokkaampaa opetusta kuin yleisopetus ja asioihin voidaan paneutua syvällisemmin pienissä ryhmissä kuin yleisopetuksen suurissa ryhmissä. Samoin se, että asiat käydään erityisopetuksessa hitaammin läpi, koettiin myönteiseksi

ja hyväksi asiaksi. Kahdenkeskinen keskustelu on tehokkain tapa tiedonvälitykselle (Heinonen & Kari 1978, 33) ja oppilaat janosivat keskusteluja aikuisen kanssa. Erityisopetuksessa opetetaan kunkin oppilaan tarpeen mukaan ja opetus tapahtuu yksilöidysti.

Näissä kirjoitelmissa puututtiin hyvin selvästi opetukseen ja verrattiin keskenään erityisopetusta ja yleisopetusta. Lisäksi ryhmäkoot olivat monien mielestä liian suuret normaalissa luokassa ja erityisopetuksessa pystyi paremmin keskittymään pienessä ryhmässä. Erityisopetuksen määrittelyissä tulee selvästi esille opetuksen merkitys samoin kuin YK:n julistuksessa.

YK:n vuonna 1959 hyväksymä yleismaailmallinen lasten oikeuksien julistus on eräänlainen poikkeavien lasten opetus- ja kasvatustarpeiden tunnustus. Julistuksen viidennessä kohdassa sanotaan: "Lapsen, joka on ruumiillisesti, henkisesti tai sosiaalisesti vajaakykyinen, tulee saada erityisen tilansa edellyttämää erikoishoitoa, -kasvatusta ja -huolenpitoa..."(Niskanen 1968, 133.)

Erityisopetuksen arviointiteoksessa (Blom ym. 1996) oppimistulosten saavuttamista koskevat tulokset tiivistetään seuraavasti: "erityisopettajat katsoivat, että erityisopetusta saaneista oppilaista melkein kaikki edistyivät jollakin opetussuunnitelman tavoitteiden osa-alueella ja että valtaosa edistyi kolmella tai neljällä alueella" (Blom ym. 1996, 599).

Erityisopetus koettiin oppilaiden mukaan tehokkaaksi ja aikaisempien tutkimusten mukaan myös erityisopettajat ovat katsoneet sen edistävän oppimista ainakin joillakin osa-alueilla.

A 1.2 TEEMA: "Erityisopetuksessa pystyy keskittymään paremmin"

Opiskelu isossa kahdeksannen luokan ryhmässä ei aina onnistu. Melun vuoksi keskittyminen on vaikeaa joillekin oppilaille. Ongelmallista käyttäytymistä pidetään ulospäin suuntautuneena, kun nuoren silmiinpistävimpiä piirteitä ovat mm. levottomuus, aggressiivisuus ja yleinen kielteisyys (Kuorelahti 1998, 127). Tällainen käyttäytyminen ei jää muulta luokalta huomaamatta. Silloin erityisopetuksessa voi

oppia paremmin rauhallisessa ympäristössä. Tämä koskee tätä aggressiivista nuorta yhtä hyvin kuin jotain muutakin oppilasta. Tämä kävi ilmi suurimmassa osassa kirjoitelmissa. Vili, Jaakko, Meeri ja Matti kirjoittavat keskittymisvaikeuksista seuraavasti:

> Vili: Minun mielestä erityisopetus on hyvä olemassa. Siellä selvitetään asiat paljon selvemmin kuin tunnilla. Jos tunnilla on meluisaa eikä jää päähän, mitä opettaja opettaa, niin kannattaa mennä erityisopettajalle. Siellä on hiljaista ja asiat jäävät päähän. Jotkut luulevat, että erityisopettajalla ei tarvitse tehdä mitään, mutta kyllä siellä tehdään, selvitetään asiat paremmin ja mennään hitaammalla tahilla.
>
> Jaakko: Erityisopetus on tarkoitettu jokaiselle, joka ei jaksa keskittyä tunnilla eikä ymmärrä, jos tunnilla mennään esim. liian nopeasti asiat, sen kyllä ymmärtää, kun aikaa on rajoitetusti. Se auttaa oppilasta ymmärtämään asioita, mitä tunnilla opettaja ei olisi kerinnyt opettamaan yksityisesti.
>
> Meeri: Sinne voi myös mennä, jos ei pysty keskittymään luokassa vaikka olisi kuinka hyvä keskiarvo.
>
> Matti: Erkkarilla on paljon helpompi keskittyä tehtäviin, siellä on rauhallista ja vähemmän porukkaa. Oon pari kertaa siellä ollu, sai lukea vaan lehtiä, ku muutama tehtävä oli tehty.

Luokkakoot ovat yläasteella, tässä tutkimuksessa kahdeksannella luokalla, liian suuria. Ongelma on tiedostettu sekä opettajien että oppilaiden taholta. Kunnat ovat "säästäneet" tässä nimellisesti. Tulevaisuudessa ongelmat kasautuvat ja kaatuvat moninkertaisesti yhteiskunnan päälle. Erityisopetus ei riitä korvaamaan tätä puutetta.

A 1.3 TEEMA: "Erityisopetus on samanlaista opetusta kuin opetus yleisopetuksessa"

Muutamien oppilaiden mielestä erityisopetus on lähes samanlaista opetusta kuin luokassa tapahtuva yleisopetus. Erityisopetushan on tarkoitettu tukemaan yleisopetuksen tavoitteita. Varsinkin tämä ilmenee oppiainekohtaisissa oppimisvaikeuksissa, jos kyse ei ole mistään vakavammasta häiriöstä.

> Veikko: Ei se nyt niin erikoista ole, kerrataan niitä asioita, joita on käyty tunnilla.
>
> Meeri: Siellä tunneilla tehdään ihan samaa mitä tavallisilla tunneilla. Opastetaan vain enemmän yksityisesti, kun siellä ei oo niin paljon po-

rukkaa.

Opetus koettiin samanlaiseksi kuin luokassa. Oppilaat ymmärsivät opetuksen samaksi kuin opetettava aines ja lisäsivät siihen, että opetus tapahtuu pienemmissä ryhmissä selvemmin ja hitaammin.

8.2 Erityisopetuksen kohdistuvuus

B 1. TULKINTA ERITYISOPETUKSEN KOHDISTUVUUDESTA

B 1.1 TEEMA: "Jälkeenjääneille ja muille huonoille"

Mobergin (1982, 42) erityisopetuksen opetettavien luokittelujärjestelmästä älyllisesti poikkeavien ryhmä vastaa oppilaiden kuvaamaa ryhmää; jälkeenjääneet ja muut huonot. Tässä ryhmässä ovat lapset, joista käytetään termiä yleisistä oppimisvaikeuksista kärsivät lapset. Assi ja Arttu määrittelevät erityisopetukseen menijät seuraavasti:

> Assi: Sinne pitää mennä, jos on vähän huono jossain aineessa, tai ei vaan muuten pysty keskittymään niin isossa ryhmässä...Olen ollut kaksi kertaa erityisopettajalla englannista ja äidinkielestä. Siellä käydään esim. englannin kappaleet paremmin kuin tunnilla, koska ei ole niin paljon oppilaita.
>
> Arttu: Erityisopetus on heikosti pärjääviä oppilaita varten. Siellä tehdään kaikenlaista, minkä avulla oppilaat pärjäävät hieman paremmin koulussa...Erityisopetus on siitä hyödyllinen, että siellä voi oppia vaikeita asioita hyvin helposti. Omista kokemuksista voin sanoa, että siellä kannattaa käydä.

Assi on ollut itse erityisopetuksessa ja kokee sinne menemisen pakonomaisena muttei kuitenkaan vastenmielisenä. Arttu on myös ollut erityisopetuksessa, mutta hän kannattaa sinne menemistä.

Enemmistö oppilaista kirjoitti hyvin hienotunteisesti niistä oppilaista, jotka käyvät erityisopetuksessa. Kriteereiksi nousivat koulumenestys ja oppilaan omat kyvyt oppia. He kuvasivat näitä oppilaita mm. seuraavasti: heikosti pärjäävät, eivät ole hirveän hyviä koulussa, jotka eivät tajua opeteltavaa asiaa, jotka oppivat hitaammin, jälkeenjääneille, jotka eivät yksinkertaisesti vain osaa eli heillä ei sytytä... Oppilaat mielsivät erityisopetuksen etuoikeutena ja auttavana.

B 1.2 TEEMA: "Keskittymiskyvyttömille ja häiriköille"

Keskittymiskyky koettiin yhdeksi merkittävimmistä tekijöistä, kun kyse oli erityisopetuksesta. Asiaa ajateltiin kahdesta eri näkökulmasta: erityisoppilaan kannalta ja luokan kannalta. Vilin kirjoitusta olen jo edellä lainannut, muuta otan siitä vielä esille näkökohdan, jonka mukaan luokasta kannattaa mennä erityisopettajalle, jos luokassa on liian meluisaa, eikä päähän jää mitään:

> Vili:...Jos tunnilla on meluisaa eikä jää päähän mitä opettaja opettaa, niin kannattaa mennä erityisopettajalle, siellä on hiljaista...Jos luokassa on häirikköoppilaita, niin he saisivat mennä pois häiritsemästä, muuten muu luokka ei oppisi mitään, kun aina joku mölyää.

Enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että erityisopetuksessa olisi helpompi keskittyä, koska siellä on pieni ryhmä ja opettaja on heti vieressä neuvomassa. Syitä tähän huonoon keskittymiseen luokassa etsittiin suuresta luokkakoosta ja toisaalta oppilaan omista henkilökohtaisista ominaisuuksista.

Opiskeluolosuhteet ja oppilaiden emotionaaliset tekijät vaikuttavat siihen, mitkä oppimistyylit kullekin oppilaalle sopivat. Jotkut oppilaat eivät useinkaan pyydä apua vaan alkavat opiskelun sijasta leikkiä tai unelmoida, kun eteen tulee vaikeuksia. Joskus he kiusaavat luokkatovereitaan halutessaan saada aikaan vuorovaikutusta. Joskus he taas heittäytyvät hankaliksi ja aiheuttavat häiriöitä. Monet ns. vastuuntunnottomista oppilaista on alisuoriutujia ja heidän opettamisessaan käytetään tiettyjä opetusmenetelmiä. (Ikonen 1993, 33.) Janne ja Satu kokevat työrauhan tärkeäksi jokaiselle:

> Janne: Mielestäni erityisopetus on tarkoitettu sellaisille henkilöille, jotka eivät voi/halua keskittyä tavallisella tunnilla tai eivät osaa käsiteltävää asiaa.
>
> Satu: En ole koskaan ollut erityisopetuksessa, mutta uskon, että se on ihan hyvä vaihtoehto sellaisille, joilla on vaikeuksia jonkun aineen kanssa.
> Kaikki eivät halua mennä erityisopetukseen, mutta minusta se olisi etuoikeus, jos pääsisin sinne jossakin vaikeassa aineessa. Jotkut taas haluavat sinne ihan vaan sen takia, kun tunnilla on huono työrauha ja vaikea keskittyä.

Toinen näkökulma keskittymiskyvyn paranemiseen oli luokan näkökulma. Luokka koki helpotuksena sen, kun luokasta joku häiritsevä

oppilas menee erityisopetukseen. Silloin kaikilla on mahdollisuus opiskella rauhassa. Marika kirjoitti metelöivistä oppilaista seuraavasti:

> Marika: Mun mielestä erityisopetus on ihan hyvä homma, koska joskus tunneista ei tule mitään, kun jotkut metelöi tunnilla. Tunnit on paljon rauhallisempia, kun jotkut ovat erkkarilla. Yleensä niillä jotka käyvät erkkarilla on numero huono ja lisäksi metelöivät...Mun mielestä erityisopetus sopisi niille, joilla numero on huono, eikä tee tunnilla muuta kuin metelöi jne...Kun mä olin erkkarilla, niin kyllä mä opin enemmän mitä luokassa. Mun mielestä siinä hyötyy siellä kävijä ja luokassa oleva.

Tuomo liitti keskittymiskyvyn oppimiseen eikä niinkään oppilaaseen itseensä.

> Tuomo: Erityisopetus on aika tarpeellista ja on hyvä, että sitä annetaan. Erityisopen tunneilla yritetään opettaa hieman perusteellisemmin kuin tavallisilla tunneilla. Koska erityisopella ollaan pienissä ryhmissä, asioihin voidaan keskittyä paremmin. Mutta on hyvä, että välillä otetaan myös vähän rennommin.

Tuomo kirjoitti, että koska erityisopetuksessa ollaan pienissä ryhmissä niin asioihin voidaan keskittyä paremmin. Tällä oppilaalla on vahva itsetunto ja minäkuva, koska hän asetti ongelman itsensä ulkopuolelle. Epäonnistuessaan pojat yleensä selittävät sen ulkoisilla tekijöillä (Kääriäinen ym. 1996, 200).

Taina kirjoitti myös keskittymiskyvystä. Hän toi esille tärkeän asian; erityisopetus ei tarkoita välttämättä sitä, että oppilas on huono siinä aineessa.

> Taina: En ole ollut koskaan erityisopetuksessa, mutta sana erityisopetus tuo mieleeni opettajan ja muutaman oppilaan, jotka opettelevat jo tunnilla käsiteltyä aihetta, jonka oppiminen on vaikeaa. Erityisopetukseen voi päästä tai joutua myös sellainen oppilas, kenellä on keskittymisvaikeuksia. Erityisopetushan ei tarkoita välttämättä sitä, että oppilas on huono siinä aineessa.

Tehtävien vaikeustason määrittäminen kullekin oppilaalle sopivaksi tuo luokkatilanteeseen rauhallisuutta. Erityisopetuksessa oppilaan tehtävien taso määräytyy hänen kykyjensä ja tasonsa mukaan, kun taas yleisopetuksessa edetään yhteisten tavoitteiden mukaan. Tästä aiheutuu käyttäytymisongelmia luokkatilanteessa, kun kaikki eivät pysy opetuksen tahdissa mukana. Tämä puolestaan vaikuttaa suoritusminään (Kääriäinen ym. 1996, 197). Jos oma selviytyminen koetaan heikoksi, niin opiskeluminä on alhainen.

B 1.3 TEEMA: "Luku- ja kirjoittamishäiriöisille"

Osa-aikainen erityisopetus on alkujaan tarkoitettu luku- ja kirjoittamishäiriöisille ja puheoppilaille. Nykyään puhutaan laaja-alaisesta erityisopetuksesta, joka kattaa laajemman opetettavien joukon kuin aikaisemmin. Näin nämä ns. luki-häiriöiset oppilaat ovat jäämässä taka-alalle opetettavien joukossa. Ruoppilan ja Västin (1971) mukaan lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen lapsi on normaalitasoinen, kuulo ja näkö ovat normaalit, mutta tästä huolimatta lapsi ei opi lukemaan ja kirjoittamaan tavanmukaisin menetelmin tavanmukaisessa ajassa (Ahvenainen & Karppi & Åström 1977, 54).

Markku on kokenut erityisopetuksen hyvin tarpeellisena lukemis- ja kirjoittamistaidon saavuttamisessa. Lisäksi hän kuvaa äidinkielen osaamisen vaikutusta muihin oppiaineisiin seuraavasti:

> Markku: Erityisopetuksessa autetaan lukemaan, kirjoittamaan ja oppia käsittämään lukutaidosta. Erityisopetuksessa annetaan ne tehtävät, joita muilta tunneilta annetaan tehtäviksi, jos ei osaa, niin erityisopettaja auttaa tekemään sitä tehtävää. Erityisopetus on tarkoitettu sille, joka ei osaa lukea tai kirjoittaa...Erityisopetuksessa on hauskaa, koska se on pienessä ryhmässä. Siellä opin lukemaan ja kirjoittamaan. Opin kaikkea erityisopetuksessa. Tarvitsen enemmän opetusta äidinkielessä, koska olen huono siinä ja englannissa. koska englanti on niin kuin äidinkieli., mutta englantia osaan kumminkin aika hyvin, mutta äidinkielestä tarvitsen opetusta enemmän.

Erityisopetuksen on odotettu korjaavana opetuksena vähentävän normaalin ja oppimisvaikeuksien takia hitaammin edistyvän oppilaan eroja. Erityisopetuksen tavoitteena on poikkeavuuden ja oppimisen esteiden ennaltaehkäisy. Lisäksi oppiminen viittaa virheiden vähenemiseen ja oikeiden vastausten lisääntymiseen eli oppimisella tarkoitetaan tällöin suoriutumisen muutoksia (Ikonen 1993, 14).

Kaisa kirjoittaa, että opetuksen pitäisi olla hidasta ja selkeää niille, joilla on luku- tai kirjoittamishäiriöitä:

> Kaisa: Ala-asteella ja ehkä yläasteellakin monet oppilaat joutuvat menemään erityisopetukseen myös, jos on luku- tai kirjoittamishäiriöitä. Erityisopetustunneilla opetetaan asiat paljon hitaampaa ja selkeämmin, mitä oppitunneilla luokissa. Erityisopetustunneille pääsevät kaikki sellaiset oppilaat, joille opettajat
> katsovat sen olevan tarpeellista.

Syvälahden (1975) mukaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeudesta on kyse silloin, kun lapsen kuulo ja näkö ovat normaalit ja hänen lukemis- ja kirjoittamissuorituksensa eivät vastaa hänen lahjakkuustasoaan (Ahvenainen & Karppi & Åström 1979, 55).

Kaisan käsitykseen opetustavasta voidaan yhdistää yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteisistä tavoitteista oppioikeuteen sisältyvä vaatimus oppia erilaisuudesta huolimatta. Ne oppilaat, joiden koulunkäynti- ja oppimismahdollisuudet ovat heikot, asettavat opetukselle erityisen haasteen. Erityisopetuksen tavoitteena on erilaisten opetusmenetelmien avulla turvata yksilölliset oppimisedellytykset ja opetuksen tavoitteiden yhteensopivuus siten, että jokaisella oppivelvollisella on mahdollisuus suorittaa peruskoulun oppimäärä ja hankkia jatkoopintokelpoisuus.

B 1.4 TEEMA: "Koulusta kauan poissaolleelle"

Erityisopetus koettiin myös korjaavana opetusmuotona, jos oppilas on kauan pois koulusta. Tukiopetuskeinoin paikataan lyhyet poissaolot. Jos oppilas todella joutuu olemaan pois koulusta jopa kuukausia, niin silloin otetaan avuksi erityisopetus. Esimerkiksi sairaalassa oleville lapsille järjestetään opetusta sairaalassa.

> Anne: Erityisopettajalle menee 1-4 oppilasta kerralla. Sinne voi mennä, jos on ollut pois koulusta ja jäänyt jälkeen. Tai jos ei vain osaa jotain asiaa jostain aineesta.

Tämä koulusta poissaolevien erityisopetus on hyvin pientä. Erityisopetukseen menijät katsotaan aina tarpeellisuuden mukaan.

B 1.5 TEEMA: "Kaikille apua tarvitseville"

Monissa kirjoitelmissa oppilaat olivat sitä mieltä, että erityisopetukseen pitäisi saada mennä, jos itse kokee sen tarpeellisena. Ahvenainen ym. (1979) listasivat yhdeksi valinnan kriteeriksi erityisopetukseen: oppilaan suoriutumistarpeen ja suoriutumisen välisen ristiriidan (s.150). Lahjakkaalle oppilaalle pienetkin vaikeudet voivat tuntua

suurilta ongelmilta ja haitata ratkaisevasti hänen suoriutumistaan koulussa. Aika usein oppilailta oli evätty pääsy erityisopetukseen. Syynä saattoivat olla, että opettaja ei katsonut sitä tarpeelliseksi tai luokalla ei oltu varattu riittävästi erityisopetustunteja. Tämä jälkimmäinen syy ilmeni useammin. Tässä esimerkkeinä Jaanan ja Kirsin mielipiteet:

> Jaana: Erityisopetuksessa autetaan nuorta selviytymään tehtävistä, jotka tuottavat hänelle vaikeuksia. Mielestäni jokaisen, joka omasta ja opettajan mielestä tarvitsee henkilökohtaisempaa opetusta, olisi päästävä erityisopetukseen. Minäkin olisin kerran tarvinnut opetusta matematiikan laskuissa ennen koetta, mutta opettaja vaan ilmoitti, että luokalle ei oltu varattu erkkaria. Se oli väärin! Piti vain yrittää itse selviytyä.

> Kirsi: Erityisopetus on tarkoitettu kaikille halukkaille, mutta erityisesti niille, jotka eivät tajua opeteltavaa asiaa. Erityisopetus on mielestäni riittävää, mutta ei välttämättä niiden mielestä, jotka sitä eniten tarvitsevat. Jos ei tajua jotakin opeteltavaa asiaa, kannattaa mennä erityisopetukseen, sillä siellä asian oppii melko varmasti, jos vain haluja löytyy. Mutta jos ei halua oppia asioita, sitten en suosittele erityisopetusta, eli toisin sanoen erityisopetus on turhaa, jos ei ole haluja oppia, ja niin edelleen menestyä.

Tässä Kirsin kirjoituksessa nousi esille oma motivaatio oppimiseen ja aivan oikein hän kirjoitti, että ilman motivaatiota oppiminen ei ole tehokasta. Motivaatio tarkoittaa yleisenä oppisanana käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaatio liittyy yleensä kaikkeen tietoiseen ja huomattavaan osaan tiedostamatontakin käyttäytymistä, ja näin ollen miltei kaikki käyttäytymistä koskeva tulkinta ja selittäminen joutuu etsimään tietoa myös motiivien vaikutuksista. Koulun oppimistilanteissa motiivit ovat kysymyksessä esimerkiksi silloin, kun pohditaan oppilaiden harrastuksen herättämistä ja ahkeruuden sekä mielenkiinnon ylläpitämistä oppimisen yhteydessä. (Heinonen & Kari 1978, 62.)

Motivaation asemaa oppimisessa voidaan tarkastella esimerkiksi Hullin oppimisteorian mukaan: yksilön täytyy olla aina jonkin tarpeen paineen alaisena, jotta oppiminen olisi mahdollista. Motivaatio on asetettu oppimisen välttämättömäksi edellytykseksi. Vastakkaisiakin väitteitä on todistettu kokeellisesti, että satunnainenkin oppiminen on mahdollista. Vahvistamisteorian mukaan satunnainen oppiminen on poikkeustapaus. Oppiminen on aina vankempaa, kun se tapahtuu motivoituna. (Heinonen & Kari 1978, 65-67.)

Jos oppilaiden opiskelun ja työskentelyn motiivit ovat voimakkaat, nousee yleensä myös suoritustaso. Ainoastaan hyvin voimakas motivaatio voi muodostua tuloksellisen oppimisen tai suorituksen esteeksi. (Heinonen & Kari 1978, 66.)

Motivaatio näyttää korreloivan saavutusten kanssa. Kun lapset eivät pysty oppimaan, he vetäytyvät tilanteesta. Joillakin on erinomainen suoritusmotivaatio, mutta he eivät halua oppia sitä, mitä heille opetamme. Epäonnistuminen johtuu usein kyvyttömyydestä, itseluottamuksen tai taitojen puutteesta, joustavuuden tai informaalisen ympäristön tarpeesta työskennellä käyttäen toisenlaista menetelmää. Motivaatiota voidaan lisätä. Huonosti motivoituneet oppilaat haluavat oppia, kun 1) heitä opetetaan heidän omalla tyylillään, 2) heille annetaan heidän tasoaan vastaavaa materiaalia vähitellen, 3) heitä rohkaistaan ja heille annetaan useita onnistumisen mahdollisuuksia, 4) heille annetaan välitöntä palautetta ja 5) heitä ohjataan oppimisen aikana. (Ikonen 1993, 32.)

Oppilaat kuvasivat näissä ryhmissä Mobergin (1973, 1-2) luokittelun mukaan älyllisesti poikkeavia, emotionaalisesti häiriintyneitä, sosiaalisesti sopeutumattomia ja lukemis- ja kirjoittamishäiriöisiä. Oppilaat eivät maininneet fyysisesti poikkeavia, puhehäiriöisiä, aivovaurioisia eikä aistivammaisia oppilaita. Selitykseksi löytyy varmaankin heidän normaali yleisopetuksen luokka. Se, että yläasteen fyysiseen yhteyteen on sijoitettu EMU- ja EHA- luokat, eivät ole vaikuttaneet heidän käsityksiinsä. Toisaalta he saattavat sijoittaa kaikki vaikeammin vammautuneet näihin luokkiin ja kirjoittavat vain omasta lähiympäristöstä, joka on oma luokka.

Maija arvioi erityisopetuksen auttavuutta, mutta lisää siihen vielä oman kotona tehtävän opiskelun merkityksen:

> Maija: Erityisopetus auttaa paljon, mutta se ei ole riittävää, lisäksi oppilas tarvitsee kotona kovaa työskentelyä, että oppisi asioita, mitä ei riittävän paljon osaa ja ymmärrä.

Erityisopetus on usein sillan rakentamista vaikeuksien yli kohti normaaliutta ja yhtäläisiä oikeuksia. Sillan rakentaminen sujuu paremmin, kun rakentajat ovat samaa mieltä ja rakentajia on joen molem-

milla rannoilla; yhteistyö oppilaan, koulun ja kodin välillä on ensiarvoisen tärkeää. Yhteistyössä saadaan myös tuloksia aikaan.

8.3 Erityisopetuksen riittävyys

C 1. TULKINTA ERITYISOPETUKSEN RIITTÄVYYDESTÄ

C 1.1 TEEMA: "Erityisopetusta on lisättävä"

> Marketta: Mielestäni erityisopetukseen saisi mennä myös ne oppilaat, jotka osaavat asian aika hyvin, mutta tarvitsevat vielä vähän hiomista. Erityisopetusta on mielestäni liian vähän. Vaikka tunteja on varattu, niille ei useimmiten pääse.

Marketta haluaisi lisätä erityisopetuksen määrää, jotta sinne pääsisivät myös keskitason oppilaat joskus jonkun tietyn vaikean opittavan asian takia.

Tuomo taas pohtii erityisopetuksen määrää heikoimpien oppilaiden kannalta:

> Tuomo: Erityisopetus on tarkoitettu sellaisille, jotka oppivat hitaammin tai eivät muuten vaan jaksa opiskella. Mielestäni erityisopetusta eivät saa kaikki, jotka haluaisivat.

Meeri on ajatellut oppiainekohtaisesti ja verrannut oppiaineiden tuntimäärää erityisopetuksen saamiseen:

> Meeri: Ei se yksi kerta viikossa vaikka kustakin aineesta auta hirveästi, koska englantia ja äidinkieltä on ainakin noin kuusi tuntia viikossa.

Meerin mielestä vain tunti viikossa on aivan riittämätöntä, kun ajattelee kuinka monta tuntia sitä oppiainetta on viikossa. Meeri on osunut samaan ajatukseen kanssani. Mitä hyödyttää yksi tunti viikossa, kun sitä oppiainetta voi olla 3-6 tuntia viikossa? Tästä seuraa usein erityisopettajien riittämättömyyden tunne ja tämä taas johtaa helposti työssä väsymiseen ja uupumiseen, kun työkenttä koetaan liian laajaksi ja samalla resursseja on liian vähän.

Suurin osa oppilaista koki erityisopetuksen määrän vähäisenä. Monissa kirjoitelmissa erityisopetusta toivottiin lisää ja näin ollen myös

erityisopettajien määrää haluttaisiin nostaa. Kriteereinä selityksilleen oppilaat kirjoittivat, että kaikkien halukkaiden olisi päästävä erityisopetukseen ja myös keskitasoisten oppilaiden olisi saatava erityisopetusta. Erityisopetuksen oppilaiden luokittelussa ei ole mitään mainintaa keskitasoisesta oppilaasta ja hänen opettamisestaan vaan kaikki opetettavat ryhmät ovat jollakin tapaa alitaitoisia jollakin tietyllä alueella.

Uusi perusopetuslaki pyrkii turvaamaan entistä paremmin oppilaan oikeudet saada ikäkautensa ja edellytystensä mukaista opetusta. Koulutuksen järjestäjälle on entistä selkeämmin kirjattu velvollisuus järjestää tukiopetusta, samoin oppilaille, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, tulee järjestää osa-aikaista erityisopetusta.

C 1.2 TEEMA: "Erityisopetusta on riittävästi"

Vain muutama poika oli sitä mieltä, että erityisopetusta on riittävästi. Arttu on itse ollut erityisopetuksessa, mutta Reijon kirjoitelmasta ei käy ilmi, onko hän ollut erityisopetuksessa. Reijon paperissa oli lisäksi sotkuisia piirustuksia mm. "jätkänsakkiruudukoita" ja pyssyn ja atomien kuvia. Näistä päätellen hän ei ollut kovin kiinnostunut yleensäkään erityisopetuksesta tai erityisopetus on hänelle vastenmielistä.

> Arttu: Erityisopetusta on tarpeeksi, mutta kapasiteetti ei ole järin suuri.
>
> Reijo: Erityisopetusta saa riittävästi, jos vain haluaa.

Reijon mielipide voidaan toisaalta tulkita niin, että erityisopetukseen meneminen on itsestä kiinni ja jos todella haluaa, niin sinne pääsee. Eli hänellä on aivan vastakkainen mielipide kuin muilla oppilailla tässä tutkimuksessa, mutta miksi on näin, sitä ei pysty tämän tutkimuksen avulla selvittämään. Toiset vain ajattelevat eri asioista eri tavalla niin kuin Jaana kirjoitelmassaan asian esitti.

8.4 Erityisopetuksen tuloksellisuus ja oppiminen

D 1. TULKINTA ERITYISOPETUKSEN HYÖDYLLISYYDESTÄ

D 1.1 TEEMA: "Erityisopetuksesta on hyötyä"

Opetushallitus ja opetusministeriö ovat julkaisseet erityisopetuksen tilaa koskevan arvion vuodelta 1995. Tässä arviossa erityisopetuksen tuloksellisuus perustuu taloudellisuuteen, tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen liittyviin tekijöihin. Tuloksellisuuden arvioinnissa ongelmista huolimatta suomalainen erityisopetus on kansainvälisestikin arvostettua ja tekee mahdolliseksi kokonaisten ikäluokkien koulutus- ja sivistystarpeesta huolehtimisen. (Blom ym. 1996, 607.)

Enemmistö oppilaista koki erityisopetuksen hyvin auttavana ja hyödyllisenä, vaikka se joistakin voi tuntua vastenmieliseltä. Erityisopetukseen pääsevät oppilaat ovat tyytyväisiä. Syy näihin löydettiin siitä, että erityisopetuksessa saa apua heti vaikeuksiinsa ja siellä käydään asiat perin pohjin läpi pienessä ryhmässä rauhallisesti. Yksi oppilas kirjoitti, että siellä oppilas saa kysyä erityisopettajalta, jos ei ymmärrä. Marketta ja Markku pohtivat erityisopetusta näin:

> Marketta: Erityisopetuksesta on varmasti paljon hyötyä, jos sitä olisi enemmän ja sinne pääsisi useammin. Yksi tunti viikossa ei yleensäkään riitä. Olen kyllä huomannut, että oppilaat, jotka pääsevät erityisopetukseen ovat tyytyväisiä. He tajuavat asian paremmin siellä kuin suuressa joukossa luokkahuoneessa. Joskus voi myös olla oppilaan omasta asenteesta kiinni, oppiiko asian vai ei.
>
> Markku: Hyötyä on siinä, että ihminen osaa lukea ja kirjoittaa päästäkseen elämässä eteenpäin.
>
> Jaana:...siitä on todella hyötyä, vaikka se joistakin voi tuntua vastenmieliseltä. He voivat ajatella: "Mitä kaveritkin sanovat?" tai jotain muuta vastaavaa.

Jaana pohti erityisopetuksen hyödyllisyyttä ja liitti siihen asennekysymyksen; vaikka se voi tuntua vastenmieliseltä, se on silti kannattavaa ja vaikka toiset ajattelevat ehkä jotain negatiivista sinusta, niin sinun kannattaa mennä erityisopetukseen.

Erityisopetuksen hyödyllisyys ja tehokkuus voi johtua myös opettajasta. Satu, Janne ja Taina kirjoittavat näin:

> Satu: Erityisopetuksen tehokkuus riippuu opettajan taidoista. Jos opettaja keksii mielenkiintoisia tapoja opettaa joku asia, niin oppilaatkin varmaan jaksavat olla paremmin mukana opetuksessa. Esimerkiksi joitakin hauskoja pelejä, joiden avulla samalla oppisi asioita.
>
> Janne: Erityisopettaja pystyy auttamaan oppilaita paremmin, kun he ovat pienemmissä ryhmissä kuin tavallisissa luokissa. Asiaa voidaan kerrata enemmän, että jokainen varmasti oppii asian kunnolla.
>
> Taina:...itselläni ei ole kokemusta erityisopetuksesta. Kuitenkin yksi ystäväni joutui/pääsi erityisopetukseen matikantunnilla. Hän kertoi minulle, ettei ymmärtänyt laskuista mitään. Muutaman erityisopetustunnin jälkeen hän kertoi tajunneensa laskut ja kokeestakin oli tullut yllättävän hyvä numero. Erityisopetus oli auttanut. Asiahan on niin, ettei opettajakaan pysty opettamaan niin, että suuressa ryhmässä jokainen ymmärtäisi asian. Jokainen ajattelee eri lailla. Erityisopetus on tärkeä asia!

Jannen ja Tainan mielestä opettajan auttamiskyky on suurempi pienessä ryhmässä.

Opettajan rooli opetustilanteessa on merkittävä ja hänen vahvuutensa ja kyvykkyytensä opetuksessa auttavat oppilasta oppimaan. Banduran mukaan kognitiivisten kykyjen kehitykselle otollisten oppimisympäristöjen luomisessa on suurta merkitystä opettajien kyvyillä ja minäpystyvyydellä. (Bandura 1997, 66.)

Opettajan tärkein työväline on hänen persoonansa, jonka kehittämisessä on kysymys myös yksilön kyvystä havaita toimintansa todellisuus sekä siinä tapahtuvat muutokset ja vaikuttaa niihin oman arviointinsa perusteella. Reflektiivisen ajattelun avulla opettaja pyrkii oppimaan kokemuksistaan: kokemusten mieleenpalauttaminen, tunteiden huomioon ottaminen ja kokemusten uudelleenarviointi merkitsee yhteyksien parantamista sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä siten, että molemmat lähestyvät toisiaan. (Virtanen 1994, 20-21.)

Erityisopetuksen hyöty voi liittyä myös pieneen opetusryhmään. Maija kertoo tästä näin:

> Maija: Erityisopetuksesta on hyötyä monille oppilaille: esimerkiksi siellä voi keskittyä paremmin, kun on rauhallisempaa, voi kysyä opettajalta, ettei toiset hälise vieressä ja muutenkin siellä työskentely on mukavampaa ja rauhallisempaa ainakin joidenkin oppilaiden mielestä.

Tehdyt tutkimukset osoittavat, että erityisopetus tuottaa parempia tiedollisia ja sosiaalisia tuloksia silloin, kun se järjestetään tavallisella

luokalla eikä erityisluokalla. Uudet vertailututkimuksetkaan eivät ole tuoneet kokonaiskuvaan olennaisia muutoksia (Halvorsen & Sailor, 1990). (Saloviita 1999, 28.)

Yhdysvaltalainen tutkija James Conroy (1992) on esittänyt katsauksen tutkimuksiin, joissa on selvitetty luokkakoon vaikutuksia lasten oppimiseen. Tulosten mukaan pienemmät luokat tuottivat parempia oppimistuloksia kuin suuremmat, mutta erot eivät olleet suuria ja ne rajoittuivat ala-asteelle. Pienten luokkien paremmuus liittyi enemmänkin muihin laatutekijöihin kuin oppimistuloksiin. Parannuksia oppimisessa tapahtui vasta sitten, kun opettaja toimi yhden tai kahden oppilaan kanssa. (Saloviita 1999, 30.)

Erityisopetus voi auttaa oppilasta parhaiten, kun se järjestetään yleisopetuksen rinnalle. Työmuotoina voivat olla klinikkaopetus tai samanaikaisopetus. Oppilaiden mielestä klinikkaopetus on hyvä pienten opetusryhmien vuoksi.

D 1.2 TEEMA: "Voi oppia vaikeita asioita hyvin helposti"

Useimmat oppilaat jaottelivat oppimisen oppilaan omista asenteista lähtöiseksi tai opetustilanteesta riippuvaiseksi. Edelliseen vaikuttavat oppilaan omat kyvyt, taidot ja halukkuus ja jälkimmäisessä tulevat esille opettajan kyvyt ja opetusstrategiat sekä jälleen kerran tämä pieni erityisopetuksen ryhmä. Oppimisen onnistuminen riippuu ihmisen aikaisemmasta oppimishistoriasta (Ikonen 1993, 14). Jaakko, Veikko ja Arttu kirjoittavat oppimisesta näin:

> Jaakko: Erityisopetus auttaa oppilasta ymmärtämään asioita, mitä tunnilla opettaja ei olisi kerinnyt opettamaan yksityisesti.
>
> Veikko: Siellä mennään asiat niin tarkasti, että varmaan oppii.
>
> Arttu: Erityisopetus on siitä hyödyllinen että, siellä voi oppia vaikeita asioita hyvin helposti. Omista kokemuksista voin sanoa että, siellä kannattaa käydä.

Jaakko, Veikko ja Arttu ajattelivat erityisopetuksen hyödyllisyyttä oppiainelähtöisesti; erityisopetus auttaa äidinkielessä, englannissa ja matematiikassa, jos joku asia on vaikea ymmärtää.

Psykologisessa mielessä oppimisen onnistuminen riippuu oppilaan aikaisemmasta oppimishistoriasta ts. siitä, miten hän on oppinut oppimaan, mitä tieto- ja taitovarastoja hänelle on kertynyt uuden oppimisen pohjaksi ja miten hän on oppimiskokemustensa pohjalta oppinut luottamaan oppimiskykyihinsä. (Ikonen 1993, 14.)

Yleisellä tasolla oppiminen on määritelty vahvistettujen kokemusten aikaansaamaksi suoritusten paranemiseksi (Kimble 1967). Tarkemmin ilmaistuna oppiminen viittaa virheiden vähenemiseen tai oikeiden vastausten lisääntymiseen oppimistuokioon kuuluvien yritysten aikana. Tämä menetelmä vastaa pohjimmiltaan sitä määritelmää, jonka mukaan "oppimisella tarkoitetaan suoriutumisen muutoksia, jotka aiheutuvat siitä, että siirrytään yhden operantin luokan vahvistamisesta toisen luokan vahvistamiseen" (Catania 1968, 327). (Ikonen 1993, 14.)

Erityisopetuksella täydennetään ja tuetaan yleisopetuksen antamaa koulutusta. Sitä järjestetään oppilaille, jotka vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi eivät selviydy opinnoistaan ilman lisätukea. Erityisopetus on näin turvaamassa koulutuksellisen tasa-arvoisuuden periaatteen toteutumista. (Blom ym. 1996, 1.) Eero liitti erityisopetuksen oppimiseen ja tätä kautta oppivelvollisuuden täyttymiseen:

> Eero: Erityisopetustunneilla annetaan opetusta oppilaille, jotka eivät tunneilla aivan pysy mukana, täten huonompienkin oppilaitten oppivelvollisuuksien täyttyminen ei ole silkkaa utopiaa. Olen havainnut oppilaiden tulevan erityisopetustunnilta iloisina ja innokkaina oppimaan uutta.

Erityisopetuksessa on vähitellen päästy tilanteeseen, jossa oppilaat oppivat monia sellaisia oppimisen malleja, jotka antavat heille välineitä kasvuun ja kehitykseen. Erityisopetuksessa työskentelyn päätavoitteina voitaneen pitää oppimaan oppimista ja organisoidun tiedon luonteen ymmärtämistä. Taitojen oppimisen alkuun saattamisessa erityisopettajat ovat usein avainasemassa. Mitä suurempia oppimisen ongelmat ovat, sitä tärkeämmäksi nousee erityisopettajien osuus. (Ikonen 1993, 11.)

Erityisopetuksessa voidaan ottaa hyvin huomioon kunkin oppilaan oppimistyyli ja opiskelutapa ja se jo luo paremmat edellytykset oppimiselle.

8.5 Kahdeksasluokkalaisten näkemät erityisopetuksen ongelmat

E 1.TULKINTA ERITYISOPETUKSEN HAITOISTA

E 1.1 TEEMA: "Voi leimautua"

Erityisopetuksen suunnittelun ja järjestämisen lähtökohtana ei ole vamman tai haitan korostaminen vaan oppilaan yksilölliset tarpeet. Yksilöllisen tarpeen korostaminen ohjaa ajattelua ja asenteita pois yksilöä tai yhteisöä syyllistävästä tai leimaavasta suhtautumisesta. Pyrkimys leimaamisen ja luokittelun vähentämiseen ohjaa näkemään jatkuvan kehityksen ja kasvun mahdollisuuden yksilössä. (Virtanen 1994, 14.). Reynolds kritisoi luokittelua leimautumisella (Kuorelahti 1998, 124). Meeri ja Jaana kuvasivat leimautumista seuraavasti:

> Meeri: Oon ollu pari kertaa erkkarilla, vaikka oon semmonen vähän yli 8.5. oppilas. Eipä siellä oo mitenkään erityistä, saa apua heti milloin tarvitsee. Toisaalta ne tunnit voi olla vähän vapaampia riippuen kenen kanssa siellä on. Jotenkin kuitenkin tulee vähä leimattua aina, että taas toi menee erkkarille ja eikö tolla oikeen hyvin mee. Vaikka itekin oon ollu siellä ja ei siinä mitään oo, vaikka meneeki erkkarille. Se on hyvä asia semmoselle, joka tarvii apua koulutyöskentelyssä ja keskittymisessä.
>
> Jaana: Jotkut voivat tuntea olonsa vaivautuneeksi ollessaan kahden opettajan kanssa. Mutta ei siinä kyllä mitään kauheaa pitäisi olla, jotkut voivat vain tuntea näin. Toiset taas mielellään lähtevät erkkarille ja ovat helpottuneita siitä. Mutta eihän sitä voi tietää mitä kukin ajattelee. Jotkut lähtevät sinne sen takia, etteivät jaksa olla luokassa ja pääsisivät pois open painostavan katseen alta.

Jaana esitti vastakkaisen näkökannan leimautumiselle. Hän arvioi, että on helpotus päästä luokasta pois opettajan painostavan katseen alta. Mitä mahtaakaan seurata, kun tällaisessa tapauksessa oppilasta ei päästetäkään erityisopettajalle? Ehkä hän tarvitsisi henkilökohtaista keskustelua aikuisen kanssa ja jos erityisopettaja koetaan tällaiseksi, niin se olisi ehdottoman välttämätöntä.

Leimautuminen aiheuttaa lapselle paljon seurannaisvaikutuksia, joita olen aikaisemmin jo kuvannut. Yleisopetuksen rinnalla tapahtuvaa osa-aikaista erityisopetusta olisi kehitettävä, jotta päästäisiin mahdollisimman paljon irti erityisluokkasijoituksista. Henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS) auttavat

opetuksen järjestämisessä huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet.

E 1.2 TEEMA: "Mitä kaveritkin sanovat?"

Muutamat oppilaat tunsivat häpeää mennessään erityisopetukseen. He vertasivat itseään muihin ja ajattelivat, että mitä nuo muut ajattelevat, kun minä menen erityisopetukseen. Ryhmään kuulumisen tunne on hyvin voimakas sosiaalisesti aggressiivisilla oppilailla ja he panevat vastaan, kun pitäisi lähteä erityisopetukseen. Jos lapselta puuttuu itseluottamus, hän on hyvin arka ja vetäytyvä, niin hänen on vaikea erottua ryhmästä. Leimautumisen pelko on hyvin suuri.

Kaisa ja Marika kuvasivat erityisopetuksen haittoja seuraavasti:

> Kaisa: Joillekin oppilaille erityisopetus saattaa olla häpeä ja monilta saattaa tuntua, ettei ole samanarvoinen ja yhtä järkevä kuin muut oppilaat, muta monille oppilaille jotkut aineet saattavat olla vaikeita, eivätkä he mahda sille mitään.
>
> Marika: Sen mä oon huomannu, että sinne ei moni halua mennä. Sitä, että miks ne ei halua mennä on hankala tietää, mutta meidän ryhmässä porukka pistää vastaan, kun niitten pitäis mennä sinne.

Kaisan kirjoituksesta kuvastuu oppilaan häpeän ja arvottomuuden tunne erityisopetukseen menemisestä, kun Marika puolestaan pohti syytä siihen, miksi luokassa vastustetaan erityisopetukseen menoa.

Suhdetta omaan minään sävyttävät koettu minän arvo eli aktuaalinen minäkuva sekä kuva itsestä sellaisena kuin toivoisi olevansa ja käsitys siitä, millainen hänen toisten mielestä pitäisi olla (Kääriäinen 1997, 197). Jos lapsi kokee itsensä arvottomaksi esimerkiksi opiskelujen suhteen, niin herkkävaistoinen opettaja osaa vahvistaa lapsen opiskeluminää antamalla sopivia tehtäviä ja vahvistamalla lapsen itsetuntoa. Tämä on hyvin tärkeää, koska samalta pohjalta muotoutuvat myös tavat suuntautua myöhempää opiskelua varten.

Erityiskasvatuksen yhtenä lähtökohtana on ihmisarvon ymmärtäminen myös siten, että siihen kuuluu velvollisuus suojella niitä ihmisiä, joiden ihmisarvo on uhattuna (Virtanen 1994, 14). Erityisopetukselle

on suuri haaste se, ettei oppilas tulisi leimatuksi.

8.6 Kahdeksasluokkalaisten tulevaisuudennäkymät (toiveet) erityisopetuksesta

F 1. TULKINTA ERITYISOPETUKSEN TULEVAISUUDESTA

Erityiskasvatuksen kehitystä on ennakoitu 1980-luvulla (Ahvenainen) mm. seuraavasti: Osa-aikaisen erityisopetuksen erityisluonne häviää tulevaisuudessa. Siitä tulee luonnollinen kouluopetuksen eriyttämisen keino yksilö-, pienryhmä- tai samanaikaisopetuksessa. (Ahvenainen & Ikonen & Koro 1994, 175.)

Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen luonne on jonkin verran muuttunut siihen, mitä se on ollut 1980-luvulla. Osa oppilaista koki erityisopetuksen aika tavallisena opetusmuotona ja joillakin oppilailla on hämärtynyt erityisopetuksen ja tukiopetuksen välinen raja. Onko se huonoa? Välttämättä ei, koska silloin kynnys erityisopetukseen on madaltunut.

Tuloksellisuuskriteereitä ei pitäisi koskaan asettaa vain koulua vaan myös elämää varten. Työllistyminen, sijoittuminen koulun jälkeen ja hyvän elämän eväiden saaminen koulusta ovat vaikeasti mitattavissa, mutta edelleen merkityksellisiä. Meille on rakennettu niin kalliita erityisverkostoja koulun rinnalle, että meillä ei aina ole varaa eikä haluakaan kehittää halvempia ja tukea tarvitsevan ihmisen kannalta toimivampia ratkaisuja niiden sijaan. Saatamme kyyristellä taloudellisten leikkausten pelossa vanhoissa asennekuopissa. (Tuunainen 1997, 489.)

F 1.1 TEEMA: "Oppilaidenkin mielipidettä kuunneltava erityisopetukseen menemisestä"

Oppilasvalinnassa sekä opetukseen otettaessa että sen päättyessä käytetään seulontatestejä tai muita tutkimuksia sekä mahdollisuuksien mukaan opettajien, huoltajien, oppilaan ja muiden asiantuntijoi-

den arviointeja opetuksen tarpeesta (Ahvenainen & Karppi & Åström 1979, 149).

Luokanopettaja, aineenopettaja ja erityisopettaja päättävät tehtyjen tutkimusten ja diagnosointien perusteella, ketkä oppilaat otetaan erityisopetukseen. Oppilaan huoltajien mielipide otetaan myös huomioon. Osa oppilaista oli myös sitä mieltä, että aineenopettajalla pitäisi olla mahdollisuus päättää, kuka menee erityisopetukseen. Tämä on seurauksena siitä, kun kaikki oppilaat eivät pääse erityisopetukseen, vaikka opettaja ehdottaa oppilasta erityisopettajalle. Satu ja Juhani ilmaisevat asiansa näin:

> Satu: Se, ketkä erkkarille pääsee, pitäisi olla sen aineenopettajan päätettävissä. Tietysti myös oppilaalla itsellään pitäisi olla vaikutusvaltaa sen asian suhteen. Ja jos joku ei halua mennä sinne, niin ei kai sitä pakottaa voi.
>
> Juhani: Erityisopetukseen saisi päästä vain, jos ei osaa tehdä sitä ainetta tippaakaan eli kaikki laskut on väärin tai muuta.

Satu ja Juhani korostivat oppilaan omaa mielipidettä erityisopetukseen menemisessä ja jos oppilas ei haluaisi mennä erityisopetukseen, niin häntä ei saisi pakottaa sinne. Mirjalla ja Kaisalla oli hieman erilainen mielipide:

> Mirja: Minä olen itse ollut kerran erityisopetuksessa. Opin jotenkin helpommin omassa luokassa. Mutta kyllä sielläkin ihan samatin voi oppia. Minä vaan tykkään olla pikemmin luokassa. Minun mielestä ei tarvitsisi mennä erityisopetukseen, jos ei halua. Sehän on jokaisen oma asia millaisen todistuksen saa. Meidän luokasta sinne oikeastaan pakotetaan menemään, vaikkei oppilas halua sinne mennä. (Mutta tämähän on vain minun mielipide.)
>
> Kaisa: Monilla oppilailla on kielteinen suhtautuminen erityisopetukseen ja meno niille tunneille saattaa monesti olla hieman hankalaa. Erityisopetuksesta on suuresti hyötyä monille oppilaille, joilla on vaikeaa koulussa. He pystyvät menemään samaa tahtia muitten oppilaitten kanssa, eivätkä jää jälkeen monissa tärkeissä ja heille vaikeissa aineissa.

Mirja antaa vastuun oppimisesta itse oppilaalle. Kaisa pohtii, mistä johtuu joidenkin oppilaiden kielteinen suhtautuminen erityisopetukseen. Ilpolla on hyvin jämäkkä kanta, ettei ketään saa pakottaa erityisopetukseen:

> Ilpo: Ei se ole kovin mukavaa siellä joka englannintunti istua...Henrillä ei ole kovin hyviä numeroita, mutta ei Henri kumminkaan tykkää olla erityisopetuksessa. Yleensä Henri lukee siellä lehtiä ja leikkii opettajan

> kustannuksella. Yleensä erityisopettaja joutuu kiristämään Henriä, jotta tämä tulisi erityisopetukseen. Minusta semmoinen pitäisi laissa kieltää, se on hyvin törkeää.

Mirjan, Kaisan ja Ilpon näkemykset motivaation suhteesta oppimiseen peilautuvat Ikosen käsityksissä motivaatiosta. Oppimista tapahtuu helpommin, jos oppilas itse on motivoitunut opittavasta asiasta. Tuskin ketään voi pakotettuna opettaa.

F 1.2 TEEMA: "Erityisopetusta on liian vähän"

Erityisopetus koettiin oppilaiden taholta riittäväksi tai liian vähäiseksi. Huolta aiheutti se, että kaikki halukkaat eivät pääse erityisopetukseen, vaikka tuntisivatkin tarvetta siihen. Ongelmaksi muodostui tavallinen keskitasoinen oppilas, joka oli koettiin väliinputoajaksi. Hänen on selviydyttävä yksin. Kaikista heikoimmista oppilaista kyllä huolehdittiin samoin käytöshäiriöiset saivat tarvitsemaansa opetusta. Jaakko kirjoitti näin:

> Jaakko: Erityisopetukseen on panostettu aika paljon, mutta ei ikään siihen voi panostaa liikaa eli sitä ei vieläkään ole tarpeeksi. Koska erityisopettajilla on aikaa suhteellisen vähän, vain luokan huonoimmat pääsevät erityisopettajalle. Sitä pitäisi järjestää lisää, että saataisiin luokan keskivaiheestakin joitakin oppilaita erityisopetukseen.

Syyksi erityisopetuksen vähyyteen Jaakko mainitsi erityisopettajien liian pienen määrän. Erityisopetukseen varatut tuntimäärät ovat noin yksi tunti viikossa oppilaalle. Poikkeustapauksissa on useampi tunti oppilaalle, esimerkiksi silloin kun oppilas on mukautettu jossakin oppiaineessa. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas etenee siinä aineessa oman henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Käytännössä opettajan pitäisi yleisopetuksen opetusryhmässä eriyttää tämä oppilas, mutta käytännössä se ei välttämättä onnistu. Silloin nämä mukautetut oppilaat vievät erityisopetuksen resurssista suuren osan. Tästä seuraa mm. tämä erityisopetuksen riittämättömyys oppilaiden mielestä.

Erityisopetuksen vähyyttä pohtivat mm. Satu ja Taina:

> Satu: Joskus tuntuu, että on liian vähän tunteja, jolloin pääsee erkkarille. Ne, jotka eivät pääse tarpeeksi usein, niin ei niillä oikein ole tunneilla

> mitään virkaa, kun ne ei tajua opetuksesta mitään. Niillä pitäisi olla koko ajan joku neuvomassa pulpetin vieressä, että miten joku tehdään...Minusta tämän kokoisessa koulussa yläasteella pitäisi olla ainakin kolme erityisopettajaa, jotta kaikki, jotka tarvitsevat erityisopetusta, saisivat sitä ja tarpeeksi usein.
>
> Taina: Jos ajatellaan, että on vain kaksi erityisopettajaa noin 500 oppilaan koulussa, onko silloin kaikilla halukkailla ja erityisopetusta tarvitsevilla mahdollisuus erityisopetukseen? Mielestäni ei ole. Ainakin meidän englannintunnilla halukkaita oli enemmän kuin oli mahdollisuus ottaa opetukseen.

Erityisopetuksen suhteellinen osuus oppilasmäärään verrattuna ainakin osa-aikaisen erityisopetuksen kohdalla on lisääntynyt viime vuosien aikana. Kuten aikaisemmin olen todennut, niin syyt tähän ovat suurentuneet luokkakoot ja muuttoliikkeen vaikutus (Laaksola 1999, 5.) Muuttoliike on merkinnyt sitä, etteivät kunnat pysy koulurakentamisessaan oppilasmäärän kasvun vauhdissa.

Koulua olisi kehitettävä oppilaiden tarpeista käsin ja nämä erityisopetuksen lisäämistä koskevat pyynnöt kertovat meille jostakin suuremmasta hädästä, johon tämä tutkimus ei anna vastausta.

8.7 Yhteenveto tuloksista

Olen jaotellut tutkimuksen tulokset tutkimusongelmien mukaisesti kuuteen eri ryhmään: erityisopetus kahdeksasluokkalaisten käsitysten mukaan, erityisopetuksen kohdistuvuus, erityisopetuksen riittävyys, erityisopetuksen tuloksellisuus ja oppiminen, kahdeksasluokkalaisten näkemät erityisopetuksen ongelmat koulussa ja erityisopetuksen tulevaisuuden näkymät kahdeksasluokkalaisten esittäminä. Tarkastelen seuraavaksi kutakin ryhmää erikseen kooten yhteen keskeisimmät tulokset.

Erityisopetus kahdeksasluokkalaisten käsitysten mukaan jakaantui kolmeen alakategoriaan: erityisopetus on selviytymistä ja tehokkaampaa opetusta, erityisopetuksessa pystyy keskittymään paremmin ja erityisopetus on samanlaista opetusta kuin opetus yleisopetuksessa. Suurin osa oppilaista koki erityisopetuksen **tehokkaaksi ja positiiviseksi asiaksi**. Erityisopetuksen avulla voi selviytyä

vaikeistakin tehtävistä, koska erityisopetusryhmät ovat pieniä.

Enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että erityisopetuksessa **pystyy keskittymään paremmin** kuin omassa luokassa. Syyksi oppilaat mainitsivat meluisuuden omassa luokassa. Suurin osa oppilaista pystyy keskittymään tehtäviinsä paremmin, kun on hiljaista.

Muutama oppilas ei nähnyt mitään eroa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä. He totesivatkin, että **erityisopetus on samanlaista opetusta kuin yleisopetus**. Erityisopetus voidaan määritellä kahdella toisiinsa liittyvällä lauseella: kyse on yhtäältä siitä, miten yleiset opetuksen tavoitteet toteutetaan erityisin keinoin, ja toisaalta siitä, miten yleiset kehitykselliset tapahtumat toteutuvat yksilöllisesti (Hautamäki 1996, 35). Erityisopetuksen tavoitteet on määrätty lainsäädännössä ja keinoina ovat opettamisen erilaiset metodit ja muodot.

Erityisopetuksen kohdistuvuuden jaoin oppilaiden kirjoitelmien pohjalta viiteen alakategoriaan. Enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että erityisopetus on tarkoitettu **jälkeenjääneille ja muille huonoille**. Erityisopetus on etuoikeus ja se on hyvin auttavaa. Lapset kehittyvät ja oppivat ajattelemaan ja hallitsemaan erilaisia tietoja ja taitoja omilla tavoillaan yksilöllisesti. He käyttävät hyväkseen oman kehonsa ominaisuuksia, erityisesti hermojärjestelmän joustavuutta sekä kompensoiden erilaiset vauriot ja vaikeudet jollakin tavalla (Hautamäki 1996, 35).

Suurin osa oppilaista koki keskittymiskyvyn yhdeksi merkittävimmäksi tekijäksi, kun kyse on erityisopetukseen menemisestä. Erityisopetus on tarkoitettu **keskittymiskyvyttömille ja häiriköille**. Tässä ilmeni erityisopetuksen kaksijakoisuus; toisaalta oppilas pystyy keskittymään paremmin erityisopetuksessa ja jos kyse on myös häiritsevästä oppilaasta, niin luokka pystyy myös keskittymään paremmin, kun häiritsevä oppilas siirtyy erityisopetukseen. Muutama oppilas oli sitä mieltä, että ei tarvitse välttämättä olla heikko, jos menee erityisopetukseen.

Vain joku oppilas mainitsi, että erityisopetus on tarkoitettu **luku- ja**

kirjoittamishäiriöisille. Alkujaan osa-aikainen erityisopetus oli tarkoitettu luku- ja kirjoittamishäiriöisille. Muutama oppilas kirjoitti, että **kauan poissaolleet** tarvitsevat erityisopetusta.

Useat oppilaat olivat sitä mieltä, että erityisopetus on tarkoitettu **kaikille apua tarvitseville**. Yleisopetuksen muutokset, kuten suuremmat opetusryhmät ja tukiopetuksen vähentyneet resurssit aiheuttavat erityisopetuksen tarpeen lisääntymistä peruskouluissa (Ström 1996, 82). Erityisopetuksen suurin haaste on se sosiaalista ja psyykkisistä ongelmista kärsivä lasten ja nuorten joukko, joka ei välttämättä ole erityisopetuksen piirissä mutta ei pärjää yleisopetuksessakaan (Holopainen 1999, 7). Yhteiskunnan ongelmat heijastuvat viiveellä lasten kautta kouluihin, mutta nyt 1990-luvun lamavuosien seuraukset ovat huolestuttavan laajoina nähtävissä lasten, perheiden ja kuntienkin pahoinvointina (Tuunainen 1999, 22). Kaikki nämä todistavat nuorten tarvitsevan apua.

Erityisopetuksen riittävyydestä enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että sitä **on lisättävä**. Kuten edellä lainasin Strömin ajatusta, niin todellakin erityisopetuksen määrää kaivattaisiin lisää, mutta se on resurssikysymys. Vain muutaman oppilaan mielestä erityisopetusta **on riittävästi**.

Erityisopetuksen tuloksellisuus ja oppiminen -kategoriaan muodostui kaksi alakategoriaa: **erityisopetuksesta on hyötyä** ja **voi oppia vaikeita asioita hyvin helposti**. Enemmistö oppilaista oli sitä mieltä, että erityisopetuksesta on hyötyä. Oppilaat saavat apua heti ja opettajan auttamiskyky on suurempi pienessä ryhmässä. Tähän liittyi myös se, että vaikeitakin asioita voi oppia helpommin, kun opettajalla on aikaa enemmän henkilökohtaiseen opetukseen. Ikonen (1993, 11) sanoo, että erityisopetuksessa työskentelyn päätavoitteina voitaneen pitää oppimaan oppimista ja organisoidun tiedon luonteen ymmärtämistä. Yksi oppilas mainitsi, että näin kaikkien oppivelvollisuus tulee täytettyä. Oppilaalla, jolla on lieviä oppimisvaikeuksia, opetus voidaan järjestää siten, että ainoastaan osa opetuksesta annetaan erityisopetuksena ja tästä opetuksesta käytetään nimityksiä osa-aikainen ja luokaton erityisopetus tai klinikka- ja pienryhmäopetus (Virtanen & Ratilainen 1996, 54).

Kahdeksasluokkalaisten näkemät erityisopetuksen ongelmat koulussa ovat **leimautuminen** ja **kavereiden ennalta-arvaamaton suhtautuminen** ts. mitä kaveritkin sanovat, kun menen erityisopetukseen. Oppimistapahtumassa toveripalaute on tärkeämpi kuin opettajan antama palauta (Tuppurainen 1999, 9). Muutamat oppilaat ajattelivat niin, että erityisopetukseen menijä kokee itsensä lähes arvottomaksi tai ei ole ainakaan samanarvoinen muiden oppilaiden kanssa. Häpeäntunne oli myös mainittu myös muutamissa oppilaiden kirjoitelmissa. Nämä ongelmat on tullut hyvin selvästi esille Mobergin (1979) leimautumista koskevassa tutkimuksessa. Samoin Opetushallituksen ylitarkastaja Pirkko Holopainen ilmaisee huolensa leimautumisesta: "Erityisopetus leimaa, integroiminenkin leimaa - miten siis toimia niin, että näin ei tapahtuisi? Ainakin se edellyttää oppimisen edellytysten parantamista nimenomaan yleisopetuksen puolella." (1999, 7.)

Opetustoimen näkökulmasta oleellista on, että yleis- ja erityisopetus muodostavat kokonaisjärjestelmän ja integroituvat auttamaan joustavasti toisiaan (Holopainen 1999, 7). Yleis- ja erityisopetuksen vuorovaikutuksen ja yhteistyön lisääminen olisi välttämätöntä. Tavoitteena on, että jokainen ihminen hyväksytään juuri sellaisena kuin hän on. Tavoitteen saavuttamiseksi ihmisten pitäisi tulla ensin tietoiseksi omien arvojensa sisällöistä ja perusteista. Omien arvojen tärkeyden havaitsemisen kautta pyritään taas toisten arvojen ymmärtämiseen ja sitä kautta niiden kunnioittamiseen.

Erityisopetuksen tulevaisuudesta kahdeksasluokkalaisten näkökulmasta useimmat olivat sitä mieltä, että **oppilaiden mielipiteet on otettava huomioon** erityisopetukseen menossa. Monet oppilaat olivat halunneet erityisopetukseen, mutta eivät olleet päässeet ja toiset olivat joutuneet sinne lähes pakotettuina. Yhteistyö erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan välillä on välttämätöntä. Lisäksi tähän yhteistyöhön mukaan tarvitaan itse oppilas. Enemmistön mukaan **erityisopetusta on liian vähän**. Hautamäen (1996, 40) mukaan erityisopetusta alettiin tarvita sitä vahvemmin, mitä selkeämmin koulu oli tarkoitettu koko ikäluokalle, ja kun samalla vielä asetettiin yhteisin opetussuunnitelmin selkeät tavoitteet peruskoulun opetukselle.

9 POHDINTA

9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytän Ahosen (1994) luotettavuuden arvioinnin näkökulmia, jotka ovat tutkimustulosten aitous ja relevanssi sekä niiden teoreettinen yleisyyden taso.

Fenomenografinen tutkimus tavoittelee laadullista, henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä (Ahonen 1994, 152). Kahdeksasluokkalaiset ovat ilmaisseet käsityksensä erityisopetuksesta kirjoitelmien muodossa. Vaikka otantajoukko on määrällisesti pieni, 29 oppilasta, niin fenomenografisessa tutkimuksessa olen paneutunut tähän otantajoukkoon syvyyssuunnassa. Kirjoitelmien pohjalta muodostamieni kategorioiden perusteella olen muodostanut yleisyyttä tavoittelevia tuloksia koskien yleensä erityisopetusta.

Fenomenografisten tutkimustulosten merkitys perustuu siihen, että johtopäätöksillä on teoreettista yleisyyttä, ts. ne liittyvät yleisiin teoreettisiin ongelmiin (Ahonen 1994, 152). Tutkimuksessani tutkimustulosten luokat vastaavat tutkimusongelmia ja tulokset pyrkivät myös selittämään käsityksiä. Lisäksi olen pyrkinyt analogiseen ajatteluun siinä, että lukija voi verrata omia tulkintojaan minun kategorioihini.

Teorian relevanttiuden suhdetta aineistoon pitää Ahonen yhtenä luotettavuuden kriteerinä (Ahonen 1994, 129-130). Tutkimuksessani teorian ja lasten kirjoitelmien osat ovat erillään toisistaan. Analysoidessani aineistoa olen kuitenkin pyrkinyt yhdistämään teoriaa kirjoitelmasitaattien yhteyteen. Laaja teoriaosuus taustana on perusteltavissa sillä, että tämä tutkimukseni on erityispedagogiikan alueelta ja näin ehkä kasvatustieteessä hieman vieraampaa. Joitakin teoriaosuuksia olisi ehkä voinut laittaa liitteiksi, ettei ne pitkästyttäisivät lukijaa liiaksi.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin, jolla on kaksi ulottuvuutta: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia (aitous) ja samalla

niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi) (Ahonen 1994, 152). Tässä tutkimuksessani oppilaiden kirjoitelmista muodostetut kategoriat ja niistä johtamani johtopäätökset vastaavat toisiaan, mikä käy ilmi tutkimusraportistani. Johtopäätökset olen myös perustellut teoreettisin kytkennöin yrittäen välttää ylitulkintaa.

Tutkimuksen luotettavuuden yhtenä kriteerinä on myös se, että aineiston hankinnan prosessi on hyvin järjestetty, koossa pysyvä ja häiriötön (Ahonen 1994, 152). Päätin hankkia tähän tutkimukseen aineiston eteläpohjalaisen paikkakunnan yläasteelta kahdeksannen luokan oppilailta. Aineiston kokoa miettiessäni tulin siihen tulokseen, että kahden luokan oppilaiden kirjoitelmat riittäisivät tutkimusjoukoksi. Saatuani yläasteen rehtorilta suullisen luvan tutkimukselleni, käännyin äidinkielen opettajan puoleen koskien aineiston hankintaa. Keskusteltuamme tulimme siihen tulokseen, että toisen kuuden viikon jakson loppupuoli olisi sopiva aika kirjoitelmien kirjoittamiselle. Näin sitten tapahtuikin.

Aineiston aitous edellyttää, että tutkimukseni aineisto käsittää minun ja tutkittavan kannalta samaa asiaa. Se, että oppilaat ovat ilmaisseet omat ajatuksensa juuri erityisopetuksesta, otettiin huomioon tehtävänannossa ennen kirjoitelmaa. Olin sopinut äidinkielen opettajan kanssa, että hän selvittää oppilaille, miten tärkeää tutkimuksen kannalta on saada jokaisen henkilökohtainen käsitys erityisopetuksesta. Kirjoitelmat sai jättää vielä nimettöminä, jotta se auttaisi oman mielipiteen ilmaisemista. Kuitenkin jokaisessa kirjoitelmassa oli ainakin etunimi.

Tutkimushenkilöiden taustatekijät eivät vaikuttaneet mitenkään heidän valintaansa. Halusin saada tutkittavakseni kaksi tavallista yläasteen luokkaa. Ainoa taustatekijä, joka kävi ilmi oppilaiden kirjoitelmista, oli erityisopetuksessa käyminen. Tämä on vaikuttanut tutkimustuloksiini niin, että olen pyrkinyt ottamaan kaikki erilaiset käsitykset huomioon varsinkin, jos ne ovat koskeneet erityisopetuksessa käynyttä ja sellaista oppilasta, jolla ei ole henkilökohtaista kokemusta erityisopetuksesta. Tyttöjen ja poikien ajattelun erot tulevat vain joissakin kategorioissa esille. Jos olisin valinnut tutkimushenkilöt vain niistä oppilaista, jotka ovat olleet erityisopetuksessa, niin tulos olisi

saattanut olla erilainen. Minä halusin nimenomaan saada selville oppilaiden yleisen käsityksen erityisopetuksesta, enkä minkään erityisen ryhmän käsityksiä.

9.2 Tulosten pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimukseni empiirisessä osassa olen käsitellyt kirjoitelmaan 'Käsityksiäni erityisopetuksesta' kuuluvaa teoriapohjaa. Tähän teoriaan olen koonnut mielestäni siihen kuuluvia tärkeitä asioita, jotka liittyvät murrosikäiseen nuoreen ja toisaalta erityisopetukseen. Kasvatus ja opetus ovat tutkimuksen lähtökohtina ja siksi olen kuvannut tiedonkäsitystä, oppimista ja etenkin eri oppimistyylejä. Koska tutkimukseni perustuu kirjoitelmiin, olen myös pohtinut ajattelua ja murrosikäisen nuoren ajattelua. Kirjoitelmissa nuoret kertovat omia ajatuksiaan erityisopetuksesta ja jotta voisin paneutua niihin tarkemmin, on minun tiedostettava ajattelun merkitys.

Nuoren kehitystä olen kuvannut Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan, koska tämän teorian mukaan kaikki yksilöön vaikuttavat tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kaikki vastavuoroiset vaikutukset eivät ilmene samanaikaisesti ja voi kestää jonkin aikaa, ennen kuin syytekijä alkaa vaikuttaa ja aktivoi vastavuoroisia vaikutuksia (Bandura 1997, 14). Juuri erityisopetuksessa oppilaiden käyttäytymisen ymmärtäminen tuottaa monesti vaikeuksia opettajalle. Banduran mukaan käyttäytymisen syitä voi etsiä kaukaakin nuoren elämästä, eikä välttämättä juuri siitä hetkestä. Tämä auttaa opettajaa siinä, ettei hän syyllistä itseään nuoren käyttäytymisen vuoksi.

Liitin teoriaosaan myös niitä monia asioita, jotka vaikuttavat nuoren epäonnistumiseen: pelot ja ahdistuneisuus, sosiaalisuus ja kognitiiviset taidot, oppimisvaikeudet, sukupuoli-roolit, lukihäiriö, käytöshäiriö, opetusmenetelmät, oppimistapa ja älykkyys, perhe ja fyysinen sairaus. Näihin epäonnistumisen syihin voisi vielä lisätä paljon asioita, mutta halusin nostaa esille nämä nuorta koskevat psyykkiset tekijät ja kouluun ja opettajaan liittyvät tekijät myöskään nuoren kasvuympäristöä unohtamatta. Näiden avulla pyrin valottamaan itselleni taustaa, miksi erityisopetuksen tarve laajenee jatkuvasti.

Teoriaosassa määrittelin erityispedagogiikan ja siihen kuuluvan erityisopetuksen. Koska tutkimukseni sisältää kasvatustiedettä ja erityispedagogiikkaa, luokittelen tarkasti erityisopetuksen muodot. Tarkan luokittelun perustelen vielä sillä, että fyysisesti yläasteen yhteydessä toimivat myös EMU- ja EHA -opetusryhmät. Nuorten kirjoitelmissa kukaan ei käsitellyt kuitenkaan erityisluokkaopetusta. Ovatko oppilaat tottuneet niin hyvin erityisluokkalaisiin, etteivät käsittele heitä lainkaan kirjoitelmissaan? Vai ajattelevatko he vain omaa luokkaympäristöään ja heitä koskevaa osa-aikaista erityisopetusta? Tämä jää kuitenkin avoimeksi tämän minun tutkimukseni perusteella. Haastattelukysymyksillä olisin voinut laajentaa tutkimustani, jolloin olisin saanut vastauksen tuohon kysymykseen.

Tutkimuksen toteuttamisen ajankohdan valitsin yläasteen kurssien mukaan niin, että oppilaat kirjoittivat kirjoitelman toisen kuuden viikon jakson viimeisellä viikolla. Tämä toteutus sopi hyvin myös äidinkielen opettajalle, joka lupautui valvomaan kirjoitustilannetta. Aloin perehtyä aineistoon lähes välittömästi, koska olin utelias lukemaan oppilaiden mielipiteitä erityisopetuksesta. Mutta sitten seurasi pitempi haudutteluaika ja varsinaisesti aloin perusteellisemmin syventyä työhöni loppukesästä 1999.

Mielenkiintoista olisi tutkia samoin kirjoitelmien avulla ensiksi yläasteelle tulevien käsityksiä erityisopetuksesta ja myöhemmin yhdeksännellä luokalla. Tällöin voisi verrata, ovatko käsitykset muuttuneet. Toisaalta seitsemännellä luokalla erityisopetuksen määrä on hyvin pieni, koska opettajat ovat päättäneet ensin hieman tutustua ja tutkia näitä uusia tulevia oppilaita, ts. heidän annetaan rauhassa sopeutua yläasteeseen. Tämän tutkimuksen tuloksia voisi myös verrata tähän toisen tutkimuksen tuloksiin. Mielenkiintoista olisi myös tehdä tämä tutkimus uudestaan keväällä 2000 samalle ryhmälle. Tällöin pääsisi seuraamaan, onko oppilailla edelleen sama positiivinen asenne erityisopetusta kohtaa. Jos näin olisi, niin erityisopetusta arvostettaisiin hyvin paljon ja se nostaisi erityisopettajien itsetuntoa.

Tutkimustulos oli minulle jo kauan erityisopetuksessa työskenneelle iloinen yllätys; kahdeksasluokkalaisilla on hyvin positiivinen suhtautuminen erityisopetukseen. Erityisopetusta haluttiin lisätä, samoin

erityisopettajien määrää haluttiin lisätä yläasteella yhdellä. Erityisopettajia on tällä hetkellä yläasteella kaksi. Kuitenkin on vaikea ennustaa mihin suuntaan erityisopettajien toimintamallit, työskentelytavat ja ammattiroolit osa-aikaisessa erityisopetuksessa kehittyvät. Koulutuspoliittiset priorisoinnit ja taloudellinen kehitys ohjaavat niin yleis- kuin erityisopetuksenkin kehitystä. Erityisopettajien toimintamallien ja ammattiroolin on monipuolistuttava, jotta yhä monimutkaistuvamman koulumaailman todellisuuden haasteisiin voitaisiin vastata. Perinteiset toimintamallit, jotka on suunnattu oppimisvaikeuksia omaaville oppilaille, eivät voi tyydyttää monipuolisen ja joustavan erityispedagogisen toiminnan tarpeita. (Ström 1996, 90.)

Oppilaiden suhtautuminen erilaisuuteen ja heikompaan oppilaaseen oli hienoa, jopa kannustavaa. He käyttivät nimiä; ei osaa niin hyvin, heikosti pärjäävät, vähän huonompia oppimaan, ei niin hyville jne. Kannustukseksi oppilaat vaativat, koska on aivan turhaa heikon oppilaan istua tavallisella tunnilla, että hänen olisi päästävä erityisopetukseen.

Oppilaiden tuentarpeen taustalla on usein moniongelmaisuus spesifin tarkoin rajatun ongelman sijasta. Usein ovat myös oppilas ja hänen perheensä asiakkaina usean viranomaisen kuten koulu-, sosiaali- ja terveystoimen, työvoimaviranomaisten, työkeskusten, mielenterveyspalveluiden piirissä. (Virtanen 1994, 102.)

Nuorten kirjoitelmista nousivat yleisesti esille keskittymisvaikeudet ja käytöshäiriöt. Nuoret kokivat, että nämä vaikeuttivat heidän opiskeluaan. Beattyn ja Clarkin (1986) esittämän motivaatioon ja oppimiseen kytkeytyvän minäkäsitysteorian mukaan sopivan vaikeat tehtävät innostavat yrittämään ja parantavat näin motivaatiota ja oppilas saa onnistumisen elämyksiä. Päinvastaisessa tilanteessa oppilaat eivät jaksa keskittyä ja siitä seuraa käyttäytymishäiriöitä. Syitä huonoon keskittymiskykyyn ja käytöshäiriöihin oppilaat etsivät isosta luokkakoosta. Luokkakoot ovatkin suurentuneet lähivuosina monissa kunnissa säästöjen toivossa. Kuitenkin ongelmat kasautuvat jatkossa ja nuoret joutuvat kärsimään tästä.

Laaksola puuttuu opetusryhmien suureen kokoon Opettaja- lehden

pääkirjoituksessa (22.10.1999) Joukko-opetus laskee laatua. Opetusryhmien koot ovat Helsingin Sanomien tekemän kyselyn perusteella kasvaneet 1990-luvulla oleellisesti. Selvityksessä oli mukana seitsemän kaupunkia: Helsinki, Espoo, Vantaa, Tampere, Oulu, Vaasa ja Lahti. Ryhmien kasvattaminen on ollut osin tietoista pyrkimystä entistä suurempiin säästöihin ja toisena tekijänä on ollut muuttoliike. Ryhmäkokojen kasvattaminen on huolestuttavaa niin oppilaiden, opettajien kuin itse opetuksenkin kannalta. Oppilailla on entistä enemmän keskittymisvaikeuksia ja he tarvitsevat myös henkilökohtaista ohjausta. Opettajalle joukko-opetuksen antaminen kuitenkin lisää stressiä ja vähentää mahdollisuuksia kohdata oppilas yksilönä. Vakavana seurauksena on myös se, että näin vaikutetaan kielteisesti oppimisen edellytyksiin ja lasketaan tietoisesti opetuksen laatua. (Laaksola 1999, 5.)

Oppilaiden kirjoitelmista nousi huoli siitä, että tavallinen, keskitasoinen oppilas ei välttämättä pääse erityisopetukseen. Mielestäni oppilailla on ensin oikeus tukiopetukseen, joka auttaa paikkaamaan pieniä puutteita. Mutta kuntien säästötoimenpiteet ovat karsineet myös tukiopetuskiintiötä. Tukiopetuksen vähyys ja vaikeus sijoittaa sopivia tunteja oppilaiden työjärjestykseen ovat aiheuttaneet sen, että erityisopetukseen on paljon halukkaita. Erityisopetushan tapahtuu oppituntien aikana eikä niin kuin tukiopetus oppituntien ulkopuolella.

Kolmessa tytön kirjoitelmassa oli selvitetty erityisopetukseen menemiseen liittyvää häpeän tunnetta ja leimautumisen pelkoa, jopa arvottomuuden tunnetta. Tämä on erityisopetuksen ongelma. Tämä ongelma koskee juuri ylikilttejä, ahdistuneita tyttöjä, joilla on heikko itsetunto. Vaikka tutkimuksessa vain kolme käsitteli tätä asiaa, on se kuitenkin merkittävää, koska kyse on ihmisarvosta. Tässä alueella on vielä paljon työkenttää. Normalisaation yhtenä tavoitteena on erityisopetuksen järjestäminen mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä (Virtanen 1994, 12). Osa-aikaisen erityisopetuksen kehitys on tiukasti sidoksissa yleisopetuksen kehitykseen. Yksi ratkaisu olisi erityisopettajan mukanaolo tunnilla eli samanaikaisopetus, jolloin hän pystyisi auttamaan huomaamatta. Tämä ratkaisu vaatisi enemmän resursseja erityisopetukseen ja muutoksia koulun tieto- ja taitokäsitteissä, jotta opetus, myös muu kuin erityisopetus, voitaisiin muuttaa

sellaiseen suuntaan, jossa opetusryhmien heterogeenisyyttä pidetään luonnollisena asiana eikä erityisopetuksen "ongelmana".

Tutkimukset ovat osoittaneet selvästi sen, että lukihäiriö ja käytöshäiriöt ovat yhteydessä toisiinsa (Lummelahti). On muistettava, että oppilaan koulunkäynti- tai oppimisvaikeuksiin on olemassa myös muita syitä kuin itse oppilaasta johtuvat tekijät. Näiden tunnistaminen ja niihin vaikuttaminen on ensiarvoisen tärkeää oppilaan koulukäynnin ja vahvan itsetunnon kehittymisen kannalta. Mielenkiintoista olisi tutkia ja seurata minkälaiset tukitoimenpiteet lukihäiriöisillä lapsilla estäisivät tai helpottaisivat käytöshäiriön ilmenemistä.

Kokonaisuutena tämä tutkimukseni ja oppilaiden positiivinen suhtautuminen erityisopetukseen on avartanut näkökantaani ja antanut myös rohkeutta erityisopetuksen kehittämiseen. Toivon myös, että lukijoille välittyisi tämä positiivinen henki suhteessa erityisopetukseen. Jos lukijana on erityisopettaja, niin toivon hänen saavan tästä henkistä tukea ja uskoa itselleen omassa työssä. Erityisopettajat eivät voi yksin olla muutosagentteja, jotka panevat alkuun kehitystyön päämääränään tuoda kouluun erityispedagogisen ajattelutavan, vaan he voivat aloittaa sen sijaan keskustelun muiden opettajien kanssa (Ström 1996, 90).

Oppilaiden positiivinen suhtautuminen erityisopetukseen antaa mahdollisuuden kehittää koulua edelleen niin, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus onnistua. Mielestäni tämä toteutuu parhaiten kehittämällä osa-aikaista erityisopetusta yleisopetuksen rinnalla. Tällöin lapset ja nuoret saavat opiskella ikätovereidensa kanssa yhdessä.

Ahosen mukaan yksi luotettavuuden kriteeri on, että tutkijan oma subjektiivisuus on vaikuttanut sekä aineiston hankintaan että johtopäätösten tekemiseen (Marton 1988, Salner 1989). Tutkijana oma henkilökohtaisuus on vaikuttanut siihen, mitkä tutkimuksen johtopäätökset olen tuonut muita paremmin esille, vaikka olenkin pyrkinyt sulkemaan omat käsitykseni taka-alalle.

Fenomenografian näkökulmasta käsitysten ja merkitysten avulla voidaan tutkia, mitä oppilaan tasolla opetuksessa tapahtuu. Erityisope-

tuksen auttavan merkityksen nivoutuminen opetukseen ja oppimiseen antaa meille mahdollisuuden suunnitella opetusta ja kasvatusta oppilaan näkökulmasta käsin.

Pienten opetusryhmien merkityksessä korostuu auttamisen näkökulma. Oppilaat saavat apua heti, kun sitä tarvitsevat. Pienten opetusryhmien merkitys olisi siirrettävissä myös yleisopetukseen, jossa ryhmäkokoja suurennetaan.

Yhteistyön lisääminen erityisopettajien ja muiden opettajien välillä edesauttaisi opetustyön sujuvuutta ja täten oppilaiden opiskelua. Olisi hyvä sopia yhdessä yhteiset periaatteet mm. ketkä oppilaat tulevat erityisopetukseen.

Erityisopetuksen määrää on lisättävä, jotta kaikille omasta mielestään sitä tarvitsevilla olisi mahdollisuus päästä erityisopetukseen. Toisaalta, jos tukiopetusta järjestettäisiin riittävästi, se kattaisi keskitasoisen oppilaan vaatimukset erityisopetuksen lisäämisestä. Keskeiseksi ongelmaksi nouseekin se, ketä otetaan erityisopetukseen? Asian esille ottaminen yhteisissä palavereissa opettajien, psykologien ja erityisopettajien kanssa järkevöittäisi tilannetta ja oppilaan mielipide olisi ehdottomasti otettava huomioon. Selkeät toimintatavoitteet helpottaisivat kaikkien työtä ja opettajien jaksaminenkin tulisi paremmaksi.

Tärkein johtopäätös tutkimuksessani on oppilaiden positiivinen suhtautuminen erityisopetukseen, joka oli minulle itselleni iloinen yllätys. Tämä positiivisuus auttaa ja rohkaisee meitä opettajia kehittämään erityisopetusta. Lisäksi oppilaiden omat näkemykset ja mielipiteet on otettava paremmin huomioon suunniteltaessa erityisopetustuntien jakamista.

LÄHTEET

LIITTEET

1. Alahuhta, E. 1990. Piileviin tai ilmeisiin luki-vaikeuksiin johtavia taustatekijöitä ja luki-vaikeuksien seurannaisilmiöitä.

Lähde- ja kirjallisuusluettelo

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: KIRJAYHTYMÄ, 113-160.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Helsinki: WSOY.

Ahvenainen, O., Karppi, S. & Åström, M-L. 1977. Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. Helsinki: KOULUN ERITYISPALVELU OY.

Aidarova, L. 1991. Opetus ja lapsen kehitys. Suomennos: Teela Jyrkinen. Helsinki: KUSTANNUSLIIKE PROGRESS.

Alahuhta, E. 1990. Piileviin tai ilmeisiin luki-vaikeuksiin johtavia taustatekijöitä ja lukivaikeuksien seurannaisilmiöitä.

Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: PUIJO, 13-82.

Berg, P. 1999. Puheenjohtajan palsta. Erityiskasvatus 3, 4.

Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Helsinki: OPETUSHALLITUS.

Brazelton, T. B. 1995. Käännekohtia. Lapsen kehitys vauvasta kouluikään. Helsinki: OTAVA.

Dryden, G. & Vos, J. 1997. Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten. Tietosanoma. Juva: WSOY.

Dunderfelt, T. 1997. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOY.

Eskola, J, & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: VASTAPAINO.

Furman, B. 1986. Systeemien salat: perheterapiaa ristiin rastiin. Helsinki: MANNERHEIMIN LASTENSUOJELULIITTO.

Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: Hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.). Erityisopetuksen tila. Helsinki: OPETUSHALLITUS, 35-50.

Heinonen, V, & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Helsinki: OTAVA.

Hintikka, A-M., Strande´n, K. 1998. Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. Helsinki: EDITA.

Holopainen, P. 1999. Yleis- ja erityisopetus päässeet vuoropuheluun. Erityiskasvatus 4, 6-7.

Ikonen, O. (toim.) 1993. Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva: WSOY.

Ikonen, O. 1999. Oppimistyylit ja opetus. Spektri, opetushallituksen lehti 3, Erityisopetus auttaa monen esteen yli. 1999. Helsinki: OPETUSHALLITUS, 16-18.

Karlsson, L. & Riihelä, M. 1993. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: VAPK-KUSTANNUS.

Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Helsinki: OTAVA.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetus suunnitelmana. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.). Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 203-214.

Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa Ladonlahti T., Naukkarinen A. & Vehmas, S. (toim.). Poik-

keava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 123-134.

Kurvinen, M. 1999. Lukivaikeuksisten koulutietä voidaan tasoittaa. Spektri 3, 12-14.

Kääriäinen, H. , Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1996. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Laakso, K. 1993. Voiko kouluvaikeuksia ennustaa? Erityiskasvatus 1, 9-10.

Laaksola, H. 1999. Pääkirjoitus. Opettaja 42, 5.

Ladonlahti, T, Naukkarinen, A, & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY.

Lahdes, E. 1975. Erityisopettajien koulutus. Opettaja 11.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: OTAVA.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. & Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Tietosanoma. Juva: WSOY.

Lasten erityishuolto ja -opetus. 1975. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisu n:o 14.

Martikainen, O. (toim.) 1987. Peruskoulun erityisopetus. Vantaa: KUNNALLISPAINO.

Moberg, S. 1982. Erilaiset oppilaat, johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: GUMMERUS.

Moberg, S. & Taittonen, P. 1973. Erityisopetuksen toteutumismalleja. Keski-Suomen lääninhallitus. Kouluosasto. Raportti 4.

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjänä. Teoksessa

Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.). Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 182-200.

Niskanen, E. 1968. Poikkeavien lasten opetus. Teoksessa Kangas, E. (toim.). Koulunuudistus. Keuruu: OTAVA.

Nummenmaa, A R. & Nummenmaa, T. 1998. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 64-71.

Opettaja-lehti, säännösliite: Uusi koululainsäädäntö 1.1.1999. Forssan Kirjapaino.

Prashing, B. 1996. Erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: ATENA .KUSTANNUS.

Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: KIRJAYHTYMÄ.

Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Porvoo: WSOY.

Ruoppila, I. & Västi, M. 1971. Luku- ja kirjoitushäiriöisten oppilaiden lukemisen ja kirjoituksen virheiden rakenne sekä virheiden yhteydet eräisiin kognitiivisen kehitystason muuttujiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 81.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Opetus 2000. Jyväskylä: GUMMERUS.

Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.). Erityisopetuksen tila. Helsinki: OPETUSHALLITUS, 82-91.

Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: KIRJAYHTYMÄ.

Tuppurainen, M. 1999. Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Erityiskasvatus 4, 8-9.

Turunen, K. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: ATENA.

Tuunainen, K. 1999. Erityisopetuksen kehittämistyö tarvitsee myös tutkimusvaroja. Erityiskasvatus 4, 22.

Tuunainen, K. 1977. Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

Tuunainen, K. 1997. Kun lapsi ja nuori on erityisen tuen tarpeessa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 1997. Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: OPETUSHALLITUS, 479-490.

Van Riper, C. 1963. Speech Correction. Engelwood Cliffs, N.J.

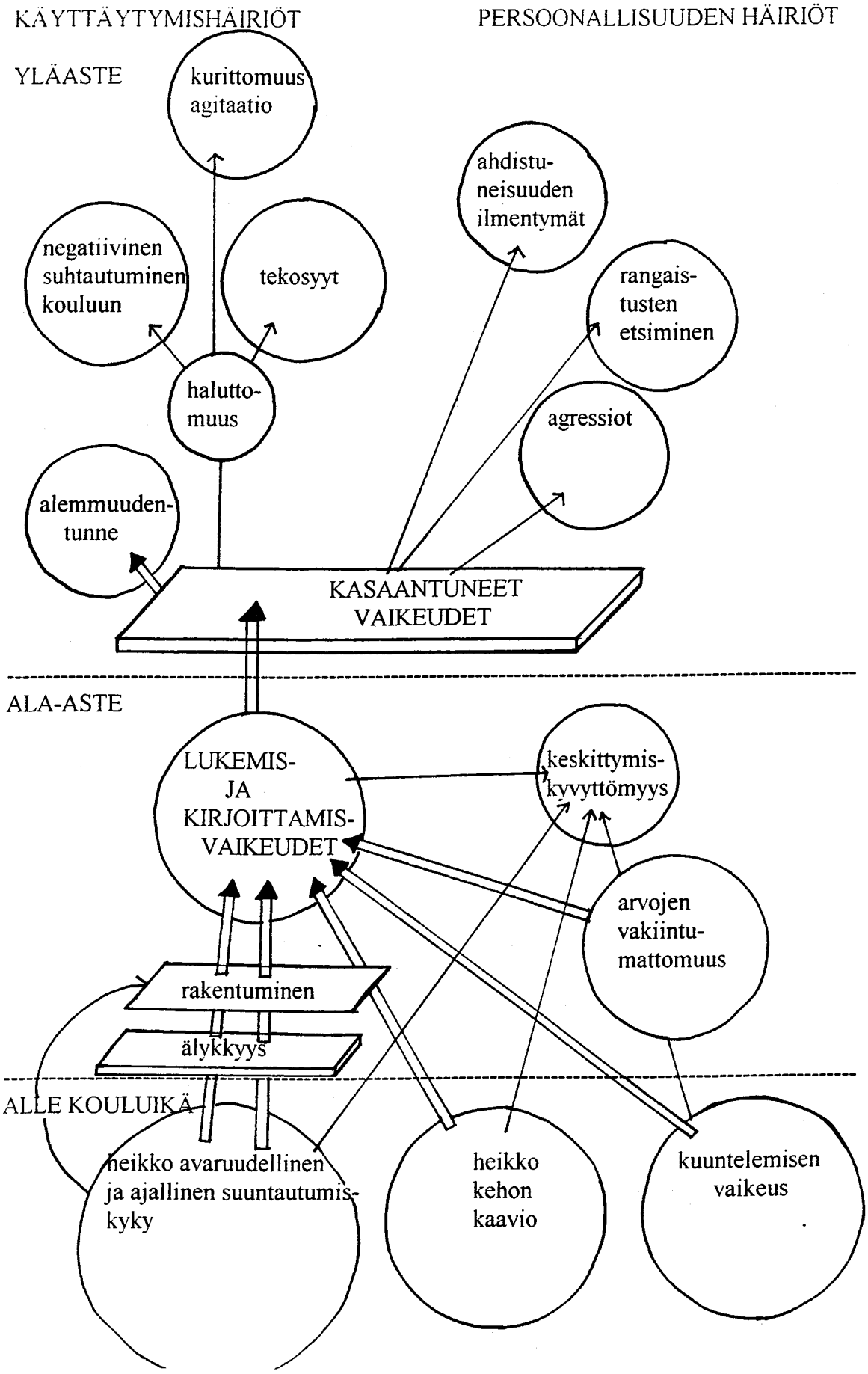
Virkkunen, J. 1989. Tietoja vai ajattelun ja toiminnan välineitä. Koulu ja tieto. Helsinki: KOULUHALLITUS.

Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Helsinki: OPETUSHALLITUS.

Virtanen, P. & Ratilainen, A. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.). Erityisopetuksen tila. Helsinki: OPETUSHALLITUS.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Lummelahti, L. 1991. Jyväskylän Yliopisto. Luento käyttäytymishäiriöistä.

Kuvio 1. Piileviin tai ilmeisiin luki-vaikeuksiin johtavia taustatekijöitä ja luki-vaikeuksien seurannaisilmiöitä. (Alahuhta 1990)

LIITE 1