

# LUOKKAMUOTOISESTA LUOKATTOMAAN

Jyväskylän kaupungin erityisopetuskäytänteiden rakentuminen  
1960-1990

Marjut Lahtinen-Leinonen

Irmeli Lahtinen-Salila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lahtinen-Leinonen, Marjut & Lahtinen-Salila, Irmeli. LUOKKAMUOTOISESTA LUOKATTOMAAN. Jyväskylän kaupungin erityisopetuskäytänteiden rakentuminen 1960–1990. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 116 sivua.**

Erityisopetuksen käytänteet muuttuivat kansakoulusta peruskouluun siirtymisen myötä. Erityisluokkaopetuksen rinnalle käynnistyi klinikkamuotoinen eli luokaton erityisopetus. Monien vaiheiden jälkeen klinikkamuotoisen erityisopetuksen nimeksi vakiintui osa-aikainen erityisopetus, joka palveli aluksi puhe- ja lukio-opetusta tarvitsevia oppilaita ja myöhemmin myös muista oppimishäiriöistä kärsiviä lapsia ja nuoria.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tarkastella erityisopetuksen muuttamista kolmen vuosikymmenen aikana. Lähestyimme tutkimusaihettamme narratiivisesta näkökulmasta. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui seitsemälle osa-aikaiselle erityisopettajalle tehdystä haastattelusta. Orientoimme haastateltavamme narratiiviselle tutkimusotteelle tyypilliseen tarinan kerrontaan. Tutkimusote oli laadullinen ja tutkimusmenetelmänä käytimme Labovin ja Waletskyn strukturaalista analyysiä.

Tutkimuksen perusteella voitiin todeta, että tutkimuksen kohteena olleena ajanjaksona muutokset olivat vähäisiä. Muutosta tapahtui lähinnä virkanimikkeissä ja segregatio, integraatio-inklusion alueella. Tutkimus osoitti, että erityisopettajat tekivät urauurtavaa työtä sydämellään puutteellisissa työtiloissa. Hallinnolliselta taholta erityisopetus ei saanut ansaitsemaansa arvostusta, eikä lapsen etu päässyt etusijalle Tilastointia ei käytetty resurssien jaon perustana ja resurssipula vaivasi koko ajan, vaikka erityisoppilaiden määrä kasvoi vuosi vuodelta.

Asiasanat: erityisopetus, osa-aikainen erityisopetus, narratiivisuus, erityisopettajakoulutus.

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>SUOMALAINEN ERITYISOPETUSJÄRJESTELMÄ.....</b>	<b>9</b>
2.1	Miten Suomen erityisopetuksen perusta luotiin? .....	9
2.1.1	Apukoulusta luokattomaan.....	9
2.1.2	Eryitystukea tarvitsevat oppilaat.....	11
2.1.3	Luokattoman erityisopetuksen etuja.....	13
2.1.4	Eryityisopetuksen suunnittelutoimikunnan näkemykset.....	15
2.1.5	Laaja-alainen erityisopetus .....	16
2.2	Eryitysluokkaopetuksen perusta Jyväskylässä .....	17
2.3	Jyväskylän luokattoman erityisopetuksen perusta .....	19
2.4	Pohjoismaiden erityisopetuskäytänteet.....	20
2.5	Eryitysopettajakoulutuksen perusta .....	24
2.6	Luokattoman erityisopetuksen määrällinen kasvu .....	25
2.7	Samanaikaisopetus .....	26
2.8	Segregaatiosta integraatioon.....	27
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....</b>	<b>31</b>
4.1	Tutkimuksen lähestymistapa .....	31
4.2	Teemahaastattelu .....	32
4.3	Haastateltavat ja aineisto .....	34
4.4	Narratiivisuus analyysimetodina .....	38
4.5	Haastatteluaineiston analyysi .....	39
4.5	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia .....	41
<b>5</b>	<b>ERITYISOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ERITYISOPETUKSEN MUUTTUMISESTA.....</b>	<b>43</b>
5.1	Eevan tarina .....	43
5.1.1	Eeva, itseoppinut erityisopetuksen uranuurtaja .....	44
5.1.2	Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa .....	46
5.1.3	Varhainen tilastointi erityisopetuksessa .....	49
5.1.4	Samanaikaisopetus erityisopetusmuotona .....	50
5.1.5	Eryitysopetuksen tilaratkaisut .....	51
5.1.6	Taloudellisten resurssien jako erityisopetuksen käyttöön .....	52
5.2	Pirkon tarina .....	52
5.2.1	Muutoksia toimenkuvassa ja virkanimikkeissä .....	53

5.2.2	Valtiovallalta tulevia muutostoiveita erityisopettajan työhön .	55
5.2.3	Samanaikaisopetus tiimityönä .....	56
5.2.4	Pirkko luo uutta erityisopetusmateriaalia .....	57
5.2.5	Erityisoppilaiden tilastointia Pirkon kertomana .....	58
5.2.6	Erityisopetuksen tilaratkaisut .....	58
5.2.7	Taloudellisten resurssien jako erityisopetuksen käyttöön .....	59
5.3	Sinikan tarina .....	60
5.3.1	Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa .....	61
5.3.2	Erityisoppilaiden tilastointia Sinikan kertomana .....	62
5.3.3	Samanaikaisopetus erityisopetusmuotona .....	63
5.3.4	Erityisopetuksen tilaratkaisut .....	64
5.4	Marja-Liisan tarina .....	64
5.4.1	Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa .....	65
5.4.2	Erityisoppilaiden tilastointia Marja-Liisan kertomana .....	67
5.4.3	Pehmeä lasku kouluun ja samanaikaisopetus .....	68
5.4.4	Erityisopetuksen tilaratkaisut .....	69
5.4.5	Taloudelliset resurssit erityisopetuksessa .....	69
5.5	Markun tarina .....	70
5.5.1	Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa .....	71
5.5.2	Erityisoppilaiden integrointia Markun kertomana .....	72
5.5.3	Oppilashuollon tulo osaksi koulun arkea .....	73
5.5.4	Erityisopettajien kokoontumisia ja yhteisiä kanssakäymisiä ....	74
5.6	Kaarinan tarina .....	75
5.6.1	Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa .....	75
5.6.2	Erityisoppilaiden tilastointia Kaarinan kertomana .....	77
5.6.3	Onnistunut tilaratkaisu erityisopetusluokaksi .....	79
5.6.4	Samanaikaisopetusta ja pehmeää laskua .....	79
5.7	Tuomon tarina .....	80
5.7.1	Muutoksia toimenkuvassa .....	81
5.7.2	Oppilasaines laajenee .....	82
5.7.3	Tilastointia Tuomon muistelemana .....	82
5.7.4	Kohti yksilöllistä opetusta .....	83
5.7.5	Tuomon käytössä olleet erityisopetustilat .....	84
5.7.6	Samanaikaisopetus työmuotona .....	84
<b>6</b>	<b>TULOSTEN YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT .....</b>	<b>85</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTAA .....</b>	<b>96</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>101</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>114</b>

# 1 JOHDANTO

Historian tutkimuksen sanotaan olevan keskustelua menneisyyden tapahtumien ja tulevaisuuden päämäärien välillä (Kalela 1976, 25, 54–56). Voidaksemme ymmärtää nykytilanne ja tehdyt arvovalinnat, meidän on tunnettava niitä edeltänyt aika. Kasvatuksen historian tutkimuksen yhtenä tehtävänä on taustan luominen tämän ajan koulutusta koskeville ongelmille ja ratkaisuvaihtoehdoille (Kuikka 1991, 16).

On ollut outoa havaita, että maamme erityispedagoginen tutkimus näyttää varsin historiattomalta. Olemme rohjenneet ryhtyä erityisopetuksen historiallispainotteiseen selvittelyyn, sillä paljasjalkaisina jyvaskyläläisinä luokanopettajana ja erityisopettajana Jyvaskylän kaupungin tarjoaman erityisopetuksen eri muutosvaiheiden seuraaminen on kiinnostanut meitä kovasti.

Tässä tutkimuksessamme olemme paneutuneet taustan luomiselle niiden ratkaisujen ymmärtämiseksi, joihin Jyvaskylän kaupungissa on päädytty luokattoman erityisopetuksen osalta. Tutkimuksemme erityisopetuksellinen päähuomio on kohdistettu lähinnä luokattoman erityisopetuksen muutoksien seurantaan Jyvaskylässä, koska sitä ei ole selvitetty lainkaan. Siksi koemme tutkimusaiheemme tärkeäksi. Jyvaskylää on pidetty merkittävänä koulukaupunkina 1870-luvulta lähtien (Peltonen 1989, 14). Ensimmäisenä Pohjoismaisena korkeakouluna Jyvaskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu sai yliopistolliseksi oppiaineeksi erityispedagogiikan vuonna 1948. Tosin vuoteen 1967 asti sen nimenä oli suojelu- ja parantamiskasvatusoppi. (Tuunainen & Nevala 1986, 9.)

Olemme kokeneet tarpeelliseksi tarkastella Suomen ja pohjoismaiden yleisen koulutusjärjestelmän muutoksia, jotta olemme voineet paremmin ymmärtää erityiskasvatuksessa välttämättömiksi koettuja muutosedellytyksiä. Suomessa on seurattu koulupoliittisesti selvimmin Ruotsin muutoslinjoja, sillä jo 1800-luvulla Suomessa otettiin mallia Ruotsista, vaikka oltiinkin tuolloin Venäjän vallan alla (Hirvi 1995, 15; Tuunainen 1995, 147).

Erityisopetusta ei tulisi tarkastella muusta koulujärjestelmästä irrallisena, vaan se olisi nähtävä osana muuta koulutusta, koska siellä tapahtuvilla muutoksilla on vaikutusta myös erityisopetukseen. Luokattoman erityisopetuksen taustalla on tärkeässä osassa luokkamuotoinen erityisopetus, joka luo pohjaa luokattoman erityisopetuksen synnylle. (Kivirauma 1989, 334.) Tästä syystä olemme liittäneet Jyväskylän luokattoman erityisopetuksen laajempaan kokonaisuuteen lähtien liikkeelle kansakouluvaiheessa syntyneestä apukoulusta.

Kansakoululaitoksen kasvaessa yhä suurempi osa ikäluokasta tuli kouluun ja samalla lisääntyi myös erityisoppilaiden määrä (Tuunainen & Nevala 1989, 49). Tarkastelimme mitä tutkimuksemme ajanjaksolla voimassa olevat koululait saivat erityislapsien koulunkäynnistä. Kansakoululaki (247/1957, 44§) määritteli, että lasta älköön pidettävä kansakoulun oppilaana, jos hänen koulunkäyntinsä ruumiinvian, sairauden tai sielullisen poikkeavuuden vuoksi on katsottava vahingolliseksi tai hyödyttömäksi. Tällainen lapsi on vapautettava oppivelvollisuudesta, mikäli hänelle ei ole järjestetty opetusta tämän lain mukaisessa erityiskoulussa. 1970-luvulla tuli Suomen koululainsäädännössä merkittävä muutos, kun kansakoulu ja oppikoulu muuttuivat kaikille yhteiseksi peruskouluksi (Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968, 5§). Tässä vaiheessa osa-aikaisen erityisopetuksen määrä kasvoi voimakkaasti (Kivirauma 2001, 33). Erityisopetuksen kannalta vuosi 1983 oli merkittävä, sillä tuolloin eduskunta hyväksyi koululait, joiden mukaan oppivelvollisuudesta ei enää voitu vapauttaa ketään. Uudessa laissa ei oppilaita enää diagnosoitu vamma-tyypin mukaan, vaan määrittelyksi kelpasi jaottelu erityis- tai erityisluokkaopetukseen (Peruskoululaki 476/1983, 32§). Merkittävää oli se, että 1980-luvulla erityisopetuksen lainsäädäntö vapautui tarkoista normeista ja antoi kunnille lisää päätäntävaltaa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 45). Tutkimusajanjaksoimme viimeisin kuntien toimintaa säätelevä perusopetuslaki astui voimaan 21.8.1998 (Perusopetuslaki 628/1998, 17§). Lain mukaan oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän

häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Oppilaalle tulee laatia opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen eroaa osa-aikaisesta erityisopetuksesta siinä, että se edellyttää hallinnollisen erityisopetuspäätöksen tekemistä oppilaalle. (Peruskouluasetus 852/1998.)

Tutkielmassamme olevaa erityisopetuksen osa-aluetta on nimetty hyvin monilla eri nimikkeillä. Käytössä esiintyneitä nimikkeitä on ollut muun muassa klinikkamuotoinen erityisopetus, luokaton erityisopetus, osa-aikainen erityisopetus ja laaja-alainen erityisopetus. Nimikkeiden moninaisuudesta huolimatta opetettava aines on ollut kaikissa lähes sama. Olemme tutkielmassamme päätyneet käyttämään pääsääntöisesti joko nimikettä osa-aikainen tai luokaton erityisopetus ja myöhemmin myös laaja-alainen erityisopetus. Oppilaat tulevat osa-aikaiseen erityisopetukseen yleisopetuksen oppituntien sijasta joko yhdeksi tunniksi kerran viikossa tai pidemmäksi ajanjaksoksi. Luokattomaan eli osa-aikaiseen erityisopetukseen tulon syynä on useimmiten puhe-, lukemis- tai kirjoittamishäiriö ja/tai muu häiriö, kuten oppimisvaikeus joissakin oppiaineissa.

Päätimme ryhmitellä Jyväskylän luokattoman erityisopetuksen muutosvaiheet omiksi jaksoikseen eri vuosikymmenien mukaan, jotta laaja aihepiirimme olisi hallittavissa. Ensimmäiseksi olemme tarkastelleet opetuksen osalta kansakouluaikaa ja päättäneet tarkastelumme 1990-luvulle, jolloin opetuksellisesti toimittiin peruskoulun opetussuunnitelman mukaan. Tälle aikajaksolle on sijoittunut monia yhteiskunnallisia uudistuksia. Luokattoman erityisopetuksen taustalla on ajatus kaikille lapsille yhteisestä koulusta.

Käsitteet integraatio ja inklusio ovat keskeisiä erityisopetusjärjestelmän muuttumisessa. Inklusio ja inklusiivinen opetus ovat maailmanlaajuisia ilmiöitä, joilla on joka maassa omat merkityksensä ja sovelluksensa. (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010, 351.) Ikätovereiden joukkoon kuulumisen hyväk-

syttynä jäsenenä on hyvin keskeinen toive lapselle (Moberg 1996, 130–131; Salminen 1989, 75). On myös hyvin merkittävää, että lapset saavat mahdollisuuden kasvaa ja opiskella sellaisten oppilastovereiden joukossa, jotka kuuluvat siihen yhteisöön, jonka piirissä he elävät koulupäivän jälkeen (O'Neil 1995, 7). Tämä tavoite ei välttämättä toteudu erityisluokassa tai -koulussa opiskeltaessa, koska asuinympäristö saattaa olla etäällä kouluympäristöstä. Luokattomassa erityisopetuksessa mainittua tavoitetta pyritään erityisoppilaiden osalta toteuttamaan mahdollisimman hyvin.

Tutkimuksemme oli tutkimusotteeltaan laadullinen ja päädyimme narratiiviseen kerrontaan siksi, että näin meillä oli mahdollisuus saada haastateltaviemme elävää kerrontaa taltioitua tutkimukseemme sen sijaan, että olisimme keränneet tietoaineistomme selailemalla yksinomaan maakunta-arkiston asiakirjoja, kaupungin kouluviraston vanhoja pöytäkirjoja ja erityisopetukseen liittyviä päätöksiä. Erityisen ilahduttavaa oli se, että löysimme hyödylliseksi työkaluksemme Labovin ja Waletskyn (1967) kehittämän strukturaalisen menetelmän, joka antoi meille mahdollisuuden tulkita ja analysoida erityisopettajien narratiiveja mukavalla tavalla. Tämän työkalun avulla saatoimme jakaa heidän kertomuksensa pienempiin kerronnallisiin yksiköihin eli narratiiveihin, joka teki tutkimuksestamme elävää, mukaansa tempaavaa ja helppoa luettavaa.



## 2 SUOMALAINEN ERITYISOPETUSJÄRJESTELMÄ

### 2.1 Miten Suomen erityisopetuksen perusta luotiin?

Tavoitteellisena, systemaattisena ja tietoisena, yksilöihin kohdistuvana toimintana erityisopetus on melko nuorta, mutta sen historialliset juuret ovat kaukana menneisyydessä. Erityisopetuksen varhaisvaiheita voidaan havainnoida eri kulttuureissa sen mukaan, miten poikkeavia ja vammaisia on kohdeltu ja miten heihin on suhtauduttu. (Moberg 1982, 22.)

Erityisopetuksen synnylle ovat erityisesti luoneet pohjaa vaikutteet, joita ulkomailta on saatu. Jo 1860-luvulla suomalaisia erityiskasvatuksen vaikuttajia, kuten K.M. Stenius, M. Linsen ja V. Forsius kävi ulkomailta hankkimassa kokeimuksia sovellettaviksi Suomen koulujärjestelmään. Ulkomailta saadut virikkeet ovat itse asiassa ratkaiseva lähtökohta koko suomalaisen koulujärjestelmän muotoutumiselle. (Tuunanen & Nevala 1986, 80; Tuunanen & Nevala 1987, 10.)

Suomen erityisopetuksessa on nähtävissä selvät aikakaudet. Varhaisimpana aikakautena Suomen erityisopetuksen kehitykselle voidaan pitää aikaa 1800-luvun puolivälistä 1920- ja 1930-luvuille. Erityisopetus oli tuolloin vielä määrältään hyvin vähäistä. Seuraava uusi aikakausi alkoi sitten 1930-40-lukujen taitteesta. Tälle aikakaudelle on olennaista erityisopetuksen määrällinen kasvu. Tuolloin erityisopetusta sai noin kaksi prosenttia oppivelvollisista. Suomalaisen erityisopetuksen eteneminen oli kuitenkin melko hidasta 1950-luvun lopulle saakka. (Tuunanen & Nevala 1987, 10, 13-14, 16; Werner-Putnam 1979, 89; Telemäki 1983, 41.)

#### 2.1.1 Apukoulusta luokattomaan

Suomeen säädettiin yleinen oppivelvollisuus vuonna 1921. Tuolloin päätettiin, että seitsemän vuoden iässä alkavan oppivelvollisuuden tuli kestää kuusi vuotta. (SA 101/1921, 3§.) Tavoitteena oli saattaa kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset

koulutuksen piiriin. Uusi oppivelvollisuuslaki velvoitti kaupungeja perustamaan niin sanottuja apukouluja. Se ei kuitenkaan määritellyt sitä, mitä apukoululla tarkoitettiin, vaan siinä mainittiin käsite heikon käsitekyvyn omaavat oppilaat. Tuossa laissa erityisopetus oli vielä hyvin selkiytymätön käsite. Lain ylimalkaisuus antoi täten kunnille mahdollisuuden järjestellä erityisopetustaan paikallisten olosuhteiden edellyttämällä tavalla. (Telemäki 1983, 41.)

Kyseiseen kouluun siirto ei tuolloin vielä vaatinut erillisiä testejä eikä siirron syytä tarvinnut ilmoittaa oppilaan vanhemmille tai edes oppilaalle henkilökohtaisesti. Opetusryhmän koko vaihteli 15-20 oppilaaseen ja opetuksesta vastasi kansakoulun opettaja. (Laitakari 1919, 7; Kivirauma 1989, 87-89.) Kesti kuitenkin vielä kymmeniä vuosia ennen kuin jokainen oppivelvollisuusikäinen pääsi käymään säännöllisesti koulua (Isosaari 1970, 73-74; Halila 1980, 169).

Ennen oppivelvollisuuslakia kunnat pystyivät hoitamaan erityistukea tarvitsevien opetuksen vapaaehtoisten avustuksella. Heikkokyykyiset ja niin kutsutut pahatapaiset oppilaat eivät vielä tuolloin muodostuneet ongelmaksi koulun näkökulmasta katsottuna, sillä edelliset eivät yleensä käyneet koulua ja jälkimmäiset pystyttiin erottamaan koulusta tarpeen tullen. (Kivirauma 1989, 88.) Maa-seudulla, jossa luokat olivat pienempiä kuin kaupunkikouluissa ei näin ollen esiintynyt suurta tarvetta erityisjärjestelyille. Usein hitaasti edistyvät oppilaat siirrettiin alemman luokan kurssille ja vastaavasti nopeasti edistyneet siirrettiin ylemmälle luokalle. (Laitakari 1919, III-IV; Salmensaari 1915, 22-23; Halila 1949, 95: SA 12/1866, 96 §, 141§; Kivirauma 1989, 39; Kivirauma 2009, 35-36.)

Uuno Cygnaeusta voidaan pitää apukouluopetuksen varhaisimpana puolesta puhujana Suomessa. Ajatus apukoulusta lähti liikkeelle suurelta osin Cygnaeuksen vaikutuksesta. Hänen pyrkimyksensä oli tehdä Suomen kansakoululaitoksesta suuri ja yhtenäinen järjestelmä, joka tulisi tarjoamaan opetusta myös älyllisesti heikompilahjaisille. (Halila 1949, 93-94.) Cygnaeus halusi, että heikommatkin oppilaat opiskelisivat normaaliopetuksessa, mutta hänen ajatuksensa hylättiin. Ensimmäinen varsinainen apukoululuokka perustettiin Viipuriin vuonna 1891. Siellä opiskeli heikkolahjaisia oppilaita koko kaupungin alueelta. (Halila

1949, 96.) Viipurin kansakoulutarkastaja A. A. Borenus oli sitä mieltä, että heikkokykyisten lasten opetuksen järjestäminen oli tärkeää, jotta estettiin heidän turmeltumisensa. Hän uskoi, että varhainen opetus nostaa lasten älyllistä tasoa. (Borenus 1893, 136–137).

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki muutti suurempien kuntien velvoitteita heikkolahjaisten opetuksen järjestämisestä. Se edellytti, että niihin kaupunkeihin, joissa väestömäärä ylitti 10 000 asukasta, tuli järjestää erityistukea heikon käsityskyvyn omaaville lapsille ja lapset velvoitettiin osallistumaan opetukseen. (Haila 1950, 100; SA 101/1921, 1, 4, 13 §.) 1930-luvulla apukoulu oli ainoa erityisopetusmuoto. 1950-luvun lopulla pahatapaisten opetus sai lainvoiman, kun tarkkailuluokka sai virallisen asemansa kansakouluasetuksessa. Asetus oli voimassa noin kymmenen vuotta. Myöhemmin syntyneellä luokattomalla eli osaikaisella erityisopetuksella oli merkittävä asema tarkkailuopetuksessa. (Kivirauma 1989, 108, 126.)

### **2.1.2 Erityistukea tarvitsevat oppilaat**

Vuoden 1947 Komitean mietinnössä mainittiin ensimmäisen kerran klinikkamuotoinen erityisopetus. Tämän kaltainen erityisopetus merkitsi koulu- ja luokkamuoitoisesta erityisopetuksesta poikkeavaa toimintamuotoa. Siinä oli olennaista opetuksen osa-aikaisuus. Tällä tavalla toteutettu erityisopetus antoi uusille opetusryhmille mahdollisuuden tulla erityisopetuksen piiriin. (Kivirauma 2001, 31.) Osa-aikaisesti annetussa erityisopetuksessa oppilasta ei siirretty hallinnollisesti erityisopetukseen, vaan opetus tapahtui yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti (Laukkanen 1996, 3). Käsitteellä klinikkamuotoinen erityisopetus tarkoitettiin siis samaa kuin luokaton tai osa-aikainen erityisopetus. Tällainen erityisopetus täydensi tai tuki ”normaalia” koulunkäyntiä (Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996, 144).

Klinikkamuotoinen erityisopetus oli kuitenkin aloitettu jo 1940-luvun alussa Helsingissä, jolloin jonkin asteista erityisopetusta ryhdyttiin antamaan puhehäiriöiden vuoksi. Puhehäiriöllä tarkoitettiin yksilön osittaista tai täydellistä

kykenemättömyyttä äidinkielen normien mukaisen puheen ja/ tai kielen tuottamiseen. (Rauhala 1986, 241.)

Kouluhallitus teki vuonna 1947 vajaakykyisten lasten huoltokomitean toimesta kartoituksen lasten puhehäiriöistä. Tämän tutkimuksen perusteella komitea katsoi, että lasten puhehäiriöiden korjaamiseen oli tärkeä puuttua ennen lukemisen ja kirjoittamisen korjaamista. Heidän mielestään luku- ja kirjoitushäiriöstä eli lukihäiriöistä johtuvat ongelmat olivat oppilailla varsin pieniä tai niitä ei osattu selkeästi hahmottaa. Komitea oli sen sijaan pettynyt, että puhevikaisille ei ollut järjestetty erityisopetusta muualla kuin Helsingissä. Mietinnössä todettiin, että vähäisestäkin puheviasta saattoi olla seurauksena kehityshäiriöitä henkiselä puolella. Komitean mukaan puhevikoja tuli alkaa korjata mahdollisimman varhaisesta iästä lähtien, jotta myöhemmät sielulliset vauriot vältettäisiin. Puhevikojen korjaamiseen ei komitean mielestä tarvittu erityisluokkia, vaan heidän opettamisensa onnistui klinikkaopetuksena. (Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö 1947, 54–61.) Puheopetusta tarvitsevat oppilaat alkoivat vasta 1960-luvun lopulta lähtien saada laajamuotoisemmin puheopetusta joko klinikkaopetuksena tietyillä kouluilla tai kiertävien erityisopettajien toimesta useammilla kouluilla. Puheopetusta annettiin yleisimmin 2-4 lapsen ryhmissä, mutta myös yksilöllisesti tapahtuva puheopetus oli mahdollista. Ryhmä sai opetusta yleensä yhden tunnin viikossa ja yksilöllisesti annettuna oppilas sai sitä 5-15 minuuttia kerran viikossa. Puheopetukseen valikoitui ne oppilaat, jotka erityisopettaja oli seulonut ensimmäisen luokan oppilaista puheopetusta tarvitseviksi. Puheopetus keskittyikin aluksi kahdelle alimmalle luokalle. (LE 1954, 18–20; Tuunainen & Nevala 1986, 113–114.) Puheopetus oli keskittynyt pääsääntöisesti kaupunkeihin ja maaseudulla asuvien oppilaiden osalta puheopetus säilyi vielä 1970-luvun alkuun saakka varsin vähäisenä, sillä vain neljäsosa lapsista sai tukea (Tuunainen & Nevala 1986, 118).

Komitea mainitsi jo vuoden 1947 mietinnössään niin kutsutut sanasokeat eli lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista kärsivät lapset, mutta opetuksen ohjeista-

miseen komitea ei kuitenkaan vielä tuolloin puuttunut. Perusteluna tälle ohjeistamisen puutteelle oli se, että tuolloin ei vielä ollut riittäviä diagnosointimenetelmiä. Tästä syystä kyseisten lasten opetus saatettiin aluksi hoitaa myös oppilaskumäärältään pienemmissä opetusyksiköissä kansakoulun h-luokilla. (Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö 1947, 46, 54–61.) Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten oppilaiden saattaminen erityisopetuksen piiriin aloitettiin sitten 1940-luvun lopulla (Tuunanen & Nevala 1986, 68; Kivirauma 1989, 113; Kivirauma 2001, 30–31; Niilo Mäki 1902–1968). Lukemis- ja kirjoittamishäiriöillä tarkoitettiin lukemisen- ja kirjoittamisen saavutustason jäämistä 1-2 hajontayksikköä alle yksilön älykkyyden ja koulutuksen perusteella odotetun tason (Ruoppila & Västi 1971, 12). Niinpä Helsingissä käynnistettiin vuonna 1949 koululaitoksen piirissä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten opetus. Aluksi oppilaista, joilla luki-ongelma oli suuri, muodostettiin oma pieni luokka. (Jurama 1986, 575.) Luokkamutoisen erityisopetuksen oheen alkoi vähitellen kehittyä uudenlaista erityisopetusta. Luokkamutoisesta erityisopetuksesta siirryttiin klinikkamutoiseen eli luokattomaan erityisopetukseen. (Runsas 1986, 575; Kivirauma 2001, 30.) Aluksi se oli vielä varsin pienimuotoista, mutta lisääntyi pikkuhiljaa 1960-luvun lopulla peruskoulun tulon myötä, tuoden uusia tuulia opetusjärjestelyihin. Se edusti uutta, integroivaa erityisopetusta. (Kivirauma 1989, 115; Kivirauma 2009, 38.) Luokaton erityisopetus oli varsin kaupunkikeskeistä 1960-luvun lopulle saakka myös luki-opetuksen osalta, mutta 1970-luvun alussa luki-opetusta saavia oppilaita oli jo enemmän maaseudulla kuin kaupungeissa (Tuunanen & Nevala, 1986, 118).

### **2.1.3 Luokattoman erityisopetuksen etuja**

Luokattoman erityisopetuksen etuina voitiin pitää muun muassa sitä, että tämä opetusmuoto kykeni ottamaan vastaan huomattavasti runsaammin oppilaita kuin luokkamutoinen opetus. Siitä huolimatta, että luokaton erityisopetus pystyi viikkotuntimääräisesti opettamaan suurempaa oppilasmassaa kuin luokka-

muotoinen, niin luokatonta erityisopetusta kyettiin antamaan niin pienissä ryhmissä, että sitä voitiin verrata jopa yksityisopetuksen luonteiseen opetukseen. Luokattoman erityisopetuksen etuina voitiin pitää myös sitä, että vanhemmat eivät ryhtyneet läheskään samassa mittakaavassa vastarintaan, jos heidän lapselleen ehdotettiin erityisopetuksen antamista kuin luokkamuoitoisessa erityisopetuksessa tapahtui. Erityinen painoarvo luokattoman erityisopetuksen suosioon oli siis vanhempien negatiivinen suhtautuminen luokkamuoitoista erityisopetusta kohtaan. (Kivirauma 1989, 114.) Se edusti luokka- ja koulumuotoiseen erityisopetukseen verrattuna vähemmän leimaavaa ja poissulkevaa erityisopetusta (Kivirauma 1989, 115; Kivirauma 2009, 38).

Suurena hyötynä oli myös se, että sellaistenkin oppilaiden tutkiminen ja opetus oli mahdollista, joilla luki-häiriöt ja/ tai oppimis- ja sopeutumisvaikeudet olivat lieviä (Kivirauma 1989, 127). Oppilaille tuli mahdollisuus opiskella pääsääntöisesti yleisopetuksessa ja siirtyä osa-aikaisesti erityisopetukseen niissä oppiaineissa, jotka tuottivat erityisiä vaikeuksia (Kivirauma 1989, 115; Kivirauma 2009, 38).

Luokattomaan erityisopetukseen määrättyt oppilaat saivat opetusta ongelmiinsa pienryhmissä parhaimmillaan pari kolme kertaa viikossa (LE 1954, 12). Tällaisesta pienryhmille annetusta opetuksesta tuli pikkuhiljaa tavallisin erityisopetuksen järjestämistapa. Ryhmien koot vaihtelivat 2–25 oppilaaseen, mutta tavallisimpia olivat 2–7 oppilaan ryhmät. Poikkeustapauksissa saatettiin opetusta antaa yksilöllisesti. (Kivirauma 1989, 113.) Opetusaika ryhmää kohden oli yleisimmin 45 minuuttia (KM 1970c, 41–44). Luokaton erityisopetus järjestettiin periodeittain pitkien matkojen päässä olevien pienten koulujen oppilaille. Periodin kesto saattoi olla 8–12 viikkoa. (Jurama 1986, 575.)

Luokattoman erityisopetuksen tarpeellisuus tuli erityisen selkeästi esille peruskouluun siirtymisen jälkeen, kun hyvin pian havaittiin, että osalle oppilaista peruskoulun mukanaan tuomat tavoitteet olivat liian korkeat. Koko ikäluokan opettaminen yhdessä toi esiin ongelmia. Heterogeenista luokkaa pidettiin

kuitenkin kasvuympäristönsä vuoksi homogeenista luokkaa parempana. (Kuikka 1991, 129–130.)

#### **2.1.4 Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan näkemykset**

Erityisopetuksen tarpeellisuutta tutkimaan 1970-luvulla perustetun erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan toimenkuvaan kuului ehdotusten tekeminen oppivelvollisuuskoulun erityisopetuksen osalta. Toimikunnan tavoitteellisena lähtökohtana oli yksilökeskeisyys eli yksilön kehitysedellytykset ja kehitystarpeet. Se halusi painottaa, että mikäli erityisopetusta alettaisiin antaa jo varhain ja tehokkaasti voitaisiin puhe-, lukemis-, kirjoittamis- ja laskemishäiriöt saada kuntoon jo nuorimpien ikäluokkien kohdalla. (KM 1970c 59–60; 112–116; 162, 163.) Toimikunnan mielestä voimassa oleva periaate, että erityisopetusta annettiin vain sellaisille oppilaille, jotka hidastivat tai häiritsivät perusluokan toimintaa, oli väärä ja vanhakantainen. Heidän mielestään uudenlaisten, tehokkaiden toimintamuotojen sekä uudenlaisien lapsiryhmien mukaantulon tuli tapahtua yhteiskunnallisista muutoksista johtuen. He näkivät, että elinkeinorakenteen muutokset ja sen myötä muuttoliike asuintaajamiin vaati muutosta myös opetuksellisiin tarpeisiin. Erityisopetukselliset muutokset tuli toimikunnan mukaan liittää yhteen peruskoulun käynnistymisen kanssa. Toimikunnan mielestä koulun tuli pysyä mukana yhteiskunnallisessa muutoksessa ja taata kaikille yhteiskuntaluokkaan tai asuinseutuun katsomatta samanlaiset mahdollisuudet lapsen omaa kehitystä vastaavaan peruskoulutukseen. (KM 1970c 111.)

Erityisopetustoimikunta painotti uudistuksessaan niin sanottua normaalisuusperiaatetta. Sen mukaan jokaisen lapsen tuli saada opiskella omassa perusopetusryhmässään ja saada sen sisällä erilaisia tukitoimia tukiopetuksen ja luokattoman erityisopetuksen keinoin. Eräänlaisena normaaliopetuksen ja luokattoman eli osa-aikaisen erityisopetuksen välimuotona mainittiin uutena tukitoimena peruskoulun myötä tullut tukiopetus. Tukiopetusta voitiin huoltajan suostumuksella järjestää 1970 voimaan tulleen asetuksen mukaan opinnoissaan tila-

päisesti jälkeen jääneille taikka muusta syystä sitä tarvitseville peruskoulun oppilaille luokkaa kohden enintään kahta viikkotuntia vastaavana aikana. Tämänkaltaisen opetuksen järjestämisestä kouluhallitus antoi tarvittaessa ohjeet. (SA 443/1970, 27§.) Toimikunnan mukaan erityisluokalle tai erityiskouluun siirto tuli tapahtua vain, mikäli edellä mainitut keinot eivät olleet kyseisen oppilaan kohdalla riittävät (KM 1970c 116; KM 1971, 46–49). Erityisopetustoimikunta piti kuitenkin tärkeänä sitä lähtökohtaa, että luokkamuotoiseen erityisopetukseen siirretty oppilas voitiin asiantuntijoiden kanssa laaditun kuntoutusohjelman jälkeen siirtää takaisin perusopetukseen ja sitä myötä tarvittaessa luokattoman erityisopetuksen piiriin (KM 1970c, 150). Toimikunta halusi nähdä erityisopetuksen kokonaan uudenlaisesta näkökulmasta. Se luonnehti erityisopetusta erityistehtäväksi, johon tuli sisältyä opetuksen lisäksi muitakin toimenpiteitä, joilla tuettiin oppilaan yksilöllisiä eroavuuksia ja vähemmistöryhmiin kuuluvien opetustarpeita. (KM 1970c, 130–131.)

### **2.1.5 Laaja-alainen erityisopetus**

Myöhemmin, peruskoululakien muutosten myötä, myös erityisoppilaat määriteltiin uudella tavalla. Määrittely muuttui avoimempaan suuntaan, minkä johdosta kouluilla oli paremmat mahdollisuudet muokata erityisopetusta haluamallaan tavalla. (Kivirauma 1989, 142.) Luokattoman erityisopetuksen muodoista vanhin oli puhehäiriöiden vuoksi annettu erityisopetus ja uusimpana tulokkaana syntyi peruskoulun myötä niin sanottu laaja-alainen erityisopetus, johon kunnan oli saatava kouluhallituksen lupa. Vuoden 1970 Peruskouluasetus mainitsee ensi kerran tämän puhe-, lukemis-, ja kirjoittamishäiriöisille tai muista erityishäiriöistä kärsiville annettavan erityisopetuksen muodon. (SA 443/70, 39§.) Virallisesti laaja-alaisen erityisopetuksen synty ajoittuu 1970-luvun puoliväliin. Tässä yhteydessä toimenkuvan laajentamista pidettiin perusteltuna ja asia otettiin myös erityisopettajakoulutuksessa huomioon. Lähtökohtana oli ajatus, että laaja-alainen erityisopettaja hoitaisi myös muun tyyppisiä oppimisvaikeuksia, kuin perinteisiä puhe- luki-opetusongelmaisia. Tällöin oli mahdollista joustavasti ja



nopeasti auttaa aluksi etupäässä sosiaalisesti ja emotionaalisesti häiriintyneitä oppilaita. Näin ollen heitä ei enää tarvinnut eristää omasta nimikkoluokastaan. Näin siirryttiin myös enemmän integraation suuntaan. (Moberg 1982, 215–216.) Laaja-alaisessa erityisopetuksessa on oppilaita niin luokkamuotoisen erityisopetuksen alueelta kuin myös luokattoman erityisopetuksen alueelta. Laaja-alainen erityisopetus oli syntyvaiheensa alkuaikoina eniten käytössä yläkoulun puolella peruskoulussa. (Ahvenainen 1983, 1–33.)

Vuoden 1984 peruskouluasetuksen myötä luokattomasta eli osa-aikaisesta erityisopetuksesta tuli luokkamuotoisen erityisopetuksen kanssa tasa-arvoinen tuntimäärillä mitattuna. Tässä asetuksessa määrättiin, että vähintään puolet erityisopetukseen käytettävistä tunneista oli käytettävä osa-aikaiseen erityisopetukseen. (SA718/84, 46§.)

## **2.2 Erityisluokkaopetuksen perusta Jyväskylässä**

Jyväskylän kaupungin oma kansakoululaitos perustettiin vuonna 1909. Syy näinkin myöhäiseen ajankohtaan oli ilmeisesti se, että Jyväskylän väkiluku jäi pahasti jälkeen muihin kaupunkeihin nähden. Väkiluvun hidaskasvu korjaantui 1910-luvulta alkaen. Vuosina 1910–1930, jolloin Jyväskylä kasvoi yli kaksi kertaa nopeammin muihin kaupunkeihin nähden, oli omalle kansakoululaitokselle jo kysyntää. (Tommila 1972, 306–307, 324.)

Pian kansakoululaitoksen perustamisen jälkeen Jyväskylässä alkoi myös erityisopetuksellisesti tapahtua pientä liikehdintää. Vuoden 1911 loppupuolella kaupungin kansakouluntarkastaja, seminaarin kasvatusopin lehtori K. Oksala ehdotti johtokunnalle, että Jyväskylään tulisi perustaa erityinen apuluokka heikkokykyisille lapsille. Jyväskylän kansakoulun johtokunta antoi tarkastaja Oksalan tehtäväksi selvittää erityisopetusta tarvitsevien lasten lukumäärän Jyväskylässä. Tähän tehtäväksi antoon pysähtyi kuitenkin tällä erää erityisopetuksen pohtiminen Jyväskylässä ilmeisesti taloudellisista syistä. (Halila 1949, 153–154.)

Jyväskylän kaupungin kansakouluntarkastaja lehtori K. Oksalan 1911 tekemä ehdotus apuluokan perustamisesta heikkolahjaisille Jyväskylässä tuli kuin uutena asiana ajankohtaiseksi oppivelvollisuuslain tultua voimaan vuonna 1921. Tällöin jälleen keskusteltiin erityisen apuluokan perustamisesta. Asia kuitenkin jälleen raukesi, koska opettajisto ei ollut asialle vihkiytynyt ja opettajia kehoitettiin kuuntelustipendinsä turvin tutustumaan apukouluopetukseen. Tällaista kuuntelu- ja tutustumismatkaa ei valitettavasti tehty. (JKVA, toimintakertomukset 1935–1942.) Erityiskasvatuksen kehittymiselle oppivelvollisuuslain voimaantulo 1921 ei siis tuonut nopeasti lisäpontta Jyväskylässä, mutta eräänä syynä sen etenemisen hitaudelle oli varmasti se, että myös valtakunnallisesti tämän ainonkin erityisopetusmuodon, apukoulun, osalta kunnat saivat lykkäystä.

Heikkokökyisten eli apuluokan perustaminen tuli taas Jyväskylässä esille vuotta myöhemmin 1922, jolloin päätettiin varojen keruusta kyseisen luokan aikaansaamiseksi. Ilmeisesti 1930-luvun alun lama ja heikkokökyisten oppilaiden liian vähäinen määrä lykkäsi apukoulun perustamista jälleen. (Halila 1950, 100; Kivirauma 2009, 34.)

Jyväskylän kaupunkiin suunniteltu alueliitos toi apukoulukysymyksen taas ajankohtaisemmaksi. Vuodesta 1937 alkaen opettajakokousten säännöllinen pohdinnan aihe oli se, kuinka heikon käsityskyvyn omaavien oppilaiden opetus tulisi järjestää, ettei se koituisi rasitukseksi heille eikä myöskään edistyneemmille lapsille. Talvisodan johdosta alueliitos siirtyi vuoden 1941 alkuun ja apukoulu aloitti toimintansa Jyväskylässä kaksiluokkaisena helmikuussa 1942. Sotatilasta johtuen apukoulu kärsi opetustilojen puutteesta ja pystyi työskentelemään ensimmäisenä kouluvuotenaan vain 74 päivää. Myöskin päiväohjelmaa jouduttiin lyhentämään. (JKVA toimintakertomus 1942–1945.)

1940-luvun puolivälissä myös pahatapaisten lasten opetuksessa tapahtui muutosta. Jyväskylässä kansakoulun johtokunta päätti tammikuussa 1943, että kaupunkiin tulisi perustaa koulukoti huonotapaisia lapsia varten. Syyslukukauden 1944 alusta perustettiin tarkkailuluokka, johon sijoitettiin älyllisesti normaaleja, mutta henkisesti ”luonnevikaisia” lapsia. (JKVA, toimintakertomus 1942–

1946; JKA 11.5.1944.) Jyväskylässä ensimmäinen käytännön kokeilutyötä varten perustettu tarkkailuluokka aloitti toimintansa syksyllä 1945 (Malinen 1968, 316–317).

### **2.3 Jyväskylän luokattoman erityisopetuksen perusta**

Jyväskylä seurasi isompien kaupunkien mallia puheopetuksen osalta 1950-luvun puolivälissä ja aloitti syksyllä 1955 puhehäiriöistä kärsivien lasten erityisopetuksen. Puhehäiriöisten lasten erityisopetukselle olikin vähitellen todellista kysyntää, sillä vuonna 1957 Jyväskylän kansakoulujen 4755 oppilaasta 258 oppilaalla todettiin puhehäiriö. Ensimmäiseksi puhehäiriöisten opettajaksi valittiin kansakoulunopettaja E. Aro, joka nimellisesti hoiti yläkoulunopettajan virkaa. Erityisopettajat E. Sonninen, R. Rauhala ja L. Kalmari vastasivat puheopetuksesta vuoden 1957 jälkeen. Lukuvuoden 1957–1958 aikana kuntoutettiin 106 oppilasta. Vuonna 1968 ryhdyttiin yhteistyöhön Keski-Suomen keskussairaalan foniatriksen poliklinikan kanssa. (Peltonen 1989, 196.)

Lukuvuoden 1962–1963 alussa vihdoin myös lukiopetus käynnistyi Jyväskylässä, kun Jyväskylään perustettiin luku- ja kirjoitusvaikeuksista kärsiville oppilaille luku- ja kirjoitusneuvola. Opettajaksi tuli filosofian maisteri M. Västi. Tätä erityisopetusta heille annettiin aluksi kansakoululaitoksen yhteydessä vuoropäivin Cygnaeuksen koulussa ja Keskuskansakoulussa. Lukuvuonna 1962–1963 opetuksesta pääsi osalliseksi kaikkiaan 51 näiden koulujen oppilasta. He opiskelivat 2-4 oppilaan ryhmissä 1-3 tuntia viikossa. Jyväskylän korkeakoulun psykologian laitos ja kasvatustieteiden keskusneuvola tukivat luku- ja kirjoitusneuvolaa. Vuonna 1964–1965 luku- ja kirjoitusvaikeuksista kärsiville oppilaille tuli antaa opetusta kaupungin kaikissa kansakouluissa. Tuolloin perustettiin luku- ja kirjoitushäiriöisten ensimmäinen erityisopettajan virka. Opettajaksi tuli erityisopettaja M-L. Pirilä. (JKVA toimintakertomus 1962–1969.) Keskuskansakoulun luku- ja kirjoitusneuvolassa opetti edelleen M. Västi. Kolmas erityisopettajan virka perustettiin

vuonna 1969. Virkaan valittiin erityisopettaja P. Siirilä, joka toimi kiertävänä erityisopettajana opettaen Jyväskylän kaupungin eri kouluilla. (JKVA toimintaker-tomus 1962–1969.)

Erityisopetuksen suunnittelutoimikunta totesi ensimmäisessä osamietin-nössään 1970, että lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten erityisopetuksen toteutus oli maassamme hyvin kirjavaa ja esimerkiksi ryhmäkoko, kesto ja jatkuvuus vaihte-livat. Tämä johtui siitä, ettei ollut olemassa minkäänlaisia säännöksiä tai virallisia ohjeita, miten opetus tuli järjestää. Luokattoman erityisopetuksen lisääntyessä tuli ongelmaksi tarkoituksenmukaisten tilojen ja diagnosointimenetelmien puut-tuminen. (KM 1970A 16.) Lääninhallitusten kouluosastot perustettiin vuonna 1970 ohjaamaan kuntien erityisopetuksen suunnittelua ja toteutusta. Tätä kautta myös erityisopetus tuli osaksi maamme suunnitelmallista koulutuspolitiikkaa. Kunnat velvoitettiin järjestämään kaikkien poikkeavien oppilaiden erityisopetus. (Kivirauma 2009, 39.) Näin toimittiin myös Jyväskylässä.

## 2.4 Pohjoismaiden erityisopetuskäytänteet

Erityisopetus oli alkanut Euroopassa useimmiten yksityisten tahojen aloitteesta erillään lainsäädännöstä ja koulujärjestelmistä. Oli melko tavanomaista, että se pohjautui uskonnollisille tai humaaneille arvoille, jossa merkittävänä osatekijänä oli ollut huolenpidollinen funktio. (Merry 1989, 395–396; Ihatsu & Tuunainen 1994, 5.)

**Ruotsissa** ensimmäinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista kärsiville op-pilaille tarkoitettu erityisluokka perustettiin vuonna 1938. Lähtökohtana oli diag-nosoitu vaikeus tai vamma ja tästä syystä oppilas ei kyennyt kohtaamaan koulun asettamia vaatimuksia. Näin ollen heidät sijoitettiin pitkälle erikoistuneeseen eri-tyisopetusyksikköön. (Eklindh & Wennbo 1986, 13–14.)

Ruotsissa 1950- ja 60-luvuilla tapahtunut taloudellinen kasvu antoi mah-dollisuuden tarkastella optimistisesti vammaisen ihmisen hoitoa ja opetusta. Tuolloin valtio ja kunnat lisäsivät runsaasti resurssejaan, mikä mahdollisti myös

erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen tukemisen ja myös opetuksessa käytettävien oppimateriaalien ja opetusvälineiden parantamisen. (Richardson 2004, 103, 118–119, 141; Ihatsu & Tuunainen 1994, 6.) Jo vuoden 1946 koulukomissio painotti mietinnössään, että sijoitettaessa lapsi apuluokkaan pitäisi aina tähdentää vanhemmille ratkaisun väliaikaisuutta. Tämä tarkoitti sitä, että oppilas saattoi palata yleisopetusluokkaan, mikäli erityisopetus käänsi oppimiskehityksen positiiviseen suuntaan. (Eklindh & Wennbo 1986, 12.)

Ruotsi teki vuonna 1962 päätöksen 9-vuotisesta peruskoulusta. Sen seurauksena rinnakkaiskoulujärjestelmä lakkautettiin ja tuolloin myös erityisopetus laajeni merkittävästi. (Richardson 2004, 122; Egelund, Haug & Persson 2006, 61.) Peruskoulu toi mukanaan osa-aikaisen erityisopetuksen, jolloin erityisluokkien määrä laski 9,1 prosentista (1968) 3,5 prosenttiin (1977) (Ihatsu & Tuunainen 1994, 9).

Vuoden 1962 opetussuunnitelmassa korostettiin erityisopetuksen toteuttamista muun koulutyön ohessa samanaikaisopetuksena. Eriytettyjen erityisluokkien lisäksi pyrittiin rinnakkaiseen erityisopetukseen tavallisen opetuksen kanssa. Oppilaat valittiin erityisen tarkasti oppimisvaikeusdiagnosoinnin avulla. Vuoden 1969 opetussuunnitelmassa samanaikaisopetus korostui edelleen. Erityisopetusta alettiin järjestää joko yksittäisille oppilaille ja pienehköille ryhmille rinnakkain ja samanaikaisesti muun opetuksen kanssa tavallisessa luokassa tai erityisluokassa. (Eklindh & Wennbo 1986, 14.) Käytössä oli niin sanottuja klinikaluokkia, joissa annettiin opetusta esimerkiksi lukemisen harjaannuttamisessa (Richardson 2004, 180). Pikkuhiljaa myös integraatiopyrkimykset tulivat ajankohtaisiksi erityisopetuksessa ja erillinen erityisopetus korvattiin luokassa annettavalla erityisopetuksella. Integraatio nähtiin kuitenkin vain välivaiheena, sillä ei koettu järkeväksi tehdä eroa integroitujen ja muiden oppilaiden välille. (Arte 1985, 29; Emanuelsson 1997, 464.)

1970-luvulla alkoi Ruotsissa vilkas keskustelu erityisopetuksesta ja erityisopettajakoulutuksesta. Oirekeskeisen lähestymistavan sijaan pyrittiin löytämään

kokonaisvaltaisempi näkökulma oppilaan ongelmien ratkaisemisen suhteen. Kokonaisvaltaisella näkökulmalla tarkoitettiin sitä, että monet eriytyneet diagnosoinnin muodot nähtiin tarpeettomiksi. Segregaatio ideologiana haluttiin perata pois ja pyrittiin siihen, että lapsia ei luokitella etukäteen erilaisiin ongelmaryhmiin. Haluttiin joustavaa organisaation ja resurssien jakoa ja sitä, että lasten asioista ja ongelmista keskustellaan monipuolisen yhteistyön merkeissä. Segregaatio-käsitteellä tarkoitettiin ideologiaa, jossa oppilaita eroteltiin toisistaan jonkin ominaisuuden perusteella. (Eklindh & Wennbo 1986, 10.) Erityisluokkia vähennettiin ja jopa poistettiin kokonaan. Erityisopetusta alettiin antaa omassa luokassa samanaikaisopetuksena. Erityisluokan nimike poistettiin, vaikka kyseisiä luokkia oli edelleen olemassa. Luokkamuotoinen erityisopetus merkitsi etupäässä rakenteellista muutosta, jolloin oppilas siirtyi erityisluokkaan. Sen heikoutena oli kuitenkin se, että näin meneteltäessä oppilas jäi paitsi yleisopetusluokassa tapahtuvaa opetusta. Ruotsissa otettiin samoihin aikoihin käyttöön myös klinikkaluokkia, jonne oppilaat menivät tiettyinä tunteina opiskelemaan. (Emanuelsson 1983, 66, 107–108; Johansson 1998, 138; Richardson 2004, 124.) Sekä luokkamuotoisen että klinikkamuotoisen erityisopetuksen tuntimääristä vastasivat kunnat ja kuluista päätti valtio. Tämän seurauksena erityisoppilaiden määrä kasvoi räjähdysmäisesti (Johansson 1998, 138). Erityisopetuksen määrällisestä kasvusta huolimatta yhä useampi oppilas epäonnistui koulunkäynnissään. Tästä syystä rakenneltiin ohjelma, joka takaisi myös huonosti menestyneille oppilaille mahdollisuuden suoriutua peruskoulusta. Erityisopetuksen laajentuessa ainoastaan 27 prosenttia erityisopetusta antavista opettajista oli päteviä erityisopettajia. (Egelund ym. 2006, 62–63.)

Ruotsissa oppilailla ilmeneviä ongelmia ei selitetty pelkästään oppilaista itsestään johtuviksi. Vaikeuksien katsottiin johtuvan myös koulutyön sisällöistä, oppilaiden kotitilanteista ja siitä, miten oppilaisiin suhtauduttiin. 1970- ja 80-luvuilla Ruotsin yleisopetus ja erityisopetus haluttiin sulauttaa yhteen ja eliminoida tätä kautta erityisopetuksen leimaava vaikutus. Yleisopetuksessa toivottiin

otettavan mallia erityisopetuksen pedagogiikasta esimerkiksi havainnollistamis-  
metodien, opetusaineksen järjestyksen ja oppilaan ja opettajan välisen kanssa-  
käymisen suhteen. Luokattomat opetusryhmät koettiin jopa välttämättömiksi ja  
houkutteleviksi erityisesti monissa haja-asutusalueiden kouluissa, mutta myös  
muissa kouluissa vuoden 1978 valtionavustusuudistusten myötä. (Eklindh &  
Wennbo 1986, 43; Richardson 2004, 184–185; Egelund ym. 2006, 63.)

Ruotsin erityisopetusta on monin paikoin käytetty mallina Suomen erityis-  
opetusta kehitettäessä. Muutokset ovat Suomessa näkyneet Ruotsin erityisope-  
tuksen suuntaan, milloin lyhyemmällä, milloin pitemmällä viiveellä. Erityisluok-  
kien purkaminen aloitettiin Ruotsissa noin viisi vuotta Suomea ennen. Uudenlai-  
nen erityisopetuksen ideologia, jossa koulua muokattiin paremmin oppilaiden  
tarpeita vastaaviksi ja koko erityisopetuksen aseman pohtiminen sisällytettiin  
Ruotsissa opetussuunnitelmaan vuonna 1980, kun meillä vastaavien uusien mal-  
lien kehittäminen oli vasta keskusteluvaiheessa 1980-luvun lopulla. (Arte 1985, 29;  
Tuunainen & Nevala, 1987, 19.)

**Norjan** erityisopetuksella on pitkät perinteet. Erityisopetuksen järjestä-  
mistä leimasi segregatio- ajattelutapa 1960-luvun lopulle asti. Normalisaation  
periaate tuli vallalle 1960-luvun lopulla, jolloin erityisopetus ja yleisopetus ha-  
luttiin yhdistää. Ajateltiin, että lasten olisi saatava käydä koulua kotiensä lähellä.  
Tämä kirjattiin Norjan perustuslakiin vuodelta 1976, jossa määrättiin, että erityis-  
opetusta käyvät oppilaat tuli sijoittaa oman koulupiirinsä kouluihin. Heille laa-  
dittiin myös henkilökohtainen opetussuunnitelma. Lain mukaan valtion tuli ra-  
hoittaa kaikkien lasten koulutus tasapuolisesti riippumatta siitä, missä he asuivat.  
Laissa korostettiin myös sitä, että erityisopetuksessa käyvien lasten vanhemmat  
tuli ottaa mukaan lastansa koskevaan päätöksentekoon. Lapsen integraatiota  
alettiin myös tukea kaikin yhteiskunnan suomin mahdollisuuksin. (Magne 1987,  
326.)

**Tanskassa** kunnat vastasivat erityisopetuksen järjestämisestä, mikä aiheutti  
sen, että kuntien välillä oli suuria eroja erityisopetuksen antamisessa. Erot näkyi-  
vät erityisesti opetusmuodon ja käytettävissä olevien tuntien suhteen. Tanskan

jo vuoden 1937 koululaissa oli viitteitä integraation suuntaan, mutta vasta 1970-luvun vaihteessa integraatioajattelu sai laajemmat mittasuhteet. Tuolloin erityisopettajat toimivat perusopetusluokissa samanaikaisopettajina joillakin yksittäisillä tunneilla tai tukiovetusluonteisesti, jolloin he tukivat erityisoppilaita pääasiassa äidinkielen, matematiikan ja vieraiden kielten tunneilla. Opetusta annettiin myös klinikkaopetuksena, jolloin oppilaat siirtyivät joillakin tunneilla opiskelemaan toiseen tilaan, mutta opiskelivat muutoin perusopetusryhmässään. Klinikkaopetuksessa sai olla kerrallaan korkeintaan kuusi oppilasta yhtä opettajaa kohden ja samanaikaisessa tukiovetuksessa tuettiin kerralla enintään neljää oppilasta. Edellisten rinnalla oppilaalla oli mahdollisuus saada myös yksilöllistä erityisopetusta esimerkiksi kielellisten ongelmiansa vuoksi, jolloin kuitenkin yhteys perusopetusryhmään säilyi. Yleisopetusluokkien tai erityisopetuskoulujen yhteydessä voitiin antaa myös erityisluokkaopetusta. Tällöin oppilaat eivät olleet lainkaan varsinaisessa perusopetusluokassa. (Dahlgren & Nielsen 1984, 47–49.)

## 2.5 Erityisopettajakoulutuksen perusta

Suojelu- ja parantamiskasvatusopin professori N. Mäki toimi erityisopettajakoulutuksen uranuurtajana ja kehittäjänä 1950- ja 1960-luvuilla. Hän oli puheenjohtajana vuonna 1954 perustetussa Erityisopettajan koulutuskomiteassa. Syksyllä 1959 Jyväskylän kasvatusopillisessa korkeakoulussa käynnistyi erityisopettajien koulutus professori Mäen johdolla. (Moberg 1982, 42.) Erityisopettajakoulutus oli alkujaan vuoden kestävä täydennyskoulutus ja tähtäsi aluksi lähinnä apukoulun opettajan pätevyyden hankkimiseen kansakoulunopettajan tutkinnon suorittaneista, joilla oli takanaan myös käytännön työvuosia opetustyössä. Opetus monipuolistui Jyväskylässä 1960-luvulla, sillä vuonna 1962 perustettiin edellä mainitun koulutuksen rinnalle tarkkailu- ja koulukotiopettajien linja. Vuonna 1966 aloitettiin kansakoulunopettajista kouluttaa puhehäiriöisten erityisopettajia Jyväskylän yliopiston erityisopettajien valmistuskurssilla. Koulutus kesti yhden



lukuvuoden. (Hautamäki, Kuusela & Mänty 1996, 76, 78; Tuunainen 2005, 252; Lahtinen 2009, 195.)

Kymmenen vuotta myöhemmin, vuonna 1977, alkoi Jyväskylän yliopistossa puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajakoulutus. Joensuun yliopistossa vastaava koulutus oli alkanut jo vuonna 1972. Humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon suorittaneille tuli mahdollisuus suorittaa erityisopettajatutkinto poikkeuskoulutuksena, koska erityisopettajien tarve lisääntyi nopeasti. Åbo Akademin alaisena alkoi Vaasan korkeakoulu kouluttaa ruotsinkielisiä erityisopettajia. (Rauhala 1986, 253–254.)

Apukoulun ja tarkkailuluokkien erityisopettajakoulutuksen linjat yhdistyivät myöhemmin erityisluokanopettajan koulutuslinjaksi ja puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajien koulutuslinjasta tuli laaja-alaisen erityisopettajan koulutuslinja (Hautamäki ym. 1996, 75–76). Korkeakoulujen ja yliopistojen tutkintouudistuksen yhteydessä vuonna 1979 aloitettiin ylioppilaspohjainen maisteritasoinen erityisopettajakoulutus Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa (Rauhala 1986, 254).

Suomen erityisopettajien koulutusmallin rakenne poikkeaa muiden Pohjoismaiden malleista, koska Suomessa erityispedagogiikka on itsenäinen, akateeminen oppiaine, mutta muissa Pohjoismaissa se on yksi kasvatustieteen monista haaroista tai erillinen opettajien ammatillinen täydennyskoulutusalue (Lahtinen 2009, 195).

## **2.6 Luokattoman erityisopetuksen määrällinen kasvu**

Luokaton erityisopetus koski 1960-luvulla etupäässä kielellisistä häiriöistä kärsivien lasten erityisopetusta ja oli määrällisesti melko vähäistä, vaikka vuoden 1957 kansakoululaissa tämä opetusmuoto sai virallisen aseman. Heidän osuutensa opetettavista kasvoi moninkertaiseksi peruskoulun toteuttamisen myötä. Vuosina 1967–1968 luokatonta erityisopetusta sai Suomessa 4700 lasta ja 1979–1980 heitä oli jo 46 000 lasta. (Tuunainen & Nevala 1984, 71.) Lintuvuoren (2010)

mukaan samana lukuvuonna eli 1979–1980 luokattomassa erityisopetuksessa kävi peräti 78 320 oppilasta eli 12,6 prosenttia peruskoulun oppilasmäärästä (Lintuvuori 2010, 43). Määrällisiin epätarkkuuksiin saattoi vaikuttaa tilastoinnin osittainen päällekkäisyys ja täten tilastot eivät ole aina vertailukelpoisia keskenään. Olettavasti Lintuvuoren esittämä tilasto on lähempänä totuutta, koska kolmannen lähteen mukaan vuosina 1975–1976 sai luokatonta erityisopetusta 65 200 oppilasta eli 9,9 prosenttia ja vuosina 1981–1982 heitä oli 80 198 oppilasta, mikä oli 13,6 prosenttia peruskoulun silloisesta oppilasmäärästä (Runsas 1986, 267).

Yläasteen laaja-alainen erityisopetus, joka syntyi 1970-luvun lopulla, kasvatti osuuttaan moninkertaiseksi 1980-luvulla. Kymmenen vuoden aikana erityisopetuksen kasvu siirtyi yläasteelle ja oppilasmäärä nelinkertaistui tuona aikana. (Kivirauma 1989, 142.) Oppilasmäärän lisääntymiseen oli saattanut vaikuttaa se, että laaja-alaisen erityisopetuksen myötä koulut saivat muokata erityisopetustaan haluamallaan tavalla. Karkeiden arvioiden mukaan 60 prosenttia laaja-alaisesta erityisopetuksesta oli matematiikan, kielten ja muiden aineiden oppimisvaikeuksien korjaamista. Oppilaista keskimäärin 2/3 oli poikia. (Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996, 157, 159.)

## 2.7 Samanaikaisopetus

Samanaikaisopetus oli osa-aikaisen erityisopetuksen eräänlainen integraatiomuoto, jolloin erityistukea tarvitseva oppilas työskenteli yleisopetuksen ryhmässä ja luokaton erityisopettaja avusti häntä siellä. Samanaikaisopetus aloitettiin Jyväskylässä 1980-luvun alkupuolella. Tuolloin lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettaja perehdytti ensimmäisen luokan oppilaita viiden ensimmäisen viikon ajan koulun käytänteisiin. Tavoitteena oli, että luokanopettaja tekisi yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Näin toimien heillä oli mahdollisuus yhdessä havainnoida koulutulokkaiden käyttäytymistä ja taitoja eri oppiainei-

den tunneilla. Samanaikaisopetus tutustutti samalla oppilaat luokattomaan erityisopettajaan ja pehmensi erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden käyntiä osana aikaisessa erityisopetuksessa.

Samanaikaisopetuksella oli myös rajoituksensa. Auditiivisen oppimateriaalin käyttöä ei voinut tuolloin toteuttaa, vaan aina tuli työskennellä visuaalisilla materiaaleilla eli käyttää esimerkiksi oppikirjan eriyttäviä tehtäviä, monisteita ja oppimispelejä. Samanaikaisopetus saattoi myös leimata heikot lukijat ja kirjoittajat mikäli luki-opettaja eriytti opetustaan pelkästään heikompien oppilaiden tukemiseen. Joskus luokanopettaja saattoi kokea erityisopettajan oman työnsä tarkkailijaksi ja näin ollen yhteistyö ei toiminut.

Parhaimmillaan samanaikaisopetus toteutui silloin, kun luokanopettajalla ja erityisopettajalla oli aikaa yhdessä suunnitella tunnin kulku ja työnjako jo etukäteen. Tavanomaista oli, että luokanopettaja vastasi tunnin kokonaissuunnittelusta ja erityisopettaja integroi oman osuutensa niin, että pystyi eriyttämään opetustaan yksilöllisesti sekä heikkojen että lahjakkaiden oppilaiden kanssa. (Moberg 1982, 216–217.)

## 2.8 Segregaatiosta integraatioon

Jo 1960-luvulla alettiin Suomessa tutkimustulosten ja filosofisen kritiikin ansiosta keskustella siitä, miten poikkeavien lasten tarvitsema erityisopetus tulisi järjestää. Erityisopetus oli meillä ja pohjoismaissa pitkään perinteisesti sijoitettu erilleen yleisestä opetuksesta. (Moberg 1982, 73; Eklindh & Wennbo 1986, 10; Salminen 1989, 69.) Segregaation sijasta alettiin vähitellen yhä enemmän painottaa integraatiota. Erityisopetuksen integraatio herätti Jyväskylässä paljon keskustelua 1970-luvun lopulta lähtien siitä, miten paljon muutoksia se edellytti erityisopetuksen ja yleisopetuksen uudelleenlaajalle yhteistyölle ja miten sitä tuli oikealla tavalla toteuttaa. Integraation suuntainen muutostoive oli myös Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksen mukainen. (Moberg 1979; Moberg 1982, 216; Runsas 1986, 568; Salminen 1989, 69-70.)

Pohjoismaiset koulujärjestelmät kehittivät erityisopetustaan yhä enemmän integraation suuntaan monien välivaiheiden kautta. Integraation käsite syntyi vastaansanomisen eristämisen kielteisille vaikutuksille. Tavoitteena oli mennä askel kohti luokittelun vähentämistä. (Dahlgren & Nielsen 1984, 47–49; Eklindh & Wennbo 1986, 43; Magne 1987, 326; Salminen 1989, 73; Richardson 2004, 184–185; Egelund ym. 2006, 63).

Jyväskylän osa-aikaisessa eli luokattomassa erityisopetuksessa tapahtui merkittävä käänne, kun pitkään vallalla olleesta erityisopetuksen segregatiosta alettiin vähitellen 1990-luvun lopulla siirtyä integraatioon ja inklusioon. Tuolloin apu- ja tarkkailukoulun oppilaita alettiin sijoittaa Jyväskylässä sijaitsevan Mäki-Matin erityiskoulusta yleisopetuksen peruskouluihin osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin. Mäki-Matin kouluun jäi vain kolme perusopetusryhmää ja yläasteen oppilaita varten suunniteltu Elämönhallintayksikkö eli Hope (Nissinen & Tilus 1999, 10–11). Integraatioajattelun vahvistuminen lisäsi luokattoman erityisopetuksen suosiota Jyväskylässä. Luokaton erityisopetus pystyi ottamaan opetukseensa huomattavasti suuremman joukon erityisoppilaita kuin luokkamuo- toinen erityisopetus. Edellä mainittua tukee Kivirauman (1989, 2009) tutkimukset. Luokaton erityisopetus oli vähemmän leimaavaa ja poissulkevaa. Suurena etuna oli myös se, että luokattoman erityisopetuksen piiriin voitiin ohjata myös oppilaita, joilla oli luki-häiriö ja/ tai lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. (Kivirauma 1989, 114–115, 127; Kivirauma 2009, 38.)

Jyväskylän kaupungin erityisopetuksen siirtyessä segregatiosta integraation suuntaan, ja sen myötä luokkamuo- toisesta erityisopetuksesta osa-aikaiseen eli luokattomaan erityisopetukseen, kotien asenne erityisopetusta kohtaan muuttui aikaisempaa positiivisemmaksi. Salmisen (1989, 74) mukaan Oli ymmärrettävää, että integraatio vaati onnistuakseen sen, että yleisopetuksen opettajien toimenkuvaan tehtiin muutoksia. Integraatio edellytti luonnollisesti sitä, että opettajan toimenpiteiden tuli kohdistua erityisoppilaan lisäksi myös koko luokkayh-

teisöön, sillä myös yleisopetuksen oppilaiden tuli kasvaa erityisopetusmyönteiseksi. Todellinen integraatio voitiin näin ollen nähdä paljon muuna kuin ainoastaan organisatorisina toimenpiteinä.

### 3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEH- TÄVÄ

Tutkielmamme päähuomio on erityisopetuksessa tapahtuneiden muutosten tarkastelussa kotikaupungissamme Jyväskylässä, joka oli erityisasemassa kasvatusopillisen korkeakoulun sijaintikaupunkina, toimien sotien jälkeen laajalti tiennäyttäjänä muille. Jyväskylässä ymmärrettiin, että kaikilla lapsilla oli oikeus saada omien edellytystensä mukaista opetusta oppivelvollisuusaikanaan. (Peltonen 1989, 193, 196.)

Aloitimme tarkastelumme viime vuosisadalta, jolloin Suomen koulutusjärjestelmä syntyi ja rajasimme Jyväskylän erityisopetusta käsittelevän tutkimuksemme 60-luvulta 90-luvulle edeten kansakouluvaiheen päättymisestä peruskoulukokeiluun sekä edelleen peruskoulu-aikaan ja sen myötä erityisopetuksessa tapahtuneeseen integraatioon. Ajallisesti toisiaan seuraavien tapahtumien ymmärtämiseksi oli tarkoituksenmukaista pureutua ensin yleisen koulujärjestelmämme tarkasteluun ja edetä sitä kautta erityisopetuksen vaiheisiin luokkamuo-  
toisesta luokattomaksi.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Jyväskylän luokaton erityisopetus rakentui toimenkuvan, virkanimikkeiden, resurssien jaon, tilaratkaisujen, arvostuksen ja segregaatio-integraation osalta eri aikakausina toimineiden haastateltaviemme aikana ja tapahtuiko mitään muutosta.

#### TUTKIMUSKYSYMYS

Miten erityisopetus rakentui eri aikakausina toimineiden erityisopettajien kertomuksissa?

## 4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme metodologinen lähestymistapa on narratiivinen. Olemme päätyneet narratiivisen tutkimuksen tekemiseen, koska olemme kiinnostuneita haastattelemiemme ihmisten toiminnan ja ilmiöiden merkityksistä ja halunneet tuoda ne esille erilaisina kertomuksina.

Tutkimuksemme edustaa laadullista tutkimusta, jossa emme pyri tilastollisiin yleistyksiin. Laadulliset aineistot ovat usein hyvin laajoja informaatiokokonaisuuksia ja tämän mallisissa tutkimuksissa ei ole varsinaisia ennakko-oletuksia tutkimuksen tuloksista, joten se on jossain määrin hypoteesitonta. Näin ollen tutkija saattaa yllättyä ja oppia tutkimuksensa edetessä. Tutkijoilla todennäköisesti kuitenkin on etukäteisolettamuksia, jotka perustuvat omiin kokemuksiin. Tutkija saattaa työn edetessä tehdä niin sanottuja työhypoteeseja arvailemalla, mitä analysointivaiheessa aineistosta saattaa tulla esille. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.) Keskeistä on tutkimusta tehtäessä löytää ne johtavat ideat, joiden perusteella tehdään tutkimuksellisia ratkaisuja. Tutkimuksen kuluessa tulee eteen monia mielenkiintoisia asioita, mutta kaikkia niitä ei voi pysähtyä tarkastelemaan, vaan on opittava rajaamaan tärkeät asiat vähemmän tärkeistä. On osattava löytää aineiston ydinsanoma, jonka tutkija haluaa nostaa tarkastelunsa keskipisteeksi. Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimuksen vaiheet eivät aina ole selkeästi nähtävissä, vaan tutkimustehtävää ja aineiston keruuta koskevat ratkaisut muotoutuvat prosessin myötä. (Kiviniemi 2007, 70–73.) Analysoimalla aineistoa voidaan aineiston sisältämän informaation perusteella tehdä perusteltuja ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavista asioista. Laadullinen analysointi pyrkii aineiston informaatioarvon lisäämiseen, koska tuolloin hajanaisesta tiedosta halutaan tehdä yhtenäistä ja tiivistä sekä mielekästä ja selkeää kokonaisuutta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 33–34.)

Teoreettinen analyysi ei empiirisen tavoin pidä sisällään varsinaista metodia, vaan sen uskottavuus perustuu siihen, miten osaavasti lähdeaineistoa on käytetty ja ovatko lähteet tutkimusaiheen kannalta oleellisia. Viittaaminen lähteisiin ja alkuperäisiin kirjoittajiin on teoreettisen aineiston kannalta tärkeää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19–22, 85.)

## 4.2 Teemahaastattelu

Toteuttamamme haastattelut sisälsivät piirteitä sekä teema- että narratiivisesta haastattelusta. Narratiivi lyhyesti määriteltynä on tapahtumasarjan kuvaamista niin, että siitä muodostuu ymmärrettävä kokonaisuus, tarina (Abbott 2002, 12; Elliot 2005, 3). Narratiivisuus tarkoittaa sellaista lähestymistapaa tutkimuksessa, jossa huomio kohdistuu narratioihin eli kertomuksiin, jotka välittävät ja rakentavat tietoa. Narratiivisuuden käsitteelle ei suomen kielessä ole vakiintunutta nimitystä, mutta siitä käytetään synonyymina käsitettä tarinallisuus. (Hänninen 1999, 16; Heikkinen 2007, 142.) Käytimme haastatteluissa hyväksemme narratiivista lähestymistapaa, koska se helpottaa ymmärtämään, selittämään ja tulkitsemaan ilmiöitä (Josselson 1995, 33; Bruner 1996, 122; Chase 2005, 656). Tarinoissaan ihmiset voivat itse päättää mistä he kertovat ja usein he puhuvat erityisesti heille itselleen tärkeistä asioista kuin myös siitä, miten he ovat asioita kokeneet ja selvinneet erilaisista elämäntilanteista. Tarinan kerronnan puutteena saattaa olla se, että haastateltavat eivät välttämättä muista kaikkia olennaisia asioita tai muistavat ne väärin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157.)

Tutkimuksessamme narratiivisuus näkyy sekä aineistonkeruumenetelmässämme että analyysimenetelmän käytössä ja saamiemme tulosten raportoinnissa. Jokainen tarina on osa ihmisen elämän historiaa, identiteettiä ja muistoja. Narratiivi ei ole kopio eletystä elämästä, vaan se on tunnetta ja tulkintaa menneestä (Ricoeur 1991, 28). Tästä syystä kerronta ei ole pelkästään vanhan muistelu tai toistamista, vaan tarinassa syntyy aina jotain uutta, uudelleen näkemistä ja tuottamista ja itsensä etsimistä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 220).



Haastattelumme olivat lähellä myös Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) esittämää Rosenthalin ja Wengrafin mallia, jossa aluksi kuunnellaan kertojan tarina keskeyttämättä sellaisenaan, minkä jälkeen aletaan tehdä tarkentavia kysymyksiä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 194–197). Meillä oli käytössä etukäteen laadittu kyselylomake, mutta se oli vain eräänlaisena apuvälineenä eli haastateltavien kerronnan tukena edesauttamassa vanhojen asioiden muistamista.

Pattonin (2002) esille tuomassa teemahaastattelumallissa haastattelija on etukäteen suunnitellut joukon käsittelemäänsä teemaan liittyviä kysymyksiä. Kysymysten muotoilu antaa mahdollisuuden siihen, että haastateltava voi vastata esitettyihin kysymyksiin vapaasti omalla tavallaan. Teemahaastattelu on erinomainen sellaisissa tilanteissa, joissa haastattelun on tapahduttava sovitun ajan ja rajattujen tapaamiskertojen puitteissa. Tästä syystä valmiiksi laaditut kysymykset edesauttavat haastattelun nopean aloittamisen ja mahdollistavat tehokkaan ajankäytön. Teemahaastattelussa, jossa kysymykset olivat kaikilla samat, eri vastaajien vastausten analysointi ja vertaileminen ovat hyvin mahdollista. (Patton 2002, 344–346.)

Teemahaastattelun etu on myös siinä, ettei se sido haastattelua laadulliseen tai määrälliseen menetelmään. Teemahaastattelu ei vaadi ympärilleen kokeellisesti aikaansaattua kokemusta tai tilannetta. Kyseisen menetelmän taustaoletus on, että sillä voidaan tutkia kaikkia yksilön ajatuksia, kokemuksia, tunteita ja uskomuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Huolimatta monista yhtymäkohdista teemahaastattelun ja narratiivisen haastattelun suhteen, ne eroavat toisistaan siinä, että narratiivisessa haastattelussa haastattelu etenee juonellisesti ja kertojalla on suurempi vastuu siitä, mitä hän puhuu. Sen sijaan asioiden yhteys voi teemahaastattelussa jäädä ajoittain vaillinaiseksi, josta aiheutuu se, että irrallisista tosiasioista ei muodostukaan selkeää kokonaiskuvaa. (Flick 1988, 99–104.) Narratiiviselle haastattelulle on ominaista huomioida se ympäristö, jossa haastattelu suoritetaan ja kuulla ne merki-

tykset, jotka kokemuksille annetaan (Mishler 1986, 233–235). Narratiivisessa tutkimuksessa on myös olennaista, että haastattelija esittää jatkokysymyksiä, kuten ”Kerro lisää!” tai ”Toteutuiko työnäkysi?” (Guprium & Holstein 2002, 18).

### 4.3 Haastateltavat ja aineisto

Kokosimme aineistomme kysymyslomakkeen pohjalta, jonka jälkeen kävimme sitä tarkasti läpi ja karsimme tarpeen mukaan. Kysymysten tulee olla riittävän väljiä, jotta ne antavat tilaa haastateltavan omalle puheelle ja sallittua on myös aiheesta poikkeaminen. Kysymysten on oltava myös tarpeeksi laajoja, että ne valmistavat haastateltavaa tarinan kerrontaan, joissa ihmisten kokemukset tulevat parhaiten esille. (Mishler 1984; Chase 1995, 4.) Toisaalta kysymysten rajaaminen on tärkeää, jolloin kertomus pystytään pitämään aihealueen sisäpuolella (Riessman 1997, 34; Flick 1998, 104–105). On myös merkittävää, missä muodossa kysymykset esitetään. Jos olisimme kysyneet ” Oliko sinulla oma työnäky?”, niin melko todennäköisesti haastateltava olisi vastannut joko ” Kyllä!” tai ”Ei!”. Sen sijaan, kun kysyimme ”Millainen sinun työnäkysi oli?”, niin haastateltavan oma ajatus tuli paremmin esille ja vastauksesta tuli yksityiskohtaisempi ja laajempi.

Otimme haastateltaviimme yhteyttä puhelimitse. Puhelinsoiton yhteydessä kerroimme aikeistamme tehdä tutkimus erityisopetuksessa tapahtuneista muutoksista Jyväskylän kaupungissa tietyllä ajanjaksolla. Tarkoituksenamme oli kysyä heidän suostumustaan haastatteluun, jossa he kertoisivat omat kokemuksensa työstään erityisopettajina. Korostimme, että heidän antamansa panos olisi meille hyvin arvokasta ja olisimme kiitollisia, jos he suostuisivat haastateltaviksemme. Lähes kaikki henkilöt, joihin otimme yhteyttä, suhtautuivat tutkimuksemme osallistumiseen myönteisesti heti alusta lähtien. Niinpä sovimme jatko-toimenpiteistä haastattelun suorittamista varten.

Haastattelumme olemme tehneet jo viisitoista vuotta sitten seitsemälle Jyväskyläläiselle, pitkän työuran tehneelle erityisopettajalle. Olemme iloisia siitä, että suoritimme haastattelumme jo vuonna 2003, sillä muutoin olisimme jääneet

paitsi sitä arvokasta tutkimusmateriaalia, mitä vanhin erityisopettajakaartimme pystyi meille vielä tuolloin antamaan. Valitsimme haastattelujoukkomme siten, että haastateltavistamme naisopettajia oli viisi ja miesopettajia oli kaksi. Tämä miesten ja naisten suhteellinen osuus haastateltavistamme on sama kuin se on työyhteisöissäkkin. Naiserityisopettajat työskentelivät erityisopettajina alakoulussa ja mieserityisopettajat sekä ala-, että yläkoulun puolella.

Tutkimusaineistomme halusimme koota eri aikoina toimineista erityisopettajista. Pyrimme siihen, että haastateltavistamme noin puolet oli toiminut erityisopettajina jo niinä vuosina, jolloin heidän työuransa alussa ei luokatonta erityisopetusta Jyväskylän kaupungin kouluissa vielä ollut. Varhaisimmilta vuosilta olevia erityisopettajia edusti neljä naisopettajaa. He ovat uranuurtajina pitkälti luoneet pohjan Jyväskylän kaupungin luokattomalle erityisopetukselle ja osa heistä myös pohjustanut tulevaa erityisopettajakoulutusta. Eräs heistä on alkuun tehnyt pitkän päivätyön puheopetuksen saralla ja muut vastaavasti erityisoppilaiden lukemis- ja kirjoittamisopetuksen kehittäjinä. Vanhin haastateltavistamme teki työuraa jo 1950-luvulta 1980-luvulle. Kolme heistä työskenteli 1960-luvun lopusta 1990-luvulle. Loput kolme haastateltavaamme, ovat edustajia 1980-luvulta 2000-luvulle eli he edustivat sitä ikäluokkaa, jolloin koko heidän työuransa ajan on opiskeltu peruskoulun opetussuunnitelman mukaan. Nuorin heistä on työelämässä edelleen, tosin muissa kuin erityisopettajan tehtävissä. Nämä uudemman sukupolven edustajat ovat ajalta, jolloin erityisopetusnimikin oli muuttunut jo monta kertaa.

Lähdimme haastateltaviemme valinnassa siitä, että heille oli kertynyt opetusvuosia runsaasti tai työura oli jo päättynyt, jotta haastateltava kykeni laittamaan läpikäymänsä tilanteet ja tapahtumat aika- ja tärkeysjärjestykseen. Tarinan tuottamiselle on eduksi, että työkokemus on päättynyt tai sitä on runsaasti, jotta sitä voidaan katsoa taaksepäin ja siitä voidaan kertoa (Freeman 1998, 455–466).

Haastattelupaikkoina toimivat neljän haastateltavan kohdalla heidän kotinsa ja loput haastattelimme heidän työpaikallaan eli koulussa. Haastateltavat olivat yksin haastattelutilassa. Yhden kohdalla aviomies tuli kotiin haastattelun

loppupuolella ja kahvittelemisen lomassa jatkoimme vielä hieman muisteluja. Aviomies pystyi myös hyvin osallistumaan kerrontaan, koska hän oli tehnyt elämäntyönsä Jyväskylän kaupungin kouluvirastossa. Vanhimman haastateltavamme aviopuoliso oli kotona koko haastattelutilanteen ajan käyskennellen omissa hommissaan eri tilassa. Hän oli mukana kuvioissa sikäli, että auttoi puolisoaan löytämään historiallisesti arvokasta valokuva- ja muuta oheismateriaalia kertomuksen tueksi.

Suoritimme haastattelun nauhoittamalla narratiot C-kaseteille. Laitoimme nauhurin pöydälle ja annoimme haastateltavalle laatimamme kyselylomakkeen, jossa oli 35 aiheeseen liittyvää kysymystä. Haastatteluaineistoa kertyi seitsemän molemmin puolin äänitettyä kasettia ja noin 160 vapaamuotoisesti kirjoitettua tekstisivua ilman nonverbaaleja ilmauksia. Haastateltavat suhtautuivat nauhoitukseen myönteisesti ja haastattelujen nauhoittaminen sujui ilman teknisiä ongelmia. Pyrimme pitäytymään haastattelutilanteissa kuuntelijan roolissa, emmekä tuoneet esille omia mielipiteitämme, vaan annoimme haastateltavan puhua keskeytyksettä niin pitkään, kun hän halusi. Dokumenttiaineistomme käsitti litterointiaineistomme lisäksi useita satoja sivuja arkistomateriaaleja.

Tavoitteenamme oli haastattelutilanteen vuorovaikutteisuus ja välittömyys sekä mahdollisuus kertoa asioista omasta näkökulmasta, kenenkään keskeyttämättä. Haastatteluja suorittaessamme oli selkeästi merkille pantavaa, että suurin osa haastateltavistamme eteni kerronnassaan ajallisessa järjestyksessä kyselylomakkeemme siivittämänä, mutta joidenkin kerronnassa risteili useita ajankohdita ja asioita päällekkäin ja limittäin. Etukäteen laatimamme kyselylomake edesauttoi sitä, että teemat pysyivät samankaltaisina haastattelusta toiseen, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2011) korostavat (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48).

Kävimme lukuisien kuukausien ajan haastattelemassa näitä Jyväskylän kaupungin erityisopettajia, jotka olivat työskennelleet tai työskentelivät edelleen erityisopettajina Jyväskylän kaupungin palveluksessa. Haastattelutilanteet kestivät kahdesta kolmeen tuntia. Haastattelut saattoivat venyä monituntisiksi siksi, että heillä oli paljon kerrottavaa ja muisteleminen selvästi ilahdutti myös heitä

itseään. Kotona tapahtuneet haastattelut kestivät pidempään, muun muassa siitä syystä, että haastattelutilanteisiin tuli itsestä riippumattomia taukoja.

Yksi hauska muisto on tutkimusaineistonkeruumatkalta Jyväskylän kaupungin opetustoimen arkistoon. Perinteisesti arkistot ovat varsin kuivia paikkoja, mutta voi niistä saada myös ikimuistoisia kokemuksia. Arkisto sijaitsi panssariovien takana viraston pohjakerroksessa, kellarissa. Tunnelma sellaisessa vanhoille asiakirjoille tuoksahtavassa paikassa oli hyvin nostalginen ja sai tutkimusintomme syttymään. Aineistomme keruu tuossa opetustoimenarkistossa alkoi sen jälkeen, kun saimme luvan silloiselta Jyväskylän kaupungin opetustoimenjohtaja M. Suortamolta ja kehittämispäällikkö R. Saralahdelta mennä penkomaan historiallisia asiakirjoja. Vietimme arkistossa, ikkunattomassa kellaritilassa, erään hiihtolomaviikon etsien materiaalia ja tuoden sitä ylös kopioitavaksi. Työ alkoi pikkuhiljaa kuitenkin tuntua turhauttavalta, koska kansioita ja kopioitavaa oli tosi paljon ja käytettävää materiaalia harmillisesti vain pieni osa. Yhtäkkiä havaitsimme mappien kyljissä laput, joissa luki ”hävitetään siihen ja siihen ajankohtaan mennessä”. Tajusimme, että siihen oli enää muutama kuukausi aikaa. Näiden asiakirjojen arkistointisaika ilmeisesti päättyi silloin, koska arkistointiasiakirjoillahan on jokin määräaika, jolloin niiden säilytyksestä voidaan luopua. Niinpä aloimme ehdottaa edellä mainituille päälliköille, että voisimmeko saada materiaalit kotiin säilöön. Mainitsimme, että Jyväskylän kaupungin vakinaisina opettajina meihin saa kyllä yhteyttä, jos virasto alkaa kaipailla materiaaleja takaisin. Aluksi ehdotuksemme suhtauduttiin hiukan varauksellisesti ja kielteisesti. Yritimme myöhemmin uudestaan perustella asiaa taloudellisillakin tekijöillä esimerkiksi monistamisen kalleuteen vetoamalla ja vähitellen alkoi ehdotuksemme saada myönteistä suhtautumista. Niinpä saimme mapit koteihimme varastoitaviksi ja saatoimme lopettaa turhan monistamisen.

## 4.4 Narratiivisuus analyysimetodina

Käytimme tutkimuksessamme narratiivista analyysimetodia. Narratiivinen analyysi on alkuaan lähtenyt kirjallisuudesta, mutta nykyään sitä suositaan ihmistieteissä sekä monien ammattialojen keskuudessa (Czarniawska 2004; Riessman 2004, 709-710).

On olemassa monenlaisia narratiivisen analyysin tapoja. Riessmanin (2004, 709–710) jaottelu kohdentuu erityisesti haastatteluaineiston analyysiin. Kyseisen analyysin sisältä on löydettävissä neljä erilaista analyysimenetelmää: temaattinen, strukturaalinen, interaktionaalinen ja performatiivinen analyysi.

- **Temaattinen analyysi** on näistä neljästä eniten käytetty. Siinä analysoidaan etupäässä sitä, mitä kerrottiin eli tekstin sisältöä. Kyseinen analyysi sopii laajalle aineistolle, sillä temaattinen analyysi mahdollistaa hyvin yhteisten teemojen löytämisen.
- **Strukturaalinen analyysi** on narratiivisista analyysimetoista vanhin ja erityisen soveltuva haastatteluaineiston analysoimiseen. Strukturaalinen analyysi kohdistuu siihen, miten kerrottiin eli tarkastelee narratiivin muotoa ja kohteena on narratiivin sisältö. Me päädyimme käyttämään tätä analyysimenetelmää, koska koimme sen soveltuvan tutkimusaineistomme analysointiin parhaiten. Strukturaalinen analyysi perustuu Labovin ja Waletskyn (1967) tekemään tutkimukseen.
- **Interaktionaalinen analyysi** kohdentuu kertojan ja kuulijan väliseen vuoropuheluun, jossa osapuolet pyrkivät sisältöjen luomiseen.
- **Performatiivinen analyysi** on tavallaan näyttämö, jossa kertominen on ikään kuin itsensä esittämistä. Tämä analyysitapa soveltuu parhaiten identiteetin rakentumisen ja kommunikaatiokäytäntöjen tutkimiseen. (Riessman 2005, 1–7).

## 4.5 Haastatteluaineiston analyysi

Narratiivisen tutkimuksen ydin on kertomusten analyysi (Hänninen 1999, 16). Aloitimme haastattelunauhojen kuuntelun ja sanasanalta aukikirjoittamisen välittömästi, kun haastattelut oli suoritettu. Teimme litterointia ilta illan jälkeen käyttäen siihen kaiken työpäivien jälkeisen aikamme. Se oli työlästä ja aikaa vievää puuhaa, mutta litteroidessamme meillä oli mahdollisuus tutustua keräämäämme aineistoon perinpohjaisesti ja katsoa, mitä se meille tarjoaisi. Olimme haltioituneita niistä tarinoista, joita olimme saaneet ja luimme niitä moneen kertaan, jotta saimme kokonais käsityksen saamastamme haastatteluaineistosta.

Kirjoitetuista teksteistä koostuvan aineiston analyysissä aineistoa luetaan yhä uudelleen ja luetusta tekstistä pyritään muodostamaan avainkäsitteitä. Tätä kautta luodaan käsitys niistä merkityksistä ja etukäteisoletuksista, jotka ovat sen tiedon taustalla, josta teksti on mallina. Kirjoitettuja tekstejä tutkittaessa epävirallinen lähestymistapa voi usein olla metodina paras vaihtoehto. (Peräkylä & Ruusuvuori 2011, 530.)

Tämän jälkeen aloimme analysoida tekstejä yksityiskohtaisemmin. Tässä vaiheessa meillä ei vielä ollut lainkaan selkeää kuvaa siitä, miten tulisimme analyysin toteuttamaan. Ensimmäiset aineiston lukukerrat etenivät kronologisesti niiden teemojen ja asiakokonaisuuksien mukaan, joiden varassa haastattelu eteni. Mitä enemmän kuuntelimme ja luimme, sitä selkeämmäksi tarkentui käsitys kertomusten ainutkertaisuudesta ja yksilöllisyydestä. Riessman (1993) on sanonut, että mitä useammin lukee tai kuuntelee haastateltavien puhetta jälkeenpäin, sitä selkeämmin näkee analyysin ytimeen (Riessman 1993, 57). HavaitSIMME, että aineistossamme oli narratiivisuutta monella tasolla. Tutkimusaineistomme on erityisopettajien kertomia juonellisia tarinoita ja jokaisella heistä oli samasta aiheesta omanlaisensa tarinat elämänhistoriastaan johtuen.

Luettuamme aineistomme useaan kertaan, aloimme etsiä yhtäläisyyksiä ja eroja sekä teemoitella aineistoa siten, että keräsimme samanlaisia tekstiosioita

yhteen. Tämän jälkeen aloimme työstää tarinoita tiivistämällä niistä pois epäoleellisia tai tutkimuksemme kannalta vähemmän tärkeitä osioita.

Labov ja Waletzky (1967, 12–44) ovat kehittäneet strukturaalisen menetelmän, joka mahdollistaa narratiivien analysointia ja tulkintaa. Meitä kiinnosti koikeilla sitä omassa tutkimuksessamme. Ajattelimme käyttää tätä menetelmää, mikäli se luontuu meidän aineistossamme käytettäväksi. Sen avulla oli nimittäin mahdollista tarkastella sekä narratiivin rakennetta että sen sisältöä. Labov ja Waletzky (1967) erottivat narratiivista kuusi strukturaalista osaa: abstrakti, orientaatio, komplikaatio, arviointi, tulos ja lopetus. Heidän mallissaan rakenteellisten osien järjestys oli aina sama. Coffeyn & Atkinsonin (1996, 58) mallissa, joka on rakenteeltaan väljempi, abstraktia, arviointia ja lopetusta ei esiinny kaikissa narratiiveissa ollenkaan tai arviointi ja lopetus ovat päinvastaisessa järjestyksessä. Me päätimme käyttää tätä väljempää mallia.

- Abstraktin (A) tarkoitus on johdattaa kuulija narratiivin oleellisiin tapahtumiin.
- Orientaation (O) tarkoitus on antaa tarvittavia taustatietoja sen verran, että kuulija pystyy ymmärtämään narratiivin tapahtumat. Orientaatio esiintyy yleensä narratiivin alkuvaiheessa.
- Komplikaatio (K) muodostaa narratiivin ydinsisällön. Se on narratiivin mukaansatempaavin osio, johon usein liittyy jokin käännekohta, ongelma tai kriisi.
- Evaluaatio (E) on arviointivaihe, joka osoittaa narratiivin tarkoituksen eli syyn siihen, miksi narratiivi kerrottiin.
- Tulos (T) tuo esille ratkaisun siihen, mitä lopulta tapahtui
- Lopetus (L) tuo kuulijan nykyhetkeen.



## 4.5 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tutkimuksen tekemisen lähtökohtia ovat tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys. Tarkastelemme tässä kappaleessa joitakin luotettavuuteen liittyviä tekijöitä erityisesti narratiivisesta näkökulmasta käsin. Tällöin tutkimuksen luotettavuudessa on kyse lähinnä uskottavuudesta ja vakuuttamisesta siinä mielessä, että kirjoittaja pyrkii vakuuttamaan lukijansa tekstin paikkansapitävyydestä (Riessman 1993, 65). Tutkimuksen ollessa narratiivinen tulee haastateltavien määrän olla suhteellisen pieni, koska kyseinen analyysimenetelmä koostuu niin monesta osa-alueesta. Niinpä haastattelimme tutkimuksessamme seitsemää erityisopettajaa, jotka edustivat eri aikakausia.

Laadullisessa tutkimuksessa on tutkimuksen luotettavuutta kohottava vaikutus sillä, että varaa tutkimuksen tekemiseen tarpeeksi aikaa. (Lincoln & Guba 1985, 296). Haastattelustamme tähän hetkeen on kulunut viisitoista vuotta. Näin tutkimuksemme on saanut rauhassa hautua ja kypsyä nykyiseen muotoonsa. Valitsimme tutkimusjoukkoomme molempia sukupuolia tasapuolisuuden nimissä niin, että samalla saattoivat tulla myös mahdolliset sukupuolesta johtuvat erilaisuudet jossain määrin ilmi.

Lieblich, Tuval-Maschiah & Zilber (1998) ovat arvioineet narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta neljän kriteerin avulla. Ensimmäisenä on otettu esille tutkimusaineiston laajuus, jossa tarkastellaan, miten rikkaasti tutkimusaineisto esitellään. (Lieblich, Tuval-Maschiah & Zilber 1998, 173.) Me otimme tutkimuksemme esille seitsemän tarinaa, eli jokainen haastattelussamme ollut erityisopettaja sai tutkimuksessamme kertoa oman näkemyksensä osa-aikaisessa erityisopetuksessa ilmenneistä muutoksista hänen uransa aikana. Tällä tavoin tutkimustulostemme totuudellisuus tuli hyvin esille.

Toiseksi luotettavuutta mittaa se, miten koherenttisen eli kaikenkattavan ja holistisen kuvan tutkimus muodostaa (Lieblich ym. 1998, 173). Tutkimuksemme olemme pyrkinneet laajaan teoriapohjaan, josta käsin on mahdollista tarkastella niitä muutoksia, joita haastateltaviemme kerronnassa tuli esille. Noiden

tarinoiden kautta saatoimme loppuvaiheessa etsiä mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä.

Kolmanneksi tutkimuksen luotettavuuden arviointiin vaikuttaa se, miten tutkija pystyy muodostamaan aikaisemmasta poikkeavia näkemyksiä (Lieblich ym. 1998, 173). Meidän tutkimuksessamme tarinat auttavat tuottamaan uusia näkökulmia osa-aikaisessa erityisopetuksessa tapahtuneiden muutosten tarkasteluun.

Neljäs kriteeri koskee sitä, miten tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet ovat tutkimuksessa nähtävissä (Lieblich ym. 1998, 173). Pyrimme tutkimuksessamme pitäytymään muutaman keskeisen käsitteen tarkasteluun, sillä tutkimuksen koherenttius heikkenee ja aineiston analyysi vaikeutuu, jos tutkimuksessa on liian monta käsitettä tarkastelun alla.

Tutkimuksemme vakuuttavuuden lisäämisen tueksi päätimme ottaa haastatteluista poimitut puheosuudet sanatarkkaan muotoon ja esittää ne lukijalle tekstin muodossa. Tällä tavoin narratiivisessa tutkimuksessa toivoimme saaneemme lukijan vakuuttuneeksi tutkimustulostemme aitoudesta.

Pohtiessamme tutkimuksen eettisyyttä, mietimme aluksi sitä, voimmeko tutkimuksessamme käyttää haastateltavistamme heidän oikeita nimiä. Tehdessämme haastatteluja kysyimme heiltä tähän lupaa kerrottuaamme ensin tutkimuksemme luonteesta. Kaikki antoivat luvan. Tutkimusaineistoomme emme ottaneet heidän kerronnastaan mitään sellaista, mikä olisi heidän kannaltaan epäeettistä. Tästä syystä suhtauduimme tarinoiden raportointiin erityisellä huolella. Raportoinnilla on Kiviniemen (2007, 83) mukaan myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeä merkitys. Sekä eettisyyden että luotettavuuden tulisi olla tutkimuksessa keskeisiä tarkastelun kohteita tutkimuksen suunnittelun alkuvaiheesta sen raportointiin, jotta välttyttäisiin aiheuttamasta harmia tutkittaville (Van Deventer 2009, 45-57).

## 5 ERITYISOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ERITYISOPE- TUKSEN MUUTTUMISESTA

Olemme tutkimuksessamme tarkastelleet erityisopetuksessa tapahtuneita muutoksia erityisopettajien kertomusten perusteella. Aineistostamme voitiin havaita, että haastateltavamme pyrkivät saamaan lapsen edun etusijalle ja kouluttamaan itseään lapsen edun mukaisiksi. Haastatteluista oli aistittavissa eräänlaiset satukertomukset siitä, miten sydämen ääni ja lapsen edun tavoittelu kuuluivat kaikkien haastateltaviemme puheissa. He halusivat omalta osaltaan luoda yhteiskunnallisesti oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen koulupolun, jossa oppilaiden oppimisedellytykset ja yksilölliset erot oli otettu huomioon, niin että ne takaisivat hyvät oppimismahdollisuudet jokaiselle oppilaalle riippumatta heidän erilaisista lähtökohdistaan. He kaikki halusivat saada muutosta aikaan tinkimättömällä uurrastuksellaan, mutta kertomuksista ilmeni, että hallinnossa heidän työpanoksensa ei saanut riittävää arvostusta, mikä näkyi muutosten niukkuudessa monella eri osa-alueella. Haastateltavamme osoittavat, että erityisopettajat ovat 60-luvulta lähtien olleet oppilaittensa rinnalla taakan kantajia, arvostusta ei heillä ole ollut ja erityislapsia ei myöskään ole arvostettu. Hallinnolliselta puolelta lapsen etua ei koskaan saatu avainasemaan.

### 5.1 Eevan tarina

Jyväskylän ensimmäinen puhehäiriöisten erityisopettajakoulutuksen saanut erityisopettaja oli haastateltavamme Eeva Sonninen, joka valmistuttuaan erityisopettajaksi vuonna 1965 tuli Jyväskylän kaupungin palvelukseen puheopettajaksi. Haastattelua tehdessämme vuonna 2008 Eeva oli 83 vuotias. Hän oli jäänyt eläkkeelle 23 vuotta aiemmin, vuonna 1985, Jyväskylän kaupungin erityisopettajan virasta. Alun perin hän oli valmistunut kansakoulunopettajaksi Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulusta vuonna 1946 ja työskenteli Helsingissä siitä

lähtien vuoteen 1964 asti, jolloin tuli muutto takaisin Jyväskylään. Tuolloin hänen miehensä, foniatrian ylilääkäri Aatto Sonninen, siirtyi hoitamaan ylilääkärin virkaa Jyvässeudulle.

### 5.1.1 Eeva, itseoppinut erityisopetuksen uranuurtaja

Uranuurtajalla tarkoitetaan kuvakielessä edelläkävijää eli tienraivaajaa. Niinpä Eevaa voidaan pitää sellaisena erityisopetuksen alueella. Eeva sai aluksi Jyväskylästä väliaikaisen kansakoulunopettajan paikan, mutta pian Jyväskylään tultuaan kansakouluntarkastaja Jaakko Rastela otti yhteyttä Eevaan ja sanoi Jyväskylän koululaitoksen tarvitsevan puheopettajaa ja oli sitä mieltä, että Eeva olisi kyseiseen toimeen paras vaihtoehto. Puheopetuksen uranuurtajana Jyväskylässä toimi tuohon aikaan Eevan mielestä legendaarinen Lilli Aro, joka oli itseoppinut puheopettaja. Eeva kunnioitti Lilliä, joka innoitti Eevaa ryhtymään Jaakko Rastelan esittämään puheopettajan toimeen.

Puhehäiriöisten erityisopettajien kouluttaminen kansakoulunopettajista alkoi Jyväskylän kasvatusopillisessa korkeakoulussa erityisopettajien valmistuskursseilla vuosina 1966–1967. Ennen vuonna 1966 alkanutta puhehäiriöisten erityisopettajakoulutusta koulujen puheopettajina toimivat kansakoulunopettajat, jotka olivat suorittaneet yliopistollisen logonomikoulutuksen tai sosiaaliministeriön puheterapeuttikurssin. Myöhemmin 1970-luvulla erityisopettajien tarpeen nopean kasvun myötä aloitettiin myös poikkeuskoulutusta humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon suorittaneille. Ylioppilaspohjainen ylemmän kandidaatin tutkinnon tasoinen erityisopettajakoulutus aloitettiin vuonna 1979 Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa. (Runas 1986, 253.)

- A Minä rupesin sitten heti opiskelemaan logopediaa ja kaikkea sitä, mitä puheopettajan työssäni tulisin tarvitsemaan ja näin suoritin hum.kand.-tutkinnon. Siinä opintojen kuluessa tarkastaja Rastela aika ajoin soitteli ja kyseli, missä mennään ja joko voidaan hakea erivapautta puheopettajan toimeen. Kun minä sitten näytin vihreää valoa, niin heti Rastela laittoi anomuksen opetusministeriöön, että saisin kelpoisuuden erivapaudella tähän Rastelan suunnittelemaan toimeen.

- O Minähän siis valmistuin vuonna 1965 eli ennen kuin nämä viralliset erityisopettajakurssilaiset valmistuivat. Ensimmäisen koululogopediakurssin opiskelijat valmistuivat toukokuussa 1967. Minun virkani ei ollut tuolloin 1965 vielä vakinainen, mutta se vakinaistettiin melko pian työskentelyni alettua.
- T Niin nythän meitä puheopettajia oli sitten me kaksi eli Lilli ja minä. Me liehuttiin ympäriinsä kuin tulipalossa konsanaan.
- K Sitten kävi niin onnettomasti, että Lilli sairastui ja joutui luopumaan työstään. Onneksi löytyi tilalle hyvä puheopettaja Ritva Rauhala, että tulipalo ei päässyt ihan ryöstäytymään käsistä.
- E Näin ne asiat lutviutui, vaikka tilanne näytti alkuun kaoottiselta.

Eeva toi narratiivissaan selkeästi esille sen, kuinka tyhjän päällä puheopetus oli vielä 1960-luvun puoliväliin asti, kun ei ollut tarjolla mitään varsinaisia koulutusohjelmia, joissa olisi saanut pätevyyden puheopettajaksi. Eeva halusi tuoda narratiivin kautta positiivisen näkökulman siihen, kuinka tuohonkin aikaan pätevyys virkaan voitiin anoa erivapaudella opetusministeriöstä.

Jyväskylän kansakoululaitoksen toimintakertomuksista kävi ilmi, että puhehäiriöistä kärsivien lasten opetus aloitettiin Jyväskylässä jo syksyllä vuonna 1955 eri kouluissa yksityisopetuksena kansakoulunopettaja Elisabet (Lilli) Aron toimiessa epäpätevänä puheopettajana. Hänen jälkeensä opetuksesta vastasivat erityisopettajat Eeva Sonninen, Ritva Rauhala ja Lea Kalmari. Syksyllä 1957 tehdyn kartoituksen mukaan kansakoulujen 4755 oppilaasta 258:lla oli puhehäiriö. Heistä 106 oppilasta onnistuttiin kuntouttamaan lukuvuoden kuluessa. (JKVA toimintakertomus 1942–1969.) Erään määritelmän mukaan puhe on virheellistä silloin, kun se on huomiota herättävää, epäselvää, epäkieliopillista tai siinä käytetään puhemekanismia väärin (Perkins 1977; Van Riper 1978).

Kerronnassaan Eeva toi esiin näkökannan, kuinka toivottomaksi puheopetus oli käynyt liian pienellä resurssilla. Onkin selkeää havaita, miten vähäinen resurssi on kautta aikojen häirinnyt ja vaikeuttanut opetuksen antamista tuloksetkaasti.

- O Minähän pätevoitin itseäni siinä työn ohessa monella tavalla. Minusta tuli laillistettu, lääkintöhallituksessa kirjoilla oleva puheterapeutti, kun harjoittelin puheterapiaa täällä Jyväskylässä mieheni Aatto Sonnisen klinikassa ja Helsingissä HYKS:issä fo-

niatri Sirkka Siiralan johdolla. Se oli hyvin antoisaa aikaa. Näkökulma puheopetukseen laajeni ja erityisen innostunut olin ääniterapiasta, josta tuli suorastaan minun lempilapseni.

- K Työ tuli laaja-alaisemmaksi koko ajan. Minulle opettajat lähettivät aina erikoistapaukset sillä ajatuksella, että mitähän Eeva tälle mahtaisi. Monenlaisia tapauksia on ollut, missä on ollut poikkeuksia. Änkytysterapiahan oli ääniterapian ohella minun mielihommia. Minä olen pitänyt luentoja sekä änkytysterapiasta että ääniterapiasta ja tietysti myös artikulaatioterapiasta tuolla yliopistolla. Sitten, jos en osannut hoitaa tapauksia loppuun asti, niin lähetin heitä myös eteenpäin, kun mikään konsti ei auttanut.
- E Myöhemmin, kun meitä puheopettajia oli useampi, meille valikoitui omat koulut. Minulle annettiin aina ne koulut, missä oli musiikkiluokat. Ehken ne tulivat minulle siksi, että kaikki muut pelkäsivät ääniterapiaa. Se kun on sellainen alue, että sitä vain harvat hallitsee tai eivät halunneet pureutua siihen. Voi olla, etteivät he olleet myöskään musikaalisia tai äänenkäyttäjiä tai muuta.
- T Minähän olen ottanut laulutunteja ja minulle on äänenkäyttö ollut aina itsestään selvää.

Oheinen narratiivi on esimerkki siitä, kuinka puheterapeutti joutui päivittämään osaamistaan ja myös erikoistumaan tietyille osa-alueille. Näin tehden kuitenkin puheterapeutti voi löytää oman erityisalueensa, jossa koki parhaiten onnistuvansa ja sai mielihyvää tehdystä työstä (JKVA toimintakertomus 1942–1969).

Eevalla oli kotijoukoissa ihminen, joka edesauttoi hänen suuntautumistaan ja luonnollisesti Eevan laulunlahjat olivat vaikuttamassa hänen ”lempilapsi” valintaansa, ääniterapiaan. Yhteistyö Keski-Suomen keskussairaalan foniatriksen poliklinikan kanssa aloitettiin vuonna 1968 (JKVA toimintakertomus 1955–1969).

Erityisopettajan työ oli jo tuolloin hyvin laaja-alaista, vaikka pääsääntöisesti keskityttiinkin vasta puheen ja äänen ongelmien korjaamiseen. Erityisopettajaa pidettiin jo tuolloin niin merkittävänä asiantuntijana, kuten Eevaa, että häntä pyydettiin pitämään luentoja yliopistolla omista lempiaiheistaan.

### 5.1.2 Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa

Kansakoululaitoksen yhteyteen perustettiin lukuvuoden 1962–1963 alussa luku- ja kirjoitusvaikeuksista kärsiville oppilaille luku- ja kirjoitusneuvola. Opetusta annettiin yhdestä kolmeen tuntia viikossa kahden-neljän oppilaan ryhmille Cygnaeuksen koulussa ja Keskuskansakoulussa vuoropäivinä. (JKVA, toimintakertomus 1962–1969).

- A 1960-luvun puolivälissä, kun toimenkuva laajeni, työnimike oli puhehäiriöisten erityisopettaja ja pu-lu-ki-opettaja. Sitten nimeä alettiin muovata uuteen uskoon ja uusi nimiehdotelma oli puhe-luki ym. häiriöisten erityisopettaja tai puhe-luki ym. häiriöistä kärsivien lasten erityisopettaja.
- K Minä tein protestin tuon nimikkeen suhteen ja lopulta sain tahtoni läpi, niin että uudeksi nimeksi tuli ERO, joka tarkoitti erityisopettajaa ja erityisluokanopettajaa. Näin vuositarkisteessa luki sitten ERO ja minä olin tyytyväinen.
- T Samoihin aikoihin koululaitokseen perustettiin erityinen luku- ja kirjoitushäiriöisten opettajan virka, johon valittiin aluksi yksi opettaja, mutta vuoteen 1969 mennessä heitä oli jo kolme kiertävää erityisopettajaa.

Virkanimike muuttui työnkuvan muutoksen myötä. Aluksi nimi oli pitkä ja kaiken kattava eli jo nimike ilmaisi työnkuvan pääpiirteet, mutta pitkään ”nimihirviöön” kohdistuneesta vastustuksesta johtuen siitä tehtiin helpommin suuhun sopiva ja yksinkertainen ERO. Se piti sisällään sekä erityisopettajat, että erityisluokanopettajat. 1960-luvulla perustettiin erityinen luku- ja kirjoitushäiriöisten opettajan virka ja vuoteen 1969 mennessä kyseessä olevia virkoja oli jo kolme. Uuden 1.8.1985 voimaan tulleen koululain mukaan kaikki luokattoman erityisopettajan virat muuttuivat erityisopettajan viroiksi, joiden toimenkuvaan sisältyi myös puhehäiriöisten erityisopetus (Runsas 1986, 252, 266).

- O Minä olin pääsääntöisesti edelleen puheopettaja, koska meillä Jyväskylässä oli erikseen puheopettajan virat ja lu-ki-opettajan virat.
- K Kyllä minä halusin ottaa kaikkia erilaisia vaikeita tapauksia, kuten aggressiivisia, liian arkoja ja sellaisia, jotka tarvitsivat sellaista yksilöopetusta. Yhdellä pienellä pojalla oli jopa puukko mukana. Siinä työn ohessa ohjasin myös suksisauvoilla hosuvan eppuluokkalaisen kasvatusneuvolaan psykiatrin hoteisiin, uskoen, että sieltä apu löytyy. Niin löytyikin. Kerran minä sain eteeni sellaisen vaikean tapauksen, jota ei opettaja eikä lu-ki-opettajakaan saanut kirjoittamaan mitään, niin he laittoivat sen minulle, josko minä voisin auttaa. Niinpä minä piirsin taululle auton ja poika piirsi perässä, sitten minä kirjoitin ”äiti” ja poika myös. Pikkuhiljaa edeten poika alkoi kirjoittaa luokassakin. Autoin minä sellaisiakin lapsia, jotka eivät millään erottaneet y:tä ja u:ta.
- T En minä olisi tyytynytkään pelkkiin äriin ja ässiin ja olin hyvin tyytyväinen, kun sain laajentaa toimenkuvaani. Kirjoitin minä eri julkaisuihinkin tästä erityisopettajan toimenkuvan laajentamisesta. Se oli mielestäni iloinen asia ja ihan antoisaa ja luontevaa. Minulla oli matikassa sellaisia oppilaita, jotka eivät pystyneet laskemaan kyniä pöydältä, muutoin kuin koskemalla jokaiseen niistä erikseen laskiessaan (viisi kynää). Tuollainen opettaminen oli mielenkiintoista.
- L Minun mielestäni laaja-alaisen erityisopetuksen tulo erityisopettajien toimenkuvaksi ei tullut minkäänlaisten määräysten kautta, vaan eteni vähitellen. Yläasteella oli sitten

enempi näitä laaja-alaisia, mutta mitään solmukohtia ei ollut, vaan se vaan niin kuin kehittyi laaja-alaiseen suuntaan lopulta ala-asteellakin. Ei vaatimuksia, eikä määräyksiä. Minua ei häirinnyt sekään, että kun minut tiedettiin musikaaliseksi ihmiseksi, niin minut kutsuttiin soittamaan jonnekin koulun tilaisuuteen kesken päivän. Se oli rikasta. Minulla oli aina kiire ja temperamenttisenä ihmisenä työtahti oli kova, kun oppilaitten ohella myös mieheni Aaton lähettämät foniatriit kävivät minua kuuntelemassa ja ihmettelivät työtahtiani, mutta minä sanoin, että on pakko.

Narratiivista käy ilmi, että erityisopetus alkoi muuttua laaja-alaisempaan suuntaan, vaikka mitään lakisäätteistä pakotetta sen suhteen ei ollut tiedossa. Jo 1960-luvulta lähtien eli entisessä oppikoulujärjestelmässä oli matematiikka kielten ohella erityisen huomion kohteena, koska se koettiin keskeiseksi oppimisvaikeuksia aiheuttavaksi oppiaineeksi. Jo tuolloin alettiin kiinnittää huomiota myös muista häiriöistä kärsiviin lapsiin, kuten tunne-elämän häiriöihin. (Runsas 1986, 270; Salminen 1989, 51–52.)

Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan ensimmäisessä osamietinnössä 1970 mainittiin, että lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten erityisopetuksen toteutus maassamme vaihteli eri puolilla Suomea. Syynä tähän oli se, että ei ollut olemassa virallisia ohjeita tai säännöksiä, miten opetus tulisi järjestää. (KM 1970A, 16.) Eeva kertoo narratiivissaan, kuinka hän laajensi mielihyvin toimenkuvaansa sitä mukaa, kun asiat etenivät valtiovallan ja kunnan taholta.

- O Minulla oli työni alkuaikoina jopa kymmenen koulua varmaankin ja niin minä kesken päivän sompailin koulujen väliä. Bussilla kuljettiin, eikä niistä siirtymistä mitään tuntivähennyksiä saanut.

Silloin, kun koulujen väliset matkat olivat pitkät ja oppilasmäärät vähäiset, sekä puheopetus että lu-ki-opetus järjestettiin esimerkiksi 8-12 viikon periodeina (Jurama 1986, 575–576). Maaseudulla lapset saivat 1970-luvulle saakka varsin vähän puheopetusta. Osa-aikaisen erityisopetuksen alussa puheopetus keskittyi lähinnä kaupunkien tarjoamiin palveluihin, jolloin sama opettaja joutui ravaamaan lukemattomien koulujen väliä saamatta niistä minkäänlaista tuntivähennystä viikkotuntimääräänsä. (Tuunainen & Nevala 1986, 118.) Tästä syystä Eevallakin oli lukematon määrä kouluja koluttavana.

- O Kyllä minusta peruskoulu toi sen, että siellä luokissa kurinpitoasiat meni vaikeiksi. Tuo peruskoulu oli sellainen taitekohta. Tuli uusia määräyksiä. Ei saanut sitä, ei saanut



tätä ja oppilaat kävivät hyvin levottomiksi ja onnettomiksi. Siellä kun oli kaikki oppilaat mukana, kun ei ollut enää oppikoulua, joka olisi vienyt osan aineksesta muualle opiskelemaan. Siinä tuli monenlaista. Eihän se minun opetukseeni niin kovasti vaikuttanut, kun työni oli enemmän yksityisluontoista, mutta kyllä sinnekin tuli enemmän häiriöainesta. Eräs rehtori jopa ehdotti, että jätä tuo puheopetus ja tule meidän koulun pienluokan opettajaksi.

- K Minusta sinne lähetettiin vain niitä hulluja ja villejä ja sanoin, etten jaksa enää sellaista. Sekin, kun erityisopetusta tarvitseva oppilasaines lisääntyi, niin oli vaikeaa tehdä valintaa, että keitä oppilaita ottaa.
- T Vanhemmatkin alkoivat soittelemaan, että pitäis saada enemmän erityisopetusta, mutta minä totesin, että se ei onnistu, kun työnkuva on jo nyt niin valtavasti laajentunut.

Peruskoulun myötä oppilasaines muuttui ja opetus vaikeutui uusien, koulu koskevien, määräysten tultua. Se näkyi myös erityisopetuksen puolella oppilasaineksessa ja määrässä. Tästä syystä Eevan koulun rehtori ehdotti Eevalle, että hän jättäisi puheopetuksen ja siirtyisi heidän koulun pienluokan opettajaksi. Eeva ei kuitenkaan tarttunut tarjoukseen.

### 5.1.3 Varhainen tilastointi erityisopetuksessa

- O Minun aikaan oli käytössä jokaisella erityisoppilaalla sellaiset oppilaskortit, joihin merkattiin joka käynnillä ne asiat, joita opeteltiin ja mitä annettiin kotitehtäväksi. Niitä kertyi vuosien saatossa monia hyllymetrejä ja Lilli Aroltakin niitä tuli perintönä latioita myöten. Niillä ei kuitenkaan katsottu olevan sellaista arvoa ja näin tilastoitu fakta on kadotettu ikiajoiksi erityisopetuksen varhaisilta vuosilta pitkälle peruskouluun saakka. Eihän niitä tiedelehtiinkään hyväksyty.
- T Sittenhän vasta työvuosieni loppuvaiheessa, 80-luvun puolivälissä, tilastokeskus alkoi vaatia erityisoppilaisiin liittyvien tietojen kirjaamista tietoteknisesti.
- L Minäkin pelkään hävittäneeni ne kaikki vuosijulkaisut. Yritin niitä tuosta hyllystä nyt etsiskellä, mutta johonkin ne on nyt siitänkin joutuneet.

Eeva oli oppinut tilastoimaan erityisoppilaita erityisopetuksen varhaisimmalta uranuurtajalta Lilli Arolta, joka piti aikoinaan tarkkaa kortistointia oppilaistaan. Eeva kertoi, kuinka Lilli Aro tilastoi kaikki puheoppilaansa valtavan tarkasti ja tuohon aikaan niitä joissakin vuosijulkaisuissa esiteltiin, mutta vuosien saatossa niiden arvoa ei ymmärretty ja ne on tyystin hävitetty. Eevan mielestä tilastollisia julkaisuja oli vaikea saada esimerkiksi tiedelehtiin, vaikka siellä muunlaista erityisopetusta käsittelevää aineistoa oli luettavana.

### 5.1.4 Samanaikaisopetus erityisopetusmuotona

Samanaikaisopetusta esiintyi ensimmäisen kerran 1950-luvulla tiimiopetuksen nimellä. Tuolloin kaksi yleisopetuksen opettajaa opetti samassa luokassa yhdessä. Tällainen menetelmä auttoi oppilaita yksilöllisesti. Tiimissä työskentely yleistyi 1970-luvun alussa pitäen sisällään sekä hyviä että huonoja puolia. (Friend & Reising 1993, 6–10.)

Eevan kertoman mukaan eräs opettaja oli valittanut rehtorille, että hän ei pidä siitä, kun Eeva tulee samanaikaisopettajaksi luokkaan. Rehtori soitti siitä Eevalle ja Eeva otti tiedon ilolla vastaan, todeten, ettei hänkään mielellään tuppaudu kenenkään luokkaan. Samanaikaisopetus oli kuitenkin ikään kuin pakollista tuolloin viiden ensimmäisen viikon opetusmuotona alakoulun ensimmäisellä luokalla. Eeva ei sitten kuitenkaan mennyt kyseisen opettajan luokkaan, vaan sanoi kunnioittavansa hänen toivettaan ja arvostaneensa häntä opettajana.

- O Yleensä se oli hankalaa, kun piti olla niin kuin näkymätön, ettei vie luokanopettajalta auktoriteettia. Sitä, kun tuli aamulla toisesta koulusta, niin kerrankin huutelin ennen tunnin alkua ikkunasta ulos luokanopettajalle, joka oli välituntivalvojana, että mitä aiot ottaa ensi tunnilla eli, mikä on ensi tunnin aihe. Sain vastaukseksi, että voikukka. Etukäteissuunnittelu oli mahdotonta.
- T Yritin yleensä olla aika näkymätön ja seuraila siellä sivussa, että kuinka ne käyttäytyy ja puhuu ja käyttää puheenvuoroja. Samalla kuulin normaalitilanteessa oppilaiden äänenkäytön, niin että kyllä samanaikaisopetus siltä osin puolti paikkaansa.
- E Luokanopettajallahan ei ole kykyä samalla lailla erottaa äänihäiriöisiä ja käheitä. Siinä luokkatilanteessa sai selville äänen ja äänteet ja ymmärtämisen sellaisen lyhyen testin avulla. Se on aina luontevampaa testata nuo asiat normaalitilanteessa, kuin viedä pieni lapsi erilliseen tilaan, mikä on hänelle vieras ja saattaa saada aikaan jännitystä.

Samanaikaisopetus toi haasteita, koska yhteissuunnittelulle ei ollut aikaa ja kaikki luokanopettajat eivät pitäneet siitä, että erityisopettaja ikään kuin saapuu heidän reviirilleen ja samalla osa heidän auktoriteetistaan katoaa. Eevan mielestä kuitenkin oli luontevaa testata esimerkiksi oppilaiden puhetaitoja normaalitilanteessa mieluummin kuin erillisessä erityisopetustilassa.

### 5.1.5 Erityisopetuksen tilaratkaisut

Erityisopetuksen aliarvostus näkyi siinä, että se sai käyttöönsä vain muilta liike-  
neviä ylijäämätiloja, joita ei ollut erityisopetuksen käyttöön suunniteltu (Salmi-  
nen 1989, 69). Eevan kerronnassa tuli myös ilmi, että erityisopetukselle rakennet-  
tuja tiloja ei Eevan aikaan ollut vielä suunniteltu koulurakennukseen, vaan reh-  
tori osoitti tilan, milloin mistäkin. Välillä tila oli erityisopetukseen sovelias ja vä-  
lillä täysin toimimaton. Tilan puute aiheutti myös monesti ongelmia erityisope-  
tuksen pitämiseksi. Paikka saattoi vaihdella kerta toisen jälkeen ja näin ollen eri-  
tyisopetukseen kuuluva materiaali oli aina raahattava mukana. Kiertävälle eri-  
tyisopettajalle se oli erityisen hankalaa. Tällaisia keinoja tilaratkaisuja olivat esi-  
merkiksi siivousvarasto, teknisen työn tila, materiaalivarasto, koulun kirjasto,  
hammaslääkärin vastaanotto-tila ja muita vastaavia tiloja.

- A Kypärämäen koulussa minulle osoitettiin sellainen tila, joka oli pahviseinillä ero-  
tettu hammaslääkärin tiloista. Siinä minä sitten opetin ja pidin r-harjoitusta ja pah-  
viseinän takana kuului hammaslääkärin poran tärinä. Olemme usein kyseisen  
hammaslääkärin kanssa nauraneet, kuinka kumpikin oppi toiseltaan jotakin. Ky-  
seinen hammaslääkäri, joka muuten oli Eeva hänkin, kertoi kuinka usein vielä ko-  
tonakin huvittuneena muisteli niitä da-da-daa- ja dö-dö-döö-harjoituksia.
- K Toinen huvittava opetuspaikka oli siivouskomero, jossa siistijä pitkin päivää kävi  
tyhjentämässä likaista vesiastiaa ja hakemassa milloin mitäkin tarviketta. Aamulla  
tullessani oli aina jännitys, että onko taas vanha ja vajaaksi jäänyt haiseva roska-  
säkki odottamassa roskakärryssä luokan sisällä. Tila oli noin viiden neliön suurui-  
nen ja valonappikin oli käytävän puolella, jota oppilaat ohi kulkiessaan rämpytti-  
vät. Kiva siinä oli pimeään talvisaikaan tuntia pitää, kun oli täysin toisten armoilla.  
Välillä oltiin kauan aikaa melkein pilkkopimeässä, kunnes menin käytävään sytyt-  
tämään valot.
- E Kyllä tuosta hammaslääkärin eteistilasta myöhemmin tuli ihan kiva huone. Minä  
tein sinne jopa nurkkauksen nukketeatterille, kun olin vihkiytynyt myös sellaiseen  
työhön. Valitettavasti siitä tilasta tehtiin lopulta aamunavaushuone ja niin minä  
jouduin taas lähtemään toiseen tilaan, mitä ei muut tarvinneet tai jossa heidän mie-  
lestään erityisopetuksen kelpasi työskennellä.
- L Vielä myöhemminkin, kun olen katsellut uusien koulujen pohjapiirustuksia, niin  
olen hämmästynyt, kun siellä ei ole edelleenkään ollut luokkatilaa erityisopetuk-  
sen nimellä.

Eeva kertoi, että hänen aikanaan erityisopetuksen arvostus oli jossain määrin luettavissa opetustilan käyttökelpoisuuden kautta. Erityisopetuksen antaminen katsottiin vielä tuolloin sen verran toissijaiseksi opetuksesi, että sille ei tarvinnut osoittaa kunnan luokkatilaa, vaan tilaksi oli kelvattava paikka, jota ei tarvittu muuhun opetuskäyttöön.

### 5.1.6 Taloudellisten resurssien jako erityisopetuksen käyttöön

Määrärahat olivat niukat, joita erityisopetukseen liikenä. Tuolloin 60-luvulla ja 70-luvulla rahaa oli Eevan mielestä vielä tiukemmassa kuin 80-luvulla. Kaikesta piti taistella.

- A Minulla oli hyvät välit Jyväskylän kaupungin opetustoimen talouspäällikköön. Hän tykkäsi minusta persoonana ja yritti kovasti auttaa, mutta ei oikein onnistunut, vaikka parhaansa yritti.
- O Mehän olimme hänen vaimonsa Hautakankaan Sinikan kanssa kollegoita, niin sekin oli osaltaan vaikuttamassa. Kyllä minä mielestäni ihan kiitettävästi sain erityisesti Kypärämäen koulun kautta erilaisia opetuksessa tarvittavia laitteita, kuten readmasterin, magnetofonin ja linguagemasterin. Siihen vaikutti paljon se, kuka oli rehtori. Ei niinkään omat pienet, opetukseen annetut, määrärahat. Välineet kuitenkin motivoivat oppilaita mukavasti.
- K Cygnaeuksen koululle kun tuli nauhuri, niin ne veivät sen ilman muuta vahtimestarin avustuksella kieliluokkaan. Minä älähdin ja sanoin, että älä mun kampsujani vie väärään paikkaan. Kyllä se sitten toimitettiin minun luokkaan ja sain sen siellä pitää.

Taloudellisten resurssien niukkuudesta huolimatta Eeva koki positiivisena sen, että sai hankittua erillisiä teknisiä välineitä erityisopetukseen. Hänen mielestään hyvä suhde talouspäällikköön ja rehtoriin oli määräävä tekijä.

## 5.2 Pirkon tarina

Pirkko valmistui kansakoulunopettajaksi vuonna 1958 ja toimi sen jälkeen sijaisena Jyväskylän kaupungin kouluissa jonkun aikaa. Jyväskylässä ei ollut tuolloin vapaana yhtään kansakoulunopettajan virkaa, joten Pirkko kertoi ryhtyneensä

opiskelemaan lisää. Hän hakeutui Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakouluun suorittamaan humanististen tieteiden kandidaatin tutkintoa (HuK) kasvatustieteellisissä aineissa. HuK-tutkinnon lisäksi hän suoritti fonetiikan cum laude-opinnot. Opiskelujensa ohessa hän pääsi hoitamaan apukoulunopettajan sijaisuuksia.

- O Tuohon aikaanhan apukoulun sijaisopettajana toimimiselle riitti vielä kansakoulunopettajatutkinto. Varsinainen apukoulunopettajakoulutus alkoi 1959 syksyllä. Minä en hakeutunut apukoulunopettajakoulutukseen, vaan suoritin erilliset erityispedagogiikan cum laude-opinnot HuK-tutkinnon yhteydessä. Minun onnekseni apukoulunopettajan sijaisena toimiminen riitti erityispedagogiikan cum laude-opinnoissa vaadituksi harjoitteluksi. Näin harjoittelunikin tuli suoritettua työni ohella ja sain HuK-tutkinnon valmiiksi muistaakseni vuonna 1964.
- L Aloitin sitten erityisopettajana Jyväskylässä vuonna 1968 ja jäin eläkkeelle vuonna 1993 eli toimin kaikkiaan 25 vuotta erityisopettajana Jyväskylän kaupungin palveluksessa.

Pirkko suoritti erityisopettajan tutkintoon vaadittavan pätevyyden HuK-tutkinnon ja erityispedagogiikan cum laude-opinnoissa vaadittavan työharjoittelun kautta. Häneltä ei kertomansa mukaan koskaan vaadittu erillisiä erityisopettajaopintoja, vaan hän sai toimia erivapaudella erityisopettajana kansakoulunopettajatutkinnon ja erillisten lisäopintojen pohjalta.

### 5.2.1 Muutoksia toimenkuvassa ja virkanimikkeissä

Vuonna 1958 voimaan tulleet kansakoululaki ja -asetus selkiinnyttivät apukoulun asemaa lainsäädännöllisesti ja antoivat täten entistä paremmat puitteet kehittää apukoulutoimintaa. Kyseinen lainsäädäntö toi apukoululle sellaisia kehittymismahdollisuuksia ja etuja, joita se ei paikallisten kouluviranomaisten myötävaikutuksella, puhumattakaan itsenäisesti kyennyt saavuttamaan. (Telemäki 1983, 126.)

Jyväskylän apukoulussa erityisopettajapätevyyden sai vuoden kestäväällä erityisopettajakurssilla tai pätevyyden saattoi hankkia myös muilla erityispedagogisilla lisäopinnoilla. Heidän joukossaan oli myös joitakin opettajia, jotka olivat saaneet apukoulunopettajan pätevyyden erivapaudella. Jyväskylän apukoulu toimi vuodesta 1959 alkaen opetusharjoittelupaikkana apukoululinjalta ja

puhe-luki-linjalta valmistuville opettajakokelaille. Jo 1960-luvulla erityisopettajat muodostivat kansankoulunopettajiston vaikutusvaltaisen joukon. (Matilainen & Vehmas 1994, 61–62.)

- K Sitten 1960-luvulla erityisopettajakoulutus laajeni niin, että apu- ja tarkkailuluokanopettajalinjojen rinnalle tuli puheopettajan tai olikohan se siihen aikaan koululogopedin linja ja lisäksi luku- ja kirjoitusopettajan linja. Aluksi nuo puhe- ja lukiopettajan linjat oli erillisiä, mutta sitten myöhemmin ne yhdistettiin. Minä en kuitenkaan hakeutunut millekään näistä neljästä linjasta, vaan hain Opetushallituksesta erityisvapautta saada pätevyys apukoulun erityisopettajan toimeen. Minä vetosin suorittamiini erityispedagogisiin cum laude- ja HuK-opintoihini. Lisäksi vetosin siihen, että olin työskennellyt usean lukuvuoden ajan apukoulunopettajana Jyväskylän kaupungissa.
- E Näin minä sain erityisvapaudella apukoulun erityisopettajapätevyyden, mutta en minä kuitenkaan sillä paperilla mitään tehnyt, kun minua kiinnosti enemmän lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten opettajan työ. Sitä varten minä suoritin vuonna 1967 kesäyliopistossa joitakin lyhytkursseja ja sain sitä kautta pätevyyden toimia lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajana.
- T Sitten asiat etenivät niin, että syksyllä 1968 perustettiin Jyväskylään lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten kiertävä erityisopettajan virka. Minä hain sitä ja sain sen. Minun pääkouluksi tuli Cygnaeuksen koulu, jossa työskentelin neljänä päivänä viikossa. Sen rinnalle tuli Tikan ja Jokivarren pienet koulut, joissa opetin perjantaisin ja vaihdoin kouluja kesken päivän. Se oli melkoista menoa, kun usein piti juoksujalkaa kiirehtiä koululta toiselle menevään bussiin ja joskus kävikin niin, että bussi jätti, eikä ollut aikaa edes syödä päivän aikana. Kyllä kilot lähtivät ja laihduin. Keljonkankaan kouluun menin työskentelemään lauantaisin. Tuolloin tehtiin kuusipäiväistä työviikkoa.
- L Sittenhän myöhemmin, kun Jyväskylän kaupunkiin perustettiin lisää lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajan virkoja, myös minä pääsin työskentelemään ruhtinaallisesti vain kahdelle koululle viikkoa kohti. Nuo kaksi koulua rytmittivät hienosti työviikkoa. Tuolloin ehti päivän aikaan jo syödäkin. Koulukohteet sumplittiin vuosittain yhteispalaverin lopputuloksena, jossa kaikki Jyväskylän kaupungin luokattomat erityisopettajat olivat toiveitaan esittämässä. Joskus oli kiivaitakin keskusteluja, kun vaadittiin tasapuolisuutta koulujakoon. Materiaalin mukana kantaminen ei ollut mitään mieleistä puuhaa varsinkin, jos liikkui yleisillä kulkuvälineillä, pyörällä tai jalan. Minä jätin oman auton aina talveksi talviteloille, joten liikkuminen etäisyyksien päähän vei aikaa. Täytyi aina tarkkaan miettiä edellisenä päivänä, kun laukku pakkasi, että oli oikeat materiaalit mukana, jotka vastasivat opetettavien oppilaiden tasoa.

Pirkon narratiivista ilmenee, että 1960-luvulla erityisopettajakoulutus laajeni siten, että erityisluokanopettajien lisäksi alettiin kouluttaa erityisopettajia lukemishäiriöisille, kirjoittamishäiriöisille ja puhehäiriöisille lapsille. Vuonna 1968

Jyväskylän kaupunkiin perustettiin Pirkon kertoman mukaan ensimmäinen kiertävä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajan virka. Tuolloin tehtiin kuusipäiväistä työviikkoa, mutta erityisopetusaika oli riittämätön sittenkin. Tästä syystä Jyväskylän kaupunkiin alettiin perustaa lisää lu-ki-erityisopettajan virkoja.

### 5.2.2 Valtiovallalta tulevia muutostoiveita erityisopettajan työhön

Pirkko muisteli, että hän oli ollut lähes 15 vuotta erityisopettajan työssä ennen kuin valtiovallan taholta alettiin esittää jonkinlaista muutosta lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajan työhön.

- O Se oli sekä haastavaa että antoisaa aloittaa aina syksyisin koulutulokkaiden kanssa. Sehän edellytti sitä, että meidän lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajien tuli toimia viisi ensimmäistä viikkoa samanaikaisopettajina ensimmäisen luokan luokanopettajan kanssa. Yhteistyö oli mukavaa toisten kanssa, mutta osa ei tehnyt yhteistyötä, vaan erityisopettaja pantiin seulomaan itsekseen ja luokanopettaja vain seurasi sivusta ja poistui jopa luokkatilasta muualle. Onneksi kuitenkin pääosin tämä toivottu yhteistyö pelasi.
- K Luki-opetusta tämä viiden viikon jakso kuitenkin hidasti, kun omaa varsinaista työtänsä pääsi aloittelemaan vasta sen jälkeen. Erityisesti siitä kärsivät muiden luokkatasojen erityisavun tarpeessa olevat oppilaat, joiden kanssa työskentely pääsi alkamaan vasta reilun kuukauden päästä aikaisempaan käytäntöön verrattuna.

Pirkon kertoman mukaan elettiin 1980-luvun alkua, kun Opetushallituksesta tuli toive, että lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajien olisi hyvä aloittaa syksyllä ensimmäiseltä luokalta ja touhuta koulutulokkaiden kanssa viiden ensimmäisen viikon ajan. Tätä aikaa kutsuttiin ensimmäisen luokan oppilaiden pehmeäksi laskuksi.

- E Tosin kyllä tämä viiden viikon jakso edesauttoi sitä, että minä siinä samalla, kun työskentelin eppujen kanssa, pystyin tarkkailemaan heistä kutakin yksilöä yksilönä ja toisaalta ryhmässä toimijana ja kontrolloin tuolloin myös heidän osaamisensa lähtötason erityisesti lukutaidon suhteen. Näin minä sain arvokasta tietoa heidän kyvyistään ja siitä, kenelle erityisopetus tulisi olemaan jatkossa tarpeellista.

K Sitten tuli toinen muutos työtäni ajatellen, joka ei ollut kovin mieluinen minulle. Minulla oli tuolloin noin kymmenen työvuotta jäljellä, kun puhe- ja luki-opettajan työt yhdistettiin. Se tarkoitti sitä, että enää ei ollut kahta erityisopettajaa, joilla olisi ollut omat erityisosaamisen alueensa, vaan yksi ja sama erityisopettaja hoiti molemmat eli puhekielen ja lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat. Tämä aiheutti ongelmia erityisesti meille, joilla ei ollut molempia pätevyyskysymyksiä ja eniten niille, jotka eivät olleet saaneet puheopetukseen mitään koulutusta. Tuolloinhan jo erityisopettajakoulutuksessa nämä kaksi linjaa oli yhdistetty ja Jyväskylän yliopistostakin valmistui laaja-alaisia puhe-, lukemis-, ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajia. Heillä oli koulutuksensa kautta pätevyys ja taito hoitaa myös tämä uusi toimenkuva.

Viiden viikon pehmeän laskun jakso antoi Pirkolle mahdollisuuden tarkkailla oppilaita yksilöinä ja samalla kontrolloida heidän osaamistaan lukutaidon osalta. Valtiovallan taholta tuli erityisopetukseen myös toinen merkittävä muutos, joka tapahtui siinä vaiheessa, kun Pirkolla oli noin kymmenen työvuotta jäljellä. Silloin yhdistettiin puheopettajan ja lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajan toimenkuvat. Pirkko koki sen ongelmallisena, koska hän ei ollut saanut koulutusta puheopetukseen.

### 5.2.3 Samanaikaisopetus tiimityönä

Samanaikaisopetuksen tavoitteena oli se, että integraatio yleisopetukseen toteutuisi kaikilla tasoilla, jolloin ei tarvittaisi erillisiä pienryhmäopetustiloja (Moberg 1982, 216).

- A Joskus käytimme sellaisia menetelmiä, että tarvittiin kaksi opettajaa yhtä aikaa remmiin. Tällaista oli mm. silloin kun minä erityisopettajana kontrolloin eppulaisen lukutaitoa ja luokanopettaja opetti samaan aikaan muuta luokkaa. Se kuitenkin edellytti, että oltiin edellisenä päivänä sovittu työjaosta tarkkaan kumpi opettaa, kumpi tarkkailee vai vuorotellaanko.
- K Kaikkien kanssahan tuo yhteistyö ei sujunut lainkaan mutkattomasti. Joskus hädintuskin sain mennä luokkaan, toisinaan jouduin täysin vetovastuuseen, kun luokanopettajana oli vasta valmistunut opettaja, jolla ei ollut mitään käsitystä, miten oppilaat opetetaan lukemaan.
- T Tuolloin kyseinen henkilö otti kynän ja paperia, siirtyi luokan taakse ja ryhtyi kirjaamaan oppeja, kun minä opetin. Kyllähän minäkin aikoinaan itse jouduin opettelemaan kantapäähän kautta, miten lapset saa opetettua lukemaan. Tuo puute on mielestäni ollut luokanopettajakoulutuksessa iät ajat ja jo minun oppivuosiensa aikana. Siihen olisi hyvä saada korjausta.



- L En minä samanaikaisopetusta pitänyt hyvänä vaihtoehtona, koska siellä erityisopettaja on vain tilapäisauttaja. Hän voi antaa siellä jotain, mutta tulosta tulee, kun voi työskennellä kahdestaan oppilaan kanssa ja puuttua juuri spesifisti hänen ongelmiinsa esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen alueella.

Pirkko koki, että samanaikaisopetus oli parhaimmillaan hienoa yhteistyötä, mutta siinä oli myös puutteita. Se toimi, mikäli edellisenä päivänä pystyi valmistelemaan seuraavan päivän tunnit yhdessä luokanopettajan kanssa ja sai sovittu tarkan työnjaon. Toisaalta hän koki tehokkaammaksi työskentelyn kahdestaan oppilaansa kanssa.

### 5.2.4 Pirkko luo uutta erityisopetusmateriaalia

Valtiovallan uudistustoiveiden aikaan Pirkko päätti uudistaa myös omaa työnsä uusilla, itse muokkaamalla oppimateriaaleilla, joita julkaistiin myös Koulun Erityispalvelu-nimisessä oppimateriaaliyrityksessä.

- O Minä ajattelin, että kun kerran tehdään muutosta järjestelyissä, niin tehdään sitä sitten myös oppilastasolla materiaalien suhteen. Olin aina opettanut niin kuin kurseilla oli neuvottu, mutta nyt ajattelin, että omasta työstä oppiminen on kaikkein parasta oppia. Aloin miettiä ja selvittää itselleni suomen kielen rakenteita ja istuin kirjastossa pitkän tovin ja pähkäilin sitä, että missä järjestyksessä oikeinkirjoituksessa olisi hyödyllisintä edetä, että se palvelisi oppijaa parhaiten. Ymmärsin, että on hyvin tärkeää tietää, mistä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen aloitetaan, ja miten edetään, että kunkin lähtötason omaava oppilas saisi parhaat lähtökohdat oppimiselleen. Aloin suunnitella tavu-, sana- ja virkelistoja.
- K Kyseisten listojen tekeminen oli aluksi hyvin työlästä, kun ei ollut koneellisia välineitä keksitty, millä voisi tehdä kaunokirjoituksen näköistä tekstiä. Silloin kaunokirjoitus oli kunniassa. Aluksi ne piti tehdä ihan käsin, kauniilla kaunolla kirjoittaen jokainen sivu, mutta myöhemmin niitä pystyi jo tekemään koneella. Silloin tein rinnalle myös listat, jotka kirjoitin koneella tekstauskirjaimin.
- O Mietin ja valikoin tarkkaan jokaisen äänneyhtymän ja kontekstin, että listoista tulisi mahdollisimman kattavia ja suomen kielen rakenteiden monimuotoisuus olisi hyvin edustettuina. Myös tavujen pituudet piti laittaa järjestykseen niin, että lyhimmistä aloitetaan ja edetään pidempiin.

Pirkko teki valtava työn erityisopetusmateriaalin kehittämisessä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten auttamiseksi parhaalla mahdollisella tavalla. Hän

loi omatoimisesti materiaalia, jota myös myöhemmät sukupolvet ovat hyödynneet opetuksessaan. Näin hän tällä tavalla teki uranuurtavaa työtä materiaalien suhteen.

### 5.2.5 Erityisoppilaiden tilastointia Pirkon kertomana

Pirkon aikana päiväkirjamerkintöjen ja luki-puhekorttien tuntikohtaiset täyttämiset olivat pakollisia. Niissä tuli näkyä kulloisenkin tunnin kulku ja oppilaat, jotka erityisopetusta olivat saaneet. Luki-puhekortteihin merkittiin myös oppilaille annettu läksy.

- O Päiväkirja oli tuohon aikaan arvokas työkalu, joka kerättiin aina keväällä rehtorin tarkastettavaksi. Päiväkirjaan piti merkitä kaikki oppilaat, ketkä olivat läsnä kulloisellakin tunnilla ja kaikki ne asiat, mitä siellä tehtiin.
- K Tuohon aikaan pidettiin vastaavaa kirjaamista yllä myös puhekorttien ja luki-korttien avulla. Niihin kirjattiin vielä tarkemmin opetettavat asiat kuin päiväkirjaan, mutta sitten sekin lopetettiin. Kolmas tilastointivaatimus tuli kouluhallituksen toiveesta, joka vuosittain lähetettiin tilastokeskukselle koulun kanslistin toimesta.
- T Sitten yhtäkkiä tuli aika, jolloin päiväkirjamerkitsemisen sai jättää pois. Jostain tuntemattomasta syystä niitä ei enää tarvittu. Samoin kävi puhekorttien ja luki-korttien kirjaamisen suhteen. Käytössä olleet kortit todennäköisesti vietiin jonnekin koulun ullakolle säilöön ja ajan kuluessa hävitettiin kaiketi polttamalla. Siihen katosi arvokas tilastoaineisto luokattomista erityisoppilaista ja heille annetusta erityisopetuksesta. Tilastokeskuskin lopetti erityisoppilastilastoinnin pitkäksi aikaa.

Pirkko oli pettynyt siihen, kuinka tärkeä ja aikaa vienyt tilastointi tyystin hävitettiin, vaikka siitä olisi saanut tuleville sukupolville arvokasta tietoa. Myös historiallisesti tilastojen hävittäminen oli Pirkon mielestä harmillista ja se ikään kuin vei pohjaa sen aikaisen laaja-alaisen erityisopetustyön arvostukselta.

### 5.2.6 Erityisopetuksen tilaratkaisut

Pitkän työuransa aikana Pirkko ehti työskennellä hyvin moninaisissa työtiloissa. Milloin hän opetti varastossa, milloin teknisen työn tilassa höyläpenkki pöytänä ja etupäässä hyvin pienissä ja vaatimattomissa tiloissa.

- A Se minua harmitti erityisesti, kun vihdoinkin olin saanut käyttööni kunnollisen ja aiempaa hieman suuremman työtilan, niin sitten lomalta palattuani sitä ei enää ollutkaan käytössäni, vaan se oli rehtorin toimesta annettu toiseen tarkoitukseen. Minulle ei tällaisesta pikaisesta muutoksesta kerrottu mitään etukäteen, vaan minun annettiin rehtorin taholta ymmärtää, kun hän kerran remonttimiehen kanssa saapui kesken oppitunnin, että menettäisin uuden luokkatilani seuraavana vuonna. Näin rehtori minulle kertoi. Mutta siinä kävi niin, että kun minä hiihtotai pääsiäisloman jälkeen, en muista enää kumman, menin takaisin kouluun, niin minulla ei enää ollut luokkatilaa lainkaan. Minun entiseen luokkaan oli tuotu luokallinen pulpetteja ja en voinut jatkaa työntekoa siinä tilassa. Koko päivänä en voinut pitää tunteja lainkaan.
- K Menin siinä sitten tiedustelemaan missä minun oli ajateltu työtäni tekevän ja minulle osoitettiin pientä kansliahuonetta, jonne minä sitten oppilaiden kanssa raahasin koko päivän erityisopetusluokan tavaroita ja tuona päivänä jäivät oppilaat vaille minun opetustani.
- L Siitä minä olin erityisen pahoillani, että minulle ei kerrottu etukäteen sitä, että en loman jälkeen enää tulisi työskentelemään entisessä luokkatilassani, vaan pienemmässä ja kuitenkin poisotettu luokkatilani oli luokkatilaksi aivan liian pieni. Se oli mielestäni ymmärtämättömyyttä, joka todella loukkasi tunteitani.

Pirkko muisteli surumielisenä tapausta, joka hänelle sattui eräässä Jyväskylän kaupungin koulussa työvuosiensa aikana. Tuolloin rehtori saapui remonttimiehen kanssa Pirkon luokkaan kesken oppitunnin ja Pirkko sai heidän puheistaan sellaisen käsityksen, että hänen luokkansa otettaisiin seuraavana vuonna luokkahuoneeksi yleisopetusluokalle. Luokan poisottaminen tapahtui kuitenkin salamyhkäisesti asiasta tiedottomatta jo saman lukuvuoden aikana, mikä osoitti selvästi erityisopetuksen arvostuksen puutetta. Luokkahuoneestaan häätöä hän pahoitteli vielä eläkkeelle jäätyäänkin.

### 5.2.7 Taloudellisten resurssien jako erityisopetuksen käyttöön

Pirkon työvuosien alussa ei juurikaan ollut ymmärtämystä, että osa-aikaiset erityisopettajat tarvitsisivat määrärahoja opetusmateriaalien hankintaan.

- O Siinä täytyi olla ponnekas ja vaativa, kun ilmaisimme rehtorille tarpeemme. Niistä kirjelmistä, joista neuvottelimme jopa erityisopettajien koulutuspäivillä, oli se hyöty, että 80-luvun puolivälin paikkeilla meille annettiin vuosittain pieni määräraha, joka sitten kasvoi suuruudeltaan sellaiseksi, että sain hankituksi joka vuosi uusia kirjoja kirjakaupasta ja oppilaskortteja myöskin niin, ettei niihin tarvinnut pyytää enää rahaa koulun määrärahoista.

- K Minun työurani ihan viimeisinä vuosina 90-luvun alussa tuli sitten jälleen se tilanne, että emme saaneet enää erillistä määrärahaa, vaan meidän tuli pyytää koulun määrärahasta siivu opetustarvikkeitamme varten. Siihen loppuivat kirjojen ostot ja muut erityistarvikkeet. Omalla rahalla täytyi ostaa pahvia ja leikellä kirjoista kuvia. Vihkoihin ja kyniin rahat löytyivät koulun budjetista.
- T Muutaman kerran onnistuin saamaan myös rahaa isompaan hankintaan, kuten kirjoituspöytään ja mankkaan, kun niitä hyvin ehdottomina tarpeina vaadin. Kyllä se vaati voimakasta tahtoa. Sain minä myös ison puheopetuspeilin, mutta verhot, jotka sen eteen ompelin, otin omasta kankaastani. Niihin en enää uskaltanut rahaa pyytää. Paljon siihen tarvittiin omaa panosta ja ikkunaverhoja myöten aina piti pitkään ruinata, että ne sai hankittua ja aina ei saanut ruinaamallakaan. Paljon tuotiin myös omaa tavaraa.

Pirkko muistelee, kuinka itse piti ostaa pahvia ja leikellä vanhoja oppikirjoja ja liimailla kuvia kortteihin. Osa-aikaiset erityisopettajat kokoontuivat erityisopetuksen koulutuspäivillä yhdessä neuvottelemaan, miten asiaan saataisiin yhteistuumin korjausta. Sitten vapaa-ajallaan he laativat erilaisia kirjeitä koululautakunnalle ja kunnan päättäjille saadakseen ostettua koulutoimen rahoilla sellaisia tarvikkeita, joita opetustyössään tarvitsivat. Usein se oli kovan työn takana. Sen seurauksena 80-luvun puolivälistä 90-luvun alkuun erityisopetukseen annettiin kunnan taholta pieni määräraha.

### 5.3 Sinikan tarina

Sinikka tuli Jyväskylän kaupungin palvelukseen syyslukukauden 1964 alussa. Hän oli pohjakoulutukseltaan Helsingin opettajakorkeakoulusta valmistunut kansakoulunopettaja. Sitten hän suoritti Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulussa apukoulun erityisopettajan tutkinnon. Häntä kiinnosti kuitenkin enemmän luki-opettajan työ ja siihen hän sai koulutusta erityisopettaja Maire Västin pitämän luentosarjan kautta. Hän oli suorittanut myös HuK-tutkinnon.

Ensimmäisenä vuonna Sinikka työskenteli Kypärämäen koululla luokassa, johon oli kerätty 7–8 erityisoppilasta Kypärämäen alueelta. Muutama heistä oli luku- ja kirjoitushäiriöisiä ja osalla oli muitakin oppimisvaikeuksia. Luokka nou-

datti apukoulun opetussuunnitelmaa. Oppilaat olivat eri luokka-asteilta ja suurin osa ajasta meni sopeuttaessa heitä toisiinsa, kun he olivat eri luokilta tulleita ja hyvin erilaisia. Se oli ikään kuin apukoululuokka.

- A Siinä luokassa oli myös yksi puhumaton oppilas ja minä opetin siinä kaikkia aineita. Minä olin siellä luokassa vain vuoden, kun seuraavana vuonna erityisopettaja Maire Västi ilmoitti, että hän voisi opettaa näitä oppilaita, kun oli aiemminkin opettanut Keskuskoululla luku- ja kirjoitushäiriöisiä oppilaita.
- O Minä ja Eeva Sonninen saimme sitten kiertävät erityisopettajan virat. Kerran vuodessa kävin opettamassa Taka-Keljon koulussa, kunnes se lakkautettiin vuonna 1967. Taka-Keljon koulu oli pieni, kaksiopeuttajainen koulu ja kun kerran vuodessa kävin siellä pitämässä sanelukirjoituskokeen, niin tarkka ”pykälämies” tarkastaja Jaakko Rastela sai laittaa rastin paperiinsa, että sielläkin annetaan erityisopetusta.

Sinikka muisteli narratiivissaan luki-opettajauran alkuvaiheita, kuinka hän sai kiertävän erityisopettajan viran ja sen myötä kierteli Jyväskylän kaupungin kouluissa antamassa lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetusta. Taka-Keljon koulussa oppilaat saivat erityisopetusta vain kerran vuodessa sanelukirjoituskokeen muodossa.

### 5.3.1 Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa

Luku- ja kirjoitusvaikeuksista kärsivien oppilaiden opetus laajeni Jyväskylässä lukuvuoden 1964-1965 alussa, jolloin opetusta annettiin kaikissa kaupungin kansakouluissa. Tuolloin koululaitokseen perustettiin luku- ja kirjoitushäiriöisten lasten erityisopettajan virka. Vuoteen 1969 mennessä Jyväskylän kaupungin koulu toimi oli saanut jo kolme osa-aikaisen erityisopettajan virkaa. He toimivat kiertävinä erityisopettajina. (Peltonen 1989, 196.)

- O Aluksi tämä minun työni oli apukouluopetusta ja siinä rinnalla luki-opetusta, mutta sitten myöhemmin tuli muutosta työn kuvaani, kun ihan erillisiä klinikka-muotoisia opettajia alettiin kouluttaa. Minä olin vielä ihan Maire Västin pitämän kesäkurssin varassa. Vuonna 1969 Jyväskylän kaupungissa oli jo kolme kiertävän erityisopettajan virkaa eli Eevan, minun ja Pirkon virat. Minun virkanimikkeeni oli aluksi erityisopettaja, mutta nimikkeitten muuttuessa minustakin tuli klinikka-muotoinen erityisopettaja. Tämä minun toimenkuva oli sellainen äidinkieli-painotteinen. Kotitöitä oli paljon, kun ei ollut mitään valmista materiaalia, eikä muuta ohjausta, kuin mitä sitten sain tällaista henkilökohtaista Maire Västiltä.

- K Oli siinä sitten sellainenkin vaihe, että isoilla kouluilla alkoivat opettajat vaatia, että kun he olivat käyneet tällaisen Maire Västin kesäkurssin, niin he alkaisivat myös antaa luki-opetusta. Siitä tuli sitten vähän sekamelska. Meillä varsinaisilla erityisopettajilla, kun ei sitten ollut omaa luokkaa, niin meidän piti juosta vielä useammalla koululla, että saimme vaaditut tunnit täyteen ja työt tehtyä. Se oli kurja tilanne.
- L Siinä yhteydessä, kun 1970-luvun lopulla alettiin kouluttaa laaja-alaisia erityisopettajia ja luki- ja puheopettajien virat yhdistettiin, niin tuli paineita, että jokaisella pitäisi olla sekä luki- että puheoppilaita opetettavanaan. Minäkin sitä r:ää siten päryyttelin, vaikka en ollut saanut siihen mitään koulutusta.

Sinikka muisteli, kuinka kirjavaa luki-opettaja-aines oli osa-aikaisen erityisopetuksen osalta Jyväskylän kaupungissa 1960-luvun lopulta 1970-luvun alkupuolelle. Lisähaaste tuli 1970-luvun loppupuolella, vuonna 1978, kun oli alettu kouluttaa laaja-alaisia erityisopettajia (Moberg 1982, 78). Aiemman koulutuksen saaneiden erityisopettajien työ ei enää vastannut sitä toimenkuvaa, johon he olivat valmistuneet. Erityisen ongelmalliseksi muodostui puheopetus, jota joutui antamaan, vaikkei ollut saanut siihen minkäänlaista koulutusta.

- T Se ratkesi sitten niin, että kansakoulunopettajat, joilla oli oma koulu ja luokka eivät saaneet antaa luki-opetusta. Poikkeus oli Keskuskansakoulussa, jossa oli paljon oppilaita. Se oli semmoinen ohimenevä episodi.
- K Aluksi, kun meitä luki-opettajia oli vain me kolme, niin pienillä kouluilla, kuten Jokivarressa, ei ehtinyt käydä kuin kaksi-kolme kertaa vuodessa. Se oli täysin turhaa. Mitä sillä määrällä oli merkitystä oppimisen kannalta. Se oli vain testien pitämistä ja tilastoimista tarkastaja Rastelan merkintöjä varten. Hän oli ”pykälämies”.

Sinikan muisteluista saattoi ymmärtää, että kansakoulunopettajat eivät saaneet tulla erityisopettajan työsaralle, mikäli heillä oli oma koulu ja luokka opetettavanaan. Poikkeus oli Jyväskylän Keskuskansakoulu, joka oli tuohon aikaan oppilasmäärältään Suomen suurin kansakoulu.

### 5.3.2 Erityisoppilaiden tilastointia Sinikan kertomana

Sinikka teki arvokasta työtä tilastoidessaan kaikki pitämänsä oppitunnit tarkasti sekä luki-korteille että päiväkirjaan.

- A Ennen tilastointi tehtiin käsin luki-korteille ja päiväkirjaan. Niiden tallentamisesta minä en tiedä mitään. Kortit olivat isoja ja ne varmaan hävitettiin sitten vuosien saatossa. Meiltä erityisopettajilta ne jäi koululle, kun opettaja jätti koulun. Seuraava erityisopettaja pystyi niitä sitten siellä katselemaan, jos sama oppilas vielä jatkoi toisella erityisopettajalla.
- O Aikoinaan tämä tietojen tallentaminen oli kansakoulun aikaan ymmärretty ja tiedot saatiin kirjoihin ja kansiin, mutta peruskoulun aikaan erityisoppilaitten tilastointi jäi hataraksi, kun niiden arvoa ei ymmärretty. Olisihan se historiallisesti arvokasta tietoa esimerkiksi perinnöllisyyden näkökulmasta, jos olisi saatu kunnolla tilastoitua tai ainakin säilytettyä ne kortit, joista olisi käynyt ilmi, se kuinka lu-ki-häiriö periytyy sukupolvesta toiseen.

Sinikka kertoi narratiivissaan, kuinka tilastointi romutettiin lähes tyystin peruskoulun myötä. Sitä ennen tehtiin tarkkaa tilastointia kaikesta siitä opetuksesta, mitä erityisopetuksessa annettiin ja ketkä siellä opetusta saivat. Sitten sitä tietoa ei enää pidetty riittävän tärkeänä ja siitä luovuttiin.

### 5.3.3 Samanaikaisopetus erityisopetusmuotona

Samanaikaisopetus oli eräänlainen luki-opetusmuoto, jossa oli tärkeää se, että yhteistyö luokanopettajan ja luki-opettajan kanssa tapahtui joustavasti konkreettiseen yhteissuunnitteluun pohjautuen. Tuolloin luokanopettaja vastasi kokonaissuunnittelusta ja luki-opettaja yhdensi oman osuutensa kokonaisuohjelmaan eriyttämällä opetustaan yksilöllisesti sekä heikkojen että lahjakkaampien oppilaiden kanssa. (Ahvenainen 1986, 265.)

- O Minä olin vuosittain lukukauden alussa viiden ensimmäisen viikon ajan eppuluokissa. Yleensä hommat sujuivat ihan hyvin ja rooli riippui luokan opettajasta. Jonkun open kanssa ohjattiin käsitöitä, kun taas jonkun toisen kohdalla opettaja antoi minulle kirjan ja komensi pitämään tunnin siitä. Kyllä minä joskus joitakin piirustustestejäkin pidin.
- K Tuntuihan se aika oudolta, kun yhteistyötä piti tehdä ja luokanopettaja määräsikin pitämään lukutunnin, jolloin itse touhusi omia juttujaan.
- E Samanaikaisopetus ei tuolloin palvellut itsetarkoitusta, vaan oli jotain ihan muuta.

Sinikalla samanaikaisopetus rajoittui lähinnä viiteen ensimmäiseen viikkoon ensimmäisillä luokilla, jolloin hän työskenteli yhdessä luokanopettajan kanssa, mutta samanaikaisopetuksesta siinä ei aina ollut kyse.

#### 5.3.4 Erityisopetuksen tilaratkaisut

Sinikka jaksoi tehdä työtä sydämellään oppilaiden parhaaksi, vaikka hallinnolliselta taholta häntä ei tuettu millään tavalla. Tämä näkyi esimerkiksi erityisopetustilojen jaossa, jossa kaikki muut opetusryhmät katsottiin arvokkaammiksi.

- A Olen minä työvuosieni aikana hyvin monenlaisissa tiloissa opetustani pitänyt. Lohikosken koululla olin jumppasalin välinevarastossa, joka sijaitti kellarissa. Koskenharjun koululla pidin opetusta veistosalissa höyläpenkit pöytänä ja lapaset kädessä, koska koulun pohjakerroksessa olevassa luokassa oli tavattoman kylmä. Tikan koululla olin terveydenhoitajan huoneessa silloin, kun hän ei ollut siellä. Myöskin pommisuojoissa olen pitänyt opetusta.
- K Joskus joutui kesken kaiken siirtymään paremmasta tilasta huonompaan, kun jokin muu ryhmä tarvitsi sitä tilaa. Outoa oli se, että esimerkiksi tukiopetusryhmä saattoi syrjäyttää erityisopetusryhmän, vaikka se opetus oli tilapäistä ja jopa kertaluontoista.
- E Rehtorin antama tuki olisi tällaisissa tilanteissa auttanut ja säilyttänyt sovitun tilan tilapäisryhmien ryntäyksiltä, mutta en kokenut saavani rehtorien taholta minikäänlaista tukea työlleni. Ehken heidän tietonsa erityisopetuksesta olivat liian vähäiset tuen antamiseen.

Sinikan mielestä rehtorin tuella olisi ollut merkittävä rooli erityisopetustilojen suhteen. Sinikan työvuosina rehtorit eivät olleet vielä kovin tietoisia erityisopetuksen tarpeellisuudesta ja se näkyi erityisopetusluokkatilojen laadussa ja työn arvostuksessa.

### 5.4 Marja-Liisan tarina

Marja-Liisa kävi ensimmäisen luki-opettajakoulutuksen Jyväskylän yliopistossa, ja valmistui erityisopettajaksi vuonna 1966. Hän toimi vuoden Jyväskylän maalaiskunnassa ja siirtyi vuonna 1968 Jyväskylän kaupungin opetustoimen palvelukseen luki-opettajan tehtävään.



### 5.4.1 Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa

Jyväskylän kaupungin kansakoulussa annettua Luki-opetusta edelsi lukuvuoden 1962–1963 alussa perustettu luku- ja kirjoitusneuvola, joka oli tarkoitettu luku- ja kirjoitusvaikeuksista kärsiviä oppilaita varten. Kyseisen erityisryhmän opettajaksi oli valittu filosofian maisteri Maire Västi. (Peltonen 1989, 196.)

- O Minä valmistuin ensimmäiseltä Jyväskylän yliopiston luki-opettajalinjalta ja silloin 1966–1967 valmistuivat myös ensimmäiset koulujen puheopettajat. Lähtökoulutuksena oli kansakoulunopettajatutkinto ja sit piti olla hoitamassa sitä tointa vähintään kaksi vuotta ennen ku pysty hakeutuun erityisopettajakoulutukseen. Mua ennen oli Jyväskylän kaupungin erityisopetuksen palveluksessa luki-opettajana pari sellaista opettajaa, jotka eivät olleet kyseistä koulutusta saaneet. Toinen heistä oli Maire Västi, joka sitten toimi linjan lehtorinakin. Hänhän oli tämmönen oikein uranuurtaja Suomen puolella tässä luki-opetuksessa.
  
- K Meidän lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten erityisopettajien virkanimikkeeksi tuli tuolloin luki-opettaja. Siitä lähtien ei enää apukoulun tai tarkkailukoulun erityisopettaja voinut hakeutua luki-opettajan virkaan, vaan koulutus määräsi sen, kuka mitäkin erityisopettajan hommaa hoiti. Tuo toimenkuva oli aluksi hyvin hatara, kun ei kukaan koulussa tiennyt, mitä tämmöset uudet tyypit siellä sitten alkais tehdä. Eli siellä piti itse olla aika skarppina ja yrittää sit kertoa, mikä kummajainen mää oikeastaan olin siellä koulumaailmassa. Se toimenkuvan luominen tapahtu sitten niissä työyhteisöissä, mihin kukin meni. Aika kirjavaa se aluksi oli.
  
- T Meidät jaettiin eri kouluille ja niitä kouluja oli useita. Mullakin oli vähintään kolme tai neljä koulua joka vuosi. Kyllä siinä Jyväskylän kaupungin koulut tuli tutuiksi, kun niitäkin piti vaihtaa aluksi lähes vuosittain. Virkojahan perustettiin aluksi hisukseen, joten ei meitä moneen vuoteen ollut kuin kourallinen, joka piti jakaa oikeudenmukaisesti eri koulujen kesken. Aina keväisin kokoonnuttiin yhdessä sopimaan, mihin kouluun kukin meni ja siinä oli välillä kiivastakin sanailua, kun joukossa oli voimakastahtoisia ihmisiä. Kukaan ei olis halunnut kauhean kauas ja pikkukouluista täytyi vaihtaa kesken päivän ja opetusvälineet piti raahata mukana. Tuolloinhan ei vielä luki-opettajia ollut kuin ala-asteella.
  
- L Kyllähän se erityisopettajan toimenkuva oli aluksi hyvin erilaista kuin sitten myöhemmin. Paljon oli koulun arjessa tilaisuuksia, jossa piti käydä kertomassa, mikä tää luki-erityisopettaja on ja mihin se opetustyössään paneutuu. Siinä piti tarkkaan miettiä, mitä suustaan toi julki, ettei pamauttanut vanhemmille, et me hoidetaan niitä, joilla on tämmönen aivovamma tai muu vastaava. Kyllä siinä piti olla varovainen, ettei vaan leimannu ketään, eikä saanu aikaan paniikkia vanhemmissa tai lapsissa. Meidän toimenkuvaan kuului kiertää myös päiväkodeissa ja tehdä yhteistyötä lastentarhanopettajien kanssa. Se oli semmoista monialaista kanssakäymistä, kun heidän lisäksi tiimijoukkoon liittyi myös koulun terveydenhoitaja. Aluks nää kanssakäymiset päiväkotien kanssa oli sellasia massatilaisuuksia, että

samaan aikaan oli kymmenenkin päiväkotia, mutta sitte vähitellen ne muuttu in-  
tiimimmiksi tilaisuuksiksi ja oli vaan yksi päiväkoti kerrallaan.

Marja-Liisan narratiivi toimii esimerkkinä tilanteesta, joka vallitsi Jyväskylän kaupungin koulutoimessa tuolloin, kun Jyväskylän yliopiston ensimmäiset luki-opettajat ja koulujen puheopettajat valmistuivat. Siihen päättyi ajanjakso, jolloin luki-puhe-erityisopettajana saattoivat toimia kansakoulunopettajat tai apukoulun- tai tarkkailukoulunopettajat. Työsarka oli valtava ja kyseinen erityisopetusmuoto vaati oman sisäänajon koulumaailmaan. Toimenkuva oli myös hyvin kirjava kouluista riippuen.

K Sehän oli kans myös semmonen hyvin ristiriitanen systeemi, kun toisaalta oliko oikein, että oppilaasta jo tiedetään jotakin ennen kuin hän tulee kouluun. Siis, että lyökö se jonkinlaisen leiman otsaan jo heti siinä vaihees vai onko se todellakin auttava asia.

T Kyllähän me saatiin vähitellen ainakin Huhtasuon alueella tää vanhempien kanssa selväks, että avuksi se on. Toisaalta, jos opettaja hallitsee ammattinsa, niin eihän se niitä taustoja lavertele ja kyllähän ne lapset joskus kesän aikaan on voinu muuttuakin. Onhan se kuitenkin hyvä, että yritetään auttaa, jos tarvetta on, heti ens alkuun, eikä lyödä päätä seinään monta kuukautta ennen kuin tajutaan, mistä on kyse.

Marja-Liisaa harmitti myös se, että erityislasten pelättiin leimautuvan jo ennen koulunkäynnin alkamista. Marja-Liisa halusi kuitenkin uskoa vaitiolovelvollisuuteen tällaisissa tapauksissa ja luoda vanhempiin luottamusta erityisopetuksen tarpeellisuudesta auttavana tahona, ei leiman antajana.

K Välillä alko tuntumaan, et kun luokanopettaja on sitä mieltä, et meidän luokka tarvii sitä tai tätä, niin sit ruvettiin kääntään kaikki asiat siihen suuntaan, että luokanopettaja määrää, mitä erityisopetuksessa tehdään. Siinä unohdettiin, ettei erityisopetusluokka saa olla mikään tukiovetuspaikka tai säilytyspaikka, ja että erityisopettaja on kuitenkin asiantuntija alallaan. Sit, kun ryhmäkokoja luokissakin kasvatettiin, niin mullakin oli sit semmosia ihan kymmenen oppilaan äidinkielen ja matematiikan ryhmiä eri luokilta. Sehän tässä oli yks ongelma, että aika ja tuntimäärät ei erityisopettajalla muuttunu ja kuitenkin olis pitänyt erityisopettajana kyetä hoitamaan kaikki mahdolliset ryhmät. Unohdettiin se, mitä ongelmia luki-erityisopettajan piti oikeesti hoitaa ja saada korjaantumaan. Luki-opetus siinä meinas välillä hämärtyä, kun oppilaille tyrkytettiin mukaan sinne erityisopetustunnille kaikenlaisia oppikirjoja ja työkirjan täydennyksiä. Ohjeeksi annettiin, että tehkää just se sama, mikä luokassakin tehdään. Siinä ei sitten oppilaan perusongelmaa pystytty korjaamaan, joka musta olis ollu tärkeintä. Kun aattelee, niin sehän

on ihan oleellinen asia kaikelle muulle oppimiselle, että lukeminen ja kirjoitus on jollain lailla reilassa. Samalla tavalla koulut sisällänsä alkoi karsia myös puheopetukselta ja luokkapuolen ihmiset vähättelivät puheongelmia ja jotkut pitivät puhevikojen korjaamista turhana ajan tuhlaamisena. Kyllä minusta ainakin semmosekset räikeimmät äännevirheet ja puheongelmat tuli korjata ja sehän kuului tuolloin koulun tehtäviinkin.

- L Olishan se kaikkien edun mukaista, että jos oppilas saatais autettua ongelmansa ulkopuolelle, niin se vähentäis kaikkia tukitoimenpiteitä ja auttais sitten oppilasta eteenpäin.

Luki-opettajan toimenkuvan vakiintumattomuudesta johtuen erityisopettaja joutui usein kiusallisiin tilanteisiin, kun luokanopettaja pyrki ohjailemaan hänen työtään ja näin ollen pääasia eli luki-ongelman korjaaminen alkoi jäädä sivuseikaksi. Myöskin puheopetus sai taistella olemassaolostaan, koska jotkut tahot pitivät sitä ajan tuhlaamisena.

#### 5.4.2 Erityisoppilaiden tilastointia Marja-Liisan kertomana

- O Jyväskylässä meiltä erityisopettajilta vaadittiin minun työvuosinani tarkka tilastointi ja kortistojen tekeminen kaikista erityisoppilaista, jotka kävi erityisopetuksessa. Niinpä mä pidin itte aina ilman muuta kortistoa koko ajan, johon merkattiin, mitä niillä on ollu ja tutkimustulokset ja testit ja siirsin ne sitten yläasteelle niiden oppilaiden mukana. Sitten pidin myös koko ajan päiväkirjaa ja siellä mun kirjoissani näkyy kaikki vuosikymmenien takaa, ketkä siellä on oppilaina olleet. Niitten päiväkirjojenhan pitäs siellä koululla olla tallessa. Niistähän näkis ryhmiä ja luokkia, millaisii mul on ollu ja nimet kanssa. Muutamia kertoja meiltä kysyttiin tuonne kouluvirastoon, kuinka paljon on mitäkin erityisopetusta ja paljonko siellä on oppilaita, tyttöjä ja poikia. Sitä en sitten tiedä, että kuka niistä on huolta pitänyt tuolla virastossa ja mihin ne on kadonnut, koska siellä ei niitä enää ole. Alkuaikoinahan meillä oli hyvä, kun virastossa oli tämmönen henkilö, kuin Pälvi Kettunen, joka ikään kuin virkansa ohella oli meidän erityisopettajien hyvä hengetär. Hänen puoleensa saattoi kääntyä ja hän hoiteli näitä erityisopetusasioita.
- E Minun mielestä korttien pitäminen oli äärimmäisen tärkeää. Niistähän näki heti, mitkä testit oli tehty ja missä oltiin menossa. Samallahan se antoi viitteitä siihen, minkälainen oppilaan kehitys oli ollut ja oliko luki-opetuksesta ollut mitään hyötyä vai oliko taso mennyt huonommaksi. En olisi voinut ajatellakaan, ettei tuollaista kortistoa olis ollut käytettävissä, kun oppilasmäärä oli sentään aika huikea ja välillä oli sijainenkin, joka tarvitsi tietoa. Sehän meni siinä loppuvaiheessa, että se ei ollu pakollista enää, mutta mä en ymmärrä, miten meidän työtä voi tehdä, ellei niitä oo, kun oppilasmäärä oli monenkirjava.
- T Muistan tapauksen, kun mulla tuli yhdestä toisesta koulusta oppilaita, jotka oli olleet luki-opetuksessa, mut ei niistä ollu minkäänlaista korttia. Minun piti tehdä niille jonkinlaiset testit siinä vaivihkaa.

Marja-Liisan kertomuksesta kävi ilmi, että hän piti työaikanaan tarkkaa tilastoa ja kortistoa oppilaistaan ja siitä, mitä erityisopetusta hän oli antanut kullekin oppilaalle. Marja-Liisan tekemissä kortistoissa näkyi vuosikymmenten taakse, mitä testejä hän oli pitänyt ja millaisia tuloksia oli tullut sekä kuinka erityisopetus oli auttanut niitä oppilaita, joille sitä oli annettu. Myös tytöt ja pojat oli tarkkaan kirjattu, josta selvisi heidän suhteellinen osuutensa sukupuolen mukaan. Häntä kovasti ihmetytti, kuinka tehdyt tilastot katosivat kouluvirastosta ja miksi niitä ei myöhemmin enää arvostettu, koska ne olivat hänen mielestään todella tarpeellisia työvälineitä itselle ja muille samoja lapsia ohjaaville.

#### 5.4.3 Pehmeä lasku kouluun ja samanaikaisopetus

Marja-Liisan oheisesta narratiivista käy ilmi, että hänen aikanaan pehmeä lasku ulottui Jyväskylän kaupungissa myös päiväkotiin, jossa luki-erityisopettajat kävivät keväisin touhuamassa tulevien koulutulokkaiden kanssa. Marja-Liisalle nämä käynnit muodostuivat ihan sydämen asiaksi.

- O Samanaikaisopetushan siihen koulunkäyntiin tuli sit mukaan, kun koulutulokkaat, uudet oppilaat tuli, niin sitten oli tää tämmönen pehmeelaskusysteemi ja sit siinä vähitellenhän erityisopettajista tuli sit semmosia ”avaa sydämesi mulle, tahdon pelkkää hyvää sulle...” tyyppejä.
- K Sitten kun pikkuhiljaa rupes ryhmäkoot luokissa kasvamaan, nii samanaikaisopetus ei ollu suosios, vaan yhä enemmänhän oli niitä oppilaita, joil oli monenlaisia oppimisvaikeuksia ja tämmösiä miten mää sanosin sopeutumisongelmia eli oppilaita, jotka ei siellä luokassa pystyneet seuraamaan, vaikka resursseja olis ollu, niin opettajat halus lähettää ne pois luokasta häiritsemästä. Sit tavallaan samanaikaisopetus tuli mukaan päiväkodin puolella, kun me käytiin siellä päiväkodeissa kuuntelemassa ja katselemassa ja touhuamassa niitten tulevien koulutulokkaiden luona. Sekin oli semmonen hyvin ristiriitainen systeemi, että ku se oikeel taval hoidettiin, sehän palveli, mutta sitten tuli eteen se, että onko oikein, että oppilaasta tiedetään jo jotakin ennen kuin hän tulee kouluun.

Marja-Liisa muisteli narratiivissaan ristiriitaisena sitä, kuinka samanaikaisopetus ei oikein toiminut, kun opettajat mieluummin halusivat tyhjentää luokkaa

oppilaista, jotka eivät jaksaneet keskittyä opiskeluun vaan häiritsivät oppitunteja omalla käytöksellään, kuin että ottaisivat sinne toisen opettajan itsensä rinnalle ohjaamaan oppilaita.

#### 5.4.4 Erityisopetuksen tilaratkaisut

- O Nää mejän opetuspaikatkin oli hyvin erityislaatuista, että jossakin mulla oli semmonen iso luokka. Se oli joku käsityöluokka tai sen tapanen, joka oli vapaa semmosena päivänä, kun mä olin siellä, mut varsinaisest omaa tilaa ei ollu ennenkö sit myöhemmin. Kun sit oli niitä kouluja useita viikon aikana, ni sinne mä roikotin kassissa tavarani aina mukanani.
- K Kyllä mä työskentelin koulun hammashoitolassakin tai mikä vastaanottohuone se nyt oli siis tää odotushuone, nii siellä sit, heh, heh, sattukin joitaki hauskuuksiaki joskus. Kerran sattu sit niin että sinne oli tulossa semmonenki kaveri, jonka piti mennä hammaslääkäriin, nii se tuli mun luo. Kyllä se siitä sit selvis.
- T Myöhemmin sit kun tietoisuus erityisopetuksesta ja luki-opetuksesta kasvoi, niin työtilatkin osin paranivat.

Marja-Liisalla oli huvittavia muistoja erityisopetustiloista, joissa hän joutui työtä tekemään ja ongelmaisia opettamaan. Opetustilat olivat hyvin hakusassa ja puutteellisia ja erityisopettaja oli kuin kameli, joka raahasi opetustarvikkeitaan isossa kassissa monissa kouluissa ympäri Jyväskylän kaupunkia työviikkonsa aikana. Tilaratkaisut paljastivat erityisopetuksen vähäisen arvostuksen Marja-Liisan työvuosien aikana.

#### 5.4.5 Taloudelliset resurssit erityisopetuksessa

- A Meillä erityisopettajillahan oli tuolla kouluvirastossa tukena opetuspäällikkö Päivi Kettunen, joka pitkän aikaa virkansa ohella piti huolta erityisopetuksen määrärahoista materiaalien hankinnan ja muun sellaisen suhteen. Eihän siellä sitten hänen jälkeensä ollut enää ketään sellaista erillistä, kun siellä oli niin moninaiset olleet nää vaikuttajat tästä kaupungista.
- O Sen jälkeen me oltiin vähän ku heitteillä, mut sit aluks Eeva Sonninen ja ku hän jäi eläkkeelle, nii mä otin hoitaakseni yhteydenpidon kouluvirastoon. Me erityisopet laadittiin aina syksyisin sellanen kirjelmä sinne virastoon, jossa esitimme toiveemme erillisten määrärahojen suhteen, joilla saatoimme hankkia sellasia opetusmateriaaleja, kuten kirjoja, puhe- ja luki-kortteja ja kaikenlaista vimpainta ja korttia ja peliä, jotka edesauttoivat työtämme ja lasten oppimista.

- K Sit mun työvuosien loppupuolella, ku tää kaupungin meille tarjoama budjetti otettiin meiltä pois ja sanottiin vaan, et ette te sitä tarvitse. Te saatte koululta rahat. Mut ei siitä kenenkään koulun kanssa neuvoteltu meidän puolesta, vaan mehän sit kaikki saatiin kukin tykönämme hoidella tää rahan kinuaminen. Se riippu sit rehtorista ja suhteista, kuka sai mitäkin, vai saiko mitään.
- E Siinä mielessä mulla oli onni, että mut kyllä huomioitiin ja rehtori piti siitä huolta ja alan kirjallisuutta sain sitä kautta jonkin verran hoidettua, mut sitten meille tuli sellainen määräraha, jolla sitten pystyin ostamaan jonkun kirjan. Kun luokanopettajille annettiin vihkorahat luokkaa varten, niin mulle annettiin sit semmoinen summa, jolla mä sain vihkoja tilata ja joitain erityisvälineitä, semmoisia pieniä, mitä tartti. Ja sitten mä kävin noissa halvoissa liikkeissä hakemassa niitä kirjoja, mutta niitähän oli vaikea tilata sitten esimerkiksi erityispalvelun kautta. Vaikka jotain kallista koteloa, jossa oli pari korttia ristissä.
- T Usein pikkukoulut ei tahtoneet saada paljon muuta, kuin kynät ja paperia, ku rahaa oli vähän käytettävissä, niin arvokkaampien laitteiden ostossa jäi helposti listan häntään. Tietokoneen, sellasen Compuutlerin, saamiseen meni tosi kauan. Edellytyksenä oli, että osasi näyttää, että tällaisia ohjelmia voitiin teettää oppilailla tietokoneen avulla.
- L Mutta ihan rehellisesti sanottuna en mä sitä hirveesti kaivannu. Sen takia, että mun ajatusmaailma oli sitä, että kun siellä oli suurin osa alueen, missä mäkin toimin sellaisia, joilta puuttu se aikuinen ihminen, niin tuntui pahalta työntää lapsi jonkun kylmän tietokoneen ääreen.

Erityisopetuksessa tarvittiin ihan omanlaista materiaalia, jonka hankkimiseen Marja-Liisa sai lähes koko työhistoriansa ajan kouluvirastosta pienen määrärahan vuosittain. Hänen työvuosiensa loppuvaiheessa erillinen määräraha lopetettiin ja sidottiin koulun saamaan määrärahapottiin. Sen jälkeen erityisopetusmateriaalin hankkiminen hankaloitui. Lisäksi koulut tulivat eriarvoiseen asemaan ja materiaalien saanti riippui paljolti siitä, minkälaisen rehtorin alaisuudessa erityisopettajat työskentelivät ja minkä suuruisesta koulusta oli kyse.

## 5.5 Markun tarina

Markun valmistuttua luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistosta vuonna 1977 hän sai samana syksynä töitä Jyväskylän kaupungista, Lohikosken koulusta teknisen käsityön opettajana. Markku muutti sitten Ruotsiin 1970-luvun lopulla ja työskenteli siellä kaksi vuotta opettajana. Hän palasi takaisin Suomeen ja valmistui

vuonna 1983 puhe-, lukemis- ja kirjoittamis- sekä muista häiriöistä kärsivien lasten erityisopettajaksi Jyväskylän yliopistosta ja aloitti samana vuonna työskentelyn Jyväskylän kaupungin osa-aikaisena erityisopettajana.

### 5.5.1 Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa

- O Minun toimenkuvaan kuului työskennellä sekä ala-asteella että yläasteella ja opettaa puhetta, kirjoittamista ja lukemista. Se oli hyvin samanlaista touhua sekä ala-asteella että yläasteella. Ala-asteella oli ensimmäisellä luokalla hyvin paljon puheopetusta, mutta sen ohella paljon myös lukemisen- ja kirjoittamisen opetusta ihan perusasioista lukemisen ymmärtämiseen kuudenteen luokkaan asti. Ala-asteella oppilas kävi minulla erityisopetuksessa usein vain kerran viikossa opiskelemassa jotain oppiainetta tai saamassa luki-opetusta pienenä ryhmänä. Samoin oli aluksi yläasteen oppilaan laita.
  
- K Minä työskentelin aluks ensimmäisenä työvuoteni yhden päivän myös CP-koulussa niin kun siihen aikaan sanottiin. Se oli siis aivo- ja liikuntavaurioisten lasten koulu ja koin sen haastavana. Opetin siellä lähinnä puhetta. Tätä kesti vain vuoden, mutta kaikkein haastavimpana koin sen, kun yläkouluni rehtori ajoi tarkkailuluokan pois koulustamme, sanoen, että vain ”hänen kuolleen ruumiinsa yli täällä toimii enää tarkkailuluokka”. Niinpä tarkkailuluokan opettaja ja alueen ulkopuoliset tarkkailuoppilaat sekä minun erityisopetustyötunnit heidän kanssaan lähtivät pois. Jäljelle jäi vain minun kolme päivää erityisopetusta Kilpisen yläkoulussa, koska rehtori ei vaatinut erityisopetustunteja yhtään lisää menetettyjen tilalle. Kokonaisuudessaanhan tarkkailuoppilaista ei päästy eroon, koska alueella toimi kaksi koulukotia ja paljon kaupungin vuokra-asuntoja. Alueen tarkkailuoppilaat tulivat nyt minun kontolleni. Tuolloin yhdessä yössä muuttui toimenkuvani radikaalisti, kun sain opetettavakseni tuon oppilasjoukon. Sen jälkeen ei minulla enää ollut puhe-, lukemis- ja kirjoittamisopetusta vaan valtava työsarka tarkkailuoppilaiden kanssa, joista piti selvittää yksin.
  
- E Tuo tapahtui 80-luvun loppupuolella ja tietenkin minun oli sitä vaikea hyväksyä, koska koulu menetti tuossa siirrossa viisi päivää erityisopetusta eli yhden opettajan erityisopetustunnit.
  
- T Minä väsyin ja hyydyin siihen tilanteeseen ja hain pois Kilpisen koulusta Haukkalaan, Lasten psykiatriseen kouluun ja minut valittiin. Kyllähän se oli kova työmaa, jos mikä. Olin siellä kaksi vuotta.
  
- L Sen jälkeen palasin takaisin Kilpiseen kolmeksi päiväksi ja Keltinmäkeen kahdeksi ja yllätyksekseni sain huomata, että poissaoloni aikana Kilpiseen oli saatu toinen täysipäiväinen erityisopettaja. Ajattelin siinä, että vaikka koville ottivatkin nuo kaksi vuotta Lasten psykiatrisessa koulussa, niin kannatti lähteä. Nyt homma hoitui aivan uudella tavalla. Työ oli laaja-alaista erityisopetusta eli se keskittyi aineopetukseen, lähinnä matematiikkaan, äidinkielen, ruotsin kieleen, fysiikkaan, kemian ja englannin kieleen. Käytännössä opetimme kaikkia aineita kotitalouden

teoriaa myöten. Ruuanlaitto tapahtui toisaalla toisten toimesta. Tuo muutos sai lisäpontta, kun Mäki-Matin erityiskoulun resurssia alettiin supistaa vuonna 1999 ja oppilaita alettiin siirtää yleisopetuksen kouluihin. Silloin myös erityisopetuskäytännöt muuttuivat just niin kuin kerroin, että yläkoulussa osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilaat olivat alkaneet opiskella tiettyjä oppiaineita useana päivänä viikossa. He opiskelivat osa-aikaisen erityisopettajan kanssa koko kurssin ajan ja jopa pidempäänkin sen mukaan mitä oppimisvaikeuksia heillä oli. Oppilas tiesi itse hakeutua osa-aikaiseen erityisopetukseen viikoittain aina silloin, kun kyseinen oppiaine oli hänen lukujärjestyksessään. Aikaisemmin heidät, kuten ala-asteen oppilaatkin, haettiin yleensä kotiluokista erityisopetukseen erityisopettajan toimesta.

Markun toimenkuvassa tapahtui muutos jo heti työuran alkuvaiheessa, kun hänen kouluunsa sijoitettu tarkkailuluokka ajettiin pois ja samalla menetettiin koulun erityisopetusresurssia yhden opettajan työtuntien verran. Se kuormitti osa-aikaisen erityisopettajan työtaakkaa niin paljon, että Markun voimat loppuivat ja hänen oli hakeuduttava toisaalle töihin. Parissa vuodessa tilanne kuitenkin tasaantui, kun menetetty resurssi saatiin takaisin osa-aikaisena erityisopetusresurssina.

### 5.5.2 Erityisoppilaiden integrointia Markun kertomana

Seuraavassa kerronnassa ilmeni, kuinka Markku teki työtään sydämellään ja ajatteli aina lapsen etua työtä tehdessään. Markku oli suuressa määrin integraation kannattaja, jos resurssit vain olisivat olleet sille otolliset.

- K Minua huolettia nuo syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat, joita on erityisesti yläkoulun puolella. Niillä on ongelmia tulla toimeen itsensä ja käyttäytymisensä kanssa ja lisäksi oppimisongelmia ja huomion hakuisuutta. Ihanteellistahan olisi, että ne pystyisivät opiskelemaan yleisopetuksen luokissa, kun monella resurssejakin olisi, mutta kun luokkakoot ovat aivan liian suuret, niin luokassa on paljon häiriöitä ja ne eivät pysty siellä hommia tekemään. Olen havainnut sen samankaisopettajana ollessani henkilökohtaisesti.
- T Sen takia ne pitää sitten ottaa pienempiin ryhmiin. Aikaisemmin nuo oppilaat olivat noissa erityiskouluissa, mutta nykyisin ne on integroitu näihin tavallisiin luokkiin, joka ainakin Jyväskylässä on integraation irvikuva. Joissakin tapauksissa integraatio onnistuu ihan hyvinkin, mutta liian usein se epäonnistuu. Jos samassa luokassa on pari kolme oikein hankalaa oppilasta, niin silloin aika harvoin se onnistuu. Pahimmillaan lähtee muitakin oppilaita ”völjyyn” ja luokkarauha häiriintyy entistään.



E Tällä hetkellä aika monissa luokissa tämä diagrammi ei ole Kaussin käyrän mukainen, vaan kaksihuippuinen, sillä tavalla, että on näitä hyvin pärjääviä yksi pylväs ja keskellä onkin monttu ja sitten on näitä joilla menee heikommin. Siellä on toinen pylväs.

Syrjäytymisvaarassa olevat yläasteen oppilaat muodostivat oman haasteensa yläkoulun opettajille ja kuormittivat osa-aikaista erityisopetusta. Jyväskylän kaupungin koulutoimessa oli osa käytösongelmaisista oppilaista integroitu yleisopetuksen ryhmiin ja se ei aina ollut toimiva ratkaisu.

### 5.5.3 Oppilashuollon tulo osaksi koulun arkea

Markku työskenteli alueella, jossa oppilashuoltohenkilöstöllä oli paljon tehtävää. Oppilashuollolla tarkoitettiin kouluasteesta riippumatta koulun kasvatus- ja opetustyöhön liittyvää ja parantavaa toimintaa, jonka myötä oppilas saattoi tuntea kuuluvansa kouluyhteisöön. Oppilashuolto antoi koululle mahdollisuuden auttaa oppilaita kehittämään itseään ja ratkaisemaan omat henkilökohtaiset ongelmansa. (Runas 1986, 634.)

O Peruskoulun oppilashuoltohan on lakisääteistä toimintaa ja kyllä se oli valtava apu erityisopetuksen työkentällä. Meidän koulussa Keltinmäessä oppilashuoltohenkilöstö käsitti erityisopettajan lisäksi luokanopettajan siltä luokalta, jonka oppilaan asioita käsiteltiin sekä terveydenhoitajan ja rehtorin. Myöhemmin ryhmä kasvoi, kun uusiksi koulun työntekijöiksi ilmestyivät useita kaupungin kouluja kiertävä koulukuraattori ja koulupsykologi.

E Nyt, kun yhteiskunnallinen kehitys yhä enemmän näytti menevän siihen suuntaan, että kasvatusvastuu on uhkaavasti siirtynyt koulun taholle, niin oppilashuolto pyrki pitämään kiinteää yhteyttä koteihin ja näin tarjoamaan kaikille oppilaille riittävät palvelut. Tuo, että saatiin kouluihin tuo koulupsykologipalvelu auttoi suunnattomasti erityisopettajan kiireistä arkea, kun saatiin samalla asioihin perehtynyt oppilaiden oppimisvaikeuksien testaja taloon. Aikaisemminhan erityisopettaja oli oppilaiden ainut testaja. Kun koulupsykologit alkoi testata oppilaiden oppimisvaikeuksia niistä tuli aikaisempaa spesifimpiä ja tarkemmin seulovia. Tämä tietysti lisäs erityisopetuksen tarvetta, kun yhä useampi oppilas sai erityisoppilasdiagnoosin. Se sitten lisäs myös osa-aikaisten erityisopettajien tarvetta ja niinpä heitä oli saatava kouluihin lisää.

T Oppilashuollon psykologipalveluiden ja oppimisvaikeustestausten lisääntyessä myös minun toimenkuvaani tuli muutosta. Työurani alkuaikoina osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilaat kävivät vain kerran viikossa lukiopetusta saamassa, mutta sitten kun testausten perusteella havaittiin, että usean oppilaan kohdalla

luki-ongelman rinnalla oli myös muunlaisia oppimisongelmia, niin käyntikerrat lisääntyivät ratkaisevasti. Osa oppilaista alkoi tuolloin käydä jostain oppiaineesta kokoaikaisesti erityisopetuksessa ja joku useammastakin oppiaineesta. Nämä käytänteethän tietysti luotiin koulukohtaisesti kunkin koulun tekemän suunnitelman mukaan. Mitään virallista ohjetta ei ollut.

Oppilashuollon mukaantulon ja sen myötä asiantuntijuuden lisääntyessä erityisoppilaiden saamat tukipalvelut lisääntyivät. Oppimisvaikeustestaukset paljastivat luki-ongelmien ohella myös muita oppimisvaikeuksia, mikä sai joidenkin oppilaiden kohdalla aikaan lisääntyvää tarvetta jopa kokoaikaiseen erityisopetukseen jossakin tai joissakin oppiaineissa. Monenlaista erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden tullessa erityisopetuksen piiriin tämä näkyi luonnollisesti myös osa-aikaisen erityisopettajan toimenkuvassa ja määrällisessä kasvussa.

#### 5.5.4 Erityisopettajien kokoontumisia ja yhteisiä kanssakäymisiä

Haastattelussamme Markku kertoi, kuinka hän iloitsi jokavuotisista erityisopettajien kokoontumisista. Yhteistapaamisten juuret olivat jo osa-aikaisen erityisopetuksen alkuvuosissa.

- O Me osa-aikaiset erityisopettajat kokoonnuttiin yleensä muutaman kerran vuodessa yhdessä purkamaan työpaineita, puhumaan rahoista ja suunnittelemaan työhön liittyviä käytänteitä yhteneviksi. Tuossa yhteydessä myös päätettiin ja joskus myös ihan sanallisesti taisteltiin siitä, mihin kouluihin kukin erityisopettaja vuosittain meni työskentelemään.
- K Aluks kokoontui ala- ja yläasteen erityisopettajat yhdessä, koska yläasteen osa-aikaisilla erityisopettajilla oli myös ala-asteella oppitunteja. Kokoonntuminen muuttui myöhemmin siten, että ala-asteen ja yläasteen osa-aikaiset erityisopettajat kokoontui erikseen, kun käytänteet muuttui erilaisiksi luokka-asteesta riippuen ja koska Jyväskylän kaupungin erityisopettajat määrällisesti lisäänty ja sen lisäksi erityisopettajat pääsi vähitellen kiertävän opettajan roolistaan opettamaan vain joko yläasteella tai ala-asteella.

Tapaamisten tarkoituksena Markku sanoi olevan sen, että voitiin purkaa työn paineita, sopia yhteisistä käytänteistä, laatia anomuksia määrärahoista oppimateriaalien hankkimiseen ja sopia keväisin kouluista, joissa kukin seuraavana lukuvuotena työtänsä teki. Viimeksi mainittu asia oli se, joka ajoittain aiheutti säröjä yhteisymmärryksessä, koska kaikki olisivat halunneet saada työskennellä

vain yhdellä koululla kahden sijaan. Se ei ollut kuitenkaan käytännössä mahdollista rajallisten erityisopetusresurssien vuoksi. Pienillä kouluilla oli luonnollisesti pienemmät resurssit. Vähitellen erityisopettajan kiertolaiselämään saatiin korjausta, kun erityisopettajaresurssit lisääntyivät ja suuri osa pääsi työskentelemään vain yhdellä koululla.

## 5.6 Kaarinan tarina

Kaarinan valmistuttua erikoistuneeksi luokanopettajaksi hän tuli valituksi Jyväskylän kaupungin opetustoimeen, erikoistuneen luokanopettajan virkaan 1974. Siinä virassa hän toimi vuoteen 1990 asti, ollen välillä yhden vuoden virkavaapaalla, vuonna 1983–1984, suorittaessaan erillistä, laaja-alaista erityisopettajatutkintoa Jyväskylän yliopistossa. Koulutus sisälsi puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöt sekä muut häiriöt ja lisäksi erityisluokanopettajan koulutukseen vaadittavat opinnot. Opiskelu oli kokopäiväistä käsittäen opintoja aamusta iltaan. Erityisopettajakoulutuksen jälkeen hän sai Jyväskylän kaupungista, Keltinmäen koulusta laaja-alaisen erityisopettajan viran 1990. Siinä virassa hän toimi vuoteen 2008 eli eläkkeelle siirtymiseensä saakka.

### 5.6.1 Muutoksia virkanimikkeissä ja toimenkuvassa

Kaarinan oheisesta narratiivista käy ilmi, että samanaikaisopetus ja yhteistyö lisääntyi jonkin verran aiemmasta käytänteestä ja sai uusia piirteitä.

- A Luokanopettajana ollessani erityisopettaja haki aina sieltä luokasta näitä erityislapsia omaan ryhmäänsä, niin itse asiassa mää en oikeastaan tienny, mitä siellä erityisopettajan luona tapahtui. Ne olivat sen tunnin pois ja sitten tulivat luokkaan ja hän teki omaa työtänsä ja sit minä tein omaa työtäni, hyvin harvoin tai hyvin vähän meillä oli semmoista keskustelua siitä, että mitä lapset oli oppinu ja mitä ne oppi siellä erityisopetuksessa, että kyllä mulla semmonen tuntuma oli sitten, että jos itse olisin ollu erityisopettajana niin olisin enemmän ainakin yrittäny keskustella luokanopettajan kanssa siitä lapsesta. Sellanen kuva mulle jontensaki muotoutu siellä opiskeluaikana ja harjoitteluaikana, että tuollainen se työ olisi.
- O Huomasin sitten erityisopettajana ollessani, että varmaan sellasta vanhaa kaavaa, vähän liiankin perinteistä kaavaa aloin vetää ja vedinkin alussa, mutta kyllä musta

se yhteistyö ainakin on niinku lisääntyny ja samanaikaisopetusta ehkä on enemmän, että on paljon semmosia luokanopettajia, jotka haluavatkin, että ollaan yhdessä ja tehdään yhdessä siellä luokan sisällä eikä sieltä erotetakaan aina oppilaita välttämättä erityisopetustilaan. Eppuluokalla viiden ensimmäisen viikon aikana me tehdään paljon yhteistyötä näitten luokanopettajien kanssa samanaikaisopettajina.

- K Ensimmäisinä erityisopettajatyövuosinani opettaminen oli puhtaasti lukemis- ja kirjoittamisopetusta. Sitten alkoi sosiaalisuuden ja emotionaalisuuden häiriöistä kärsivien lasten sisäänmarssi myös osa-aikaiseen erityisopetukseen. Tuolloin Jyväskylän kaupungin koulutoimessa tapahtui ratkaisevia muutoksia. Sosiaalis-emotionaalisista häiriöistä kärsivien lasten opetus erillisessä koulussa väheni ja oppilaita alkoi siirtyä yleisopetuksen piiriin. Vanhemmille tämä muutos oli mieluista, mutta opettajakuntaa se ei miellyttänyt. Opettajat kokivat, että heidän vastuulleen päätettiin säilyttää mitään kysymättä sellaista oppilasainesta, joiden opettamiseen he eivät olleet saaneet riittävää koulutusta.
- L Se vaihe, jolloin tuli HOJKS eli henkilökohtainen opetussuunnitelma käyttöön, niin se tuntui ratkaisevasti erityisopettajan työssä ja jaksamisessa. Niitä HOJKS-palavereita tuli paljon, kun monet niistä HOJKS-oppilaista opiskeli yleisopetuksessa, mutta sit palaverit pidettiin yhdessä, jossa oli mukana ainakin erityisopettaja ja luokanopettaja ja oppilas sekä sen vanhemmat tai huoltaja. Usein myös ulkopuolisia asiantuntijoita, kuten koulupsykologi ja kuraattori. Tästä syystä ja ylipäänsä kodin ja koulun kanssa tehtävä yhteistyö on lisääntynyt huomattavasti. Toinen ryhmä, mitä on oppinu täällä käytännössä, on tää maahanmuuttajalasten opettaminen, että ei niitä silloin vielä Jyväskylässä juuri paljon ollukaan koko maahanmuuttajia puhumattakaan niitten opettamisesta. Se on semmonen toinen ryhmä, joka on tullu ihan uutena tässä matkan varrella. Muutosta toimenkuvaan on tuonut myös matematiikan ongelmista kärsivät lapset, joita on jo noin puolet oppilaistani.

Kaarina miettii narratiivissaan, kuinka yhteistyö luokanopettajan ja kodin ja koulun välillä on lisääntynyt vuosien saatossa. Hänen valmistuttuaan erityisopettajaksi vuonna 1984 oli osa-aikainen erityisopetus lähinnä luki-opetusta, sosiaalis-emotionaalisten lasten ilmestyttyä vasta Keskikadun eli Mäki-Matin koulun toiminnan vähenemisen jälkeen.

Toinen merkittävä muutos Kaarinan kertoman mukaan oli maahanmuuttajalasten ilmestyminen osaksi koulun oppilasainesta. He alkoivat kuormittaa myös erityisopetusta, koska heillä monella oli erityisongelmia. Silloin, kun Kaarina opiskeli erityisopettajaksi, ei Jyväskylän kaupungissa juurikaan ollut maahanmuuttajaperheitä, joten heidän opettamisestaan ei Kaarinan aikaisessa erityisopettajakoulutuksessa ollut mitään puhetta. Oppi heidän ohjaamiseensa on

tapahtunut Kaarinalle käytännön kautta. Uusina asioina ovat tulleet myös henkilökohtaiset opetussuunnitelmat eli HOJKSit, jotka ovat lisänneet valtavasti työmäärää. Myöskin matemaattisista ongelmista kärsivien lasten opetus tuli uutena vasta Kaarinan työvuosien aikana ja siihen kouluttautuminen oli jatkokoulutuksen tulosta.

### 5.6.2 Erityisoppilaiden tilastointia Kaarinan kertomana

- O Minä sain perintönä edeltäjältäni tavan, että puheoppilaista pidetään korttia, selaista erityisopetuskorttia ja sitä tapaa olen pitänyt yllä puheoppilaista. Niihin kirjaan sen asian, mitä on käyty lävitse ja mitä on opittu ja miten pitäis sitten edetä seuraavalla tunnilla.
- T Muista erityisoppilaista, kuten luki - ja matematiikan oppilaista ja tämän tyyppisistä lapsista minä täytän aina lukukausittain yhteenvedon, johon kirjaan, mitä on sen lukukauden aikana käyty lävitse, mitä on opittu ja miten pitäis edetä sitten seuraavana lukukautena eli joka joulun aikaan ja sitten aina keväällä toukokuussa teen tämmösen yhteenvedon.

Kaarinan kertomuksesta käy ilmi, että hän tilastoi puheoppilaat tunneittain, mutta myöskin muut erityisoppilaat aina lukukauden päätteeksi säästämättä voimiaan ja työtuntejaan. Ne hän teki omalla ajallaan, sillä oppitunneista hän ei halunnut tinkiä. Kaarina oli selvästi hyvin tunnollinen työssään ja halusi laittaa lapsen edun etusijalle.

- A Siitä lähtien, kun meillä täällä Jyväskylässä oli se JES-projekti, johon valittiin viisi ala-astetta ja kolme yläastetta, joista minun kouluni eli Keltinmäen koulu oli yksi, niin meillä on tehty tällanen tilastointitaulukko vuosittain. Tuon JES-hankkeen perustana toimi erityisopetuksen kuntakohtainen kokonaissuunnitelma, jonka Jyväskylän koulutuslautakunta hyväksyi erityisopetuksen linja-asiakirjaksi 1997. Tuon suunnitelman pohjalta pyrittiin kehittämään erityisopetuksen menetelmiä ja toteuttamismalleja yhdessä koulujen, yliopistojen ja muitten yhteistyökumppaneitten kanssa. Tuo JES-hanke oli erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteishanke ja sen kautta pyrittiin antamaan jokaiselle oppijalle oikeansuuntaista apua mahdollisimman varhain.
- O Keväisin lähinnä tehdään tai minä teen ainakin, en tiedä muista, semmosen tilaston seuraavaa syksyä varten, että mitä erityisoppilaita missäkin luokassa on ja minkälaisia ongelmia, elikkä mikä on heidän pääasiallinen ongelmansa, mihin apua tarvitsevat. Tämä ihan siltäkin varalta, että jos käy niin, että yhtäkkiä joku toinen opettaja onkin jatkamassa seuraavana syksynä työtä, niin on jonkinlainen tukiranka, että mistä aloittaa.

E Teen tuon tilastoinnin vuosittain ja kun neljännen luokan jälkeen oppilaani meidän koulussa Keltinmäessä siirtyy toiselle osa-aikaiselle erityisopettajalle, niin silloin syksyisin käydään sitten sen "lakanan" avulla ne alkavat viidennet luokat sitten lävitse ja sitten aina siirtyvät tälle seuraavalle erityisopettajalle ne tiedot samaten kuin myös ne erityisopetuskortit.

T Minä olen tehnyt sillä lailla, että oon lähettänyt ne tilastoimani asiat ja kortit aina tuonne yläasteen kouluun silloin sen jälkeen, kun nuo oppilaat on täältä lähteny. Tää yläasteen erityisopettaja ei oikein niitä nähny tarpeelliseksi eli pelkäänpä pahaa, että nää kortit on siellä sitten jo "manan majoilla" ainakin hänen puheensa oli sen tyyppistä, että voi, voi.

JES-projekti toi mukanaan käytänteen, jonka mukaan Kaarina teki vuosittain lakananomaisen tilastointitaulukon seuraavaa syksyä varten, johon hän poimi oppilaista ne tiedot, mitkä palvelivat häntä tai hänen seuraajaansa seuraavana lukuvuonna. Tehdyt tilastot siirtyivät sitten yläasteelle samalla, kun sen ikäluokan erityisoppilaat sinne siirtyivät. Lähetettyjen tilastojen kohtalo oli sitten yläasteen erityisopettajien käsissä.

O Mutta sitten tuota ATK-pohjaista rekisteröintiä on tehty tuonne hallinnolliseen OSKARI-ohjelmistoon, oiskohan kolme vuotta, ja niitä tilastoja sitten aina syksyisin tarkistellaan ja tehdään. Sitten näistä HOJKS-oppilaista, niistähän tehdään tarkkoja merkintöjä sellaselle HOJKS-lomakkeelle, johon tulee kaikki kokoontumiset ja niissä tehtävät päätökset ja lapsen edistymiset ja arvioinnit.

L Niitä on säilytettävä kauemmin, että ne ei voi yläasteelle siirtyessäkään hukkaa, mut muita tilastoja en tällä hetkellä kyllä muista, että mitä pidetään. Se on vahinko, että nuo erityisopetuskortit on näiltä uudemmilta opettajilta jäänyt kokonaan pois. Mutta se on harmi, että nää vanhatkin on sitten hävitetty tai jäänyt unholaan johonki. Se on ihan hyvä aina itsellekin kesäloman jälkeen lukea niitä, että mitä on tehty viime vuonna ja tavallaan palauttaa mieliin sen oppilaan asiat paremmin. Tosin se vie aikaa silloin lukukauden päättyessä aika moisen ajan, mutta se on myöskin tilitys siitä omasta työstä ja yhteenvedo.

Kaarinan työvuosina oli käytössä tietokonepohjainen OSKARI-ohjelmisto, johon tehtiin tilastoja muutaman vuoden ajan. Sen lisäksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaan opiskelevista oppilaista pidettiin tarkkaa kirjanpitoa. Kaarinaa harmitti, että kortistointi, joka koski kaikkia osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevia oppilaita, oli tyystin jätetty pois ja entisetkin kortit hävitetty, jolloin monien vuosien kova urakka oli ollut turhaa.

### 5.6.3 Onnistunut tilaratkaisu erityisopetusluokaksi

- O Minulla on tämmönen varastosta tehty ihan viihtyisän oloinen tila, jota muutkin vierailevat erityisopettajat ovat kehuneet.
- K Tosin ikkunaton, vain kattovaloa tulee, eli ikkunaa kaipaisi tähän luokkatilaan eli luonnonvaloa. Nykyisin, kun nämä erityisopetusryhmät eivät osa-aikaisessakaan opetuksessa ole kovin pieniä ryhmiä, vaan 6-8 oppilasta, niin tämä tilahan on riittämätön niin isolle joukolle.
- L Olen kuitenkin hyvin tyytyväinen, että olen saanut työskennellä koko tähänastisen erityisopetusurani samassa koulussa ja samassa tilassa. Näin olen välttynyt tavaroiden röijäämiseltä ja koulun vaihdoilta kesken päivän ja monelta muulta asialta, joka on arkipäivää monelle kollegalle.

Kaarina oli onnekas, kun sai työskennellä erityisopettajana vain yhdellä koululla ja työtilakin räätälöitiin hänen tarpeisiinsa, vaikka se sitten ajan myötä kävikin ajoittain pieneksi. Päivänvalon puuttuminen ei ollut onneksi kovin suuri ongelma opetuksen kannalta.

### 5.6.4 Samanaikaisopetusta ja pehmeää laskua

- O Olen kokenut samanaikaisopetuksen antamisen ihan hyväksi ja paljon sitä tehdään tuolla eppuluokilla viiden ensimmäisen viikon aikana elikkä pehmeän laskun aikana, joksi viisiviikkosta kutsutaan. Se on ihan hauskaakin ja hyödyllistä sen takia, että siellä voi aina noita ryhmiä tehdä vähän eri tavalla ja monessa muusakin asiassa saadaan pienemmiksi ne ryhmät. Se työ on tehokkaampaa ja se viis viikkoa todella käytetään tehokkaasti ja paljonkin käytetään. Joidenkin opettajien kanssa enemmän ja joittenkin vähemmän.
- K Kun päästäskin siihen, että ne kaikki opettajat olis sitä mieltä, että jokin muukin voi sen tietyn asian opettaa, eikä vaan ite. Ehkä meillä vielä jonkun verran on sitä vanhakantaisuutta, että se ovi mielellään suljetaan luokkaan ja halutaan itse opettaa se asia. Samoin kuin sitten myöskin erityisopetuksessa, että mieluummin riistetään ne oppilaat sinne pieneen tilaan ja halutaan sitä pientä ryhmää siellä pitää.
- L Mää koen sen samanaikaisopetuksen ihan kokeilun arvoisena ja että sitä lisittäis enemmän. Jonkun verran sitä on matematiikan tunneilla käytetty eri luokkien kanssa. Mutta en väkisin mee siihen sitten, jos ei luokanopettaja ole siihen itse halukas.

Narratiivista käy ilmi, että Kaarinan työvuosina samanaikaisopetusta käytettiin pehmeän laskun yhteydessä innokkaasti. Hän tosin epäili sitä, että kaikki

opettajat eivät suhtautuneet samanaikaisopetukseen yhtä suurella innokkuudella. Moni opettaja halusi mieluummin sulkeutua omaan luokkatilaansa ja työskennellä itsenäisesti ilman tiimityötä.

## 5.7 Tuomon tarina

Tuomo tuli Jyväskylän kaupungin palvelukseen vuonna 1991 ensin viransijaiseksi ja sitten päätoimiseksi tuntiopettajaksi. Muutaman vuoden kuluttua siitä hän sai laaja-alaisen erityisopettajan vakinaisen viran Joutsan kunnasta, kunnes kahden vuoden kuluttua vuonna 1997 hänelle aukesi laaja-alaisen erityisopettajan virka Jyväskylästä. Tuo virkanimike ei vuosien saatossa muuttunut. Laaja-alaisen erityisopettajan virkaan Tuomolta vaadittiin laaja-alaisen erityisopettajan koulutus, ylempi korkeakoulututkinto, mutta ei luokkamuotoisen erityisopettajan pätevyyttä, eikä myöskään luokanopettajan pätevyyttä.

- O Meidän koulutuksessa noin 90 prosenttia kaikesta tähtäsi ala-asteen puhe-, lukiopettajaksi, siis ala-asteen laaja-alaiseksi erityisopettajaksi. En muista kuin yhden kurssin, joka suoranaisesti olisi koskenut yläasteen erityisopetusta. Näin ollen koulutus ei vastannut yläasteen tätä päivää, eikä sen ajankaan erityisopettajalta vaadittavaa osaamista. Se on sanottava.
- K Minun erityisopettajan työurani ensimmäinen koulu oli Kilpisen yläaste, jossa oli tuolloin noin 550 oppilasta ja olin siellä ainut erityisopettaja. Se oli ihan valtava määrä oppilaita yhdellä erityisopettajalla. Tulin sinne Markun paikalle, hänen lähdettyään tilapäisesti muualle töihin.
- E Ei tilanne kuitenkaan käynyt ylivoimaiseksi, eikä sitä sillai ajatellut, koska siellä oli ollut samanlaista koko ajan. Henkilökunta oli hyvin pätevää ja he ehkä säälivät minua, etten olisi nääntynyt. Kyllä se aika huimalta vaikuttaa nyt jälkeenpäin.
- L Nyt olisin varmaan niin kriittinen, että en ehkä joutuisi tavallaan sellaiseen tilanteeseen ollenkaan tai en suostuisi siihen. Tuolloin oli se aika, kun minä olin vielä viransijainen ja sitten tuntiopettaja, niin siinä ei ollut varaa "pullikoida".

Markun siirryttyä Kilpisen koulusta muihin tehtäviin tuli Tuomo auttamaan Markun sijaisena. Koska hänellä ei ollut vakinaista virkaa, vaan sijaisen



rooli, niin hän ei uskaltanut kritisoida työtaakkaansa ja näin homma jatkui suu-remmitta murinoitta samanlaisena eteenpäin. Nyt hän olisi omasta mielestään kriittisempi opetustyönsä suhteen.

### 5.7.1 Muutoksia toimenkuvassa

Tuomo kertoi, että joitakin vuosia sen jälkeen, kun hän astui erityisopettajan tehtäviin vuonna 1991, alkoi Jyväskylän Mäki-Matin erityiskoulun rehtori Tapio Leino puhua erityiskoulunsa lakkauttamisesta ja oppilaiden integroimisesta peruskoulujen yleisopetukseen. Tästä syystä laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuva alkoi muuttua luokkamutoisen ja luokattoman erityisopetuksen välimuodoksi. Tuomo muisteli, kuinka toimenkuva oli hyvin laaja-alaista.

- A Kun tuo Mäki-Matin erityiskoulu supistui ja oppilaita alettiin integroida yleisopetuksen peruskouluihin, niin kyllähän se oli vanhempien mieleen mitä suurimmassa määrin, mutta peruskoulun opettajakunta sen sijaan oli asiasta täysin vastakkaista mieltä. He kokivat, että eivät olleet saaneet omassa koulutuksessaan opetusta erityisoppilaiden kanssa touhuamisesta ja he olivat siksi vastentahtoisia ja peloissaan, mitä heidän kontolleen ollaan päättäjien taholta panemassa.
- O Jos menen työvuosieni alkuaikoihin, niin muistuu mieleen Kilpisen koulun erityisopettajavuodet. Kun aloittelin Kilpisen yläasteella viransijaisena, olin noin 550 oppilaan koulussa ainut erityisopettaja. Myöhemminhän erityisopettajaresurssien suhteen tapahtui positiivinen muutos, kun osa-aikaisia erityisopettajia saattoi samassa koulussa olla jo kaksikin eli saatiin jaettua erityisopetuksen tarpeessa olevaa oppilasjoukkoa kahdelle erityisopettajalle. Kilpisen aikoihin minulla oli oppilaita, jotka olis olleet muutoin mukautetussa- tai tarkkailukoulussa tai Pernasaaren koulukodissa, jonne tosin osa oppilaista laitettiinkin 1991-1994 välisinä vuosina.
- K Toimenkuva käsitti oppimis- ja käytöshäiriöisille suunnattua aineopetusta, lähinnä äidinkieltä, matematiikkaa, englantia ja ruotsia ja kyllä sitä puheopetustakin annettiin, vaikka vähäisemmässä määrin kuin ennen. Ei sille yksinkertaisesti ollut aikaa. Myöskin perinteisen luki-opetuksen antaminen hiipui hyvin olemattomiin edellä mainitusta syystä. Oppitunnit olivat hyvin pirstaleisia, kun luokassa oli yhtä aikaa 7.-9.:n luokan oppilaita 8-10 kappaletta ja opetettavana samanaikaisesti useita oppiaineita eri vuosikursuilta. Pirstaleisuutta lisäs vielä se, että oppilaat eteni kukin omaan tahtiinsa. Kyllä se oli melkoisen haastavaa ja raastavaa ja tiesi töitä tekevänsä, kun oppilasaineskin oli mitä oli.
- E Kyllähän integraatio-inkluisio on hyvä, jos se on muokattu toimivaksi, mutta tällaisena riisuttuna ja taloudellisesti köyhänä mallina, jossa opetusryhmät ovat suuria ja niitä paisutetaan entisestään, resurssia leikataan, avustajia ei ole ja oppimateriaalit ovat vanhoja, niin ei se toimi. Eräs Mäki-Matin koulun supistamisen syistä

kun oli se, että osa-aikainen erityisopetus pystyi sijoittamaan opetukseensa huomattavasti suuremman erityisoppilasjoukon kuin luokkamuotoinen erityisopetus, jossa maksimi oppilasmäärä oli kymmenen oppilasta per luokka. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa yhden opettajan kontolla saattoi olla lähes 50 oppilasta viikottain. Resurssin lisääntyminen yleisopetuksen osa-aikaisessa erityisopetuksessa anto mahdollisuuden räätälöidä opetus paremmin vastaamaan oppilaitten erityistarpeita ja kuitenkin samalla työskennellä omassa kotikoulussa yhdessä ikätoveriensä kanssa.

Tuomo muisteli, kuinka oppilasaines oli haastavaa, mutta kun kouluun saatiin avuksi toinen erityisopettaja, se helpotti työtaakkaa rutkasti. Toimenkuvaan tuli ratkaiseva muutos integraatio- inklusioajatusmallin myötä, kun opetettava joukko saattoi käsittää lähes viisikymmentä oppilasta joka viikko.

### 5.7.2 Oppilasaines laajenee

- K Sittenhän tapahtu vielä iso muutos osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasaineeseen, kun maahanmuuttajien lapsia alko tulla peruskouluun. Ongelmaks muodostu se, että niitten koulunkäyntiin ei ollu aluks mitään suunnitelmaa ja niinpä nuo suomen kieltä osaamattomat lapset sijoitettiin aluks osa-aikaiseen erityisopetukseen. Siitä tuli tietysti erityisopetuksen resurssipula ja lisäksi se, että suomalaiset lapset meinas jäädä ja aluks jäikin paitsioon osa-aikaiseen erityisopetukseen pääsyn suhteen.
- T Sen seurauksena ja harmistuneena moisesta käänteestä osa-aikaiset erityisopettajat alko vaatia lisää erityisopetusresurssia maahanmuuttajien lapsille ja lisäksi muutosta järjestelyihin ihan radikaalisti. Pikkuhiljaa yläasteelle alettiin palkata koulunkäynnin avustajia ja muuta asiasta jotain tietävää ja osaavaa henkilökuntaa, jotka alkoi vastata maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta.

Maahanmuuttajalapset toivat uuden haasteen osa-aikaiseen erityisopetukseen, kun heitä varten ei ollut mitään opetussuunnitelmaa. Tilanne vaati nopeaa reagoimista ja koulunkäynnin avustajien apua ”pattitilanteeseen”.

### 5.7.3 Tilastointia Tuomon muistelemana

- O Minun aikaan erityisoppilaiden tilastointi oli hyvin vaatimatonta. Minulla ei ole ollut koskaan käytössä luki- eikä puhekortteja. Myöskään päiväkirjat eivät olleet pakollisia, eikä niitä tarvinnut jättää kenenkään tarkastettavaksi. Niitä sai täytellä oman mielensä mukaan.

**T** Sitten tuli myöhemmin, vuonna 1997, sellaiset JES-lomakkeet, joihin merkattiin primäärisyyt, mitä opetusta oli annettu ja toteutettu lukuvuosittain. Nuo JES-lomakkeet kuului sellaiseen erityisopetuksen kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan, jonka tavoitteena oli kehittää erityisopetusta ja yleisopetusta niin, että kukin oppilas saisi mahdollisimman varhain oikeansuuntaista, kokonaisvaltaista apua tai tukea.

Tuomon työnkuvassa ei tilastointi ollut oikeastaan minkäänlaisessa roolissa. Päiväkirjamerkinnot olivat vapaaehtoisia ja luki- tai puhekortteja ei ollut käytössä. Tuomo muistelee JES-hankkeen yhteydessä tulleen käyttöön JES-lomakkeet, joihin tuli tilastoida erityisoppilaiden primäärisyyttä erityisopetuksessa käynnille.

#### **5.7.4 Kohti yksilöllistä opetusta**

Merkittävä harppaus lisätä opetuksen valinnaisuutta ja joustavuutta oppilaiden tarpeet huomioon ottaen tapahtui 1990-luvulla, kun kouluille annettiin mahdollisuus koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa oli tärkeänä tavoitteena pyrkiä siihen, että kouluissa otetaan huomioon oppilaiden yksilöllisyys ja järjestetään kullekin oppilaalle yksilöllisyyden huomioivaa opetusta (OPH, 1994). Tästä syystä Jyväskylän kaupungin koulutoimen erityisopetuksen johtoryhmä asetti syyskuussa 1997 työryhmän, joka laati Jyvässeudulle yhtenäisen HOPS-järjestelmän. Vuonna 1998 laadittu ja vuoden 1999 alusta voimaan tullut uusi perusopetuslaki 628/1998 edellytti, että mikäli oppilas siirretään erityisopetukseen, hänelle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma – HOJKS, Suunnitelmassa tuli ilmetä se, millä perusteella opetusta annettiin erityisopetuksena ja millaisia erityisiä opetus- ja oppilashuoltopalveluja oppilas sai. Se korvasi aiemmin vakiintuneen HOPS:in. (Jyväskylän kouluviraston julkaisusarja A 7:1999, 1; Nissinen & Tilus 1999, 25; Tilus 1999, 13, 21, 31.)

**O** Kyllähän se on hyvä, että kukin oppilas huomioidaan yksilöllisesti ja hänen tarpeensa täytetään.

- E Eihän sitä voi kieltää, etteikö HOJKS-asiakirja lisännyt erityisopettajan työtaakkaa entisestään. Sen tekeminen ja päivittäminen, kun tehtiin tyystin omalla vapaaajalla ja ilman taloudellista korvausta.

Tuomo koki HOJKS-asiakirjan tarpeelliseksi, mutta siitä olisi pitänyt saada asianmukainen korvaus. Ei ollut oikein, että erityisopettajan jo ennestään suuri ja vaativa työ jää lisääntyneen työmäärän osalta taloudellisesti huomioimatta.

### 5.7.5 Tuomon käytössä olleet erityisopetustilat

- O Minulla ei ole ollut koskaan sellaista tilaa, mikä olis alun perin tehty erityisopetustarkoitukseen. Se, mikä on ollut hyvää, on se, että luokkatilaa ei ole tarvinnut vaihtaa kesken päivän. Melkoisen mielikuvituksellisia tiloja on tullut koluttua. Siistijöiden sosiaalitila oli yksi parhaista. Se oli hyvän kokoinen ja keskeisellä paikalla. Entinen biologian luokka, joka annettiin työtilakseni, kun ei sitä muuhun opetukseen tarvittu, oli ihan liian iso. Siitä jos olis voinut lohkaista 2/3 osaa, niin se olis ollut hyvä. Sen sijaan pieni ja kapea koppi, jossa olen enimmänsä aikaa työskennellyt, oli kaikkea muuta kuin toimiva erityisopetustila.
- K Erityisen haastava oli paperivarasto, missä ei ollut ikkunaa eikä ilmastointia ja astmaatikoille sai siellä kohtauksia sen paperipölyn keskellä. Se muistutti lähinnä sellaista maanalaista bunkkeria.

Tuomoa hiukan harmitti se, että erityisopetukseen ei ollut varattu mitään luokkatilaa ja siksi työtilat olivat usein haastavia ja puutteellisesti varustettuja, eikä niissä vältytty myöskään terveydellisiltä riskeiltä.

### 5.7.6 Samanaikaisopetus työmuotona

- O Samanaikaisopetuksen olen kokenut hirveän vaikeaksi ja epämieliseksi. Tämä on varmaan tyyppikysymys, mutta minä en ollut sille vihkiytynyt. Siitäkin saisi varmaan jotenkin toimivan, jos yhteissuunnittelulle olis aikaa ja kumpikin opettajaosapuoli kokis työnsä siinä tasavertaisena, roolit sovittais ja jaettais huolellisesti.
- K Tämmöisenään kun sinne luokkaan mennään ikään kuin pystymetsästä valmistumattomina ja kylmiltään, niin siinä tulee sellainen turhautunut olo ja kokee, että senkin ajan voisi käyttää tehokkaammin ja saada sitä kautta aikaan paremman lopputuloksen.

Samanaikaisopetus ei saanut Tuomolta vihreää valoa, koska sitä ei oltu räätälöity toimivaksi. Erityisopettajan rooli jäi samanaikaisopetuksessa varsin ole mattomaksi, eikä palvelut ketään tarkoituksenmukaisella tavalla.

## 6 TULOSTEN YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT

Tutkimusajanjaksoimme alkuvaiheessa 1960-luvulla luokkamuotoisesta apu- ja tarkkailuopetuksesta alettiin niin valtakunnallisesti kuin myös Jyväskylässä vähitellen siirtyä klinikkamuotoiseen eli luokattomaan erityisopetukseen, joka oli meidän tutkimuskohteemme. Se oli kuitenkin tuolloin vielä hyvin vähäistä, mutta lisääntyi vähitellen 1960-luvun lopulla peruskoulun tulon myötä (Runasas 1986, 575; Kivirauma 2001, 30.)

Poikkeusjärjestelyin erityisopettajan virkaan saattoi varhaisessa vaiheessa päästä kansakoulunopettajatutkinnon pohjalta ilman erityisopettajatutkintoon tähtääviä opintoja. Erityisopettajakoulutuksen suuntaviivat esitettiin erityisopettajien koulutuskomitean mietinnössä vuonna 1958. (Erityisopettajien koulutuskomitean mietintö 1958:4; Matilainen & Vehmas 1994, 61–62.) Kyseisten poikkeusjärjestelyiden piiriin pääsivät haastateltavamme Eeva Sonninen ja Pirkko Siirilä, jotka saivat tältä pohjalta kelpoisuuden luokattoman eli osa-aikaisen erityisopettajan virkaan. Meidän tutkimuksessamme haastateltavistamme Sinikka Hautakangas oli saanut pätevyyden edellä mainittuun erityisopettajan virkaan apukoulunopettajan koulutuksen pohjalta. Kaikki heistä pätevöittivät itseään työn ohessa monin eri tavoin.

Luokattoman eli osa-aikaisen erityisopettajakoulutuksen saralla tapahtui Jyväskylässä vaihteittain monenlaista muutosta. Jyväskylän yliopistossa käynnistettiin apu- ja tarkkailukoulun opettajakoulutuksen rinnalle lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten erityisopettajalinja vuonna 1966 (Runasas 1986, 618). Marja-Liisa, joka oli tämän koulutuksen ensimmäisellä kurssilla kouluttautumassa, kertoi kuinka tämän koulutuksen tultua apu- ja tarkkailukoulun erityisopettajat eivät voineet enää hakeutua luki-opettajan virkaan. Kurssille pystyi Marja-Liisan mukaan hakeutumaan, mikäli oli työskennellyt vähintään kaksi vuotta kansakoulunopettajana. Marja-Liisa kertoi uusien luki-opettajien toimenkuvan olleen aluksi hyvin hataraa ja se luotiin kussakin työyhteisössä yhteistyöllä kullekin koululle parhaiten sopivaksi. Sitten vuoden 1978 asetuksen mukaan (Asetus

530/78) erityisopettajien koulutusta alettiin toteuttaa vuonna 1979 kahdella tavalla. Tuolloin erityisopettajaksi pystyi kouluttautumaan jatkokoulutustyyppi-  
sesti opettajakoulutuksen tai vastaavien opintojen pohjalta 1-1,5 lukuvuodessa  
tai kandidaattitavoitteisena erityisopettajakoulutuksena suoraan ylioppilaasta  
erityisopettajaksi 4-5 lukuvuoden mittaisena. (Moberg 1982, 77-78; Runsas 1986,  
620-622.) Marja-Liisa Åström, Kaarina Grönroos ja Markku Perälampi saivat  
koulutuksensa peruskoulun luokanopettajakoulutuksensa pohjalta eli he suorit-  
tivat erityisopettajatutkinnon 1-1,5 lukuvuodessa. Tuomo Virtanen suoritti uu-  
denmuotoisen erityisopettajakoulutuksen, joka piti sisällään myös kasvatustie-  
teiden kandidaatin tutkinnon. Hänen koulutuksensa kesti 4-5 lukuvuotta. Näin  
koulutuksen muutokset olivat nähtävissä myös haastateltaviemme joukossa.

Tutkimuksestamme on havaittavissa kuinka luokattomien, osa-aikaisten  
erityisopettajien ammattinimikkeissä tapahtui muutoksia useaan otteeseen sa-  
malla kun erityisopettajakoulutus tuli osaksi muuta opettajakoulutusta. Vähitel-  
len alettiin pitää tärkeänä sitä, että koulutuksen kehittämisen myötä erityispet-  
taja kykeni joustavasti vastaamaan yhteiskunnassa esiin tuleviin koulutuspoliiti-  
tisiin vaatimuksiin (Runsas 1986, 622). Nimikkeet muuttuivat pääsääntöisesti  
koulutuksen ja lainsäädännön myötä. Ensin koulutettiin ainoastaan puhe-erityis-  
opettajia, kuten Eeva, mutta varsin pian rinnalle tuli luki-erityisopettajien koulu-  
tus, jonka Marja-Liisa suoritti. Sitten tapahtui koulutusten yhdistäminen ja sen  
myötä nimikkeeksi tuli puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten erityisopettaja.  
Pirkolla oli työvuosia tuossa vaiheessa, vuonna 1983, jäljellä kymmenen. Hän  
koki edellä mainitun yhdistymisen huonoksi ratkaisuksi, koska se vaikeutti hä-  
nen ja kaikkien niiden erityisopettajien työtä, joilla ei ollut lainkaan puheopetta-  
jan koulutusta. Saman ongelman parissa joutui työskentelemään haastateltavis-  
tamme myös Sinikka ja Marja-Liisa. Eeva kertoi toimineensa virkanimikkeiden  
yhdistymisestä huolimatta pääsääntöisesti puheopettajana, koska Jyväskylässä  
virat oli aikanaan avattu erikseen puheopettajille ja luki-opettajille. Hänen mie-  
lestään toimenkuvan muutos ei tullut Jyväskylässä määräysten kautta, vaan  
muutos tapahtui vähitellen. Hän ei kuitenkaan mielellään tyytynyt opettamaan

vain puheoppilaita, vaan halusi laajentaa toimenkuvaansa. Pu-lu-ki-opetuksen antaminen tuntui hänestä mukavalta ja mielekkäältä.

Uusi muutos luokattomien eli osa-aikaisten erityisopettajien työkentässä tapahtui sen myötä, kun osa-aikainen erityisopetus kattoi myös yläasteen. Tuolloin Markun ja Tuomon kertoman mukaan osa-aikaisen erityisopettajan toimenkuvaan lisättiin vielä velvollisuus opettaa niitä peruskoulun oppiaineita, joissa oppilaille esiintyi vaikeuksia. Tätä muutosprosessia tuki myös Salminen (1989, 51–52). Rauhalan (1986, 252) mukaan heidän toimenkuvaansa kuului edelleen myös puhehäiriöisten opettaminen. Marja-Liisa muisteli, kuinka sitä alettiin kuitenkin kouluissa karsia ja vähätellä, koska muu opettajakunta piti sitä pelkkänä ajanhukkana. Laissa siitä ei ollut mitään mainintaa. Asia annettiin kunkin kunnan itsenäisesti ratkaistavaksi. Jyväskylässä puheopetusta haluttiin annettavan.

Kun erityisopetus laaja-alaistui aiemmin mainitun virkanimikkeen jatkeeksi, lisättiin vielä ”tai muista erityishäiriöistä kärsivien lasten erityisopettaja”. Luokattomasta erityisopettajasta tuli toimenkuvan laajentumisen myötä laaja-alainen erityisopettaja. (SA 443/70, 39 §; Moberg 1982, 77, 81; Salminen 1989, 51–52.) Kaarina, Markku ja Tuomo tulivat koulutuksensa myötä suoraan tämän virkanimikkeen alle. Muiden haastateltaviemme virkanimike muuttui toimenkuvansa muutosten seurauksena.

Nimenmuutosten ja virkanimikkeen pidentymisen myötä erityisesti Eeva Sonninen kritisoi voimakkaasti edellä mainittua pitkää virkanimikettä ja halusi sen muuttuvan ERO:ksi eli erityisopettajanimikkeeksi. Näin sitten tapahtuikin 1.8.1985 voimaan tulleen uuden koululain myötä (Ahvenainen 1986, 266).

Erityisopettajien koulutuksen ja erityisopettajien määrän lisääntyessä myös tuen tarjonta lisääntyi ja erityisopetuksessa käyvien oppilaiden määrä kasvoi. Erityisopetus tarjosi nyt paremmat opiskelumahdollisuudet erityistä tukea tarvitseville oppilaille. (Kivirauma 1989, 48, 134; Kivirauma & Ruoho 2007, 290–291.) Aineistostamme kävi ilmi, kuinka luku- ja kirjoitushäiriöisten opettajan virkojen määrä kasvoi Jyväskylässä yhdestä opettajasta kolmeen opettajaan vuoteen 1969

mennessä ja lisääntyi siitä vähitellen. Marja-Liisa oli sitä mieltä, että virkoja perustettiin Jyväskylässä hyvin hitaaseen tahtiin ja se teki haastavaksi sen, miten saatiin erityisopettajat jaetuksi tasapuolisesti eri kouluille. Osa-aikaisen erityisopettajan virkoja perustettiin valtakunnan tasolla 1972-1982/125-1000 virkaa, joten osa-aikaisen erityisopettajan virkojen määrän nopea kasvu takasi koko maata ajatellen hyvän työllisyystilanteen vastavalmistuneille (Moberg 1982, 79).

Haastateltaviemme kertomukset paljastivat, että alkuaikoina osa-aikaiset erityisopettajat joutuivat kiertämään viikon aikana monissa kouluissa. He saattoivat olla jopa saman päivänkin aikana useassa koulussa. Osa-aikaisten erityisopettajien virkojen lisääntyessä erityisopettaja sai ikään kuin oman nimikkokoulun, jossa hän työskenteli kokoaikaisesti. Tuomo muisteli, kuinka Mäki-Matin koulun supistumisen myötä yleisopetuksen kouluihin saatiin jo kaksikin osa-aikaisen erityisopettajan virkaa.

Kuten aiemmasta käy ilmi, osa-aikaisen erityisopettajan ammattikuva muuttui vuosien saatossa hyvinkin runsaasti. Ammattikuvalla tarkoitettiin erityisopettajan työn laajaa kokonaisuutta eli kaikkia niitä normeja ja vaatimuksia sekä asiantuntijana että konsulttina toimimista omassa työyhteisössään ja laajemmaltikin (Moberg 1982, 79–81; Salminen 1989, 51). Marja-Liisa kertoi, kuinka hänellä perustyönsä ohessa oli alkuvuosina paljon erilaisia tilaisuuksia, missä käytiin kertomassa erityisopetukseen liittyvistä asioista. Myöhemmin, kun erityisopetustyö tuli tutummaksi konsultointitilaisuudet vähenivät.

Aineistostamme on selvästi havaittavissa alusta alkaen ja kautta linjan arvostuksen puute erityisopetusta kohtaan. Tilastointia, jota kaikki muut paitsi Tuomo, vuonna 1991 erityisopettajan työnsä aloittaneena, tekivät luki- ja puheoppilaskorttien sekä päiväkirjan oppilasmerkintöjen täyttämisen muodossa pitkän ajanjakson sai yllättävän käänteen 1990-luvun alussa. Tuolloin Jyväskylässä oppilaskorttien ja päiväkirjamerkintöjen täyttäminen lakkasi ja sitä aiemmin täytetyt kortit ja päiväkirjamuistiinpanot varastoitiin Jyväskylän koulujen arkistotiloihin ja vähitellen ne sieltä katosivat. Tämä osoittaa myös osaltaan, miten vähäarvoisena erityisopettajan valtava työpanos koettiin. Tilastointia ei aineistomme



mukaan käytetty edes resurssoinnin apuvälineenä. Tuomo kertoi, että eräänlaista pienimuotoista tilastointia tapahtui kolmen vuoden ajan silloin, kun vuonna 1997 Jyväskylä lähti mukaan 24:n muun kunnan kanssa opetushallituksen yhdessä opetusministeriön kanssa käynnistämään valtakunnalliseen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen JES-hankkeeseen. Jyväskylästä osallistui tähän hankkeeseen kahdeksan yleisopetuksen koulua. Koulut joutuivat hankkeen aikana tekemään erityisoppilaita koskevat tilastointitaulukot vuosittain. Tähän tilastointiin myös Kaarina osallistui Keltinmäen koulun JES-hankkeen yhteisopettajana ja Tuomo Keltinmäen koulun erityisopettajan ominaisuudessa. Tämän hankkeen tavoitteena oli erityisopetuksen toimintamallien kehittäminen, jotta edistettäisiin oppilaiden kasvua ja kehitystä heidän omien oppimisedellytysten mukaisiksi ja turvattaisiin terveen itsetunnon kehittyminen ja samalla esitetäisiin koulutuksellinen syrjäytyminen (Erityisopetuksen Laatu-hanke JES/Jyväskylä; Raportti 1/1998, 2).

Oppilas pääsi alkuaikoina erityisopetukseen vain muutaman kerran viikossa. Markku koki turhauttavana ja erityisoppilaita aliarvostavana sen, että hänen koulunsa rehtori antoi koulunsa erityisopetusresurssia valua hukkaan yhden erityisopettajan opetusvelvollisuuden verran, kun halusi tarkkailuoppilaita pois koulustansa. Marja-Liisa puolestaan harmitteli sitä, että erityisopetuksen määrällistä resurssia ei lisätty, vaikka ryhmäkoot luokissa kasvoivat. Luokanopettaja saattoi lähettää erityisopetusluokkaan jopa kymmenenkin oppilasta kerrallaan ja lisäksi hän päätti sen, mitä siellä opetettiin, jolloin erityisopetuksesta alkoi tulla eräänlainen tukiopetus- tai säilytyspaikka. Unohdettiin se, mitä ongelmia osa-aikainen erityisopettaja toimenkuvansa mukaan oli velvoitettu hoitamaan. Näin lapsen etu ja erityisopettajan asiantuntijuus omalla alallaan usein unohdettiin. Tuomo kertoi, että Mäki-Matin erityiskoulun oppilasmäärän väheessä Jyväskylässä tapahtui muutosta siinä, että painopiste perinteisestä luki- ja puheopetuksesta siirtyi vähitellen yhä enemmän oppiainepainotteiseen suuntaan. Tuolloin myös puheopetus alkoi hiipua peruskoulussa hyvin vähäiseksi.

Aineistomme mukaan laaja-alaisessa erityisopetuksessa toimintaohjeita ja säädöksiä oli hyvin niukasti, joten kouluilla oli mahdollista muokata erityisopetustaan mielensä mukaiseksi (Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996, 157, 159; Salminen 1989, 51).

Myöhemmin erityisoppilaan käyntikertoihin tuli lisäystä erityisesti yläasteella. (LE 1954, 12; Ahvenainen 1983, 1–33; Kivirauma 1989, 113.) Markku kertoi, kuinka 1990-luvun lopulla, kun Mäki-Matin erityiskoulu supisti opetustaan ja resurssia alettiin jakaa yleiskouluille, apua tarvitsevat oppilaat saattoivat opiskella osa-aikaisen erityisopettajan kanssa yläkoulussa koko kurssin ajan ja jopa pidempäänkin riippuen kunkin oppilaan oppimisvaikeuksien laajuudesta. Markku iloitsi erityisesti siitä positiivisesta muutoksesta osa-aikaisen erityisopetuksen alueella, että aiemmin erityisopettaja joutui tunneittain hakemaan oppilaansa kotiluokista, mutta osa-aikaisen erityisopetuksen siirryttyä lukiopetuksesta enemmän oppiaineopetukseen, oppilaat tiesivät tulla erityisopetukseen itsenäisesti oppia saamaan. Tämä vaikutti hyvältä muutokselta, koska nyt aikaresurssia ei kulunut hukkaan, kun oppilailta oli kiinteät ajat. Toisaalta resurssipula niin ajan kuin tarvikkeiden ja opettajamäärien suhteen vaivasi kuitenkin osa-aikaista erityisopetusta koko tutkimusajanjaksoamme ajan ja tilastointia ei missään vaiheessa käytetty perustana resurssien jaolle. Tarvikkeita koskevien resurssien kohdalla koulut olivat eriarvoisessa asemassa. Eevan mukaan pienet määrärahat eivät erityisopetustarvikkeiden hankinnassa olleet niin ratkaisevia kuin se, millainen arvostus rehtorilla oli erityisopetusta kohtaan. Rehtorilla oli hänen mukaansa paljon vaikutusmahdollisuuksia tarvikkeisiin liittyvässä resurssien jaossa. Marja-Liisa kertoi, kuinka taloudelliset resurssit olivat turvatut siihen asti, kun kouluvirastossa oli tukena sellainen opetuspäällikkö, joka piti huolen erityisopetukseen suunnatuista määrärahoista. Sen jälkeen, kun opetuspäällikkö vaihtui niin käytäntökin syystä tai toisesta muuttui. Marja-Liisa koki, että luokaton erityisopetus jäi määrärahojen suhteen ikään kuin heitteille, kunnes Eeva ja myöhemmin hän alkoivat pitää yhteydenpitoa kouluvirastoon erityisopetuskäärärahöjen saamiseksi entiseen tapaan. Marja-Liisan työvuosien loppupuolella, 1990–

luvun jälkipuoliskolla, Jyväskylän kaupungin luokattomaan erityisopetukseen tarjota budjetti otettiin pois ja sieltä todettiin Marja-Liisan mukaan tylysti, että te ette sitä tarvitse, vaan kunkin erityisopettajan omalta koululta tulisi saada opetukseen tarvittavat määrärahat. Niinpä riippui täysin koulun johdosta ja erityisopettajan rohkeudesta, miten paljon resurssia liikenä luokattomaan erityisopetukseen. Usein he jäivät koulun tarvikehankintalistan häntäpäähän. Kerronnasta voi päätellä, että haastateltavamme kokivat sen olleen pitkälti arvo- ja arvostuskysymys.

Tutkimuksemme mukaan osa-aikaisilla erityisopettajilla oli ollut kautta aikojen tapana kokoontua muutaman kerran vuodessa yhdessä suunnittelemaan tulevaa erityisopetusvuotta. Aluksi sekä ala-, että yläasteen opettajat kokoontuivat yhdessä, mutta myöhemmin vuosina kokoontumiskäytänteissä tapahtui muutos, kun erityisopettajien toimenkuva eriytyi kauemmaksi toisistaan. Koettiin järkevämmäksi, että yläasteen ja ala-asteen erityisopettajat tapasivat omana ryhmänään.

Työskentelytilat ovat koko erityisopetuksen historian ajan olleet Jyväskylässä, kuin myös muualla Suomessa, puutteelliset ja osoittaneet arvostuksen puutetta erityisopetusta kohtaan (Matilainen & Vehmas 1994, 50–51; Salminen 1989, 69). Kuten tutkimuksestamme käy ilmi arvostuksen puute osa-aikaista erityisopetusta kohtaan näkyi myös luokattomien erityisopettajien työtiloissa. Ne olivat Jyväskylän peruskouluissa varsin pitkään hyvin puutteelliset. Luokattomaan erityisopetukseen ei ollut suunniteltu mitään omaa tilaa, vaan opetustilaksi osoitettiin mitä moninaisempia opetustiloja, kuten siivouskomeroa tai teknisen työn luokkaa, jossa työpöytänä oli höyläpenkki ja sermi eristi tilan muusta opetustilasta. Erityisopetusta annettiin ajankohtana, jolloin teknisen työn tila ei ollut muussa opetuskäytössä. Jyväskylässä luokattoman erityisopetuksen luokkatilana oli toiminut haastateltavien kertomusten mukaan myös materiaalivarasto, oppilaskirjasto, hammaslääkärin vastaanotto-tila tai muu sellainen. Haastateltaviemme kertomukset paljastivat, kuinka siitä huolimatta, että luokaton erityisopetus alkoi aikojen saatossa saada enemmän arvostusta ja kasvoi määrällisesti,

ei opetustiloihin tullut juurikaan parannusta. Usein tilat olivat mahdollisista pienistä parannuksista huolimatta ikkunattomia, alle 10 neliön koppeja ja lisäksi työskentelyn kannalta epäkäytännöllisiä. Tilan pienuus kuitenkin takasi sen, että se säilyi erityisopetustilana vuodesta toiseen, eikä sitä joutunut luovuttamaan luokkatilaksi yleisopetukseen, kuten haastateltaviemme kertomusten perusteella oli tapahtunut.

Peruskoulun tulon myötä ja uutta koululainsäädäntöä odotellessa koulun sosiaalityötä koskevien ratkaisujen suuntaan asetettiin suuria odotuksia. Odotettuja parannuksia ei lainsäädäntö kuitenkaan tuonut koulun sosiaalityöhön, vaan se jäi vaille taloudellisia resursseja. Siitä huolimatta koulun sosiaalityö kehittyi, vaikka aiheuttikin hidastumista uusien virkojen perustamiselle ja korosti alueellista eriarvoisuutta. (Runsas 1986, 642.) Markun ja Tuomon kerronnan mukaan oppilashuollon tulo peruskouluun toi muutosta luokattomaan erityisopetukseen, kun oppilailla ilmenneet ongelmat, kuten oppimisvaikeudet tulivat oppilashuoltohenkilöstön käsittelyyn alle. Tämä lisäsi oppilaan oikeusturvaa, kun hyvissä ajoin tiedostettiin kunkin oppilaan erityisvaikeudet tai erityislahjakkuudet ja siltä pohjalta laadittiin suunnitelma, miten kutakin oppilasta voitiin parhaiten auttaa. Aineistostamme kävi ilmi, että oppilashuollon tulo myötä peruskouluun saatiin vähitellen myös uusia työntekijöitä, kuten kouluavustajat, kiertävät koulupsykologit ja koulukuraattorit.

Oppilaiden yksilöllisyyden entistä tarkempaan huomioimiseen paneuduttiin 1990–uvulla. Tuolloin otettiin käyttöön henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka sai ensin nimekseen HOPS, sitten HOPPI ja lopulta HOJKS. (Pirhonen & Salo 1999, 59–60; Runsas 1986, 634; OPH, 1994; Jyväskylän kouluviraston julkaisusarja A 7:1999, 1; Nissinen & Tilus 1999, 25; Tilus 1999, 13, 21, 31.) Aineistossamme Kaarina ja Tuomo kertovat uudesta HOJKS-asiakirjasta. Tuomon kertomana ilmeni, että HOJKS-asiakirja oli oppilaan kannalta hyvä asia, mutta työllisti erityisopettajaa hyvinkin runsaasti ilman erityiskorvausta.

Samanaikaisopetus herätti haastateltaviemme joukossa sekä myönteisiä että kielteisiä mielipiteitä. Osan kohdalla samanaikaisopetus tuli ennen kaikkea

tutuksi koulutulokkaiden perehdyttämisjakson aikana, jolloin osa-aikainen erityisopettaja työskenteli ensimmäisen luokan alussa viisi viikkoa luokanopettajan kanssa yhteistyössä. Osa haastateltavistamme oli samanaikaisopettajina myös isompien oppilaiden tukena yleisopetusluokissa. Kaikkien kohdalla yhteistä oli se, että samanaikaisopetus koettiin haastavaksi ja vaikeaksi, koska tiimityöskentely ei kaikkien opettajien kanssa sujunut toivotulla tavalla ja erityisopettaja saattoi kokea itsensä ulkopuoliseksi. Heidän mielestään samanaikaisopetus vaatisi aikaa ja yhteistä paneutumista tuntien suunnitteluun etukäteen, mutta siihen ei Jyväskylän koulutoimessa haastateltaviemme työvuosien aikana tullut toivottua korjausta.

Jo 1960-luvulla alettiin Suomessa tutkimustulosten ja filosofisen kritiikin ansiosta keskustella siitä, miten poikkeavien lasten tarvitsema erityisopetus tulisi järjestää. Erityisopetus oli meillä ja pohjoismaissa pitkään perinteisesti sijoitettu erilleen yleisestä opetuksesta. (Moberg 1982, 73; Eklindh & Wennbo 1986, 10; Salminen 1989, 69.) Segregaation sijasta alettiin vähitellen yhä enemmän painottaa integraatiota. Erityisopetuksen integraatio herätti Jyväskylässä paljon keskustelua 1970-luvun lopulta lähtien siitä, miten paljon muutoksia se edellytti erityisopetuksen ja yleisopetuksen uudennaiselle yhteistyölle ja miten sitä tuli oikealla tavalla toteuttaa (Moberg 1979; Runsas 1986, 568; Salminen 1989, 69–70). Markun mukaan suuri osa yleisopetuksen opettajista vastusti integraatioon siirtymistä. Pelkona saattoi Markun mielestä olla apu- ja tarkkailuoppilaiden mahdollisesti mukanaan tuoma negatiivinen vaikutus yleisoppilaiden käytökseen. Saman suuntaista pelkoa esitti myös Salminen (1989, 69). Huolimatta tuon kaltaisista pe-loista alettiin 1970-luvulla eristämisen sijasta kuitenkin keskustella opetuksen siirtämisestä integraation suuntaan. Integraation suuntaisen muutostoive oli myös Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien julistuksen mukainen (Salminen 1989, 70).

Integraatiopohdiskelut jatkuivat ja pohjoismaisissa koulujärjestelmissä erityisopetusta alettiin yhä enemmän muokata integraation suuntaan monien väli-

vaiheiden kautta. Integraation käsite syntyi vastaansanomisena eristämisen kielteisille vaikutuksille. Tavoitteena oli mennä pienin askelin kohti luokittelun vähentämistä. (Dahlgren & Nielsen 1984, 47–49; Eklindh & Wennbo 1986, 43; Magne 1987, 326; Salminen 1989, 73; Richardson 2004, 184–185; Egelund ym. 2006, 63). Myös Jyväskylän osa-aikaisessa eli luokattomassa erityisopetuksessa erityisopetuksen segregaatiosta alettiin vähitellen 1990-luvun lopulla siirtyä integraatioon ja inklusioon. Tuolloin apu- ja tarkkailukoulun oppilaita ryhdyttiin sijoittamaan Jyväskylässä sijaitsevasta Mäki-Matin erityiskoulusta yleisopetuksen peruskouluihin osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin. Mäki-Matin kouluun jäi vain kolme perusopetusryhmää ja yläasteen oppilaita varten suunniteltu Elämänhallintayksikkö eli Hope (Nissinen & Tilus 1999, 10–11). Tutkimusaineistomme perusteella integraatioajattelun vahvistuminen lisäsi luokattoman erityisopetuksen suosiota Jyväskylässä. Luokaton erityisopetus pystyi ottamaan opetukseensa huomattavasti suuremman joukon erityisoppilaita kuin luokkamuotoinen erityisopetus. Haastateltavamme kertomusta tukivat Kivirauman (1989, 2009) tutkimukset. Edellisen lisäksi luokaton erityisopetus oli vähemmän leimaavaa ja poissulkevaa. Suurena etuna oli myös se, että luokattoman erityisopetuksen piiriin voitiin ohjata myös oppilaita, joilla oli luki-häiriö ja/tai lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. (Kivirauma 1989, 114–115, 127; Kivirauma 2009, 38.) Markku koki suurta huolta syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista. Hän oli toisaalta mielissään Jyväskylän koulutoimen siirtymisestä opetuksessa yhä enemmän integraation suuntaan, sillä näin oppilaat saattoivat opiskella pääsääntöisesti yleisopetuksen luokissa ikätovereidensa kanssa resurssiensa mukaan. Markun mielestä yleisopetuksen luokkakoot olivat kuitenkin liian suuria tällaiselle opiskelulle. Hän oli havainnut opetustyössään samanaikaisopettajana, kuinka liian suuret opetusryhmät toivat mukanaan häiriötekijöitä erityiskoulusta yleisopetukseen siirrettyjen Mäki-Matin erityisoppilaiden tulon myötä. Tästä syystä hän kuitenkin piti näin suuren erityisoppilasmäärän sijoittamista yleisopetuksen

suuriin luokkiin ”integraation irvikuvana”. Hän toivoi Jyväskylän kaupungin samalla myös satsaavan lisäresurssiin luokkakokojen pienentämiseksi. Näin ei kuitenkaan valitettavasti tapahtunut.

Kuten tutkimuksestamme ilmeni Jyväskylän kaupungin erityisopetuksen siirtyessä segregaatiosta integraation suuntaan, ja sen myötä luokkamuotoisesta erityisopetuksesta osa-aikaiseen eli luokattomaan erityisopetukseen, kotien asenne erityisopetusta kohtaan muuttui aikaisempaa positiivisemmaksi. Oli ymmärrettävää, että integraation suuntaan siirtyminen vaati onnistuakseen myös sen, että yleisopetuksen opettajien toimenkuvaan tehtiin muutoksia. Se saattoi Tuomon kertoman mukaan osaltaan vaikuttaa siihen, että erityisopetukseen vain minimaalisesti perehtynyt Jyväskylän peruskoulujen opettajakunta oli muutosta vastaan. Tosiasia kuitenkin oli, että integraatio oli tullut jäädäkseen myös Jyväskylän kaupungin peruskouluihin ja Salmisen (1989, 52) tavoin koemme, että sen onnistumiselle olisi ollut ehdottoman tärkeää se, että yleisopettajien ja erityisopettajien välinen yhteistyö ja tietyt erityisopetusta koskevat sopimukset olisivat sujuneet saumattomasti. Näin ei kuitenkaan tutkimusaineistomme perusteella tapahtunut, vaan ristiriitoja ilmeni sekä ala-asteen että yläasteen puolella. Monenkirjavia oppilasaines ja integraatio edellyttivät luonnollisesti sitä, että yleisopetuksen opettajan toimenpiteiden tuli kohdistua erityisoppilaan lisäksi myös koko luokkayhteisöön, sillä myös yleisopetuksen oppilaiden tuli kasvaa erityisopetusmyönteisiksi. Peruskoulun tavoitteena oli taata kaikkien oppilaiden opiskelulle samanlainen tasa-arvo ja sen hyväksymiseen myös yleisopetuksen oppilaiden ja koko kouluyhteisön tuli integraation kautta kasvaa.

## 7 POHDINTAA

Tutkimuksemme lähtökohdan muodosti halu selvittää, miten luokaton, osa-aikainen erityisopetus on Jyväskylässä muuttunut tietyllä kolmenkymmenen vuoden aikajaksolla. Tutkimusaiheen teki kiinnostavaksi se, että Jyväskylän kaupungilla oli merkittävä rooli luokattoman erityisopetuksen kehittämisessä ja meillä oli mahdollisuus saada haastateltaviemme joukkoon myös sellaisia elossa olevia erityisopettajia, jotka olivat tehneet uranuurtavaa työtä Jyväskylän luokattoman erityisopetuksen saralla aivan varhaisista vuosista lähtien.

Tutkimustulostemme perusteella voi selkeästi nähdä sen yhteisen piirteen, että kaikki haastateltavamme tekivät kautta vuosikymmenien erityisopettajan työtään sydämellään ja rakkaudesta lapsiin ja ajattelivat lapsen etua ohjatessaan heitä. Meidän tutkimushavaintomme oli se, että erityisopetuksen arvostus oli pitkän aikaa hyvin vähäistä ja segregaatio vallitsi 1990-luvulle saakka. Erityisopettajat tekivät kaikkensa erityislapsia ajatellen. He opiskelivat vapaaehtoisesti parantaakseen omaa ammattitaitoaan, kehittivät uusia materiaaleja ja oppimiskeinoja ja uhrasivat omaa rahallista ja ajallista resurssia heikompihajaisten lasten eteen, mutta heidän saama ymmärrys ja arvostus ei tullut näkyviin enempi hallinnon taholta kuin myöskään yleisopettajien tai kotien taholta. He olivat yksinäisiä puurtajia, joita ei hyväksytty tiimityöhön yleisopettajien kanssa ja joiden muutoshalukkuutensa kaatui usein hallinnollisiin ratkaisuihin.

Vasta 1990-luvun alkupuolelta lähtien erityisopettajien työ alkoi jossain määrin saada uudenlaista tukea kotien taholta, kun Jyväskylän koulutoimessa vähennettiin lasten erityiskoulusijoituksia. Jyväskylän koulutoimessa siirryttiin enenevässä määrin integraation suuntaan tuolloin, kun Keskikadun eli Mäki-Martin erityiskoulusta yhä useammat erityisopetusryhmät sijoitettiin yleisopetuksen peruskouluihin. Hyväksynnät tällaiselle radikaalille muutokselle vaativat aikansa, mutta integraatio tuli Jyväskylässä 1990-luvulla pikkuhiljaa jäädäkseen monista spekuloinneista huolimatta ja mielestämme rikastutti koulun arkea,



vaikka ei välttämättä ilahduttanutkaan kaikkia sen parissa työskenteleviä. Toisaalta osa haastateltavistamme koki Jyväskylässä toteutetun integraation lähinnä sen "irvikuvaksi", koska eväitä sen joustavaan toteuttamiseen ei hallinnon taholta edelleenkään annettu. Suurimpana esteenä laadukkaaseen integraatioon olivat vaikeat oppilastapaukset ja liian suuret ryhmäkoot luokissa. Pitemmällä tähtäimellä ajateltuna integraatio olisi vaatinut myös yhteistyötä yhteiskuntatieteiden edustajien kanssa, jotta olisi päästy sen lopulliseen päämäärään eli yhteiskunnalliseen integraatioon. Toisaalta tutkimuksestamme saattoi havaita, että yhteiskunnan asenteet erilaisuutta ja poikkeavuutta kohtaan muuttuivat hiukan myönteisemmiksi, vaikka osa-aikainen erityisopetus edelleen säilytti oman erityisluonteensa.

Laaja-alaisen erityisopetuksen työalueen selkiintymättömyys toi erityisopettajan työhön mukanaan monia kohtuuttomia paineita ja itselle vieraita työtehtäviä, jotka eivät heille lainkaan kuuluneet. Toisaalta selkiintymättömyys antoi mahdollisuuden joustavaan suunnitteluun ja toimintaan sekä yhteistyöhön yleisopetuksen kanssa. Salmisen (1989, 51–52, 62–64, 74–75, 79) mukaan erityiskasvatuksen opintokokonaisuutta olisi opettajankoulutuksessa pitänyt siirtymävaiheessa merkittävästi lisätä, jotta oppilaan avunpyynnöt olisi osattu oikealla tavalla tulkita ja antaa niihin oikeanlaista tukea. Ymmärryksemme mukaan erityispedagogista oppisisältöä olisi pitänyt olla saatavilla opettajankoulutuksessa siinä määrin, että se olisi taannut kaikille koulutettaville riittävät tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet toimia erityisoppilaiden kanssa. Se olisi todennäköisesti vaikuttanut positiivisempaan asennoitumiseen poikkeavia oppilaita ja erityisopetusta kohtaan.

Koulutuspoliittisena ihanteena olisi pitänyt olla se, että erityisopetus kulki eräänlaisena punaisena lankana koulujärjestelmän kaikilla tasoilla, jossa poikkeavia oppilaita ei olisi "säilötty" vaan erityisopetus ja normaaliopetus olisivat kulkeneet käsi kädessä, ja jossa lapsen etu olisi ollut kaikkien lasten kohdalla etusijalla. Näin ei kuitenkaan ollut. Jo kansakoulujärjestelmässä opettajat

halusivat työskennellä yksin luokkansa kanssa ja peruskouluopetukseen siirtymisen jälkeen sama yksin opettamisen ihanne jatkui ja erityisopettajan tuli olla mahdollisimman näkymätön. Samanaikaisopetusta ei suosittu. Erityisopettaja ei useinkaan mahtunut samaan luokkatilaan luokanopettajan kanssa, vaan hänen oli hoidettava oma työsarkansa erillisessä, huonosti opetukseen soveltuvassa tilassa puutteellisten opetusmateriaalien kanssa siitä huolimatta, että erityispedagoginen tietotaito ei olisi saanut olla erillinen saareke koulujärjestelmässämme, vaan oleellinen osa sitä. Toivottavaa olisi ollut, että erityisopetusjärjestelmälle olisi annettu mahdollisuus toimia joustavasti yleisopetusta tukien. Päättävöitteenä toiminnassa olisi tullut olla oppimisvaikeuksien ehkäisy ja mieluiten ennaltaehkäisy ja opetusresurssien jakamisen perustana olisi pitänyt käyttää tilastointia.

Tutkimuksemme ajanjaksona osa-aikaisen erityisopettajan työkenttä kattoi sekä ala- että yläkoulun. Merkittävänä haasteena olivat Jyväskylään tulleet maahanmuuttajaoppilaat ja heidän erityisopetustarpeensa. Heihin kohdistuvaan erityisopetusresurssointiin ei ollut osattu varautua. Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ei myöskään riittävästi resurssoitu yhteiskunta- ja koulutuspoliittisin keinoin, kuten olisi ollut toivottavaa. Sen sijaan yksilölliset diagnosointimenetelmät ja oppilashuollolliset psykologipalvelut tulivat auttamaan erityisoppilaiden tuen tarpeen havainnoinnissa ja löytämisessä sekä tietyllä tapaa helpottamaan erityisopettajan työtä. Ne palvelivat myös sitä, että oppilaiden yksilölliset erot ja oppimisedellytykset voitiin aikaisempaa tehokkaammin ottaa huomioon. Samalla se toi tarvetta lisätä erityisopettajakoulutusta ja perustaa uusia erityisopettajan virkoja.

Huolestuttavana koimme sen, että puheopetuksen arvostus väheni ja puheopetuksen antaminen hiipui lähes olemattomiin, vaikka erityisopettajakoulutus antoi tutkimusajanjaksoillamme valmiuden puheopetuksen antamiseen senkin jälkeen, kun varsinainen erityisopettajakoulutuksen puheopettajalinja lakkasi. Yleisopetuksen taholta puheopetus koettiin ajanhukaksi. Puheopetuksen väheneminen peruskoulussa oli mielestämme erityisen edesvastuutonta siksi, että

pieneenkin puhehäiriöön voi liittyä tunne-elämää haavoittavaa vaikutusta, joka voi hallita elämää koko ihmisen elinkaaren ajan. Lisäksi puheen korjaaminen on helpointa pienen lapsen kohdalla ja vaikeutuu iän myötä. Edellä mainituista syistä puheopetuksen tulisi olla yhteiskunnan tarjoamaa maksutonta kuntoutusta, jota koulunkäynnin ohessa voisi tarvittaessa saada.

Kaikkien haastateltaviemme kerronnasta oli aistittavissa sekä hallinnon että koulutoimen taholta selkeä arvostuksen puute erityisopetusta kohtaan kautta koko tutkimusajanjaksonne. Hallinnossa ei juurikaan nähty kiinnostusta asioiden korjaamiseksi. Valitettavasti erityislapsset joutuivat olemaan taakan kantajia ja heittokapuloita, joiden tarpeita ei tutkimuksemme ajanjaksona riittävästi huomioitu.

Tutkimuksemme hautuessa meille syntyi monia ajatuksia jatkotutkimusaiheiksi. Tämän kaltaista poikkitieteellistä tutkimusta on toistaiseksi vähän, jossa taustahistorialla on merkittävä osa ja jota tarkastellaan narratiivisesta näkökulmasta käsin. Vastaavanlaista tutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä myös muiden Pohjoismaiden luokattoman eli osa-aikaisen erityisopetuksen osalta. Olisi antoisaa tarkastella, ovatko muutokset olleet samansuuntaisia ja onko niitä ollut samassa suhteessa vai enemmän tai vähemmän kuin tässä tutkimuksessa.

Yksi varteenotettava tutkimusaihe olisi se, mikä vaikutus eri aikakausiensa opetussuunnitelmilla on ollut osa-aikaisen erityisopetuksen laadullisiin muutoksiin. Erityisesti vuoden 2017 opetussuunnitelma poikkeaa niin paljon aikaisemmista opetussuunnitelmista, että sen vaikutuksia osa-aikaisten erityisoppilaiden asemaan ja määrän kasvuun olisi todella antoisaa tarkastella. Sen rinnalla voisi tutkia, onko vuoden 2017 opetussuunnitelmalla ollut erilainen vaikutus osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien, eri sukupuolta olevien määrään tai ongelmiin pitkällä aikavälillä.

Muutoksia voisi tarkastella aikajanalla myös integraatiosta käsin eli tarkastella sellaisten oppilaiden sijoittamista yleisopetuksen ryhmään, joilla on erityisen tuen päätös tai jotka on jollain tavoin katsottu haasteellisiksi lapsiksi. Muu-

tostarkastelussa voisi olla lisäksi se, missä määrin inkluusio valtaa alaa integraatiolta, jolloin erityiskoulut ja erityisluokat ovat tyystin hävinneet tai muuttuneet paikoiksi, joissa on käytössä joustavat ja kaikkien oppilaiden osallisuutta korostavat opetusjärjestelyt. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten samanaikaisopettajan rooli ja lapsen subjektiivinen etu näkyvät tämän päivän osa-aikaisessa erityisopetuksessa.

Pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut meille haastava prosessi, mitä olemme perfektionistisen luonteen omaavina hionneet ja viilanneet monta kertaa ihan väsyksiin asti. Aloimme pohdiskella tulevan gradumme aihetta jo nuorina tyttöinä aloittaessamme opiskelumme Jyväskylän yliopistossa luokanopettaja- ja erityisopettajakoulutuksessa, mutta ammattiin valmistuttuamme, perheet perustettuamme ja lapset saatuamme arjessamme oli niin paljon muuta puuhaa, että jatko-opiskelut ja graduvaiheeseen pääseminen siirtyivät näin kauas tulevaisuuteen. Siitä on nyt kulunut 15 vuotta, kun teimme lopullisen valintamme graduaiheeksemme ja samana vuonna teimme haastattelut ja aloimme työstää gradumme muun opiskelumme lomassa. Yhtään päivää emme ole ottaneet työstämme virkavapautta, vaan olemme puurtaneet jatko-opiskeluamme ja tutkielmaamme eteenpäin työmme lomassa ja siksi se on edennyt niin hitaasti ja kypsynt matkan varrella tähän päätepisteeseen. Päivääkään emme ole pohtineet, että jättäisimme tutkielmamme kesken, vaan sitkeinä sisseinä olemme uhranneet sen tekemiseen lukuisia kesiämme, syys- ja talvilomiamme ja iltojemme vapaa-aikoja. Voimme vilpittömästi sanoa itsestämme, kuten olemme sanoneet haasteltavistamme, että olemme tehneet tätä tutkielmaamme sydämellä ja rakkautella aiheitamme kohtaan. Jyväskylässä syntyneinä, kasvaneina, opiskelleina, opettajiksi valmistuneina ja täällä yli 30 vuotta opettajan työtä tehneinä kiinnostus Jyväskylän erityisopetuksessa tapahtuneiden muutosten tutkimiseen on ollut meille aiheena todellinen silmäterä ja lempilapsi ja nyt voimme ylpeinä todeta, että olemme päässeet päämäärämme. Tutkielmamme on valmis.

## LÄHTEET

- Abbott, H. P. 2002. *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Helsinki: Kouluhallitus. Tutkimusselosteita 42.
- Ahvenainen, O. 1986. Oppimisvaikeuksista kärsivät lapset. Teoksessa Runsas, R. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu nro. 76. Jyväskylä: Gummerus.
- Arte, H. 1985. Del 1, Utveckling, villkor och verksamhet. Teoksessa Arte, H. & Berglund, L. (toim.) *Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 7-57.
- Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista 29.6.1978
- Borenus, A. A. 1893. Kuinka on heikkokökyisten lasten opetus järjestettävä kaupunkien kansakouluissa? *Kansakoulun lehti*, 11 (16).
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chase, S. E. 1995. *Ambiguous Empowerment: The Work Narratives of Women School Superintendents*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Chase, S. E. 2005. Narrative inquiry. Multiple lenses, approaches, voices. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data. Complementary Research Strategies. California: Sage.
- Czarniawska, B. 2004. Narratives in Social Science Research. London: SAGE Publications.
- Dahlgren, I. & Nielsen, H. 1984. En skole for alle. Nordisk ministerrad. Kobenhavn.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. 2006. Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv. Stockholm: Liber AB.
- Eklindh, K. & Wennebo, U. 1986. DSU:13 Specialpedagogik i skola och lärarutbildning. Stockholm.
- Elliot, J. 2005. Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches. London: Sage.
- Emanuelsson, I. 1997. Special-education research in Sweden 1956–1996. *Skandinavian Journal of Educational Research*, 41 (3–4), 459–474.
- Erityisopettajain koulutuskomitean mietintö. Komiteamietintö 1958:4.
- Erityisopetuksen Laatu-hanke JES/Jyväskylä: Raportti 1/1998
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Flick, U. 1998. An introduction to qualitative research. London: Sage.

- Freeman, M. 1998. Experience, narrative and the relationship between them. *Narrative Inquiry*, 8 (2), 455–466.
- Friend, M. & Reising, M. 1993. Co-Teaching: An Overview of The Past, a Glimpse at The Present and Considerations for The Future. *Preventing School Failure*, 37 (4), 6–10.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa I. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Helsinki: WSOY.
- Halila, A. 1950. Suomen kansakoululaitoksen historia. Osa IV. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921–1939). Helsinki: WSOY.
- Halila, A. 1980. Kansanopetus. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria II. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, J., Kuusela, J. & Mänty, T. 1996. Erityisopettajien valmistuminen Suomessa 1960–1994. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 75–81.
- Heikkinen, H. 2007. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmentodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 142–158.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Hirvi, V. 1995. Visioita opetuksen ja koulutuksen tulevaisuudesta Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Teoksessa Ikonen, O. & Sassi, M. (toim.) Raportti: Erityisopetuksen 19. pohjoismainen kongressi 3. - 5.8.1994. Jyväskylä: Kopijyvä, 13-26.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189-222.
- Isosaari, J. 1970. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Keuruu: Otava.
- Johansson, S-Å. 1998. Staten, kommunerna och SIA-reformen. Några iakttagelser i skolpolitiken mellan 1970 och 1982. Teoksessa Nordström, S. G. & Richardson, G. (toim.) Utbildningshistoria 1998. Upsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 134-154.
- Josselson, R. 1995. Imagining the real. Emphaty, narrative and the dialogic self. Teoksessa Josselson, R. & Lieblich, A. (toim.) Interpreting experience. The narrative study of lives 3. Thousand Oaks: Sage.



Jurama, V. 1986. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu n:o. 76. Jyväskylä: Gummerus.

JKA- Jyväskylän kaupungin arkisto. Kansakoulun johtokunnan pöytäkirja 11.5.1944.

JKVA- Jyväskylän kaupungin kouluviraston arkisto. Jyväskylän kansakoululaitoksen toimintakertomukset vuosilta 1942–1969.

Kalela, J. 1976. Historian tutkimusprosessi. Jyväskylä: Gaudeamus.

Kansakoululaki 247/1957.

Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1986. Erikseen ja integroituina: Erityisopetus ja -oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä 1910-1985. *Sociologia* 23 (4), 295–311.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmentodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C: 74. Turku: Turun yliopisto.

Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliiton julkaisu. Juva: WS Bookwell Oy.

- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- KM 1970. Erityisopetuksen suunnittelukomitean mietintö. Komiteanmietintö 1970: A 16. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1971. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietintö. Komiteanmietintö 1971: A 26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallituksen ohje. Ryhmäkirje R 414/1985
- Kuikka, M. T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Kuusela, J. , Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa Bloom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 137–174.
- Labov, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. Teoksessa Helm, J. (toim.) Essays on the Verbal and Visual Arts. Seattle: American Ethnological Society, 12–44.
- Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 171–201.
- Laitakari, A. V. 1919. Heikkokykyiset ja tylsämieliset lapset. Niiden kasvatus ja apukoulu. Porvoo: WSOY.

Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968

Lieblich, A., Tuval-Maschiah, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative Research. Reading, Analysis and Interpretation.* London: Sage.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry.* California: Sage.

Lintuvuori, M. 2010. *Erityisopetus muutoksen kynnyksellä - Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2008.* Pro gradu-tutkielma.

Magne, O. 1987. Skandinaavien. Teoksessa Klauer, V. K. & Mitter, W. (toim.) *Vergleichende Sonderpädagogik. Handbuch der sonderpädagogik.* Berlin: Marhold.

Malinen, P. 1968. *Kasvatustieteen laitoksen kansakoulu Jyväskylässä 1945–1948. Kasvatuksen kentältä.* Helsinki: WSOY.

Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. *Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. International and comparative research on inclusive education.* *Kasvatus*, 41 (4), 351–362.

Matilainen, P. & Vehmas, S. 1994. *Heikkojen etuoikeus vai epäkelvojen kaatopaikka? Apukoulun historiallista tarkastelua.* Jyväskylän yliopiston julkaisuja 49. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Merry, R. 1989. *Special needs education. Handbook of primary education in Europe.* Council of Europe. Great Britain.

- Mishler, E.G. 1984. *The Discourse of medicine: Dialectcs of medical interviews*. Norwood, NJ: Ablex.
- Mishler, E. G. 1986. *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 39.
- Moberg, S. 1982. *Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) *Erytisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 121–136.
- Mäki, N. 1902–1968 Bibliografia. Saatavilla [www-muodossa: http://aselin03.nmi.jyu.fi/niilomaki/bibliografia.html](http://aselin03.nmi.jyu.fi/niilomaki/bibliografia.html). (Luettu 1.12.2017.)
- Nissinen, H. & Tilus, P. 1999. *Erytisopetussuunnitelma 2000*. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A8:1999.
- Oakland, T. , Cunningham, J. , Meatzzini, P. & Poulsen, A. 1991. An examination of policies governing the normalization of handicapped pupils in Denmark, Italy and the United States. *International Journal of Special Education*, 6 (2), 386–402.

- O'Neil, J. 1995. Can Inklusion Work? A Conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon – Shevin. *Educational Leadership*, 52 (4), 7-11.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. England: Sage Publications.
- Peltonen, M. 1989. *Jyväskylän kansakoulun historia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Perkins, W. H. 1977. *Speech pathology. An applied behavioral science*. St. Louis. The C. V. Mosby Company.
- Peruskouluasetus 852/1998.
- Peruskoululaki 476/1983. (1988) Onikki, E. & Ranta, H. (toim.) *Suomen laki 2*. Helsinki: Suomen lakimiesliiton kustannus Oy.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. 2011. Analyzing talk and text. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: California, 529-534.
- Pirhonen, E-R. & Salo, R. 1999. *Opetustoimen säännökset ja niiden soveltaminen*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

- Rauhala, R. 1986. Oppimisvaikeuksista kärsivät lapset. Teoksessa Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu nro. 76. Jyväskylä: Gummerus.
- Richardson, G. 2004. Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och ny. Lund: Studentlitteratur.
- Ricoeur, P. 1991. Life in quest of narrative. Teoksessa Wood, D. (toim.) On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation. London: Routledge, 20–33.
- Riessman, C. K. 1993. Narrative Analysis. Qualitative Research Methods. Newbury Park: Sage.
- Riessman, C. K. 1997. Berätta, transkribera, analysera. Teoksessa Hyden, L. C. & Hyden, M. (toim.) At studera berättelser. Samhällvetenskapliga och medicinska perspektiv. Stockholm: Lieber, 30–62.
- Riessman, C. K. 2004. Narrative interviewing. Teoksessa Lewis - Beck, M. S., Bryman, A. & Futing Liao, T. (toim.) The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods. Thousand Oaks: Sage, 709–710.
- Riessman, C. K. 2005. Narrative Analysis. Teoksessa Memory & Everyday Life. University of Huddersfield, Huddersfield, 1–7.
- Runsas, R. 1986. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Julkaisu nro. 76. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruoppila, I. & Västi, M. 1971. Luku- ja kirjoitushäiriöisten oppilaiden lukemisen ja kirjoituksen virheiden rakenne sekä virheiden yhteydet eräisiin kognitiivisen kehitystason muuttujiin. KTL n:o 81/1971

Salmensaari, S. 1915. Kasvatus pahantapaisuuden ehkäisijänä. Porvoo: WSOY.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.  
Suomen asetuskokoelma 101/1921.

Suomen asetuskokoelma 247/1957. Kansakoululaki. Helsinki.

Suomen asetuskokoelma 321/1958. Kansakouluasetus. Naantali.

Suomen asetuskokoelma 443/1970. Peruskouluasetus. Helsinki.

Suomen asetuskokoelma 718/1984. Peruskouluasetus. Helsinki.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Telemäki, M. 1979. Tampereen kansakoulun historia 1872–1976. Tampere:  
Tampereen kaupunki.

Telemäki, T. 1983. Älykkyydeltään poikkeavien lasten koulutuksen  
organisointumisen maassamme - erityisesti Tampereen kansakoulussa  
1907–1958. Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma. Tampereen yliopisto.

Tilastokeskus 1981. Erityisopetusta saaneet oppilaat lukuvuonna 1979/80.  
Tilastotiedotus KO 1981: 7. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus 1982. Peruskouluasteella erityisopetusta saaneet oppilaat  
lukuvuonna 1981/82. Tilastotiedotus KO 1982: 13. Helsinki: Tilastokeskus.

- Tilastokeskus 1989. Erityisopetus 1987/88. Tilastotiedotus KO 1989: 16. Helsinki :  
Tilastokeskus.
- Tilus, P. 1999. HOJKS - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva  
suunnitelma. Julkaisussa Tilus, P. (toim.) Jyväskylän kaupungin  
kouluviraston julkaisusarja A7: 1999. Jyväskylän kaupungin kouluvirasto.
- Tommila, P. 1972. Jyväskylän kaupungin historia I 1837-1965. Jyväskylä:  
Jyväskylän kaupunki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki:  
Tammi.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1984. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki:  
Gaudeamus.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1986. Erityiskasvatus koko ikäluokan koulutuksen  
osana: Erityiskasvatuksen historiallisen kehityksen piirteitä Suomessa 1860  
- luvulta peruskoulun tuloon. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia  
No. 14. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1987. Näkökulmia erityiskasvatuksen kehitykseen:  
Erityiskasvatus koko ikäluokan koulutuksen osana. Loppuraportti.  
Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki:  
Gaudeamus.



- Tuunainen, K. 1995. Erityisopetuksen kehitysnäkymät Pohjoismaissa. Teoksessa Ikonen, O. & Sassi, M. (toim.) Raportti: Erityisopetuksen 19. pohjoismainen kongressi 3. - 5.8.1994. Jyväskylä: Kopijyvä, 145-151.
- Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 248-254.
- Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö II. 1947. Helsinki.
- Van Deventer, J. P. 2009. Ethical considerations during human centred overt and covert research. *Quality and Quantity*, 43 (1), 45-57.
- Van Riper, C. 1978. *Speech correction. Principles and methods.* New Jersey. Prentice Hall, Inc.
- Werner-Putnam, R. 1979. Special education - Some cross-national comparisons. *Comparative Education*, 15 (1), 83-98.

## LIITTEET

### HAASTATTELUKYSYMYKSET

- Milloin tulit Jyväskylän kaupungin palvelukseen?
- Mikä oli virkanimikkeesi ja muuttuiko se vuosien kuluessa?
- Mikä vuosi tuolloin oli?
- Minkälaisia asioita työtehtäväsi käsittivät?
- Minkälainen koulutus sinulta vaadittiin?
- Kerro toimenkuvastasi!
- Miten toimenkuvasi on muuttunut/muuttui vuosien saatossa?
- Mikä toimenkuvasi muutoksissa oli vaikeinta toteuttaa ja/tai hyväksyä?
- Millainen työnäky sinulla on/oli?
- Miten työnäkysi toteutuu/toteutui?
- Millaisia oppilaita opetat/opetit?
- Millaista on/oli oppilasaines?
- Kuinka oppilasaines on muuttunut vuosien saatossa laadullisesti ja määrällisesti (ennen peruskoulua, peruskoulun alkuaikoina ja nyt)?

- Mitä opetusvuosiesi aikana tilastoidaan/tilastoitiin ja taltioidaan/taltioitiin tulleisiin vuosiin?
  
- Millainen on/oli erityisopettajan rooli kouluvuosinasi ja onko se vuosien varrella muuttunut?
  
- Millainen on/oli hierarkia luokanopettajien ja erityisopettajien välillä?
  
- Millainen on/oli rehtorin tuki työllesi?
  
- Mitä ongelmia on tullut esiin työtäsi ajatellen:
  - työyhteisössäsi
  - oppilaiden kanssa
  - oppilaiden vanhempien kanssa
  
- Miten olet kokenut samanaikaisopetuksen antamisen yhdessä luokanopettajan kanssa?
  
- Miten kodin ja koulun välinen yhteistyö on vuosien saatossa muuttunut?
  
- Millaisia muutoksia työssäsi tapahtui, kun työstäsi tuli laaja-alainen?
  
- Miten opetettavat asiat ovat muuttuneet? (luki, puhe, muut oppiaineet)
  
- Miten laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuva poikkeaa vuosiluokilla 1-6 ja 7-9?
  
- Millainen suhteesi on/oli luokkamuotoiseen erityisopetukseen?
  
- Millaisissa erityisopetustiloissa olet työskennellyt?

- Onko integraatio ja inkluusio vaikuttaneet työhösi?
- Millaista on ollut eri koulujen erityisopettajien välinen yhteistyö?
  
- Miten opettajien ammattijärjestö on mielestäsi tukenut työtäsi?
  
- Miten kunnan tai valtion taholta tullut resurssointi on vaikuttanut työskentelyysi?
  
- Mitä vaatimuksia kunta on asettanut osa-aikaiselle erityisopetukselle?
  
- Kuinka kauan olet toiminut erityisopettajana Jyväskylässä?
  
- Kuinka paljon lisäkoulutusta olet joutunut hankkimaan tai halunnut hankkia työvuosiesi kuluessa?
  
- Mitä tekisit/olisit tehnyt toisin, jos saisit/olisit saanut vaikuttaa?
  
- Voisitko kertoa joitakin konkreettisia tarinoita oppilaistasi tai työvuosistasi?
- Löytyykö sinulta päiväkirjoja, kuvia oppilaista, opettajista, työtiloista ja kortistoja ja tilastoja oppilaista?