

LUKIOPPILAJDEN OPETUS INTEGROITUA
ERITYISOPETUSTA TAVOITELTAESSA JYVÄSKYLÄSSÄ
1997-2001

Leila Kairaluoma

Erityispedagogiikan
pro gradu –tutkielma
Kevät 2002
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

Kairaluoma, L. 2002. Lukioppilaiden opetus integroitua erityisopetusta tavoiteltaessa Jyväskylässä 1997-2001. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastelen laaja-alaisen erityisopetuksen resurssointia, etenkin lukiopetusta ja sen asemaa integraatiopyrkimysten aikana Jyväskylän viidellä eri koululla vuosina 1997-2001. Tutkin myös integroituun erityisopetukseen pyrkimisen aikana tapahtuneita muutoksia laaja-alaisen erityisopettajien ja luokanopettajien työssä. Tutkimukseni liittyy Niilo Mäki Instituutin tutkijan Leena Holopaisen lukutaidon seurantaan tutkimukseen esikoulusta neljännelle luokalle vuosina 1997-2001. Valitsin tutkimukseeni lukutaitotutkimuksen tutkimusjoukosta kahdeksan 3.-4. luokkalaista v. 1990 syntyneitä lukivaikeuksista oppilasta, joiden opetusta, tukitoimia ja opetuksellista yhteistyötä selvitin tarkemmin. Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen. Haastattelin teemahaastatteluna keväällä 2001 oppilaiden silloiset opettajat ja erityisopettajat. Täydensin tietoja kyselylomakkeilla, jotka lähetin kaikille tutkimusoppilaita opettaneille. Käytin lukemistutkimuksen kielellisiä ja kognitiivisia mittaustuloksia apuna tutkimuksessa. Laaja-alainen erityisopetusresurssi lisääntyi vuosina 1997-2001. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus säilytti asemansa erityisopetuksen osa-alueita tarkasteltaessa. Lukiopetus oli entistä enemmän ryhmämuotoista ja erityisopetukseen valikoitui oppilaita monista eri syistä, mikä vaikeutti opetuksen kohdentamista. Osittain sen vuoksi he tarvitsevat tukea koko kouluaikeansa, osittain siksi, että heillä oli lukivaikeuden ohella muitakin vaikeuksia. Opettajien arvion mukaan heidän työnsä oli muuttunut haastavammaksi. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia oli myös entistä enemmän, ja eriyttäminen oli vaikeaa. Oppimisvaikeuksien arviointi perustui pääosin havaintoihin tai ryhmätesteihin. Yksilöllistä arviointia tehtiin vähän. Tutkimusoppilaat olisivat tarvinneet lukiopetusta ylemmilläkin luokilla. Lukioppilaiden opetuksessa tehtävä yhteistyö ei poikennut tavanomaisesta. Erityisopetuksen lisäksi oppilaat saivat jonkin verran muuta tukea. Lukioppilaille annettavan erityisopetuksen ja muun tuen tulisi jatkua tarvittaessa alkuopetusta ylemmilläkin luokilla ja sen tulisi kohdentua yksilölliseen arviointiin perustuen. Avainsanat: erityisopetusjärjestelyt, erityisopetusresurssi, integraatio, lukiopetus, lukivaikeus, moniammatillisuus.

Tiivistelmä

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Erityisopetusjärjestelyt Suomessa.....	7
	2.1 Erityisopetusjärjestelmän kehittyminen.....	7
	2.2 Erityisopetuksen resurssit ja painopisteet.....	9
	2.3 Erityisopetuksen järjestäminen.....	12
	2.4 Jyväskylän kaupungin erityisopetuksen järjestäminen.....	14
	2.5 Luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan työn muuttuminen integraatiopyrkimysten aikana.....	16
3	Lukioppilas laaja-alaisessa erityisopetuksessa.....	19
	3.1 Lukivaikeuden määrittelyä.....	19
	3.2 Lukemisen ja kirjoittamisen arviointi.....	22
	3.3 Lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetus.....	25
	3.4 Lukioppilaan erityisvaikeuksien huomioiminen koulussa.....	27
	3.5 Lukioppilaan opetuksessa tehtävä yhteistyö ja tukitoimet.....	28
4	Tutkimustehtävät.....	30
5	Tutkimuksen toteuttaminen.....	31
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa.....	31
	5.2 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu.....	32
	5.3 Aineiston käsittely ja analysointi.....	34
	5.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	36

6	Tutkimustulokset.....	38
6.1	Laaja-alaisen erityisopetusresurssin jakautuminen erityisopetuksen osa-alueiden kesken tutkimusoppilaiden kouluissa.....	38
6.2	Opettajien arviot erityisopetusresurssin ja lukiresurssin muuttumisesta integroituu erityisopetukseen pyrittäessä.....	39
6.2.1	Erityisopettajien arviot.....	39
6.2.2	Luokanopettajien arviot.....	43
6.3	Muutokset opettajien työssä integraatiopyrkimysten aikana.....	44
6.3.1	Muutokset erityisopettajien työssä.....	44
6.3.2	Muutokset luokanopettajien työssä.....	45
6.4	Lukivaikeuksien arviointi koulussa.....	47
6.5	Tutkimusoppilaiden ongelmat, erityisopetuksen määrä, tarve ja sisällöt ensimmäiseltä luokalta neljännelle luokalle.....	50
6.5.1	Tutkimusoppilaiden oppimiseen liittyvät ongelmat.....	50
6.5.2	Tutkimusoppilaiden saama erityisopetuksen määrä ja tarve.....	53
6.5.3	Tutkimusoppilaiden erityisopetuksen sisällöt.....	55
6.6	Tutkimusoppilaiden saama muu tuki.....	56
6.7	Tutkimusoppilaiden opetuksessa tehty yhteistyö.....	57
6.8	Kaksi tapauskuvausta.....	58
6.9	Yhteenveto tutkimustuloksista.....	62
7	Tutkimusotteen tarkastelu ja tulosten pohdinta.....	66
7.1	Tutkimusotteen tarkastelu.....	66
7.2	Tulosten pohdinta.....	67
7.3	Tulosten käytäntöön soveltaminen.....	69
7.4	Jatkotutkimusehdotukset.....	72

Lähteet

Liitteet

1 Johdanto

Erityisopetuksen kehittämiseen ovat vaikuttaneet yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ja muutosten koko koululaitokseen aiheuttamat haasteet. Ideologisina ajatuksina on ollut myös päästä tasa-arvoiseen ja oikeudenmukaiseen kaikkia oppilaita palvelemaan kouluun. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteen sovittamista eli integraatiota on pyritty edistämään maassamme jo liki kolmenkymmenen vuoden ajan, mutta muutokset yhteisen koulun suuntaan ovat olleet vielä vähäisiä (Virtanen 1999, 8). Muualla maailmassa inklusiosta, integraatiosta, kaikille yhteisestä koulusta on puhuttu kauemmin kuin Suomessa.

Tutkimukseni lähtökohdat liittyvät laaja-alaisen erityisopettajan työhöni. Siirryin Jyväskylään erityisopettajaksi aikana, jolloin integraatioajatukset alkoivat elää voimakkaana kaupungin koululaitoksessa. Opetushallitus oli asettanut v. 1993 työryhmän, jonka tarkoituksena oli tukea erityisopetuksen opetussuunnitelmatyötä. Työryhmässä oli Jyväskylän erityisopetuksen kehittäjiä hyvin edustettuna. Ei siten ole sattumaa, että erityisopetuksen uudistustyö lähti alkuun Jyväskylässä voimakkaana. Pian kouluhallinnon päätökset tukivat yhteisen koulun tavoittelua kaikille, sillä Jyväskylän kaupungin koulutuslautakunta hyväksyi erityisopetuksen kokonaissuunnitelman vuonna 1996 erityisopetuksen kuntakohtaiseksi järjestämiseksi, kohdentamiseksi ja kehittämiseksi. Erityisopetuksen kehittämissuunnitelman peruslähtökohdaksi määriteltiin yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyö ja erityisopetuksen kehittäminen koko koulutoimea hyödyntäväksi kokonaisuudeksi (Nissinen & Tilus 1999).

Uuden kehittämismallin mukaisesti muutoksen lähtökohdaksi otettiin ns. aluemalli, jolla piti turvata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pedagoginen ja oppilashuollollinen tuki oppilaan omassa lähikoulussa. Keskitettyä erityisopetusta alettiin voimakkaasti hajauttaa, mikä merkitsi Keskikadun erityiskoulun mukautetun erityisopetuksen purkamista siten, että sieltä vapautuva resurssi (opettajien virat) ja oppilaat siirtyivät kaupungin eri alueille yleisopetuksen yhteyteen. Sopeutumattomien opetuksesta vastanneen Mäki-Matin erityiskoulun resurssi hajautettiin yleiskouluille jo vuonna 1992.

Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on selvittää laaja-alaisen erityisopetuksen resurssointia, etenkin lukiopetusta ja sen asemaa integraatiopyrkimysten aikana Jyväskylän eri kouluilla. Tarkastelen integroituun erityisopetukseen pyrkimisen aikana tapahtuneita muutoksia erityisopettajien ja luokanopettajien työssä, koska opetuksellisesti haastavien oppilaiden opetus yleisopetuksessa asettaa muutospaineita sekä erityisopetukseen että yleisopetukseen. Lukioppilaiden näkökulma tuli esille myös opetusministeriön julkaisemassa lukityöryhmän muistiossa 6 (1999), jossa mainitaan mm. ”Erityisopetuksen saatavuus sitä tarvitseville on turvattava peruskoululain määräämällä tavalla kaikilla peruskoulun luokka-asteilla.”

Tutkimukseni liittyy Niilo Mäki Instituutin tutkijan Leena Holopaisen lukutaidon kehittymisen seurantatutkimukseen esikoulusta neljännelle luokalle vuosina 1997-2001. Seurantatutkimuksessa oli mukana 92 satunnaisesti valittua v. 1990 syntynyttä lasta Jyväskylän eri päiväkodeista. Näistä oppilaista valitsin keväällä 2001 tutkimukseeni Jyväskylän viideltä eri yleisopetuksen koululta (luokat 1-6) kahdeksan, silloin 3.-4. luokkalaisia, lukivaikeuksista oppilasta. Heidän saamaansa erityisopetusta ja tukitoimia halusin selvittää tarkemmin erityisopetusjärjestelyjen muuttuessa koko kaupungissa. Haastattelin teemahaastatteluna kaikkia tutkimusoppilaiden sen hetkisiä erityisopettajia ja luokanopettajia. Keräsin myös tietoja näiden kahdeksan oppilaan kaikilta heitä opettaneilta erityisopettajilta ja luokanopettajilta kyselylomakkeilla. Täydensin tietoja lukemistutkimuksen kielellisten tai kognitiivisten mittausten tulosten avulla.

2 Erityisopetusjärjestelyt Suomessa

2.1 Erityisopetusjärjestelmän kehittyminen

Tarkastelen seuraavassa erityisopetusjärjestelmän kehittymistä ja osa-aikaisen erityisopetuksen syntymistä Kivirauman (2001) mukaan sekä integraatioajatusten viriämistä ja niiden mahdollisia vaikutuksia Suomessa.

Apukoulu oli ensimmäinen erityisopetusmuoto, joka vakiinnutti asemansa jo ennen oppivelvollisuuskoulua ollen osa kansakoulun toimintaa. Sitä ennen aistivammalaisille oppilaille oli jo omat muusta koulujärjestelmästä erillään olevat koulut. Pahatapaiset oppilaat joko erotettiin koulusta tai sijoitettiin erillisiin koulusiirtoloihin. Kun kansakoulu laajentui vähitellen koko ikäluokan kouluksi ja sen tuli sujua hyvin, heikkokökyisten ja pahatapaisien oppilaiden opetus organisoitiin muista oppilaista erilliseksi toiminnaksi. Sen asema oli kuitenkin aluksi marginaalinen ja tavallisin tapa oli vapauttaa koulusta erityistoimia tarvitsevat lapset. (Kivirauma 2001, 26-29.)

Kun kansakoulusta alkoi muodostua oppikoulun pohjakoulu ja akateemiset, opilliset vaatimukset alkoivat lisääntyä, yhä pienemmät oppimisen esteet alkoivat paljastua. Ensimmäisinä huomion kohteeksi nousivat ongelmat puheessa sekä lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa. Mitään järjestelmää kommunikaatiotaitojen parantamiseksi ei oltu vielä luotu, mutta kasvatusneuvolatoiminnan viritessä kasvatusneuvolat olivat aktiivisia osa-aikaisen erityisopetuksen suhteen. Siihen niillä oli myös mahdollisuus, koska ne jo työssään keskittyivät oppilaiden fyysisten ja psyykkisten oppimisedellytysten tarkkailuun. (Kivirauma 2001, 30.)

Puhehäiriöisten lasten opetus järjestettiin ensin, ja heidän erityisopetuksensa alkoi suurimmissa kaupungeissa kasvatusneuvolan toimesta. Opetus oli ryhmä- tai yksilöopetusta 1t/viikko. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetus alkoi 1940-luvun lopussa Helsingissä ja hiukan myöhemmin suurimmissa kaupungeissa. Luki-erityisopetusta antoivat sekä kasvatusneuvolat että kansakoulut. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten opetus

Helsingissä alkoi aluksi luokkamuotoisena äidinkielen opetusta painottaen. Opetus muuttui kuitenkin pian osa-aikaiseksi.(Kivirauma 2001, 30.)

Osa-aikainen erityisopetus merkitsi Kivirauman (2001, 31) mukaan uusien oppilasryhmien mukaan tuloa erityisopetuksen piiriin, mutta se merkitsi myös koulu- ja luokkamuotoisesta erityisopetuksesta poikkeavaa toimintamuotoa, jossa olennaista oli opetuksen osa-aikaisuus. Osa-aikaisen erityisopetuksen myötä erityisopetusjärjestelmä alkoi olla muotoutunut nykyisenkaltaiseksi erityisopetusmalliksi.

1960-luvulla Yhdysvalloista lähtenyt voimakas kritiikki, joka kohdistui perinteiseen erityisopetukseen, levisi myös Suomeen. Kritiikki kohdistui mm. yleisopetuksesta erillään toteutettavaan erityisopetuksen tarpeellisuuteen, sen leimaavuuteen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen kyseenalaisiin oppimistuloksiin. Haluttiin myös saada opetuksen lähtökohdaksi ekologinen lähestymistapa. Keskustelua käytiin Suomessakin -ajoittain kiivaastikin - erityisopettajien ammattijärjestön ja kouluhallinnon kesken. Sen kriisivaiheen jälkeen erityisopetusjärjestelmä vakiintui ja rauhoittui kouluviranomaisten lupaukseen kehittää sekä luokkamuotoista että osa-aikaista erityisopetusta rinta rinnan. (Kivirauma 2001, 31; Moberg 2001, 42.)

Länsimaissa yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteen liittämistä eli integraatiosta on keskusteltu 1970-luvulta lähtien. Useimmat maat ovat ilmaisseet virallisissa ohjelmissaan tavoittelevansa koulujärjestelmää, jossa kaikki oppilaat voisivat saada edellytystensä mukaisen hyvän opetuksen kaikille yhteisessä koulussa.(Moberg 2001, 34.)

Inklusiivisen koulun tavoittelu on tullut esiin 1990-luvulla maailmanlaajuisesti YK:n kongressiraporttien ja julkilausumien johdosta monissa eri yhteyksissä (Savolainen & Alasuutari 2000, 10).

Inklusiivista koulua koskeva keskustelu ja kirjoittelu lisääntyi myös Suomessa 1990-luvulla. Mobergin (2001, 44-45) mukaan voidaankin puhua yhteisen koulun tavoittelun kaudesta, joka on ollut voimakkaampaa viime vuosina, vaikkakin Suomessa kouluhallitus ja opetushallitus ovat ajaneet 1970-luvulta asti varovaista integraatiopolitiikkaa.

Esimerkiksi 1994 opetushallituksen toimesta julkaistiin VIKKERI-kirja (Virtanen 1994), jonka tarkoituksena oli tukea erityisopetuksen opetussuunnitelmatyötä. Koska erityisopetusta ei nähty voitavan enää määrällisesti kehittää, oli painopisteen siirryttävä erityisopetuksen laadulliseen kehittämiseen (Tilus 2001).

Yleisopetuksen kannalta ”helppoja” oppilaita ovat puhe- ja lukihäiriöiset oppilaat, jotka käyvät koulua tavallisissa luokissa. Opetuksen häiritseminen ja laaja-alaiset oppimisen vaikeudet näyttävät selvimminkin olevan ongelmia, joiden perusteella opettajat suosittelivat oppilaille erillistä erityisopetusta. Luokanopettajat ovat kriittisempiä fyysisen integroinnin hyväksymisessä kuin erityisopettajat. (Moberg 1998, 144-145.) Kaikkein voimakkaimmin opettajien epäröivä suhtautuminen integraatioon näkyy epäilynä kohdata yleisopetuksessa kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet (Moberg 1998, 149). Keskustelun painopisteen tulisi jatkossa kohdistua kaikkien oppilaiden yksilöllisten tarpeiden kohtaamiseen, opetuksen eriyttämiseen ja tukitoimien mahdollisuuksiin yleisopetuksessa.

2.2 Erityisopetuksen resurssit ja painopisteet

Erityisopetusta voidaan tarkastella ainakin erityisopetuksen kattavuuden tai erityisopetuksen intensiivisyyden mukaan, jolloin ihannetilanteessa kaikki erityisopetusta tarvitsevat saavat erityisopetusta ja erityisopetus on kullekin oppilaalle määrällisesti riittävää ja tehokasta. Koulutusjärjestelmän näkökulmasta koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuutta tutkittaessa pitäisi tietää, mikä on erityisopetuksen todellinen tarve ja todeta sitä kautta, onko tarve voitu tyydyttää. Yksiselitteistä tutkimustietoa erityisopetuksen tarpeesta ei ole käytettävissä. (Kuusela, Hautamäki, & Jahnukainen 1996, 137-138.) Erityisopetuksen tarpeen määrittely vaihtelee arvioitsijan näkökulman mukaan, samoin erityisoppilaaksi määrittelemisen on suhteellinen.

Vuonna 1998 Ruohon, Ihatsun ja Haposen (1998) mukaan erityisopetuksen järjestelmäverkosto oli valtakunnallisesti kattava, joten jokaisella erityisopetusta tarvitsevalla oppilaalla oli mahdollisuus saada erityisopetusta. Yleisellä tasolla näin voidaan sanoa, mutta yksilökohtaisesti tarkasteltuna todellinen tilanne saattaa olla toisin

mm. syrjäseutujen lasten erityisopetuksen järjestämisessä tai uusien oppilasryhmien tullessa laaja-alaisen erityisopetuksen piiriin osa-aikaisen erityisopetuksen resurssia lisäämättä.

Merkittävä sekä määrällinen että laadullinen muutos erityisopetuksessa tapahtui peruskouluun siirtymisen yhteydessä, jolloin osa-aikainen erityisopetus kasvatti erityisopetusta saavien oppilaiden määrän parissa vuosikymmenessä moninkertaiseksi 1960-70-luvuilla, jonka jälkeen tilanne on vakiintunut (Kivirauma 2001, 33). Ilmeisesti peruskoulun yhtenäistäminen loi kouluissa uusia eriyttämistarpeita, joiden kanavaksi tuli erityisopetus.

Tilastojen mukaan lukuvuonna 1987-88 kaikista peruskoulun oppilaista 16,9 % sai erityisopetusta. Lukuvuonna 1994-95 erityisopetusta saavien oppilaiden osuus oli pienempi eli 16 %. Vuonna 1998 erityisopetusta saavien oppilaiden osuus kaikista peruskoulun oppilaista nousi 17,6 %. Tilastojen mukaan 1998 erityisopetusta sai siten 103 892 oppilasta. Heistä 82 407 oppilasta sai osa-aikaista eli laaja-alaista erityisopetusta selkeästi ala-asteelle painottuen ja 21 485 oppilasta oli otettu tai siirretty erityisopetukseen (EMU-oppilaita eniten, sitten ESY-oppilaita). Pääosa erityisopetuksesta eli noin neljä viidesosaa oli osa-aikaista erityisopetusta ja noin yksi viidesosa luokkamuotoista erityisopetusta. (Opetusministeriö 1999.)

Sisällöllisesti osa-aikaista erityisopetusta tarkasteltaessa Ruohon ym. (1998) mukaan ajanjaksolla 1990 - 1995 ala-asteella alkuopetukseen painottuva erityisopetus on kasvussa, oppilasmäärät erityisopettajaa kohti nousussa, matematiikan erityisopetus, lukio-opetus ja muista syistä annettava erityisopetus on kasvanut. Osa-aikaisen erityisopetuksen osuus kokonaisresurssista on vähentymässä, samoin kasaantuneiden vaikeuksien vuoksi ala-asteella annettava erityisopetus ja käyttäytymisongelmien vuoksi annettava erityisopetus. Muutamassa vuodessa painopisteet ovat voineet muuttua osittain jo toisiksi.

Yleisin osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumisen peruste 1998 oli lukemis- ja kirjoittamisvaikeus. Toiseksi eniten annettiin puheopetusta. Kielellisten vaikeuksien hoitamiseen käytettiin siten 70 % koko peruskoulun osa-aikaisesta erityisopetuksesta,

matematiikan erityisvaikeuksisten opettamiseen meni 10 %, vieraiden kielten opiskeluun noin 7 %, yleisten oppimisvaikeuksisten oppilaiden osuus oli 7 % ja loppuresurssi käytettiin muuhun opetukseen. (Ihatsu & Ruoho 2001, 103-104.) Jos luokittelu tehdään pääsyyn mukaan, tilastot antavat liian yksiselitteisen kuvan osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja sen opetusryhmistä. Jyväskylässä tilastointia on pyritty kehittämään tätä hienosyisemmäksi.

Erityisopetuksen painopiste ala-asteella on toinen kuin yläasteella. Ala-asteilla puhe- ja lukemisvaikeuksiset saivat lähes 86 % erityisopetusresurssista ala-asteella, mutta yläasteella opetus painottuu oppiaineiden opetukseen ja yleisten kouluvaikeuksien auttamiseen. Yläasteella ESY-opetus vie 6,5 % erityisopetuksesta, kun sen osuus ala-asteella on vain 0,6 %. Ulkomaalaisten oppilaiden osuus erityisopetuksessa käyneistä on suuri, vaikka he eivät varsinaisten erityisopetusperusteiden mukaan kuuluisikaan erityisopetuksen piiriin. (Ihatsu & Ruoho 2001, 104-105.) Suomen kielen oppimiseen liittyvät ongelmat edellyttävät usein erityistukea (Bröcker & Hautaniemi 2001, 223), jota erityisopettajan oletetaan antavan muiden tukitoimien puuttuessa. On hyvin epätodennäköistä, että kaikki tilastoitu lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetus olisi lukiopetusta. Mutta luontevin alue, jossa muutakin erityisopetusta annetaan, on kielellisen alueen erityisopetus, joka tilastoissa kirjataan lukemisen ja kirjoittamisen opetuksiksi.

Huolimatta siitä, että integraation tavoittelu on saanut laajaa hyväksyntää, erityiskouluissa ja erityisluokissa tapahtuva erillinen erityisopetus on säilyttänyt asemansa (Moberg 2001, 34). Ihatsun ja Ruohon (2001, 106) mukaan erityiskoulujen vahva asema on säilynyt, vaikka niiden määrä on vähentynytkin. Tosin erityisopetuksen jakautuminen erityisluokille tai erityiskouluille ja osa-aikaiseen erityisopetukseen vaihtelee kunnittain. Kunnat päättävät erityisopetuksen virkojen määrän, laadun ja sijainnin oppilasennusteiden ja arvioitun tarpeen mukaisesti (Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996, 137). Voimakkaasti integroivia kuntia ovat mm. Kemi ja Jyväskylä. Suurimmat kaupungit kuten Helsinki ja Oulu ovat toistaiseksi säilyttäneet vanhat toimintamallinsa

Hautamäen, Lahtisen, Mobergin ja Tuunaisen (2001, 234-236) mukaan 1990-luvun alkupuoliskolla erityisopettajien kokonaismäärä oli noin 3 300, josta erityisluokanopettajien osuus oli noin 58 %. Erityisluokanopettajien suhteellinen osuus nousi selvästi 1990-luvun jälkipuoliskolla, jolloin myös erityisopettajien kokonaismäärä kasvoi. 1999 erityisopettajista 2700 (64 %) toimi luokkamuotoisessa erityisopetuksessa, 1600 (36 %) työskenteli osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Luotettava tilastointi on tässäkin vaikeaa osan erityisopettajista toimiessa sekä laaja-alaisesti että pienryhmämuotoisesti, mutta meneillään olevaan integraatiokeskusteluun verrattaessa luvut ovat yllätyksellisiä.

2.3 Erityisopetuksen järjestäminen

Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä. Oppimisvaikeudet voivat olla esim. puhe- tai lukivaikeuksia, liittyä johonkin oppiaineeseen tai ilmetä tarkkaavaisuuden, keskittymisen, aistitoimintojen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriönä. (PL 628/1998, muutos 1188/1998 17§.) Käytännössä tämä on tarkoittanut sitä, että oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia tai oppimista estäviä tekijöitä, on käynyt **osa-aikaisessa erityisopetuksessa** harjoittelemassa hänelle vaikeita asioita oppituntien aikana, tavallisimmin pienessä ryhmässä. Laaja-alainen erityisopettaja suunnittelee yksin tai yhdessä opettajan kanssa opetuksen ja toteuttaa sen oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Huomion arvoista erityisopetuksen kannalta on se, että pelkästään selkeät oppimisvaikeudet eivät enää ole laaja-alaiseen erityisopetukseen valikoitumisen peruste.

Erityisopetus voidaan toteuttaa myös erityisopetuksen opetusryhmässä, lähinnä **luokkamuotoisena** tai muussa soveltuvassa paikassa, mikäli opetus ei onnistu muun opetuksen yhteydessä. Tällöin oppilaalla on vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun siihen verrattavan syyn vuoksi suuria vaikeuksia opiskella esim. yleisopetuksen ryhmässä. Erityisopetussiirrosta tai erityisopetukseen ottamisesta on tehtävä päätös, johon liittyvät huoltajien kanssa käydyt neuvottelut, mahdollisuuksien mukaan lääketieteellinen ja psykologinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään. Lausunnot voidaan

hankkia myös sosiaalitoimen tai terveydenhuollon eri asiantuntijoilta. Erityisluokka voi sijaita erityiskoulussa tai olla integroituneena yleisopetuksen yhteydessä. (Perusopetusasetus 1998, Perusopetuslaki 1998a, Perusopetuslaki 1998b.)

Erilaisten lievien kehitysongelmien vuoksi voidaan lasten koulunkäynnin aloittamista lykätä. Lykkäysvuosi voidaan järjestää monin eri tavoin ja Suomessa onkin kehitelty erilaisia palveluja tällaisten lasten tarpeita ajatellen. Vuonna 1994 suurin osa eli 75 % vietti lykkäysvuotensa tavallisessa päiväkodissa, 18 % erityisryhmässä ja loput integroidussa erityisryhmässä, perhepäivähoidossa tai muulla tavalla (Viitala 1997, 85). Jyväskylässä on käytetty mallia, joka perustuu pitkälti erityisluokkamuotoiseen opetukseen lykkäyslaster osalta. Luokasta on käytetty nimeä 0-luokka, nytemmin starttiluokka-nimi on vakiintunut kaupungin viidelle ensimmäisen luokan erityisryhmälle.

Erityisopetuksen tarpeessa olevia lapsia on mahdollisuus opettaa ns. **joustavissa pienryhmissä**, jolloin lapsella säilyy oma yleisopetuksen kotiluokka, mutta hän käy osittain erityisopettajan opetuksessa ja osan oppitunneista opiskelee oman luokkansa kanssa. Integraatioajatukset ovat nostaneet keskusteluissa uudelleen esille myös **samanaikaisopetuksen**, millä tarkoitetaan erityistuen järjestämistä erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä yleisopetuksen luokkaan. Pienessä määrin erityisopetusta annetaan kotona tai sairaalassa. Eri kunnissa saattaa olla myös mainituista poikkeavia erityisopetusjärjestelyjä, koska kunnilla on vapaus luoda niitä oman tarpeensa mukaisesti esim. kahden opettajan malli (erityisopettaja ja luokanopettaja työskentelevät yhdessä samassa luokassa). Jyväskylässä on kokeiltu ns. jalkautettujen erityisopettajien käyttöä kouluilla, joissa ei ole ollut pienryhmiä.

Erityisopetus on nykyisin kiinteä osa peruskoulun opetusta. Sillä pyritään auttamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita ja oppilasryhmiä. Perimmäisenä tavoitteena oppimisen lisäksi lienee turvata oppivelvollisuuden suorittaminen peruskoulussa. (Ihatsu & Ruoho 2001, 91-92). Voidaan pohtia, millaisin erityisopetusjärjestelyin koulutuksellinen tasa-arvo toteutuu parhaiten. Millä tavalla tehokkuusvaatimuksiin voidaan vastata? Millä tavalla opetus kohtaa yksilöllisyyden vaatimukset olematta leimaavaa? Onhan pohdittu

sitäkin, pystyykö nykyinen erityisopetus poistamaan eriarvoisuutta ja leimaavuutta oppilaan yksilöllisen kohtaamisen ja erityisopetuksen avulla vai pitäisikö lähtökohtana pitää laajoja organisaatiotason muutoksia (Naukkarinen 1999).

2.4 Jyväskylän kaupungin erityisopetuksen järjestäminen

Jyväskylän erityisopetussuunnitelma 2000 sisältää selvityksen siitä, miten erityisopetusta toteutetaan ja kehitetään 2000 luvulla. Suunnitelma perustuu 1996 laadittuun erityisopetuksen kokonaissuunnitelmaan. Sen peruslähtökohta yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyö ja erityisopetuksen kehittäminen koko koulutoimea hyödyntäväksi kokonaisuudeksi. (Nissinen & Tilus 1999.) Tämä sisältää HOJKS-ajattelun, lähikouluperiaatteen, aluemalliajattelun, erityiskoulujen toimimista osaamiskeskuksina ja opettajien täydennyskoulutuksen.

Opetusjärjestelyjen muutosta tuki erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen käynnistyminen vuonna 1997, joka merkitsi erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen, kasvun ja kehityksen turvaamiseen tähtäävien toimintamallien kehittämistä eteenpäin. Jyväskylän laatuhankkeen avulla aluemalli nostettiin esille osana opetustoimen kokonaisvaltaista kehittämistä ”Yhteinen koulu kaikille” –vision suuntaan. Jyväskylän opetustoimen vision mukaan tavoitteena on yhteinen koulu kaikille vuoteen 2010 mennessä. (Tilus 2001, 2-3.)

Syksyllä 2001 Keskikadun koulun (=erityiskoulu laaja-alaisista oppimisvaikeuksista kärsiville) ns. keskitetyssä mallissa oli enää kaksi luokkaa jäljellä, sillä lähikouluperiaatteen mukaisesti opettajien virkoja oli siirretty erityiskoulusta tarveharkintaisesti Jyväskylän kaupungin eri alueille mm. Kuokkalan alueelle, Huhtasuon alueelle ja Keljoon. Keskikadun koulun jäljellä olevat toiminnot siirtyvät lopullisesti alueille 1.8.2002 (Tilus 2001). Osaamiskeskusajattelu kariutunee koulun lakkauttamiseen, ellei koulutoimessa suunnitella vastaavaa tilalle.

Erityisopetussuunnitelmasta voidaan johtaa muutamia muutospaineita, jotka kohdistuvat opettajien työhön ja siihen liittyvään täydennyskoulutukseen. HOJKS -ajattelu on vieläkin melko uutta, johon sekä luokanopettajan että erityisopettajan on perehdyttävä. Laaja-alaisista oppimisvaikeuksista kärsivien lasten opetusjärjestelyt on tehtävä uudella tavalla, koska lapsia ei enää siirretä diagnosoinnin jälkeen erityiskouluun. Eri alueille perustetut pienluokat tai joustavat pienryhmät palvelevat lapsia, joilla on suuria erityisopetuksellisia tarpeita. Pienryhmän puuttuessa opetus hoidetaan laaja-alaisen erityisopettajan ja muun tuen turvin, jolloin HOJKS -oppilas on integroituneena lähes kokoaikaisesti yleisopetuksen luokkaan.

Jyväskylän kaupungin erityisopetusresurssi on kasvanut määrällisesti vuosina 1997-2001 erityisopettajien tai erityisluokanopettajien virkojen mukaan tarkasteltuna. Samanaikaisesti kaupungin perusopetuksen oppilasmäärä on laskenut yli parilla sadalla oppilaalla, mikä merkitsee myös erityisopetusresurssin hienoista kasvua oppilasta kohden. Vuonna 1997 (44 virkaa) erityisluokanopettajien määrä väheni kaupungissa neljällä viralla verrattuna vuoteen 1996 Keskikadun koulun erityisopetusta hajautettaessa. Muu erityisopetus, joka sisältää laaja-alaisen erityisopetuksen, kasvoi vastaavasti samana vuonna seitsemällä viralla. Vuoteen 2001 mentäessä erityisluokkamuotoinen opetus on kasvanut uudelleen melkein vuoden 1996 tasolle (44 virkaa), ja laaja-alainen erityisopetus on kasvanut kolmella erityisopettajan viralla. Vuosina 1999-2001 laaja-alaisen erityisopettajien virkojen määrä oli 32, joka on suurin kymmeneen vuoteen. Luokkamuotoista erityisopetusta on lisännyt mm. autismiopetus, starttiluokat ja kielellisen kuntoutuksen luokka. Kouluavustajien ja koulunkäyntiavustajien määrä on lisääntynyt samoina vuosina myös paljon. (Jyväskylän kaupungin opetustoimen toimintakertomukset vuosilta 1990-2001.)

2.5 Luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan työn muuttuminen integraatiopyrkimysten aikana

Tarkastelen opettajuuden muutoksia yleisesti lähinnä tuoreiden OPEPRO-selvitysten avulla. Tarkastelun pohjana on Luukkaisen (2000) tekemä koonti uusista opetuksellisista haasteista, jotka liittyvät osittain myös olemassa olevaan integraatioajatteluun.

1950- ja 1960-luvuille saakka opettajan professioon liittyi voimakas yhteiskunnallinen tehtävä. Opettajan tehtävänä oli kasvattaa oppilaista kunnan kansalaisia ja huolehtia kulttuurista ja muista yhteisistä toiminnoista yhteisössä. 1970-luvulla korostui opettajan taito opettaa teknisesti hyvin asiasisältöjä ja opetuksen didaktiikka korostui. 1980-luvulla opettaja oli aiempaa enemmän asiantuntija, eikä oppilaan yksilöllisyyttä tuotu voimakkaasti esille. 1990-luvulla opettajasta tuli omaa työtään refleктоiva ja tutkiva opettaja, joka huomioi opetuksen yksilöllisyyden vaatimukset. Lisävaatimuksia loivat kansainvälistyminen, uusi tieto- ja viestintätekniikka ja uudet oppimisympäristöt. (Luukkainen 2000, 130-131.)

Siirryttäessä uudelle vuosituhannelle Luukkaisen (2000, 131-132) mukaan on esille noussut uudelleen toive opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kehittäjänä. Opettajilla tulisi myös olla kykyä uudistua jatkuvasti ja nopeasti muutosten maailmassa. Luukkainen (2000, 187) esittelee pohdinnassaan muutostendenssejä, jotka aiheuttavat opettajan työlle uusia vaateita. Erityispedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna keskeisimmät vaateet tulevat oppilaiden yksilöllisten erojen kasvusta, hyvinvoinnin polarisoitumisesta, oppilaiden ongelmien lisääntymisestä, koulun ja koulunvastaisen alakulttuurin yhteen törmäämisestä koulun ja opettajan arvovallan murentuessa, koulun hallinnollisen päätösvallan ja tulosvastuun lisääntymisestä, lasten ja nuorten kulttuurin monipuolistumisesta, viihteellistymisestä ja kaupallistumisesta, kasvatuksellisten rajojen merkityksen sumentumisesta.

Tätä taustaa vasten on laadittu opettajankoulutuksen kehittämistä vaativia sisältöalueita, joista otan esille muutamia, jotka katson edustavan erityiskasvatuksellisia näkökulmia.

Opettajankoulutuksen kehittämistä tarvitaan mm. siihen, että opettajat kykenisivät teoreettisesti ymmärtämään ja myös käytännössä työskentelemään erilaisten oppijoiden kanssa. Oppimisvalmiuksien ymmärtäminen, syrjäytymisuhan alla olevien oppilaiden kanssa työskentely, oppilashuoltotyön osaaminen, arviointitaitojen parantaminen, konfliktitilanteiden ratkaisutaitojen kehittäminen, huoltajien kohtaamisen taitojen kehittäminen ja monikulttuurisen tietämyksen lisääminen ovat sisältöalueita, jotka vaativat kehittämistä (Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä 1999, 40-41). Erityisopettaja- ja luokanopettajakoulutuksen osittaista sisällöllistä sovittamista toisiinsa olisi syytä pohtia.

Vuonna 1986 tehty tutkimus (Happonen, Ihatsu, Kärnä, Perätalo & Tuunainen 1986, 182) luokattomasta eli osa-aikaisesta erityisopetuksesta toi esille opetuksen moninaisuuden jo silloin. Erityisopetuksen keskeiset kohteet olivat puluki-opetus, klinikkaopetus ja sosiaalisesti ja emotionaalisesti sopeutumattomien opetus. Puluki-opetus painottui alasteella, yläasteella muu opetus. Toimenkuvaan kaivattiin jo silloin selkeyttä ja joustavuutta. Samanaikaisopetusta pidettiin kehittämisen arvoisena, samoin erityisopetuksen mahdollisuuksien esille tuomista kouluyhteisössä. Oppilashuollossa päävastuu oli oppimis- ja sopeutumisvaikeuksisten oppilaiden tukeminen monipuolisesti mm. pitämällä yhteyttä kasvatusneuvoloihin ja vanhempiin. Korjaava opetus oli keskeisin työ, mutta erityisopettajan haluttiin silloinkin tekevän ennaltaehkäisevää ja kouluyhteisöä kehittävää toimintaa.

Yksilöön suuntautuva opetus ja kuntoutus ovat edelleen keskeistä erityisopettajan työssä, eikä sen tärkeyttä voi sulkea pois muilla tehtävillä ajateltaessa esim. lukioppilaiden tukemista. Virtanen (1994, 102) painotti moniongelmaisten lasten auttamista ja tukemista. Strömin (2001, 133-137) mukaan opettajan rooli erityisopettajan toimenkuvassa on hallitseva, samoin yksilöön kohdistuva korjaava toiminta. Ström esittää, ettei yksilökeskeinen toiminta enää ole riittävää, vaan erityispedagogisen työn tulisi olla ennaltaehkäisevää, rakenteisiin vaikuttavaa ja sitä muuttavaa toimintaa. Työn painopiste siirtyisi tällöin ryhmän, luokan ja koko koulun tasolle. Erityisopettajan tulisi toimia yhä enenevässä määrin konsulttina yleisopetuksen opettajille, jolloin samanaikais- ja resurssiopettajan rooli korostuu. Erityisopettajien tekemä suunnittelu- ja

koordinointitoiminta on keskeistä, millä epäsuorasti vaikutetaan erityistä tukea tarvitsevien lasten opetusjärjestelyihin ja integraatiokehityksen tukemiseen. Koulun erityispedagoginen kehittäminen ja toiminta ovat yhteistoiminnallisuuden ja verkostoperiaatteen mukaista, jolloin yhteistyön vaatimukset ovat suuret.

3 Lukioppilas laaja-alaisessa erityisopetuksessa

3.1 Lukivaikeuden määrittelyä

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudesta puhuttaessa voidaan käyttää lyhennystä luki-häiriö (Kanninen, Hämälä & Palomäki 1997, 152). Vakiintunut termi on myös lukivaikeus (Korhonen 1995, 151), joka on lyhennys lukemis- ja kirjoittamisvaikeudelle, myös dysleksia - käsitettä käytetään Suomessa lukivaikeuden synonyymina.

Lukivaikeudessa on kyse oppimisen erityisvaikeudesta, jossa pääongelma on lukemisessa ja kirjoittamisessa. Puhutaankin erityisistä lukemisen ja kirjoittamisen häiriöistä (Ahonen & Lyytinen 1998, 16) tai puhutaan spesifeistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista (Korhonen 1995, 151). Korhonen (1995, 151-152) määrittelee lukemis- ja kirjoittamisvaikeutta siten, että ”niillä tarkoitetaan tavallisesti sellaisia vaikeuksia lukemaan ja /tai kirjoittamaan oppimisessa, joita lapsella esiintyy tavanomaiseen kouluopetukseen osallistumisesta ja suhteellisen hyvästä yleisestä älyllisestä kehityksestä huolimatta. Korhosen (1991) mukaan lukivaikeus voi liittyä muihin kielellisiin vaikeuksiin, kokonaistasoltaan heikkoihin lapsiin, visumotorisiin vaikeuksiin tai nimeämisvaikeuksiin, jotka tulisi huomioida erityisopetusta suunniteltaessa ja suunnattaessa.

Kansainväliseen tautiluokitukseen ICD-10:een (Stakes 1999) perustuva lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeuksien määritelmä on seuraava: ”Lukemisen erityisvaikeus on erillinen, merkittävä lukutaidon kehittymisen puute, joka ei selity yksinomaan älykkyysiästä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Luetun ymmärtäminen, luettujen sanojen tunnistaminen, suullinen lukutaito ja lukemista edellyttävien tehtävien suorittaminen voivat kaikki olla puutteellisia. Lukemisen erityisvaikeuteen yhdistyy usein oikeinkirjoitusvaikeuksia, jotka monesti säilyvät nuoruusikään saakka, vaikka lukutaito jonkin verran edistyy. Lukemisen erityisvaikeutta edeltävät usein puheen ja kielen kehityksen erityisvaikeudet. Kouluikässä mukana on usein tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä.”

Lukivaikeus ymmärretäänkin tavallisimmin ns. kehitykselliseksi ongelmaksi, joka tarkoittaa sitä, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytykset ovat olleet hyvin varhaisesta iästä asti puutteelliset. Joskus käsitteeseen ei liitetä oletuksia sen etiologiasta. Päällekkäisyyttä ja käsitteiden epätarkkuutta ilmenee, jolloin tutkimustulosten vertailu vaikeutuu. (Korhonen 1995, 152.)

Lukivaikeuksien tausta. Lukivaikeuksissa on kyse monitahoisesta ongelmasta, jonka selvittely vaatii monien eri tekijöiden huomioimista ja tutkimista. Perimän osuus on huomattava, jota tutkitaan tarkemmin myös Jyväskylässä ”Ihmisen kehitys ja sen riskitekijät” -huippututkimusyksikössä. Useat tutkimukset viittaavat puheen havaitsemisen epätarkkuuteen, äänteiden erotteluun puhevirrasta ja sen vaikutuksia fonologiseen kehitykseen ja fonologisen tietoisuuden ongelmiin (Lyytinen, Ahonen, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001). Holopaisen, Ahosen, Tolvasen ja Lyytisen (2001, 10) mukaan lyhytkestoisen kielellisen muistin pulmat ja nimeämisvaikeudet on huomioitava lukivaikeuden syitä tutkittaessa. Myös ympäristötekijöitä tai laajempia kognitiivisia prosesseja ei voida täysin sulkea pois lukivaikeuksien taustaa selviteltäessä.

Wolf (1999) käsittelee tutkimuksessaan nimeämisnopeutta ja taitojen automatisoitumista, jotka ovat yhteydessä kehitykselliseen dysleksiaan. Samoin Fawcett & Nicolson (1994, 158) ovat tutkimuksessaan osoittaneet dysleksian liittyvän yleiseen automatisaation ongelmaan, johon kuntoutuksella ja opetuksella tulisi vaikuttaa lukivaikeutta korjattaessa. Automatisaation ongelma näkyy mm. hitaana lukemisenopeutena.

Diagnostisesti merkityksellisimmät ongelmat lukemisessa nykytutkimuksen valossa ilmenevät jo varhain havaittavissa kielellisissä vaikeuksissa. Ongelmia ilmenee fonologisessa prosessoinnissa, kuten äänteiden erottelussa, äänne-kirjainvastaavuuden oppimisessa, äänneyhdistelmien ääntämisessä, nimeämisessä, kielellisessä muistissa tai äännerakenteiden erittelyssä ja yhdistelyssä. (Ahonen & Lyytinen 1998, 19.)

Lukemisvaikeuksien alaryhmätyypittelyä. Korhosen (1995, 179) mukaan tutkijat ovat jo pitkään tienneet lukivaikeuksien muodostavan heterogeenisen ongelmaryhmän, jota on

pyritty jaottelemaan eri keinoin ja eri tavoin moniin alaryhmiin. Useimmiten lukivaikeudet on jaettu kielellisiin ja visuaalisiin vaikeuksiin, joilla lukivaikeutta pyritään myös selittämään. Myös älykkyyden ja lukivaikeuksien yhteyksistä on muodostettu alaryhmiä. Heikolla lukijalla on puutteita lukutaidon lisäksi kirjoittamisessa, fonologisessa prosessoinnissa, muistitaidoissa ja muissa kielellisissä taidoissa sekä yleisessä älykkyydessä (Siegel 1992). Joillakin heikoilla lukijoilla ei kuitenkaan ole pulmia fonologisessa prosessoinnissa (esim. fonologinen tietoisuus, äänteiden havaitseminen ja tuottaminen), vaikka pulmia muissa kielellisissä taidoissa olisikin (Stanovich 1988).

Dysleksian alaryhmien tyypittelyllä ja tutkimisella oletetaan olevan merkitystä lukiopetuksessa tai lukikuntoutuksessa. Tällaisen perustutkimuksen pohjalta voisi olla mahdollisuus luoda sopivia, eriytyneitä interventioita lukiopetukseen tai kuntoutukseen (Aro 1994, 1). Eräs Suomessakin tunnettu alaryhmämalli on Bakkerin kuvaama lukemisen tasapainomalli, josta on johdettu suoraan kuntoutus- ja opetusmetodeja. Aron (1994, 71) mukaan Bakkerin kuvaus liittyy lukemiseen osallistuvien aivopuoliskojen oikea-vasen – tasapainon kehityksellisestä muuttumisesta. Sujuvan lukutaidon kehittyminen vaatii kehityksellistä siirtymää visuaalista prosessointia käyttävästä lukemisesta semanttis-syntaktista prosessointia hyödyntävään lukemiseen. Poikkeamat tässä johtavat eri tyyppisiin lukemisvaikeuksiin (L-tyypin ja P-tyypin dyslektikot). Mallin suosiota voidaan ymmärtää sitäkin kautta, että sen ympärille alettiin muokata materiaaleja, jotka olivat sopivia koulujen erityisopetukseen. Kouluissa yritettiin tyypitellä lukivaikeuksia P-tyypeiksi ja L-tyypeiksi. Ongelmaa syntyi siitä, että selkeitä L- ja P-tyypin dyslektikkoja ei tahtonut löytyä niillä lukemistesteillä, joita kouluilla oli käytössä. Toinen ongelma oli siinä, että suomen kieli on hyvin toisentyypinen kuin kieli (flaami), jolle malli rakentuu, ja lukemisen opettelu tapahtuu eri tavalla suomen kielessä kuin muissa kielissä (Aro 1994). Asiaan kohdistui kuitenkin suurta kiinnostusta, joka on osoitus erityisopettajien tarpeesta suunnata lukiopetusta tehokkaammin yksilöllistään kuin tällä hetkellä pystytään tekemään.

Coltheart (1980) jaotteli lukivaikeuden kolmeen eri tyyppiin eli syvädysleksiaan (deep dysleksia), fonologiseen dysleksiaan (phonological dysleksia) ja pintadysleksiaan (surface dysleksia). Ensimmäinen liittyy fonologisen koodauksen puuttumiseen ja semanttisiin

lukemisvirheisiin, toinen fonologisiin ja morfologisiin lukemisvirheisiin, kolmannessa ortografisen reitin käyttö puuttuu kokonaan, jonka tilalla lukija käyttää pelkästään kirjain-äännevastaavuutta.

Lyonin (1995) mukaan dysleksia on yksi monista erillisistä oppimisvaikeuksista. Se on kieleen pohjautuva vaikeus, jonka luontaista olemusta kuvastavat vaikeudet yksittäisten sanojen kokoamisessa äänneistä, mikä tavallisesti johtuu puutteellisesta fonologisesta prosessoinnista. Yksittäisen sanan äänneiden kokoamisvaikeudet ovat usein odottamattomia suhteessa ikään ja muihin älyllisiin ja akateemisiin taitoihin. Ne eivät ole seurausta yleisemmästä kehityksellisestä vaikeudesta tai aistitoiminnan puutoksista. Dysleksia ilmenee vaihtelevina kielen vaikeuksina, johon sisältyy lukemisen vaikeuksia sekä selviä vaikeuksia kirjoitustaidon hankkimisessa.

Seymour (1986) jakaa lukemisen perustasolla dysleksian neljään ryhmään:

1. Literal dysleksia, jossa kirjaimen nimen ja äänteen oppiminen on vaikeaa. Tällöin lukutaito pysyy hitaana ja virheellisenä pitkään.
2. Alphabetic dysleksia, jossa ongelmat ilmenevät äänneiden yhdistämisessä.
3. Logographic dysleksia, jossa kirjain-äännevastaavuus opitaan, mutta suurempien kokonaisuuksien lukeminen on vaikeaa.
4. Balanced dysleksia, jossa kirjain-äännevastaavuus opitaan, mutta sekä yksittäisten äänneiden yhdistäminen että kokonaisuuksien hahmottaminen on vaikeaa.

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden arviointi ja diagnosointi määritelmien valossa pitäisi siten olla tarkkaa ja perusteellista, jotta opetus voitaisiin järjestää kohdennetusti.

3.2 Lukemisen ja kirjoittamisen arviointi

Yleistä koulun arvioinnista. Arviointia voidaan tehdä monella tasolla. Oppilaitosta arvioitaessa voidaan puhua monentasoisesta arvioinnista, joilla on yhteys toisiinsa. Voidaan arvioida opetussuunnitelmaa, oppimisympäristöä, työyhteisöä, opettajaa, johtajaa tai arvioida oppijaa ja hänen opiskeluaan ja oppimistaan. Keskeistä on vastata kysymyksiin

mitä halutaan arvioida, miten ja milloin arviointi suoritetaan, mitä johtopäätöksiä arvioinnista voidaan tehdä. Siten arvioinnin taustalla ovat kulloinkin vallitsevat arvot, päämäärät ja tavoitteet. (Patrikainen 2001)

Perinteisin kouluun liittyvä arviointimuoto on ollut juuri oppijan arvioinnissa. Tällöin arvioinnin tärkein tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. Arviointitieto mahdollistaa oppimistapojen tehostamisen ja opetuksen kehittämisen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8.)

Arviointi voi ajoittua eri tavalla, jolloin arviointi voidaan jaotella seuraavasti:

1. Diagnostinen arviointi, joka tapahtuu ennen opetusta tai oppimiskokonaisuuden alkuun ajoittuvaa oppilaiden lähtötason selvittämistä, jonka tulosten perusteella voidaan kohdentaa ja eriyttää opetusta. Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan usein myös opetuksen aikana ilmenevien oppimisvaikeuksien ja niiden syiden selvittämistä.
2. Formatiivinen arviointi tarkoittaa oppilaiden oppimisen seuraamista oppimisen ja opetuksen edetessä.
3. Summatiivinen arviointi on tietyn oppimiskokonaisuuden päättyessä oppimisen tuloksellisuuden selvittämistä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 10.)

Arviointi voi tarkoittaa jonkin asteikon tai kriteeristön avulla pääteltävää laadun tai määrän erittelyä, systemaattista tai epäsystemaattista asian havainnointia tai arvioinnin arviointia (Koppinen ym. 1994, 8-9).

Keskityn tarkastelemaan oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen arviointia koulussa luokanopettajan ja erityisopettajan toteuttamana erityisopetuksen näkökulmasta, mutta käsittelen myös koulun ulkopuolista, lasten oppimista tukevaa arviointia. Useimmiten täydentävän oppimisvaikeuksien arvioinnin tekee psykologi tai neuropsykologi, jolloin on kyse lähinnä diagnostisesta arvioinnista. Oksasen (2001) mukaan arviointia tulisi kehittää dynaamiseen suuntaan, jolloin se palvelisi selkeästi pedagogisia tarkoituksia. Dynaamisessa arvioinnissa lasta tutkitaan erilaisissa toimintaympäristöissä ja vuorovaikutuksellisissa tilanteissa, jossa oppimisvaikeuksien syitä haetaan monesta eri näkökulmasta. Lapsen

ohjaus ja oppimisympäristö myös huomioidaan, jolloin arvioinnin ja opetuksen välillä on selvä yhteys (Oksanen 2001, 132).

Lukiarviointi. Salmisen (1982, 55) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien arvioinnin tekeminen onnistuu opettajaltakin, perusteellisen diagnoosin tekemisessä tarvitaan asiantuntijaryhmää. Jos arvellaan, että lapsen lukivaikeudessa on kyse laajemmasta kielellisestä vaikeudesta tai lukivaikeus on vaikea, on perusteltua tutkia lapsen taidot lisäksi esimerkiksi psykologisin tai neurologisin keinoin. Höijen & Lundberg(1989) pitävät tärkeänä, että opettaja tuntee lukemistaidon normaalikehityksen, jotta hän voi arvioida lapsen lukemaan oppimisen vaikeuksia (Church, Fessler & Bender 1998, 181). Tällöin myös lapsen lukivaikeuden jatkotutkimuksiin lähettämisen arviointi on helpottuu.

Ysseldyke ja Algotzzine (1990, 309-318) erittelevät erityispedagogisen oppilasarvioinnin sen mukaan, milloin arvioinnista voidaan erottaa seulonta ja läheteiden kirjoittaminen, luokittelu ja sijoittaminen, opetuksen suunnittelu, edistyminen ja opetuksen arviointi. Nämä elementit ovat mukana lukiarvioinnissakin, joskin lasten sijoittaminen eri koulumuotoihin ei lukiarvioinnissa korostu.

Lukemista ja kirjoittamista voidaan arvioida kolmesta näkökulmasta. Oppilaan luku- ja kirjoitussuoritusta voidaan lähestyä oireiden kautta, jolloin niissä tapahtuvien virheiden avulla pyritään päättämään vaikeuksien syitä. Tällainen arviointi palvelee suurien oppilasryhmien lukemis- ja kirjoitustaidon tason seulonnassa, jonka avulla valitaan erityisopetusta tarvitsevat lapset erityisopetukseen. Toinen arviointitapa perustuu tietoon lukemisen ja kirjoittamisen prosessiluonteesta, jolloin arviointi kohdistuu lukemisen strategioihin ja lukemisen ja kirjoittamisen osaprosessien hallintaan. Kolmantena lähtökohdana on arvioida lukemista laajemmin ymmärtävänä ja kirjoittamista tuottavana taitona. (Ahonen & Holopainen 2001, 246.)

Arvioinnin tärkeimpiä tavoitteita ovat Ahvenaisen ja Holopaisen (1999, 72) mukaan löytää lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksiset lapset, antaa tietoa oppilaiden taidoista ja valmiuksista lukiopetuksen perustaksi, selvittää vaikeuksien syytaustaa,

antaa tietoa oppilaiden edistymisestä, jolloin arviointi on jatkuvaa. Arviointia tarvitaan siis kahdella tasolla, seulonnassa ja erityisopetukseen valikoituvien oppilaiden yksilöllisessä arvioinnissa. Näin päästään systemaattiseen, suunniteltuun kuntouttamiseen tai opetukseen (Ahvenainen & Holopainen 1999, 72).

Erityisopettajan käytössä olevia mekaanisen lukemisen arviointitapoja ovat sanalistojen , epäsanalistojen tai kertomusten ääneen lukemisen tehtävät tai testit, jotka ovat tavallisesti yksilötestejä. Lukemisen ryhmätestejä ovat julkaisseet Turun oppimisvaikeustutkimuksen keskus (ALLU, Lindeman 1998) ja Niilo Mäki Instituutti (Sanaketjutesti, Nevala 2000). Standardoituja lukemisen ymmärtämistestejä on myös käytössä, joista käytetyin on Turun oppimisen tutkimuksen keskuksen julkaisema mekaanista ja ymmärtävää lukemista mittaava ALLU-testistö (Lindeman 1998). Mekaanisen kirjoittamisen arviointitapoja ovat sanojen, epäsanojen, lauseiden tai kertomusten kirjoittaminen saneluna. Ne ovat yleensä ryhmätestejä. (FinRA 1997). Tämän lisäksi voidaan arvioida oppilaiden tuottavaa kirjoittamista.

Ahosen ja Lyytisen (1998, 19) mukaan dysleksian arvioinnissa olisi pyrittävä hahmottamaan viivästyneen lukutaidon yksilöllistä kehityshistoriaa ja taidon ilmenemistä suhteessa normaalin lukutaidon kehittymiseen. Mutta miten voitaisiin jo varhain tunnistaa ne lapset, joilla tulee olemaan sujuvan lukemisen taidon saavuttamisessa suuria ongelmia?

3.3 Lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetus

Kun oppilaan taidot lukemisessa ja kirjoittamisessa on arvioitu ja todettu mahdolliset vaikeudet, suunnitellaan oppilaan opetus näiden tietojen perusteella. Lukiopetuksessa pyritään mahdollisimman yksilölliseen opetukseen, vaikka opetus tapahtuukin usein ryhmässä.

Opetuksessa on otettava huomioon Ahvenaisen ja Holopaisen (1999, 82-83) mukaan yksilöllisyyden lisäksi suomen kielen erityispiirteet. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuudet ovat hyvin selkeitä sekä lukemisessa että kirjoittamisessa. Toisaalta

taivutusjärjestelmä on monimutkainen ja yhdellä sanalla voi olla useita eri muotoja. (Lyytinen, Aro & Holopainen 2002). Sanat ovat myös melko pitkiä päätteineen ja liitteineen. Vierasperäiset kielen rakenteet ja konsonantit niissä tuottavat usein hankaluutta muillekin kuin vain lukivaikeuksiselle lapselle. Suomen kielessä myös äänneiden kestossa on eroja. Pitkän vokaalin ja geminaatan kirjoittamiseen liittyvät ongelmat ovat tyypillisimpiä lukilasten vaikeuksia. Suomen kielen sanoista löytyy kuitenkin tavurytmi eli sanat rytmittyvät tavuiksi. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 86-87.) Yleensä tavuttaminen onnistuu, mutta tarkka tavutus esim. kaksoiskonsonanttien osalta vaatii harjoitusta.

Lukemis- ja kirjoittamisprosessien tuntemus on kolmas tärkeä lukiopetuksen perusta. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat tapahtumina hierarkkisia jatkumoita, jotka koostuvat osaprosesseista. Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen on normaalisti prosessi, joka etenee tiettyjen vaiheiden kautta sujuvan taidon tasolle. Lukivaikeuksien ymmärtäminen edellyttää eri oppimisvaiheiden tuntemusta. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 83; Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 66.)

Lukiopetuksessa käytettäviä erityisiä lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen liittyviä toimenpiteitä voidaan kutsua korjaavaksi opetukseksi, joka korjaa lukemis- ja kirjoittamisprosessia. Lukiopetuksessa käytettävät menetelmät ovat useimmiten samoja kuin luokassa käytettävät alkuopetusmenetelmät. Muitakin lähestymistapoja on etsittävä vaikeiden lukivaikeuksien ratkaisemiseksi. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 96-97.)

Keskeisiä asioita lukivaikeuksisen lapsen opetuksessa ovat äänne-kirjainvastaavuuden hallinta ja automatisoituminen, tavarakenteen hallinta sekä kuultuna että nähtynä (Ahvenainen & Holopainen 1999, 97). Ongelmien taustalla olevat osaprosessit tulisi tunnistaa ja harjoittaa niitä. Näyttäisi siltä, että säännönmukaisissa kielissä kuten suomen kieli on, lukiongelma näyttäytyy erityisesti lukemisen hitautena (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 60), mikä tulee esille korostuneemmin alkuopetuksen jälkeisinä kouluvuosina, jolloin oletetaan lapsen saavuttavan lukemisen sujuvuuden ja nopeuden. Lukiopetuksen painopisteen ollessa pelkästään 1.-2. luokilla lukemisen automatisoitumiseen liittyvät ongelmat jäävät helposti koulussa ilman tukitoimia.

3.4 Lukioppilaan erityisvaikeuksien huomioiminen koulussa

Tässä luvussa pyrin määrittelemään lukioppilaan kasvatuksellista erityistarvetta koulun yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa. Erityiskasvatuksen tarpeen taustalla on usein arvio kasvatettavan erityisominaisuuksista, joihin pyritään koulun erilaisin tukitoimin vaikuttamaan. Lukivaikeuksisilla lapsilla on vaikeaa oppia lukemaan ja kirjoittamaan tavanomaisin keinoin koulussa ja samalla lukutaidon saavuttamista pidetään koulukasvatuksen perustehtävänä. Tätä perustehtävää toteuttaessaan koulun on huomioitava oppilaat, joilla on erilaisia ja eri tasoisia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Lukutaidonkin vaatimukset muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa, sillä nykyinen koulu, työelämä ja yhteiskunnallinen osallistuminen vaativat sujuvan, monipuolisen ja kriittisen lukutaidon (Linnakylä 1995, 1).

Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna lukutaidottomuus on iso ongelma. Meillä lukutaidottomuutta ei juuri ole, vaan asia on pikemminkin päinvastoin kansainvälisiä vertailututkimuksia seurattaessa. Lukemisen vaikeus koskee määrittelykriteeristä riippuen 10-15 %:a kouluikäisistä lapsista tai nuorista tasokkaasta opetuksesta huolimatta. Määrällisesti tarkasteltuna luku ei ole pieni, minkä vuoksi lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja korjaaminen on koulutukselliseen tasa-arvoisuuteen pyrkivän yhteiskunnan tehtävä. Tehtävä muuttuu entistä tärkeämmäksi ajateltaessa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien altistavan oppilaita muille kouluvaikeuksille. Sarjalan (2000, 214) toteamus siitä, että peruskoulu ei saa toimia lajittelijana tulevaisuuden menestyjiin, jotenkuten selviytyjiin ja syrjäytyjiin, on perusteltu ja vaatii koululta erilaisia keinoja estää mahdollista syrjäytymistä oppimisvaikeuksien vuoksi.

Koulun yleisopetuksessa opiskeleva lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksinen oppilas tarvitsee oppimista tukevaa ohjausta sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa. Yleisopetuksen keino vastata erityisoppilaan tarpeisiin on tavallisimmin opetuksen eriyttäminen, etenkin kun erityisoppilaita integroidaan yhä useammin yleisopetuksen luokkiin. Lukivaikeuksisen

oppilaan ongelmat verrattuna muihin erityisopetuksen oppilaisiin näyttävät lieviltä ja helpoilta käsitellä. Hautamäen ym. (2001, 164-165) mukaan lukivaikeus koskee ihmisen kriittistä elämän aluetta eli ajattelua, oppimista ja kommunikaatiota. Alueet ovat laajoja ja keskeisiä asioita ihmisen elämässä ja oppimisessa.

Lukivaikeuksiin ei ole olemassa helppoa ja nopeaa ratkaisua vaan lukivaikeuden korjaaminen vaatii pitkäjännitteistä ja sinnikästä työtä niin oppijalta kuin ympäristöltäkin. Lukivaikeuksia voidaan helpottaa yksilöllisillä ratkaisuilla, joihin liittyy paitsi tarvittavan yhteistyön tekemistä koulussa, myös yhteistyötä koulun ja kodin kesken. (Siiskonen, Aro ja Holopainen 2002, 79-80.) Lukivaikeudessa korostuu ongelman spesifiys ja erityismenetelmien käyttö sen voittamisessa, jolloin osa-aikainen erityisopetus yhdessä muiden yksilöllisten tukitoimien kanssa on luontevin keino auttaa lukivaikeuslapsia koulussa.

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten oppilaiden erityisopetuksessa vaatii ammattitaitoa ja erityismenetelmiä sekä arvioinnin että opettamisen osalta. Lukivaikeuksisten ryhmää ei voi ajatella yhtenäisenä joukkona, vaan ryhmä on hyvin heterogeeninen sekä syiltään että ilmenemismuodoiltaan (Aaron, Joshi & Williams 1999, 120). Näistä syistä johtuen tarvitaan lukemisen tarkkaa ja monipuolista arviointia opetuksen ja kuntoutuksen pohjaksi (Aaron ym. 1999, 131-132).

3.5 Lukioppilaan opetuksessa tehtävä yhteistyö ja tukitoimet

Lapsen erityisvaikeuksiin liittyvässä yhteistyössä luokanopettajan rooli on keskeinen. Luokanopettajalla on parhaat mahdollisuudet havaita lapsen ongelmat ja hänellä on valmiiksi syntyneet luontevat yhteistyösuhteet vanhempiin. (Siiskonen, Aro ja Holopainen 2001, 80.) Harvemmin luokanopettaja toimii kuitenkaan yksin, vaan hänen tukeaan ja rinnalla koululla toimivat erityisopettaja ja muu oppilashuoltohenkilöstö. Yhteistyön sisällöt koskevat mm. arviointia, erityisopetusresurssien kohdentamista, oppimisen tukemista eri menetelmin eri oppiaineissa esim. vieraisa kielissä, materiaalivalintoja tai eriyttävän materiaalin laatimista, yhteistyötä vanhempien kanssa.

Lukivaikeuksisille lapselle laaditaan hyvin harvoin henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa, sillä opetuksen eriyttäminen tavanomaisemmilla keinoilla useimmiten riittää. Lain mukaan vain erityisopetukseen siirretylle oppilaalle laaditaan aina HOJKS, kirjoittamisvaikeuksisille oppilaille erityisopetussiirtoja ei juurikaan tehdä. Siiskosen, Aron ja Holopaisen (2001, 80) mukaan moniammatillinen yhteistyö luokanopettajan ja muiden kuntouttajien välillä on kuitenkin tärkeää ja tarpeellista, jotta opetus ja kuntoutus vastaisivat mahdollisimman hyvin lapsen tarpeisiin. Silloin voitaisiin laatia HOJKS, jossa yhteistyötä tehdään HOJKS:n laadinnassa, seurannassa ja jatkuvassa arvioinnissa. HOJKS:n tilalle voitaisiin tehdä myös epävirallisempi opetuksen suunnittelua koskeva asiakirja, jolloin erityisopetussiirtoa ei tehdä, mutta suunnitelman avulla voidaan jäsentää ja tehostaa lasta tukevaa opetustyötä eriyttämisineen ja tukitoimineen. Voidaan sopia esimerkiksi avustajan käytöstä lapsen lukemisen ja kirjoittamisen apuna, tukiopetuksesta, jakotuntien käytöstä, vanhempien lapselle antamasta tuesta ja kaikista muista tarvittavista asioista.

Yhteistyötä voidaan tarkastella myös tiimien ja tiimiytymisen avulla, joka on laadultaan syvempää kuin yhteistyö. Katzenbach ja Smith (1993, 57-59) uskovat tiimien tehokkuuteen saada aikaan suorituksia tukemalla jäseniään, kohentamalla jäsenten itsetuntoa ja edistämällä työntekijöiden osallistumista työskentelyyn. Sitoutuminen yhteiseen tehtävään yhteisen toimintamallin avulla edesauttaa tulosten saavuttamista. Spiik (1999, 11) varoittaa pinnallisesta tiimiytymisestä, jolla voidaan rikkoa hyviä vanhoja työskentelytapoja. Huuskon (1999, 191-196) mukaan yhteistyö ja opettajien yhteistoiminta vaikuttavat koko koulun toimintaan ja opettajien kykyyn toimia yhdessä, selvittää ongelmia ja luoda yhteisiä linjoja opetuksen toimimiseksi. Saman tutkimuksen mukaan alkuopetuksen opettajat (1.-2. luokan opettajat) toimivat tiiviimmin ja yhteistoiminnallisemmin yhdessä kuin muiden luokka-asteiden opettajat. Erityisopettajan osuudesta yhteistyössä ei erikseen mainita.

4 Tutkimustehtävät

- 1 Miten erityisopetusresurssi jakautuu erityisopetuksen eri osa-alueiden kesken tutkimusoppilaiden kouluissa?
- 2 Miten opettajat arvioivat lukiopetusresurssin muuttuneen integraatiota tavoiteltaessa?
- 3 Miten luokanopettajan ja erityisopettajan työ on muuttunut integroitua erityisopetusta tavoiteltaessa?
- 4 Miten luokanopettajat ja erityisopettajat tunnistavat ja arvioivat tutkimusoppilaiden oppimisvaikeuksia?
- 5 Mitkä ovat tutkimusoppilaiden ongelmat, annetun erityisopetuksen määrä, tarve ja sisällöt ensimmäiseltä luokalta neljännelle luokalle?
- 6 Millaista tukea erityisopetuksen lisäksi tutkimusoppilaat ovat saaneet?
- 7 Millaista yhteistyötä tutkimusoppilaiden opetuksessa on tehty?
 - 7.1 Millaista yhteistyötä on ollut luokanopettajien, erityisopettajien ja muiden opettajien tai avustajien kesken?
 - 7.2 Millaista yhteistyötä on ollut opettajien ja vanhempien kesken?

5 Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

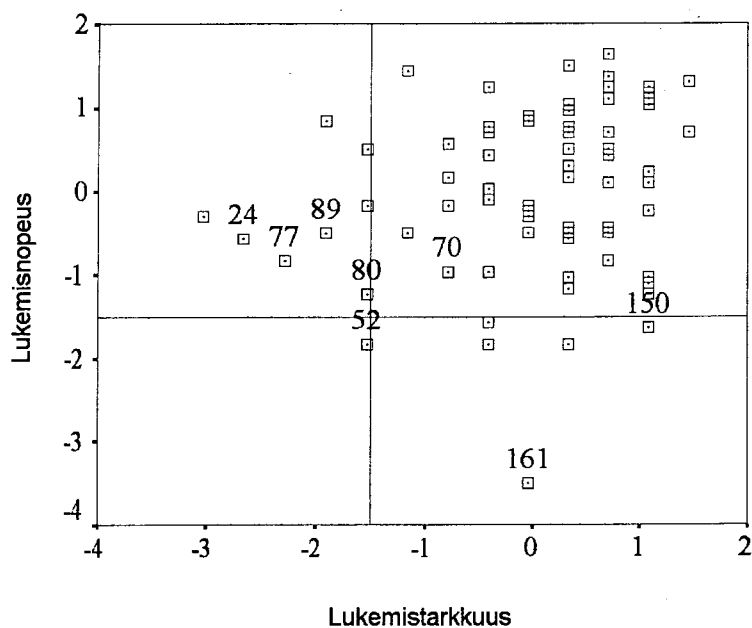
Tämän tutkimuksen lähestymistapa on pääosin laadullinen, jossa tutkimuksen kohteena on suppeahko, harkinnanvaraisesti valittu joukko tutkittavia. Osa tutkimustehtävistä on luonteeltaan sellaisia, joihin oletin tutkimusta suunniteltaessa saavani paremmin vastauksia laadullisin tutkimusmenetelmin. Varsinkin kysymykset opettajien työnkuvan muuttumisesta, erityisopetussisällöistä ja tutkimusoppilaiden asemasta erityisopetuksessa uusien opetusjärjestelyiden jälkeen vaativat mielestäni suoraa vuorovaikutusta tutkittavien kanssa. Muutoksiin ja ajanjaksoihin liittyvät tutkimustehtävät prosessinomaisina asioina tulivat esille haastatteluissa monipuolisesti kuvattuina vastauksina. Halusin myös mahdollistaa sellaisten asioiden esilletuloa ja purkamista, jotka näyttävät unohtuneen erityisopetuksen laaja-alaisuudessa. Tällöinkin tutkimusmenetelmäksi sopi luontevasti yksityiskohtainen ja intensiivinen haastattelu, johon kaikki haastateltavat suostuivat ja haastattelun kuluessa motivoituivat hyvinkin pitkiin puheenvuoroihin. Haastattelun edut, joita Hirsjärvi & Hurme (2000, 36) teoksessaan käsittelevät, esim. menetelmän joustavuus ja motivointimahdollisuudet, olivat tässä tutkimuksessa myös painavat. Kyselylomaketiedot täydensivät haastatteluja. Lomakkeissa olevia numeerisia tosiasiatietoja oli mahdollista kysyä erikseen kirjallisesti, koska opettajien oli hankittava tietoja osaan kysymyksistä omista dokumenteistaan.

Tutkimusote on laadullisessa tutkimuksessa usein induktiivinen, jolloin päädytään yksityisistä havainnoista yleisiin merkityksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 253). Näin on tässäkin tutkimuksessa, mutta kuvailua tukevat muutamat prosentti- ja frekvenssitaulukot sekä lukemistutkimuksen numeeriset tulokset. Pyrkimyksenäni on ollut myös säilyttää tutkittavat asiat esim. tutkimusoppilaiden erityisopetuksen järjestäminen ja sisällöt koulun tasolla kontekstissaan (Bogdan & Biklen 1992), mikä samalla osoittautui työn rajauksen kannalta ongelmalliseksi. Toisaalta näkökulman laaja-alaisuuden ja holistisuuden vuoksi sain arvokkaita tietoja ja perusteluja miksi?
-kysymyksiin.

5.2 Tutkimusjoukko ja aineiston keruu

Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin kahdeksan lasta, heidän luokanopettajansa ja erityisopettajansa Jyväskylän kaupungin viideltä eri koululta. Kohdejoukkona olivat oppilaat, joilla laajemmassa seurantalutkimuksessa lukemisvaikeudeksi määriteltiin yli 1,5 pistettä standardoitua keskiarvopistemäärää heikompi suoritus lukemistarkkuudessa, lukemisnopeudessa tai molemmissa neljännellä luokalla. Siten tutkittavien lasten valintakriteerinä oli tutkimusoppilaiden teknisen lukemisen vaikeus, joka näkyi lasten hitaana ja/tai virheellisenä lukemisena.

Tutkimukseen valitut lapset olivat kaikki syntyneet vuonna 1990. Heistä kolme oli kolmannella luokalla ja viisi neljännellä luokalla. Kolmasluokkalaisista kaksi oli kerrannut 1. luokan, yksi käynyt starttiluokan ja siirtynyt sieltä 1. luokalle. Joillakin lapsilla oli oppimisessaan lukivaikeuden lisäksi myös muita oppimiseen liittyviä vaikeuksia, mutta ne eivät olleet kohdejoukkoon valikoitumisen perusteina, vaan joukkoon pyrittiin valikoimaan eri tyyppisiä lapsia eri kouluilta. Kuviossa 1 on kuvattu hajontakuviona numeroitujen tutkimusoppilaiden asema suhteessa koko tutkimusjoukkoon lukemisen nopeuden ja/tai sen oikeellisuuden suhteen. Lisäksi tutkimukseen valittiin oppilas (150), joka vaikutti opetuksellisesti kiinnostavalta. Tosin hänkin täytti lukemisvaikeuskriteerin vaikeuden painottuessa enemmän lukemisen hitauteen kuin tarkkuuteen. Kuvioista 1 voi nähdä tutkimusoppilaiden lukivaikeuksien yksilöllinen ilmeneminen, jolloin oppilaat edustavat keskenään erilaisia lukilapsia.



KUVIO 1. Tutkimusoppilaiden sijoittuminen lukemisnopeuden ja lukemistarkkuuden suhteen koko lukemistutkimuksen joukossa

Keväällä 2001 laadittiin tutkimusoppilaiden luokanopettajille ja erityisopettajille kyselylomakkeet (Liitteet 1 ja 2). Ne lähetettiin kaikille lapsia neljän vuoden aikana opettaneille erityisopettajille ja luokanopettajille. Erityisopettajakyselyjä lähetettiin 10, joista palautettiin yhdeksän. Luokanopettajille lähetettiin kyselyjä myös 10 kappaletta, joista palautettiin yhdeksän. Kahta luokanopettajaa ei tavoitettu. Kaikki luokanopettajat ja erityisopettajat, jotka kyselyjen lähettämisen aikaan keväällä 2001 opettivat tutkimusoppilaita, palauttivat kyselylomakkeen. Opettajien vaihtuvuus ei ole ollut neljän vuoden aikana erityisen suurta, mikä osaltaan vaikutti tutkimuksen onnistumiseen.

Kyselylomakkeiden lisäksi haastattelin tutkimusoppilaiden sen hetkiset luokanopettajat ja erityisopettajat teemahaastattelun avulla. (Liitteet 3 ja 4). Haastateltavat olivat kokeneita, vakituisessa virassa olevia luokanopettajia ja erityisopettajia. Heidän työvuosiensa määrä vaihteli 9-30 vuoden välillä. Luokanopettajien erityispedagogiset opinnot rajoittuivat useimmiten perusopintoihin sisältyviin kursseihin, erityisopettajien erityispedagogiset

opinnot koostuivat erillisistä erityisopettajaopinnoista. Muutama opettaja oli opiskellut lisää erityispedagogiikkaa. Haastattelun yhteydessä varmistin kyselylomakkeiden palauttamisen. Molemmat tiedonkeruutavat osoittautuivat tarpeellisiksi ja toisiaan täydentäviksi. Kyselylomaketiedot olivat tärkeitä tosiasioiden keräämisessä, haastattelut syvensivät tietoa ja ymmärrystä vaikeasti käsiteltävistä teemoista kuten opettajien työn muuttumisesta ja erityistä tukea tarvitsevien lasten tilanteesta tutkimuskouluissa.

5.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Tutkimushaastatteluja tein 12 kevätlukukauden lopussa 2001. Haastattelut kestivät 22 minuutista tuntiin 33 minuuttiin, ja ne tehtiin kouluilla. Nauhoitetut haastattelut litteroitiin mahdollisimman tarkasti tekstiksi pääasiassa elo- ja syyskuun aikana 2001. Sain litterointiin ulkopuolista apua, osan litteroin itse. Litteroitua tekstiä tuli 264 sivua (riviväli 2, vasen marginaali 5 cm, oikea 2 cm). Koodasin haastattelut tutkimushenkilöittäin juoksevilla numerolla 1-12. Samalla numeroin sivut siten, että jokainen haastatteluaineisto numeroitiin erikseen. Tulososan lainauksissa on käytetty seuraavaa merkitsemistapaa: th = tutkimushenkilö (erityisopettaja tai luokanopettaja), litteroidun tekstin sivunumero, litteroidun tekstin rivinumero. Tarkistin valmiit tekstit ja korjasin ne heti litteroinnin jälkeen. Kuunnellessani nauhoja kiinnitin erityisesti huomiota tutkimustehtävissä oleviin seikkoihin, joista sain pääpiirteittäisen yleiskuvan. Haastattelutilanteista oli kulunut parisen kuukautta, joten näin pääsin uudelleen haastateltavien kokemusmaailmaan. Samalla tarkistin, olivatko haastattelut onnistuneet niin, että kaikkiin kysymyksiin oli löydettävissä aineistosta vastaukset vai tarvitsisiko haastatteluja kenties täydentää. Muutamia tarkistuksia tein puhelimitse.

Tutkimustehtävä 1 vastaukset käsittelin lähinnä erityisopettajien kyselylomaketietojen resurssijakoa koskevien kysymysten osalta. Tutkimustehtävät 2-4 käsittelin niin, että kirjoitin tutkimustehtävät omiksi dokumenteikseen, joihin liitin haastatteluaineistosta olennaisen sisällön ydinlauseiden tai pääsanojen avulla. Tutkimustehtävissä 2-4 erottelin erityisopettajiin ja luokanopettajiin liittyvät asiat aladokumenteiksi. Tämä oli jo osittain analysointia, koska oli valittava, mitkä asiat voi kirjata tutkimustehtävien alle ja mitkä

seuloutuivat tutkimustehtävien näkökulmasta katsottuna epäolennaisina tietoina tässä vaiheessa pois. Liitin tiedostoon kyselylomakkeiden tietoja, jos niistä nousi esille lisää uusia, haastatteluissa mainitsemattomia asioita ja näkökulmia. Huomioin myös mahdolliset ristiriitaiset ja painoarvoa saavat tiedot haastatteluissa ja kyselylomakkeissa. Painoarvon mittarina käytin asioiden kertautumista tai niiden painottumista haastateltavien puheenvuoroissa ajallisesti ja sisällöllisesti. Käytin siten haastattelutietoja ja kyselylomaketietoja rinnakkain tukemaan, täydentämään ja antamaan painoarvoa esitetyille vastauksille. Kun kyselylomakkeista puuttui joitakin tietoja, haastattelujen antamat tiedot olivat ensisijaisia tiedon lähteitä.

Tutkimustehtävät 5-7 kirjoitin tutkimusoppilaittain erikseen niin, että jokaisen oppilaan osalta kokosin tiedot sekä haastatteluista että kyselylomakkeista pääteemoittain tutkimustehtävien mukaisesti. Pääteemat eli koodit olivat erityisopettajan ja luokanopettajan havaitsemat ja arvioidut oppilaan oppimiseen liittyvät ongelmat eri luokilla, käytetyt arviointikeinot eri vuosina, erityisopetuksen sisältö ja materiaalit, muut tukitoimet, arvioitu erityisopetuksen tarve ja yhteistyö. Pääteemat jakoutuivat vielä pienempiin osiin siten, että järjestin ensin erityisopettajien ja luokanopettajien vastaukset, sitten oppilaiden ongelmat, erityisopetuksen sisällöt ja arviointikeinot eri luokilla erikseen, seuraavaksi yhteistyön erityisopettajan ja luokanopettajan välillä ja lopuksi yhteistyön muiden opettajien kesken sekä yhteistyön opettajien ja vanhempien kesken.

Kokosin lukemistutkimuksen osalta taulukoksi tutkimusoppilaittain kaikki fonologisen tietoisuuden arviointitulokset, lukemistestien tulokset, nimeämiseen liittyvät tulokset, sekä kaikki sanavarastoon ja ymmärtämiseen liittyvät tulokset eri vuosilta. Näitä tietoja käytettiin oppilaiden oppimisongelmia, lähinnä lukemisongelmia käsiteltäessä. Myös pohdinnassa näiden tietojen käyttö oli keskeistä.

Kirjoitettuani edellä kuvattujen teemojen alle kaiken niitä käsittelevän olennaisen tiedon, liitin jokaisen tutkimusoppilaan samanlaiset teemat sisältöineen yhteen. Tämän jälkeen aloin kirjoittaa edelleen olennaisimmat teemat tutkimustehtävien kannalta tiiviiksi vastauksiksi pyrkien mahdollisimman objektiiviseen kerrontaan. Mieleeni nousseet

ajatukseni ja näkökulmani johtopäätöksineen pyrin erottamaan muusta aineistosta ja käyttämään niitä pohdinnassa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohditaan eri tavalla kuin määrällisen tutkimuksen. Miles & Huberman (1994, 277-280) käsittelevät laajassa teoksessaan uskottavuuteen liittyviä asioita, jota voi pohtia monipuolisesti asetettujen kysymysten avulla. Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä käytetään jossain määrin myös laadullisessa tutkimuksessa, mutta ennemminkin puhutaan tutkimuksen uskottavuudesta ja luotettavuudesta kussakin tutkimuksessa erikseen (Syrjälä & Numminen 1988, 135). Näin teen myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimustehtävien rajaus tutkimuksen alkuvaiheessa ja niiden täsmentyminen myöhemmin tutkimuksen edetessä paransivat tutkimusaineiston käsiteltävyyttä ja hallittavuutta ja sitä kautta edesauttoivat uskottaviin tutkimustuloksiin päätymistä. Osa tutkimustehtävistä oli luonteeltaan sellaisia, joihin laadullinen tutkimusote oli käyttökelpoinen ja paransi myös tulosten luotettavuutta ja monipuolisuutta. Moberg ja Tuunainen (1989, 109) sanovat erityispedagogisten tutkimusongelmien sopivan usein kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tutkimuskohteen erityisyys ja ilmiöiden ainutlaatuisuus vaativat usein laadullista lähestymistapaa, ilmiöiden luo menemistä ja niiden tutkimista luonnollisissa olosuhteissaan.

Tutkimuksen uskottavuutta voi heikentää tosiasioiden, mielipiteiden tai tutkijan omien käsitysten sekoittuminen toisiinsa tavalla, joka palvelee muuta kuin tutkimuksen tarkoitusta. Moberg & Tuunainen (1989, 109) korostavat näiden erottamisen tärkeyttä uskottavuuden parantamiseksi. Tutkijan roolini vaihteli ilmiöiden ulkopuolella olevasta tutkijasta asioita sisäpuolelta katsovaan ymmärtäjään ja kollegaan, mikä oli sekä uskottavuutta lisäävä että sitä vähentävä tekijä. Vaikka tiedostin tämän tutkimusprosessin kuluessa, kaikkia omia vaikutuksia en pystynyt karsimaan pois. Tämän vuoksi varmistin

yksittäisten tutkimustulosten oikeellisuuden tutkimuksen ulkopuolisten erityisopettajien avulla tarkistaakseni raportointini luotettavuutta ja ymmärrettävyyttä.

Vahvin tämän tutkimuksen uskottavuutta parantava tekijä oli tietolähteiden monipuolisuus ja kahden erilaisen tiedonhankintatavan käyttö aineiston keruussa. Tämä tarkoittaa menetelmien ja aineiston triangulaatiota (Cohen & Manion 1980, 208). Tutkimuksen haastattelujen sijoittuminen loppukevääseen lienee täsmentänyt ja parantanut tutkimusoppilaiden arviointia, koska opettajat muutenkin tekivät oppilaskohtaisia arviointeja kevättodistuksia varten. Toisaalta opettajien kiire ja työn stressitekijät olivat korkeimmillaan. Tutkimuksen luotettavuutta voi pohtia haastattelututkimuksen etujen ja haittojen näkökulmasta, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat metodikirjassaan tehneet mm. haastattelijan kokeneisuuden ja tutkimuksen teon huolellisuuden kannalta sen eri vaiheissa. Niin teknisesti kuin sisällöllisestikin haastattelut onnistuivat melko hyvin. Myöhemmin vastauksiin tarvitsi tehdä vain muutamia tarkennuksia. Teemahaastattelun etuja ja luotettavuutta parantava tekijä oli mahdollisuus kysyä samaa asiaa eri kysymyksiin ja tarpeen mukaan palata uudelleen samoihin teemoihin. Haastattelu vaatii myötäelämisen kykyä ja avoimen vuorovaikutustilanteen luomista. Pyrin siihen, että en kuitenkaan luopunut kontrolloidusta, neutraalin tutkijan roolistani.

Tutkimuksen uskottavuutta olisi parantanut laadullisen haastatteluaineiston käsittely ja järjestely monella eri tavalla ja pientenkin yksityiskohtien uudelleen arviointi. Ulkopuolinen tarkastaja olisi myös lisännyt uskottavuutta. Litterointi tehtiin kuitenkin mahdollisimman huolellisesti.

Tutkimuksen uskottavuus liittyy myös tutkimuksen siirrettävyyteen. Pienen tutkimusjoukon tutkimustuloksia ei voi yleistää sellaisenaan perusjoukkoon, ja tuloksiksi saadaan Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 161) mukaan vain ehdollisia selityksiä ja tosiasiota aikaan ja paikkaan rajoittuen. Kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuus perustuu raportointiin, joten se on tehtävä yksityiskohtaisesti niin tulosten ymmärrettävyyden kuin niiden siirrettävyydenkin kannalta. Vastuu siirrettävyydestä ja tulosten käyttökelpoisuudesta viime kädessä jää laadullisessa tutkimuksessa osittain lukijalle.

6 Tutkimustulokset

6.1 Laaja-alaisen erityisopetusresurssin jakautuminen erityisopetuksen osa-alueiden kesken tutkimusoppilaiden kouluissa

Laaja-alaista erityisopetusresurssia oli viiden koulun käytössä yhteensä 169 tuntia viikossa, jolloin kullakin koululla oli ainakin yksi kokoviikkoinen, laaja-alainen erityisopettaja. Neljälle koululle oli jaettu lisäksi keskitetystä erityisopetusresurssista yhteensä 49 erityisopetustuntia eli käytännössä noin kahden laaja-alaisen erityisopettajaresurssin verran. Yksi koulu oli saanut hajautettua resurssia yhden päivän verran, jolloin koulun laaja-alainen erityisopettaja työskenteli koululla koko viikon.

Seuraavasta taulukosta nähdään laaja-alaisen erityisopetusresurssin jakautuminen ongelmaryhmittäin tai osa-alueittain viikossa kaikkien tutkimuskoulujen osalta. Suurin erityisopetuksen alue oli lukemisen ja kirjoittamisen opetus, seuraavaksi suurimmat osa-alueet olivat puheopetus ja matematiikan erityisopetus. Muiden osa-alueiden koulujen yhteiset tuntimäärät jäivät alle kymmeneen tuntiin viikossa.

Taulukko 1. Tutkimuskoulujen laaja-alaisen erityisopetusresurssin jakautuminen osa-alueittain

Erityisopetusresurssi	Tuntia/vk	%
Puheopetus	28	16,6
Lukemisen ja kirjoittamisen opetus	104	61,5
Matematiikan opetus	21	12,4
Tarkkaavuushäiriöisten opetus	3	1,8
Sos. emotionaalisten opetus	6	3,5
Moniongelmaisten opetus	3	1,8
Muu opetus	4	2,4
Maahanmuuttaja	1	
Mukautettu englanti	2	
Dysfasiaopetus	1	
YHT.	169	100 %

Lukemisen ja kirjoittamisen opetus näyttäisi säilyttäneen asemansa erityisopetusresurssin jakautumisessa, mutta tulokseen on syytä suhtautua varauksellisesti, koska lähes kaikissa haastatteluissa tai kyselylomakkeen lisäyksissä todettiin tilastoinnin olevan vaikea tehdä näin. Lukitunneilla käy oppilaita, joille ei anneta lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien vuoksi lukiopetusta, vaan ryhmissä tehdään yleisemmin äidinkielen tehtäviä ja oppilaat ovat erityisopetuksessa muistakin syistä kuin lukivaikeuden vuoksi. Ympäristöopin tehtävien tekeminen ja tekstien lukeminen laskettiin myös lukiopetuksiksi, vaikka se olisi pitänyt luokitella eriyttäväksi aineopetuksiksi.

Lukiopetukseen laitoin suurimman osan oppilaista, vaikka taustalla on muita ongelmia. Osalla on tarkkaavuusongelmaa tai muita ongelmia. (sähköpostiviesti)

se lukeminen kun oli kankeaa, niin tehtiin silleen, että voi olla ympin tunnilla, tehtiin luonnontietoaiheita elikkä luettiin sitä kirjan tekstiä ja sitten yhdessä selviteltiin tehtäviä ja samalla sitä kirjoittamista (th 1, 9, 18-21)

Kunkin laaja-alaisen erityisopettajan oppilasmäärä vaihteli 50:stä 60:een oppilaaseen viikossa, jolloin laaja-alaisessa erityisopetuksessa kävi näillä viidellä koululla lv. 2000-2001 373 oppilasta eli 21,4 % koko oppilasmäärästä. Luku merkitsee puolituntia erityisopetusta kutakin erityisopetuksessa käyvää lasta kohden. Kaikkien oppilaiden oppilasmäärä tutkimusoppilaiden kouluissa oli yhteensä 1746 oppilasta, jolloin oppilasta kohden erityisopetusta oli 5,8 minuuttia laskettuna Jyväskylän opetustoimen laskentatavan mukaisesti. Erityisopetuksen määrä tutkimuskouluissa oli suurin piirtein sama kuin kaupungin muillakin kouluilla.

6.2 Opettajien arviot erityisopetusresurssin ja lukiresurssin muuttumisesta integroituun erityisopetukseen pyrittäessä

6.2.1 Erityisopettajien arviot

Lukemisen ja kirjoittamisen opettamista erityisopetuksessa pidettiin edelleen tärkeänä erityisopetuksen osa-alueena, mikä näkyi myös siihen käytettyinä tuntimäärinä. Muutokset erityisopetusresurssin käytössä olivat kuitenkin selkeästi näkyvissä erityisopettajan työssä.

Vain yksi erityisopettaja kuudesta oli halunnut ja pystynytkin työyhteisössään säilyttämään puhe- ja lukiopetukseen keskittyvän tavan työskennellä laaja-alaisessa/osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Erityisopetuksen toteuttamista perinteisellä tavalla tarkoitetaan sitä, että työ painottuu puheopetukseen sekä lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetukseen. Muut erityisopettajat toteuttivat laaja-alaisen erityisopettajan työmallia työssään. Laaja-alaisen erityisopettajan työ sisältää hyvin suuren määrän erilaista erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden joukon, mistä johtuen oppituntien ulkopuoliselle erityisopettajien työlle on tullut monenlaista lisäpainetta.

Yleisesti ottaen erityisopetusresurssia arvioitiin olevan liian vähän ja opetuksen ulkopuolelle jäi lukuisa joukko oppilaita, jotka olisivat opettajien ja erityisopettajien arvioimana erityisopetusta tarvitsevat. Vain yhdessä koulussa erityisopettaja kertoi kaikkien tarvitsevien saavan erityisopetusta, mutta kaipasi silti kahdelle luokalle lisää erityisopetustunteja oppilaiden käyttöön lähinnä äidin kielen alueelle. Myös monissa vastauksissa tuli esille tarve syventää työtä, mikä merkitsisi käytännössä sitä, että samat oppilaat kävisivät useammin kuin kerran opiskelemassa tarvitsemiaan taitoja erityisopetuksessa.

Ala-asteiden erityisopettajat joutuivat siis priorisoimaan eli laittamaan etusijalle tietynlaista erityisopetusta tarvitsevat lapset erityisopetusresurssin käytössä. Erityisopetusresurssin priorisointia erityisopettajat eivät tehneet useinkaan yksin vaan luokanopettajien kanssa yhdessä. Erityisopetuksen työn painopistealueena näytti selvästi olevan 1.-2. luokkien erityisopetus, jolloin väistämättä ylempien luokkien oppilaiden erityisopetus jää pienemmälle resursoinnille. Toisaalta oli viitteitä yksittäistapauksissa siitä, että tutkimusoppilas ei olisi saanut tarvitsemaansa määrää erityisopetusta ensimmäisellä luokallakaan eri syistä johtuen. Luokan työskentelyä häiritsevät oppilaat, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia vaan keskittymättömyyttä, lohkaisivat osan erityisopetusresurssista.

täyty joskus aina välillä nää kaksi rauhatonta ottaa sinne tai viedä sinne (erityisopetukseen). (th 4, 5, 1-2)

Eri syistä erityisopetuksessa käyvien lasten määrä oli kasvanut erityisopettajien arvioimana. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten lasten opetus oli vain osa laaja-alaisten erityisopettajien työtä, jonka kanssa kilpaili muista syistä opetukseen tarvitsevien joukko.

...vuosi vuodelta on enemmän ynnä muita eli matematiikkaa, vieraita kieliä, tarkkaavaisuushäiriöisiä, .. käytöshäiriöisiä... (th 1, 2, 2-5)

jos koululla on pienryhmä niin sitten ei tarte sitä lukiresurssia siihen laittaa, ja jos taas ei ole, niin jos on vaikeita oppilaita, niin siihen se menee sitten se erityisopetus näihin vaikeisiin oppilaisiin, niin kun pikkusen meillä on menny (th 11, 3, 19-22)

Perinteistä mallia työssään toteuttava erityisopettaja sanoi työssään

...pääpaino on siellä pienemmillä, mut sanotaan ykkösest neloseen, et on mulla ollu vielä nyt tänä vuonnakin joitakin viides-luokkalaisiakin. Ja joku kuudes-luokkalainenkin siinä kävi...Et sitä et jos tarve on niin sitä sitten yritetään löytää... (th 5, 4, 7-12)

Hyvin harvoin erityisopettaja pystyi antamaan lukioppilaille yksilöopetusta opetuksen ollessa yleensä ryhmämuotoista. Ryhmäkoko vaihteli kahdesta seitsemään oppilaaseen. Ryhmämuotoista erityisopetusta toteutettiin sekä perinteistä mallia toteuttavassa että laaja-alaista erityisopetusta antaneissa kouluissa. Erityisopetusresurssia käytettiin myös jonkin verran samanaikaisopetukseen, jolloin luokanopettaja ja erityisopettaja työskentelivät yhdessä. Samanaikaisopetus ei ollut kuitenkaan tavallisin tapa toteuttaa erityisopetusta.

Suurin muutos erityisopetusresurssin muutoksessa koski HOJKS-oppilaiden opetusjärjestelyjä. Oppilaat, jotka oli siirretty erityisopetukseen eri syistä, mutta työskentelivät pääasiassa yleisopetuksen luokissa, tarvitsivat lainmukaisen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman. Sen laadinnasta ja toteuttamisesta vastasivat luokanopettaja ja erityisopettaja yhdessä, jolloin ennen erityisluokassa opiskelleet oppilaat olivat yleisopetuksen ja laaja-alaisen erityisopettajan vastuulla. Tässä tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden ja opettajien kouluissa ei ollut joustavia pienluokkia tai luokkamuotoista erityisopetusta muille kuin autistisille ja dysfaattisille lapsille. Näyttäisi kuitenkin siltä, että HOJKS-oppilaiden määrä näissä kouluissa ei ollut kasvanut niin suureksi kuin haastattelujen sisällön painottumisen perusteella olisi voinut olettaa. Kokonaan erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä

oli yhteensä viisi ja osittain erityisopetukseen siirrettyjen määrä yhdeksän lasta. Näiden oppilaiden erityisopetuksesta vastasivat laaja-alaiset erityisopettajat, joiden työstä HOJKS – oppilaille suuntautui osa. Heille menevän resurssin osuutta oli hieman vaikea arvioida, koska resurssiensa heidät sisällytetään laskennallisesti usein lukiryhmiin tai matematiikan ryhmiin, joissa opetettiin monista eri syistä ryhmään tulevia lapsia. Myös tilastointi tehtiin oppilaan ongelmien pääsyyn mukaan, jolloin moniongelmaisuus ei välttämättä näkynyt tilastoissa niin selkeästi kuin haastattelujen perusteella voisi olettaa.

Erityisopetussiirtoja oli valmisteilla haastattelujen mukaan useassa koulussa, joten HOJKS -oppilaiden määrä näyttäisi kasvavan vuosittain, jolloin erityisopetustunteja tultaneen suuntaamaan entistä enemmän HOJKS -oppilaiden opettamiseen. Haastattelujen perusteella tarvetta siihen suuntaan tuntui olevan lähes kaikissa tutkimuslasten kouluissa. Vaihtoehtoisesti opettajat eriyttivät opetustaan HOJKS -oppilaille sopivaksi, jolloin lasten opetuksellinen tuki oli omassa luokassa.

No itse asiassa ei hirveästi (HOJKS -oppilas ei vie resurssia), koska mulla on ollut hyvä koulutettu avustaja siinä. (th 7, 2, 1-2)

kyl siinä täytyy niin ku priorisoida tällä hetkellä. Apu niille, joiden hätä on suurin. (th 3, 3, 11-12)

Yhteenvetona voisi todeta, että muutkin kuin integraatiopyrkimykset vaikuttivat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisille annettavaan opetuksen määrään. Erityisopetuksen tarpeessa olevien lasten määrä näyttäisi kasvaneen opettajien arvioimana, ongelmat olivat syventyneet ja käyneet haastavammiksi, uusia erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilasryhmiä on tullut laaja-alaisen erityisopetuksen piiriin mm. maahanmuuttajalapsia, tarkkaavaisuushäiriöisiä, dysfaattisia ja autistisia lapsia sekä muita HOJKS -lapsia. Määrällisesti heitä ei ole paljon, mutta he työllistivät haastavuudellaan sekä luokanopettajat että erityisopettajat, ehkä lukioppilaiden kustannuksella. Erityisopetuksen resursointi heihin on muuttanut laaja-alaisen erityisopettajan työtä niin laadullisesti kuin määrällisestikin. Molemmat opettajaryhmät tuntuivat kantavan yhteistä vastuuta erityistä tukea tarvitsevista oppilaista.

6.2.2 Luokanopettajien arviot

Luokanopettajien arviot lukiresurssin muutoksista olivat varovaisemmat verrattuna erityisopettajien tekemiin arvioihin. Useimmissa vastauksissa oletettiin resurssien vähentyneen aikaisemmilta vuosilta, jotkut luokanopettajat (2) eivät ottaneet resurssin muutoksiin lainkaan kantaa. Arvioijat olivat kolmannen ja neljännen luokan opettajia, jolloin erityisopetusresurssia ei enää oletetusti suuntautunut näille luokille niin paljon kuin 1.-2. luokille. Yleensä resurssia arvioitiin olevan liian vähän, jolloin opetuksen ulkopuolelle jäi oppilaita ilman erityisopettajan tukea. Yhdelle luokalle ei liennyt lainkaan erityisopetustunteja, vaikka tarvetta opettajan mukaan olisi ollut. Näyttäisi siltä, että erityisopetusresurssin suuntaamisessa eri luokille ei enää käytetä mekaanista laskemistapaa, vaan resurssi meni sinne, missä sitä eniten oletettiin tarvitsevan.

Opettajien arvioissa esille tuli lievempien oppimisvaikeuksien jääminen vähemmälle huomiolle erityisopetuksessa, koska esim. HOJKS:n tarpeessa oleva oppilas sai luokan koko erityisopetusresurssin. Parissa vastauksessa todettiin oppilaiden, jotka saivat jo erityistukea lukivaikeuksiinsa, jäävän silti liian vähäisen tuen varaan tai erityisopetus ei kohdentunut riittäväällä tavalla tehotakseen opettajien arvioiden mukaan oppilaiden lukivaikeuksiin.

Mainintoja erityisopetuksen ulkopuolelle jäävistä oppilaista oli melko runsaasti. Erityisopetuksen resurssia kaivattiin lisää mm. yleisheikoille, lievästi oppimisvaikeuksisille, lukioppilaille, tarkkaavaisuushäiriöisille, matematiikan oppimisvaikeuksisille, lukemisen ymmärtämisvaikeuksisille, hiljaisille ja aroille, käytöshäiriöisille, psyykkisistä ja sosiaalisista ongelmista kärsiville oppilaille ja keskittymisvaikeuksisille. Perinteistä erityisopetusmallia noudattavan koulun erityisopetuksen ulkopuolelle ei jäänyt lukivaikeuksisia lapsia, mutta muita erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilaita ehkä laajemmin kuin muissa malleissa. Tosin erityisopetuksen ulkopuolelle jäävien lasten ongelmien laatu oli molemmissa toteuttamismalleissa laaja.

6.3 Muutokset opettajien työssä integraatiopyrkimysten aikana

6.3.1 Muutokset erityisopettajien työssä

Keskeisimmät teemat integraation vaikutuksista erityisopettajan työhön tutkituissa kouluissa ilmeni luokkien oppilasaineksen muutoksina, oppituntien ulkopuolisen työn lisääntymisenä ja muuttumisena, yhteistyön ja verkostotyön lisääntymisenä. Myös muutamia viittauksia opetusmenetelmällisiin asioihin ja muihin muutoksiin mainittiin. Jälleen on vaikea erottaa pelkästään integraation vaikutuksia työn muuttumiseen, koska useita muutostendenssejä on olemassa samanaikaisesti.

Erityisopetukseen valikoitumisen syyt olivat laajat. Opetuksen piirissä oli entistä enemmän moniongelmaisia lapsia, joilla saattoi olla esim. tarkkaavuuspulmaa, kielellisiä ongelmia tai käytöshäiriöitä. Erityisopettajien arvioiden mukaan psyykkisen hoidon tarpeessa olevia lapsia oli opetuksessa mukana. Nämä lapset odottivat hoitoon pääsyä tai tutkimukset ja koulutilanteen selvittely olivat vielä kesken. Erityisopettajat kohtasivat työssään uusia, opetukselle ja täydennyskoulutukselle uusia haasteita antavia oppilaita mm. asperger-oppilaita ja dysfaattisia lapsia, maahanmuuttajaoppilaita ja matematiikan oppimisvaikeuksisia. Hyvin monet oppilaista kärsivät myös turvattomuudesta, heikoista sosiaalisista taidoista tai levottomuudesta, mihin erityisopettaja pyrki hakemaan ratkaisua erityisopetuksen keinoin. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiset saattoivat jäädä tässä ongelmien kirjossa vähemmälle huomiolle.

Oppituntien ulkopuolella tehtävä työ näyttäisi lisääntyneen ja muuttuneen sisällöltään. HOJKS-oppilaiden asioiden hoitaminen, joka näkyy koululla yhteistyökokousten lisääntymisenä ja palavereina erilaisten yhteistyötahojen ja vanhempien kanssa. Työssä näkyi joiltakin osin jo työskentelyä moniammatillisessa tiimissä, johon liittyi myös oppilaiden avustajien kanssa tehtävää ohjantaa ja yhteistyötä. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö lasten auttamiseksi vaikuttaisi myös tulleen entistä voimakkaammin esille, varsinkin jos on kyse HOJKS -oppilaista tai opetuksellisesti hyvin haastavista lapsista.

Kirjalliset työt esim. lausuntojen ja läheteiden kirjoittaminen oli erityisopettajien uutta, laajenevaa työkenttää.

Muut asiat, joita haastatteluissa ja kyselyissä tuli esille, olivat erityisopetuksen ryhmäkokojen kasvaminen ja vaikeudet yksilöidä ja kohdentaa erityisopetusta hyvinkin heterogeenisissä erityisopetuksen ryhmissä, koska yksilöopetukseen ei ollut juurikaan mahdollisuutta erityisopetusta tarvitsevien määrän ollessa suuri.

...on ollu pakko kasvattaa ryhmäkoko...jopa seitsemän oppilasta jossakin ryhmissä, mikä on minusta aivan liikaa ja sitten siinä on maahanmuuttajia, joillakin on lukihäiriö ja sitten voi olla joku dysfaatikko tai siten jollain muulla diagnoosilla oleva lapsi...hirveen vaikee opettaa sitten samalla tunnilla hyvin erilaisia... (th 3, 8, 16-24)

6.3.2 Muutokset luokanopettajien työssä

Työn muutoksia pohdittaessa ja arvioitaessa on vaikea eritellä pelkästään integraation vaikutuksia luokanopettajan työhön, koska samanaikaisesti työn sisältöön vaikuttavia asioita oli muitakin. Uudet lähestymistavat oppimiseen ja opettamiseen, kuten konstruktivismi ja niistä johdetut menetelmät, ja koulun yleiset muutokset näkyvät muutoksina koulun toiminnassa (ks. Patrikainen 1999, Sahlberg 1998). Nämä näkyvät esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmien muutoksissa ja viime vuosina jatkuneena opetussuunnitelmien ja viimeisimpänä arvioinnin kehittämisenä.

Haastatteluissa ja kyselylomakkeiden avoimissa vastauksissa oli luokanopettajien työkuva pohdittu monesta eri näkökulmasta. Useimmissa vastauksissa tuli esille luokan oppilasaineksen uudenlainen haastavuus ja oppilaiden erityisvaikeuksien suuri määrä. Muutamille oppilaille oli laadittu HOJKS, jossa määritellään opettajan rooli ja vastuu lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Eriyttämispaineet kohdistuivat luokanopettajaan, jonka oli pystyttävä vastaamaan kunkin lapsen yksilöllisiin tarpeisiin joskus hyvinkin suurissa perusopetuksen luokissa. Opetuksen yksilöllistämisen pulmat koskivat sekä oppimisvaikeuksisia että myös lahjakkaita lapsia.

Eriyttäminen on siinä mielessä tietysti se, että opettajalta se vaatii hirveesti enemmän töitä, jos se eriyttää jokaiselle omat tehtävänsä, että ei hirveesti ole sitä tehty, mutta kyllä toki sillä tavalla on tehty, että esimerkiksi oon antanu lukutehtäviksi myös erimittaisia pätkiä ja sieltä niin ku erilaisia tehtäviä sitten. Valinnu ihan selkeesti eri tekstit eri oppilaille. (th 4, 18, 7-11)

Luokanopettajat tarvitsivat opettajien omien arvioiden mukaan lisää tietoa oppimisvaikeuksista lapsista, lasten psyykkisistä ja fyysisistä sairauksista osatakseen kohdata heidän erityistarpeensa luokassa. Tämä asettaa peruskoulutukselle ja täydennyskoulutukselle uusia haasteita, mutta ristiriitaiseksi opettajat kokivat sen, että kouluttautuminen tapahtuu omalla vapaa-ajalla ja usein myös omalla kustannuksella. Koulutustarjonnan arvioitiin olevan suurta, mutta sinne ei aina jakseta omalla vapaa-ajalla lähteä.

...ei meillä sillä tavalla, minullakaan mitään niin ku erityisopettajan opintoja ei ole ollenkaan...kaikkea muutakin niin paljon tulee opettajalle uusia uusia haasteita ja semmosia juttuja...tietysti ois hyvä jotain koulutustakin saada näissä asioissa... (th 10, 6, 8-16)

Opetusmenetelmä uudistukset koskettivat opetuksen yksilöllistämistä kunkin lapsen henkilökohtaista opetusta ajatellen. Työn tulisi olla ohjaavaa ja oppimista mahdollistavaa organisoimista, jonka ohella yksilöllistä tukea tarvitsevat oppilaat, myös lahjakkaat, saivat mahdollisuuden edetä oppimisessa omassa tahdissaan. Nämä yksilöllisyyden vaatimukset ovat tulleet konkreettisiksi luokkatilanteissa. Työssä vaaditaan usein erityisosaamista ja aikaa laatia oppituntien ulkopuolella yksilöllistä opetusmateriaalia ja luokassa käytettäviä rinnakkaisia opetusohjelmia. Ristiriitoja yksilöllisyyden vaatimuksiin loivat muutamien koulujen ylisuuret opetusryhmät (esim. yli 30 oppilasta/luokka).

Opetuksen organisaattorina ja oppimisen mahdollistajan ohella opettajan rooleissa korostui ennen kaikkea kasvattajana toimiminen. Haastatteluissa ilmeni opettajien työskentelevän joskus moniammatillisen verkoston yhtenä jäsenenä, jolta odotettiin erityisopettajan taitoja auttaa ja tukea lasta. Opettaja kohtasi uuden roolinsa myötä neuvottomuutta ja työ koettiin joskus hyvin raskaaksi. Luokassa opiskelevat erityisoppilaat tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat vaativat hyvää, jatkuvaa yhteistyötä lasten vanhempien kanssa, jolloin

rutiiniluonteiset yhteistyömallit eivät olleet riittäviä lapsen asioista ja tukemisesta sovittaessa. Vanhempien koettiin myös asettavan omia odotuksiaan ja paineita kouluun. Koulun ja kodin välistä yhteistyötä koettiin haluttavan tiivistää.

...alussa mä sain enempi keskittyä opettamiseen Nykyään tuntuu, että sitä joutuu olemaan tosi monessa roolissa. Opettaminen tavallaan vähenee koko ajan taikka sanotaanko ohjaaminen ehkä on se parempi sana tänä päivänä. Elikkä yhä enemmän se on kasvattamista erilaisissa yhteistyöverkoissa, keskustelemista, sopimista, neuvottelemista ... (th 6, 5, 12-16)

Luokanopettajat kuten erityisopettajatkin arvioivat oppituntien ulkopuolisen työmäärän kasvaneen. Opetussuunnitelmien ja arvioinnin parissa työskenneltiin jokaisella koululla, niissä järjesteltiin ja suunniteltiin erilaisia projekteja ja tapahtumia. Vanhempien tapaamiset ja muu yhteistyö esim. eri asiantuntijoiden kanssa järjestettiin oppituntien ulkopuolisella ajalla (esim. HOJKS -palaverit). Avustajia ohjattiin myös oppituntien ulkopuolisella ajalla.

Kaiken kaikkiaan luokanopettajat arvioivat työmääränsä lisääntyneen ja työnkuvansa laajentuneen esimerkiksi vastaamaan uusiin, hallinnollisista ratkaisuihin johtuviin uusiin haasteisiin. On osattava hallita monia asioita, omaksuttava uusia menetelmiä ja kyettävä toteuttamaan tutkimuksen tuomia ajatuksia käytännön opettajan työssä. Yhteistyövaatimukset ja verkostoajattelu olivat uusia verrattuna entiseen, itsenäisesti työskentelevän opettajan rooliin.

6.4 Lukivaikeuksien arviointi koulussa

Useimmat erityisopettajat käyttivät 1. luokan syksyllä aikaa lukukauden ensimmäiset viikot kartoittaakseen kouluun tulleiden 1.-luokkalaisten alkuvalmiuksia ja selvittääkseen mm. oppilaiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien osataitojen hallintaa. Lähtötasomittareina jotkut erityisopettajat ovat käyttäneet mm. aapisen opettajan oppaaseen liittyviä tehtäviä. Erityisopettajilla ei ollut käytössä yhtenäistä mittaristoa, vaan kukin käytti erilaisia tehtäviä tai testejä parhaaksi katsomallaan tavalla. Arviointi tehtiin heti syksyllä yleensä pehmeän laskun aikana samanaikaisopetuksen yhteydessä. Kahdelle oppilaalle oli tehty ennen kouluikää psykologin tutkimukset, joista koulun erityisopettaja oli saanut tietoa

ennen kuin lasten koulunkäynti varsinaisesti alkoi. Näiden oppilaiden mahdolliset oppimisen pulmat ja erityisopetustarve oli siten heti opettajien tiedossa.

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen arviointi 1. luokan syksyllä näytti perustuvan pitkälti luokanopettajan luokkatilanteissa tehtyihin havaintoihin oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen etenemisestä. Erityisopettajien tekemä kartoitus antoi oppilaiden taidoista yleiskuvan, mutta se ei välttämättä vielä ollut erityisopetukseen valikoitumisen peruste lukemisen ja kirjoittamisen osalta, vaan tärkeämpää näyttäisi olleen oppimisen kehittymisen seuraaminen opetuksen edetessä. Oppimisen seuraaminen voi perustua opettajien tekemiin havaintoihin ja tehtävien tekemiseen ryhmässä tai yksilöllisesti tehtäviin pieniin testeihin. Lukemista arvioitiin esimerkiksi kahdenkeskisten lukemistilanteiden perusteella.

1. luokan syksyn arviointikäytännöt vaihtelivat opettajittain ja kouluittain, eikä yhtenäistä järjestelmää ollut syntynyt oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi ja oppilaiden tukemiseksi. Yhdessä koulussa kiinnitettiin systemaattista huomiota kielellisen tietoisuuden kehittämiseksi lukemisen ja kirjoittamisen perustaksi sitä tarvitseville lapsille. Silloin myös näitä taitoja eli kielellisen tai fonologisen tietoisuuden tasoa myös arvioitiin niihin liittyvillä Turun oppimistutkimuksen keskuksen julkaisemalla mittaristolla. (Poskiparta, Niemi & Lepola 1994). Toisaalta erityisopetuksen painottuminen 1.-2. luokille osoitti sen, että oppimisen alkuvaiheen tukemista pidettiin erityisen tärkeänä ja ongelmiin haluttiin puuttua mahdollisimman nopeasti niitä havaittaessa.

Tarkkoja tietoja kunkin tutkimusoppilaan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen arvioinnista 1. luokan syyslukukauden aikana ei ollut käytössäni puuttuvien tietojen vuoksi. Asioita ei muistettu enää vuosien taakse eikä havaintoja aina oltu kirjattu muistin tukemiseksi. Oppilaiden erityisopettajat olivat myös vaihtuneet, minkä vuoksi haastattelukaan ei näiltä osin täydentänyt tietoja. Lukemistutkimuksen tuloksia pystyin jonkin verran käyttämään tämän vaiheen selvittämiseksi.

Erityisopettajat käyttivät 1. luokan syyslukukauden jälkeen FinRA r.y:n (1997) julkaisemia testejä niin lukemisen kuin kirjoittamisen arvioinnin tueksi. Valmiiden testien lisänä yksi erityisopettaja käytti itse laatimiaan lukemisen tehtäviä. Sanelukirjoituksessa käytettiin kullekin luokka-asteelle sopivia sana- tai kertomussaneluja. Lukemisen arviointi perustui sanojen tai kertomuksen lukemisen arviointiin, jolloin kunkin oppilaan osalta huomioitiin lukemisen aika, virheiden määrä ja pääpiirteittäin lukemisen ymmärtämisen taso. Turun oppimistutkimuksen keskuksen ala-asteen lukutestillä (Lindeman 1998), voidaan arvioida myös lukemisvalmiuksia, teknistä lukutaitoa ja lukemisen ymmärtämistä. Vain yhdellä koululla testi oli heti sen julkaisemisen jälkeen käytössä arvioinnin ja opetuksen tukena. Tietokonepohjaisia arviointimenetelmiä ei ollut yhdelläkään koululla käytössä. Yksilötestejä ryhmätestien tueksi käytettiin vähän.

...lähtötestinä ihan sitä Iloisen Aapisen alkudiagnoosia ja sitten sen jälkeen näitä FinRAn saneluita: maa, tie, vesi...ja lukutestinä Ollia ja Ossia todennäköisesti sitten. Koko toppuluokan saneluita" (th 3, 15, 17-20)

Luokanopettajien arviointi erityisopetustarpeesta perustui useimmiten opetustilanteissa havainnointiin. Myös omaan kokemukseen nähä ongelmat ja lapsen tuen tarve tavallisen työskentelyn yhteydessä luotettiin varsinkin 1. luokalla. Havainnointitiedon lisäksi luokanopettajat tekivät huomioita äidinkielen tai matematiikan kokeissa menestymisestä tai tuottavasta kirjoittamisesta. Itse laaditut pienet lukemisen ja kirjoittamisen tehtävät edesauttoivat tuen tarpeen ja opetuksen kohdentamisessa. Aapisen opettajanoppaan tai muiden oppaiden testit ja tehtävät olivat myös usein arviointitiedon lähteenä. Muutamit opettajat käyttivät myös aikaisemmin mainittua ALLU-testistöä lukemisen ymmärtämistä arvioidessaan. Jos oppilas siirtyi opettajalta toiselle, hänen tietonsa näyttivät pääosin siirtyvän uudelle opettajalle, varsinkin jos oppilaan oppimisen ongelmat olivat suuret.

...kokemusta riittää jo vuosien varrella tämmöisten havainnointiin. Että toki itse aika äkkiä huomasi, että et se oppiminen ja uuden asian omaksuminen ei tapahdu niin nopeasti. (th 4, 12, 7-9)

6.5 Tutkimusoppilaiden ongelmat, erityisopetuksen määrä, tarve ja sisällöt ensimmäiseltä luokalta neljännelle luokalle

Analysoin tätä tutkimustehtävää aiheittain siten, että käsittelen tutkimusoppilaiden ongelmat, oppilaille annetun erityisopetuksen määrän, tarpeen ja sisällöt sekä lukemistutkimuksessa mitattujen muutamien asioiden osalta omina kappaleinaan. Lopuksi tiivistän tiedot kahden oppilaan osalta niin, että tarkastelen kummankin oppilaan oppimisen ongelmia, erityisopetuksen määrää ja sisältöjä sekä erityisopetuksen tarvetta yksilöllisestä näkökulmasta.

6.5.1 Tutkimusoppilaiden oppimiseen liittyvät ongelmat

Esikouluiässä tutkimusoppilaiden kielellisen tietoisuuden taso oli melko alhainen. Kolme kahdeksasta lapsesta suoriutui kielellisen tietoisuuden tehtävistä keskimääräisesti ja loput heikosti. Yhden tutkimusoppilaan kielellinen tietoisuus oli korkea, ja hän osasi lukea sanoja jo esikouluiässä.

1. luokan syksyllä ainakin kahdessa koulussa arvioitiin yleisen oppimisvalmiuksien kartoituksen yhteydessä kielellisen tietoisuuden tasoa sitä mittaavilla tehtävillä, mutta yleensä kielellisen tietoisuuden taitoon ei kiinnitetty systemaattista huomiota. Kielellisen tietoisuuden osa-alueita myös harjaannutettiin systemaattisesti kouluissa, joissa taitoja testattiinkin.

Ensimmäisen luokan syksyllä opettajat ja erityisopettajat havaitsivat heti muutamien oppilaiden osalta suuria lukemiseen liittyviä oppimisen ongelmia ja lukemisen alkuun pääsemisen vaikeuksia. Kahdella tutkimusoppilaalla oli tehty psykologin tutkimukset, jotka ennakoivat oppimisen ongelmia. Nämä lapset pääsivät heti erityisopetuksen piiriin kuten myös ne lapset, joiden ongelmat oli helppo tunnistaa opetuksen edetessä joko samanaikaisopetuksessa tai pienissä testitilanteissa. Ongelmat liittyivät kirjainten oppimiseen ja äänneiden yhdistämiseen, mutta muutamalla lapsella oli myös vaikeuksia

keskittyä opetukseen, yhdellä oppilaalla yleinen kypsyystaso vaikutti alhaiselta eivätkä tehtävät näyttäneet motivoivan tai kiinnostavan lasta.

Ensimmäisen luokan kevätlukukauden puolella ongelmien havaitseminen ja tarkentuminen koulussa näytti olevan helpompaa lukemisen ja kirjoittamisen osalta, koska kaikki kirjaimet oli jo opeteltu, ja erityisopettajilla oli arvioinnin tueksi mahdollisuus käyttää valmiita tai omia testejä niin lukemisessa kuin kirjoittamisessakin. Tutkimusoppilaiden suurimmat pulmat näyttivät olevan lukemisen hitaudessa ja oikeinlukemisessa. Molemmat olivat pääsyyt erityisopetukseen valikoitumisessa. Muita ongelmia olivat sanelukirjoituksessa esiintyvät virheet ja lukemisen ymmärtämisen pulmat. Yhden lapsen puheongelmat olivat niin suuret, että sen katsottiin olevan pääsyy erityisopetukseen valikoitumisessa. 1. luokan tammikuun lukemistutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voidaan havaita, että tutkimusoppilaista neljällä oli vaikeuksia tuntea ja muistaa opetettuja kirjaimia, myöskin epäsanojen ja sanojen lukeminen näillä lapsilla oli vaikeaa. Yhdellä lapsella oli suuria vaikeuksia lukea epäsanuja, mutta sanojen lukeminen onnistui lähes keskimääräisesti. 1. luokan kevätlukukauden lopussa viidellä lapsella kahdeksasta tutkimusoppilaasta oli vaikeuksia lukea sanoja oikein, neljällä näistä oli vaikeuksia lukea myös epäsanuja oikein ja sujuvasti.

Toisella luokalla lukemisen hitaus oli se tutkimusoppilaiden keskeisin pulma, johon koulussa kiinnitettiin huomiota. Yksi lapsista luki nopeasti, mutta virheellisesti. Kirjoittamisen ongelmat ja etupäässä kirjoittamisen virheellisyys sanelukirjoituksissa olivat toissijaisia ongelmia. Myös lukemisen ymmärtämiseen alettiin kiinnittää huomiota. Lukemistutkimuksessa kahdella lapsella oli lukeminen keskimääräistä virheellisempää ja neljällä lapsella oli huomattavaa hitautta lukemisessaan. Nimeämisen hitaus näytti olevan yhteydessä lukemisen hitauteen, koska hitaasti lukevilla lapsilla oli myös hitautta värien ja esineiden nimeämisessä. Yhdellä lapsella oli passiivisessa sanavarastossa huomattavia puutteita. Tämän lapsen lukemisen ymmärtämistaidoista oli myös opettaja ollut huolissaan.

Kolmannella luokalla lukemiseen liittyvät ongelmat olivat joillakin lapsilla hyvin samanlaiset kuin aikaisempina vuosina, varsinkin lukemisen hitaus näytti olevan melko

pysyvä ongelma. Kahdella lapsella todettiin olevan opettajien arvioinnin mukaan lukemisen ymmärtämisvaikeuksia. Yhdellä lapsella oli todettu niin suuria matematiikan vaikeuksia, että hänelle oli tehty tässä oppiaineessa erityisopetussiirto ja laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Lukemistutkimuksessa ei kolmannen luokan aikana tehty arviointeja.

Neljänsien luokkien luokanopettajilla ei näyttänyt olevan niin selkeää kuvaa tutkimusoppilaiden oppimisvaikeuksista kuin aiemmin, koska erityisopetuksen määrä neljännellä luokalla oli melko vähäistä, samoin oppimisen seuranta ei enää ollut niin tiivistä kuin alkuopetuksen luokilla. Yhdelle oppilaalle oli ilmaantunut matematiikan ongelmia etenkin sanallisissa tehtävissä, toiselle englannin oppimiseen liittyviä ongelmia, kahdella oppilaalla oli edelleen lukemisen vaikeuksia lukemisen sujuvuudessa, yhden oppilaan lukeminen arvioitiin virheelliseksi ja lukemisen ymmärtäminen heikoksi. Lukemistutkimuksen mukaan kuudella lapsella kahdeksasta oli edelleen vaikeuksia lukea sanoja oikein. Viisi onnistui huonommin kuin keskimäärin kaikki tutkimusoppilaat epäsanalistan lukemisessa ollen standardijakauman alapuolella, hitautta oli tässä osiossa neljällä oppilaalla. Erityisopettajien ja luokanopettajien teettämän ALLU -testien tulosten mukaan kahdella oppilaalla oli lukemisen ymmärtämisvaikeuksia (toinen tulos tuli esille yllätyksenä erityisopettajalle haastattelutilanteessa), muiden oppilaiden lukemisen ymmärtämisen tulosten vaihdellessa keskitasosta vahvaan keskitasoon. Neljän oppilaan lukemisen ymmärtämisen tason luokan- tai erityisopettaja arvioivat heikoksi, vaikka he ylsivät testien mukaan keskitasolle ja yksi jopa vahvaan keskitasoon.

Yhteenvedona on todettava, että lukemistutkimuksen arviot ja opettajien tekemät arviot lukutaidosta olivat pääpiirteissään hyvin samankaltaisia. Luokanopettajien ja erityisopettajien arviot lukutaidosta olivat myös pääpiirteiltään hyvin samankaltaiset ja usein arviointityötä tehtiinkin yhdessä, jolloin opettajien havainnot ja erityisopettajien tekemät testaukset täydensivät toisiaan. Näyttäisi siltä, että yksilöllistä arviointia luokan ryhmätestien lisäksi ei 1. luokan jälkeen juurikaan tehty, jolloin arviointi jää pintapuoliseksi eikä ehkä ongelmien perussyihin päästy hyvin käsiksi. Samoin lukemisen hitauteen ja virheellisyyteen liitettiin suoraviivaisesti lukemisen ymmärtämisvaikeuksia, vaikka

oppilaalla näitä ei olisi ollutkaan. Ymmärtämistesteissä ei ollut aikarajoituksia, jolloin hitainkin lukija pystyi tekemään tehtävän loppuun asti ja käyttämään tarvitsemansa ajan tehtävien tekemiseen, vaikka lukemisnopeus olisi selvästi opiskelua haittaava tekijä.

6.5.2 Tutkimusoppilaiden saama erityisopetuksen määrä ja tarve

Kuvaan seuraavassa yhteenvedossa (Taulukko 2.) tutkimusoppilaiden saamaa erityisopetuksen määrää eri luokilla vuosina 1997-2001. Tulosten kuvaamista vaikeutti jonkin verran se, että jotkut erityisopettajat ovat ilmoittaneet erityisopetuksen määrän tunteina koko lukuvuonna ja jotkut kertoina viikossa. Osa erityisopettajista toteutti periodiopetusta, jolloin oppilaiden saama erityisopetuksen määrä tunteina kunakin lukuvuonna on luontevin ilmoittamistapa. Yksi tunti tarkoittaa yhtä oppituntia, joka kestää yleensä 45 minuuttia.

TAULUKKO 2. Tutkimusoppilaiden saama laaja-alaisen erityisopetuksen määrä ja tarve.

Tutkimus-oppilas	1.lk	2.lk	3.lk	4.lk	Eo:n tarve	Huom.
24	lyhyitä tuokioita viikoittain	1t /vk ryhmä	10t ryhmä	vain ajoittain	kyllä	
52	2-3t/vk	2-3t/vk	vain ajoittain	-	kyllä	
70	16t ryhmä	8t	22t ryhmä		on ollut, ei enää?	starttiluokka
77	1t/vk puhe+luki	½t/vk puhe+luki	½t/vk puhe+luki		kyllä	1.lk:n kertaus, ei erit.opetusta
80	17t yksilö, ryhmä	24t ryhmä	22t ryhmä	5t ryhmä	kyllä	
89	2t/vk ryhmä 1t/vk yksilö	2t/vk ryhmä 1t/vk yksilö	2t/vk yksilö 1t/vk ryhmä		kyllä	HOJKS(ma) 2.lk kertaus
150	2-3t/vk	2-3t/vk	vain ajoittain	-	ehkä	
161	-	1t/vk ryhmä	joka toinen vk avustaja, ryhmä	1t/vk ryhmä	kyllä	

Kaksi tutkimusoppilasta (150, 52) sai erityisopetusta paljon ensimmäisen ja toisen luokan aikana, kolmannella luokalla muutamia periodeja eikä enää lainkaan erityisopetusta neljännellä luokalla. Tutkimusoppilaan nro 150 opetusta ja oppimiseen liittyviä taustatekijöitä tarkastelen tarkemmin luvussa 6.8.

Yksi oppilas (89) on saanut koko kouluaikinsa paljon erityisopetusta. Hänen saamansa erityisopetustuntimäärä oli suurin kaikkiin tutkimusoppilaisiin verrattuna. Hänelle oli myös tehty kaksi kertaa psykologiset tutkimukset laaja-alaisten oppimisvaikeuksien selvittämiseksi, ja hänelle oli laadittu HOJKS matematiikkaan. Yksi lapsi (161) ei saanut 1. luokalla erityisopetusta ja myöhemminkin melko vähän verrattuna siihen, että hän oli ryhmän hitain lukija. Yksi oppilas (70) oli käynyt starttiluokan ja saanut sen lisäksi puheopetusta 1. luokalla ja jonkin verran ryhmämuotoista erityisopetusta lähinnä periodeittain 1-3. luokilla. Samanaikaisopetusresurssia kirjoittamisessa suuntautui hänen luokalleen 3. luokalla 14 oppituntia.

Tutkimusoppilas (24) sai lyhyitä tuokioita erityisopetusta viikoittain, myöhemminkin opetusta melko vähän. Hän sai vähiten erityisopetusta tutkittavasta kahdeksan lapsen joukosta. Tarkastelen luvussa 6.8 hänen opetustaan ja oppimistaan tarkemmin.

Oppilas (77), jolla oli vaikeahko puheongelma, sai yksilötunnin viikoittain ensin puheopetukseen. Sittemmin 1. luokan kevätlukukaudella opetukseen liitettiin lukioopetusta. Hänen kerratessaan 1. luokkaa lukioopetusta ei ollut, myöhemmin hän sai puheopetuksen yhteydessä jonkin verran lukiharjoitusta ja 3. luokalla samanaikaisopetusta kirjoittamiseen. Tutkimusoppilas (80) sai 17 tuntia erityisopetusta joko pienryhmässä tai yksin 1. luokalla, muina vuosina hän kävi erityisopetuksessa noin kerran viikossa, mutta vain vähän enää 4. luokalla. Hänen luokalleen suunnattiin samanaikaisopetusta 14 tuntia.

Erityisopetuksen tarvetta määriteltäessä todettiin lähes kaikkien oppilaiden tarvinneen erityisopetusta koko kouluaikinsa, mutta kaikkina lukuvuosina erityisopetusresurssia ei ollut riittänyt näiden spesifien oppimisvaikeuksien korjaamiseen. Oppilaiden ollessa neljännellä luokalla (kolme kolmannella luokalla) tutkimusoppilaiden erityisopetukseen oli

edelleen tarvetta sekä opettajien arvioiden että lukemistutkimusten mukaan. Yksi oppilas oli edistynyt testien mukaan niin paljon, että erityisopetuksen jatkoa harkittaisiin. Yksi opettaja toivoi oppilaalleen selkeästi enemmän kohdennettua lukiopetusta, koska lukemisen hitaus näkyi vielä voimakkaana vaikuttaen muiden oppiaineiden opiskeluun. Opettajat suhtautuivat hieman pessimistisesti mahdollisuuteen saada erityisopetuksellista tukea jatkossa tutkimusoppilaiden spesifien vaikeuksien korjaamiseen, vaikka he näkivätkin asian tarpeellisuuden ja hyödyllisyyden. Muutamilla oppilailla olisi ollut tarvetta myös muuhun kielelliseen harjoitteluun kuin pelkästään lukemiseen ja kirjoittamiseen lukemistutkimuksen perusteella arvioituna .

6.5.3 Tutkimusoppilaiden erityisopetuksen sisällöt

Ensimmäisen luokan erityisopetussisältöjä määriteltiin melko suurpiirteisesti, mikä johtune siitä, että opetustilanteista oli kulunut jo kauan aikaa eikä kortistoja aina ollut käytettävissä muistin tueksi. Erityisopettaja oli myös vaihtunut muutamilla lapsilla joko väliaikaisesti tai kokonaan.

Erityisopetuksessa harjoiteltiin 1. luokan aikana kirjaimia ja äänneitä, tavujen yhdistämistä, lukemisen tarkkuutta ja nopeutta eli teknisen lukutaidon harjaannuttamista. Kirjoittamisessa opeteltiin tavurytmiiä, tarkkaan äänneanalyysiin perustuvaa tavujen kirjoittamista tai keskityttiin geminaatan harjoitteluun sanoissa. Opetus näytti perustuvan yleisesti käytössä olevaan KÄTS -menetelmään ja monikanavaisuuteen, jossa käytetään auditiivista, visuaalista, taktiillista ja kinesteettistä kanavaa oppimisen tukena. Erityisopetuksen tehtävät olivat osittain samoja kuin luokassa, sillä aapista käytettiin opetuksessa. Opetus rakentui osittain itse tehtyyn materiaaliin, myös tietokoneavusteisesta työskentelystä oli mainintoja.

Toisella luokalla erityisopetuksen sisältöjä olivat oikeinkirjoitusharjoitukset, auditiiviset tavutus- ja kuunteluharjoitukset sekä teknisessä lukutaidossa lukemisen tarkkuuden ja nopeuden harjoitukset esim. simultaanilukemisen avulla. Myös lukemisen ymmärtämiseen alettiin kiinnittää huomiota tällä luokalla. Alkuopetuksessa korostettiin kotona tehtävää

lisäharjoittelua mm. ”Lukuhetki vartti päivässä” -käytäntöä tai kotona tehtäviä kasettiharjoitusohjelmia. Yhdellä oppilaalla oli maininta tietokonepohjaisesta harjoittelusta.

Kolmannella luokalla korostuivat luetun ymmärtämisen taitojen kehittäminen ja kirjoittamisessa oman tuottamisen vahvistaminen. Lukemisen ymmärtämistä parannettiin harjoittelemalla lukemisen strategioita tai harjoiteltiin tekstin avaamista. Teknisen lukutaidon harjoitukset olivat osittain mukana harjoittelussa, siten että esimerkiksi ryhmissä luettiin erilaisia tekstejä, jolloin oletettiin harjoitteiden palvelevan sekä teknistä lukutaitoa että luetun ymmärtämistä. Kaksi lasta oli mukana tehostetussa sanelukirjoitusharjoittelussa samanaikaisopetuksessa.

Neljäntenä kouluvuonna erityisopetus oli vähäistä, mutta kahden lapsen osalta erityisopetus jatkui epäsäännöllisenä pienryhmäopetuksena. Heidän erityisopetuksessaan keskityttiin lukemisen harjoitteluun, jolloin pyrittiin harjoittelemaan sekä teknistä lukemista erilaisten lukemistojen avulla ääneen ja äänettömästi lukien. Toinen oppilaista oli lisäksi mukana kerran viikossa tehostetussa sanelukirjoitusharjoittelussa, joka toteutettiin samanaikaisopetuksena.

Erityisopetuksessa teknisen lukutaidon ja kirjoitustaidon harjoittelu painottui 1.-2. luokilla, kolmannella luokalla pyrittiin tukemaan ymmärtävää lukemista ja oppilaiden tuottavaa kirjoittamista. Kolmannella luokalla kolmen oppilaan harjoittelussa oli mainintaa teknisen lukutaidon harjaannuttamisesta. Neljännellä luokalla kaksi teknisesti heikkoa lukijaa jatkoi erityisopetusta epäsäännöllisesti pienryhmässä, jossa lukutaitoa kehitettiin pääasiassa ymmärtävän lukemisen suuntaan. Toinen oppilaista harjoitteli myös kirjoittamista.

6.6 Tutkimusoppilaiden saama muu tuki

Tutkimusoppilaille oli järjestetty koulussa muutakin tukea kuin erityisopetusta. Useimmat tutkimusoppilaista sai omalta opettajaltaan tukiopetusta noin kerran viikossa etenkin 1.-2. luokilla. Useimmilla tukiopetus jatkui 3.-4. luokilla, mutta vähäisempänä kuin alkuopetuksessa. Muita tuen muotoja oli opetuksen eriyttäminen luokassa jossain määrin ja

yhteistyö kodin kanssa. Avustajat ohjasivat myös oppilaita yksilöllisesti opettajien antamien ohjeiden mukaisesti. Määrällisesti avustajien käyttäminen lukioppilaiden tukemisessa oli hyvin vähäistä. Opetusryhmän jakaminen pienempiin ryhmiin oli mahdollista, jolloin näillä tunneilla opettaja pystyi auttamaan oppilaita enemmän kuin koko ryhmän tunneilla.

Tavallisesta poikkeavia opetusjärjestelyjä oppimista tukemaan tehtiin kolmelle lapselle, joiden oppimisvaikeudet olivat laajoja. Yksi lapsista oli ohjattu starttiluokalle koulukypsyydestien perusteella, yksi oppilas kertasi 1. luokan ja yksi kertasi 2. luokan. Myös yhden oppilaan HOJKS:n laatiminen matematiikkaan arvioitiin hyödylliseksi tukitoimeksi.

6.7 Tutkimusoppilaiden opetuksessa tehty yhteistyö

Erityisopettajat ja luokanopettajat tekivät keskenään yhteistyötä jokaisen tutkimusoppilaan asioissa. Yhteisissä keskusteluissa, joita käytiin pääasiassa välituntien aikana, puhuttiin oppilaan ongelmista, erityisopetuksen sisällöistä ja mietittiin oppilaille sopivia harjoituksia. Yhteistyö oli tiivistä ja määrällisesti suurinta ensimmäisen ja toisen luokan aikana. Erityisopettajat saattoivat antaa ohjeita luokanopettajalle opetuksen toteuttamiseksi luokassa, keskusteltiin testeistä ja erityisopettajat auttoivat luokanopettajia testien tulkitsemisessa. Ensimmäisen luokan syyslukukauden alussa oleva samanaikaisopetuksen jakso mahdollisti yhteistyön alkamisen erityisopettajan ja luokanopettajan kesken. Samoin muut samanaikaisopetustunnit mainittiin hyvinä yhteistyömuotoina oppilaiden työskentelyn seuraamiseksi ja oppimisen tueksi. Ristiriitaisia käsityksiä käsiteltävistä teemoista tai yhteistyöstä ei ilmennyt erityisopettajien ja luokanopettajien antamissa tiedoissa. Yhteistyö näytti sujuvan rutiininomaisesti ilman ristiriitoja.

3.-4. luokilla yhteistyö oli lähinnä oppilaan oppimisen seuraamista sanelujen ja lukemistestien avulla, ja jos oppilas kävi erityisopetuksessa, keskusteltiin sen järjestämisestä ja sisällöstä. Näyttäisi siltä, että erityisopetukseen valikoitumisesta sovittiin yhteisesti.

Avustajien kanssa oli jonkin verran yhteistyötä. Avustajien ohjaus näytti jäävän kuitenkin vähäiseksi rajoittuen ennen oppitunteja nopeasti sovittaviin asioihin. Muiden opettajien esim. kieltenopettajien kanssa ei juurikaan tehty yhteistyötä. Vieraan kielen oppimisvaikeuksista jossain määrin tiedettiin, mutta yhteistyötä ongelmakohtissa ei tehty.

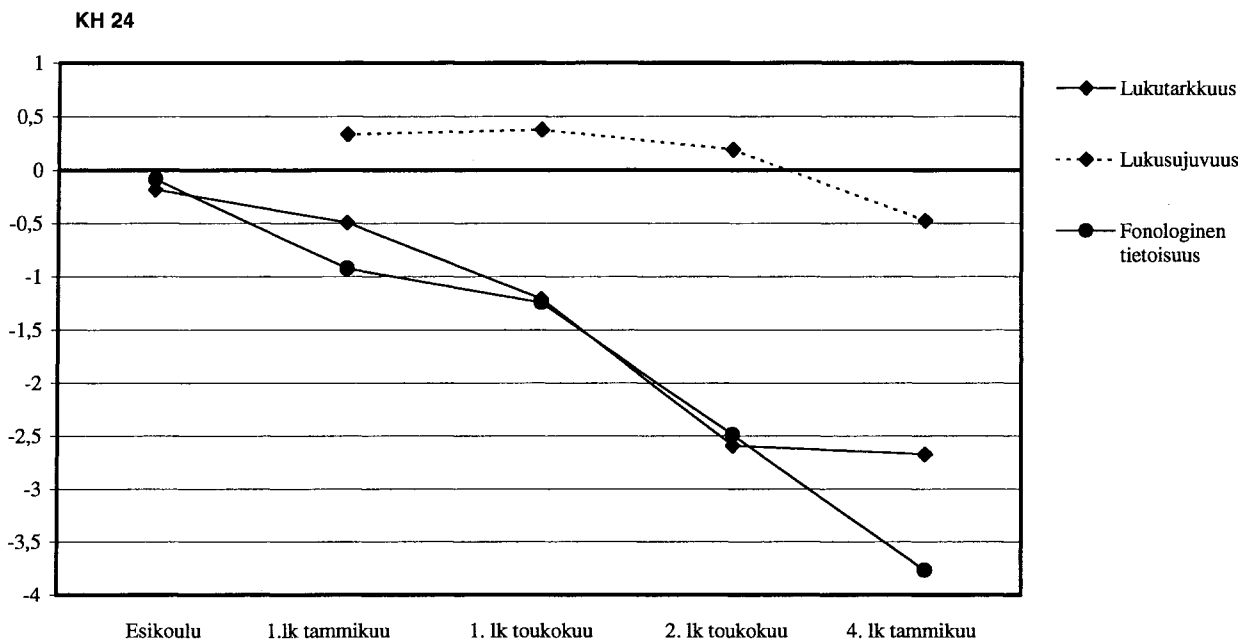
Vanhempien ja opettajien välisessä yhteistyössä aloitteentekijöinä toimivat useimmiten opettajat. Joskus vanhemmat ottivat yhteyttä erityisopettajaan lukiasioissa halutessaan esim. lisää tietoa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista. Lukioppilaiden asioissa tehtävä yhteistyö ei useimmiten poikennut tavanomaisesta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, vaan luokanopettajat tapasivat lukioppilaiden vanhempia vuosittain esim. arvioinnin, vanhempainiltojen, juhlien ja muiden tapahtumien yhteydessä. Yhteistyötä tehtiin myös puhelimitse tai kirjeitse. Yhdelle tutkimusoppilaalle laadittu HOJKS näytti velvoittavan opettajia ja vanhempia tiiviimpään oppimisen seurantaan kuin tavallisesti.

Jos lukemaan oppiminen oli erityisen hidasta, lukeminen oli hyvin hankalaa tai oppilaan työskentelyyn liittyi muita, esim. käyttäytymisongelmia, yhteistyön määrä opettajan ja tavallisesti äidin kanssa saattoi olla suuri, jopa viikoittaista tuen ja auttamiskeinojen miettimistä. Opettajien keskinäinen yhteistyön määrä väheni oppilaiden ollessa neljännellä luokalle. Samoin väheni yhteistyön määrä vanhempien ja opettajien kesken oppilaiden siirtyessä alkuopetuksesta ylemmille luokille. Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat yhteistyön vanhempien kanssa olleen riittävää.

6.8 Kaksi tapauskuvausta

Tarkastelen seuraavassa kahden pojan lukemisen sujuvuuden ja tarkkuuden kehittymistä sekä fonologisen tietoisuuden kehittymistä esikoulusta neljännelle luokalle. Samalla kuvailen heidän saamaansa erityisopetusta ja tukitoimia yksilöllisesti. Tutkimusoppilas 24 on erityisen kiinnostava, koska hänen lukemisvaikeutensa olivat sekä lukemisen sujuvuudessa että tarkkuudessa, eikä hän ole saanut erityisopetusta muihin tutkimusoppilaisiin verrattuna kovinkaan paljon. Tutkimusoppilas 150 oli opetuksellisesti

kiinnostava siksi, että hän sai runsaasti tukea 1.- 2. luokan aikana, muttei enää sen jälkeen. Hänen lukemisensa oli hidasta, eikä lukeminen ole ollut tarkkaa.



KUVIO 2. Tutkimusoppilas nro 24 lukemisen sujuvuuden ja tarkkuuden sekä fonologisen tietoisuuden kehittyminen esikoulusta neljännelle luokalle.

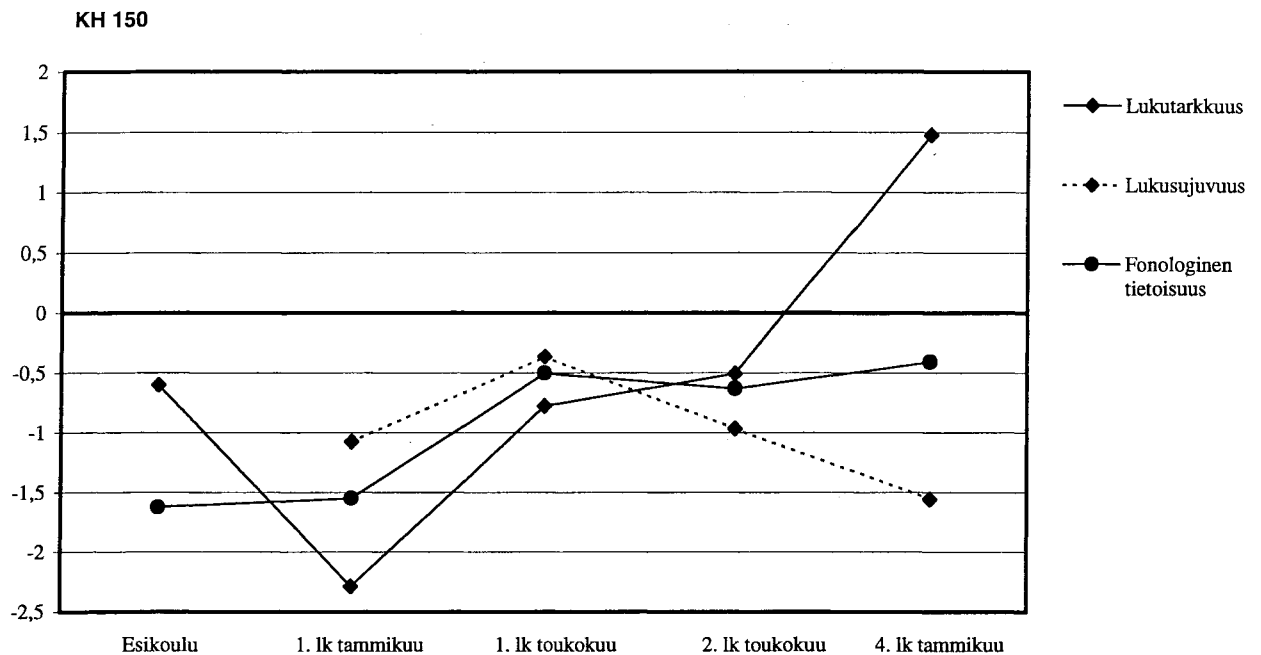
Tutkimusoppilas 24, Jupen, fonologiset taidot olivat esikouluiässä mitattaessa keskitasoa. Hän tunsi silloin 17 kirjainta 19:stä, mutta ei osannut vielä lukea. Nimeämisen taidot olivat keskitasoa, muut kielelliset tehtävät sujuivat alle keskitason. Pulmia oli myös lyhytaikaisessa muistissa.

Ensimmäisellä luokalla Jupen lukemaan oppiminen opettajan arvion mukaan oli hidasta. Opettajan arvion mukaan lukemisen hitauden lisäksi se oli myös virheellistä. Lukemistutkimuksessa ei lukusujuvuudessa havaittu ongelmaa ensimmäisellä luokalla (Kuvio 2.). Hänen oli vaikea ymmärtää lukemaansa ja matematiikassa ilmeni ongelmia, sanelukirjoitus sisälsi virheitä. Toisella luokalla luokanopettaja ilmoitti Jupella olevan samoja ongelmia kuin ensimmäisellä luokallakin. Erityisopettaja ei arvioissaan maininnut

Jupen lukemisen ongelmista, vaan kiinnitti enemmän huomiota tarkkaavuuden pulmiin. Kolmannella luokalla ongelmat pysyivät samoina, eli lukeminen oli virheellistä, sanelukirjoitus sisälsi virheitä eikä matematiikka sujunut. Erityisopettaja arvioi Jupen kirjoittamisen virheelliseksi ja ongelmia matematiikan oppimisessa, joista hän oli vielä 4. luokalla huolissaan. Jupe ei ollut saanut luokanopettajan tukiopetusta eikä opetusta ollut eriytetty luokassa. Opettaja oli luokitellut Jupen ongelmat lieviksi verrattuna samassa luokassa opiskelemaan poikaan, jolla oli laajoja oppimiseen liittyviä vaikeuksia.

Erityisopetusta oli järjestynyt lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen viikoittain jonkun verran 1. luokalla, samoin 2. luokalla ryhmässä, mutta ei juurikaan enää tarpeesta huolimatta 3. – 4. luokilla. Koti oli huolissaan matematiikassa edistymisestä, jolloin tukea järjestyi matematiikan sanallisten tehtävien ratkaisemiseen. Arviointi perustui havainnointiin, luokan tehtäviin, lukutuokioihin ja sanelukirjoitustesteihin. Yhteistyö perustui tavanomaiseen yhteistyömalliin.

Keväällä 2001 Jupella oli edelleen vaikeuksia lukemisen oikeellisuudessa ja lukemisen ymmärtämisessä. Fonologiset taidot olivat edelleen alhaiset, eikä hän ollut saanut näihin taitoihin kohdennettua harjoitusta. Jupen vaikeudet huomioon ottaen hän olisi tarvinnut enemmän erityisopetusta, joka olisi kohdentunut paremmin hänen tarpeitaan ajatellen sekä yleisiin kielellisiin vaikeuksiin että spesifiin lukiongelmaan. Näyttää siltä, että hänellä olisi edelleen tarvetta saada yksilöllistä erityisopetusta motivaation ylläpitoon, teknisen lukutaidon ja lukemisen ymmärtämistaitojen harjaannuttamiseen.



KUVIO 3. Tutkimusoppilas nro 150 lukemisen sujuvuuden ja tarkkuuden sekä fonologisen tietoisuuden kehittyminen esikoulusta neljännelle luokalle

Tutkimusoppilas 150, Julle, oli hyvin ahkera ja positiivisesti kouluun suhtautuva poika. Esikouluiässä hänen fonologisen tietoisuuden tasonsa oli hyvin heikko. Fonologisen tietoisuuden heikkous näkyi vielä 1. luokan tammikuussa, mutta taso lähti kehittymään eteenpäin ollen 4. luokalla jo lähellä keskiarvoista suoriutumista. Lukemisen tarkkuus kehittyi heikon alun jälkeen oikein hyväksi, mutta lukeminen ei ollut sujuvoitunut vielä neljännen luokan keväälle mentäessä.

Jullen lukemaan oppiminen oli erityisen hidasta, jonka vuoksi hän sai erityisopetusta paljon sekä ensimmäisellä luokalla että toisella luokalla. Hän sai myös fonologisen tietoisuuden harjaannuttamista muun erityisopetuksen yhteydessä. Lukeminen oli koulun alkuvaiheissa hyvin virheellistä aiheuttaen lukemisen ymmärtämisvaikeuksia. Myös kirjoittaminen tuotti vaikeutta ja sanelussa oli yleisimpinä virheinä geminaattavirheet. Lukeminen onnistui paremmin merkityksellisillä sanoilla kuin epäsanoina, mikä viittasi dekodauksen ongelmiin. Äänne-kirjainvastaavuuden vahvistuttua lukeminen tarkentui ja myöhemmin

epäsanojen lukeminen onnistui paremmin kuin sanojen lukeminen ollen kuitenkin hidasta. Lukemisen sujuvuus on edelleen heikentynyt erityisopetuksen lopettamisen jälkeen suhteessa muuhun tutkimusjoukkoon. Nimeämisessä hänellä ei ollut pulmia. Hän sai vieraan kielen opetteluun alussa samanaikaisopetustukea periodina, sillä vieraan kielen oppiminen on ollut koko ajan Jullelle työlästä, mutta hän on selvinnyt siitä ahkeralla harjoittelulla ja kognitiivisten vahvuuksien avulla. Luokanopettaja on myös tukenut koko ajan Jullea ja eriyttänyt opetustaan Jullelle ja muillekin sopivaksi. Yhteistyö kodin kanssa on ollut myös melko tiivistä ja kodin työtä tukevaa. Jullen vaikeuksia ja luokanopettajan havainnoimaa ahdistusta olisi voinut edelleen helpottaa erityisopetuksen jatkumisen avulla.

6.9 Yhteenveto tutkimustuloksista

Erityisopetusresurssit. Laaja-alainen erityisopetusresurssi lisääntyi 1997-2001 välisenä aikana Jyväskylässä. Lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetus näytti säilyttäneen asemansa erityisopetusresurssin jakautumisessa. Lukivaikeuksisten oppilaiden erityisopetuksen määrää oli vaikea arvioida erikseen, koska lukemisen ja kirjoittamisen opetusta annettiin muillekin oppilaille kuin lukivaikeuksisille oppilaille. Samoin lukiopetuksen nimissä annettiin muutakin opetusta kuin lukiopetusta. Laaja-alaista erityisopetusresurssia annettiin myös oppilaille, jotka perinteisesti eivät ole olleet laaja-alaisen erityisopettajien hoidettavina. Erityisopetuksessa käyvien oppilaiden määrä suhteessa valtakunnalliseen tasoon oli suurempi, mutta silti erityisopetuksen ulkopuolelle jäi opettajien arvioiden mukaan joukko eri syistä erityisopetusta tarvitsevia oppilaita. Erityisopetukseen valikoituvia joudutaan priorisoimaan eri perustein mm. 1-2. luokille tai ongelman arvioidun vaikeusasteen mukaisesti.

Lukiresurssin muutokset. Lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetusta pidettiin yhä tärkeänä, mutta lukiopetusta ei ole pystytty enää antamaan siinä laajuudessa kuin ennen. Varsinkin isommat oppilaat jäivät ilman tarvitsemaansa tukea alkuopetusta ylemmillä luokilla, koska lukivaikeus määriteltiin melko lieväksi ongelmaksi ja ns. haastavammat oppilaat priorisoitiin erityisopetusta enemmän tarvitseviksi oppilaiksi. Lukiopetus oli myös entistä enemmän ryhmämuotoista opetusta, jossa saattoi olla hyvin monesta eri syystä erityistuen

tarpeessa olevia oppilaita. Tällöin työn kohdentaminen kutakin lukioppilasta hyödyttävällä tavalla kävi vaikeaksi.

Luokanopettajan ja erityisopettajan työn muuttuminen. Suurimmat muutokset olivat tapahtuneet opettajien arvioiden mukaan oppilaiden muuttumisena entistä haastavimmiksi, jotka vaativat opetukselta enemmän yksilöllistämistä ja eriyttämistä kuin ennen. Oppilaiden erityisvaikeuksien määrän arvioitiin kasvaneen aikaisemmista ajoista. Myös erityisopetusryhmät vaikuttivat opetuksellisesti entistä heterogeenisemmiltä. Nämä lisäsivät molempien opettajaryhmien täydennyskoulutustarvetta. Opettajat tunsivat olevansa pääasiassa kasvattajia, joskus yhtenä jäsenenä yhteistyöverkostossa, kuin itsenäisenä tiedon välittäjiä. Oppituntien ulkopuolinen työ näytti lisääntyneen esim. HOJKS-oppilaiden opetuksen osalta. Moniammatillinen työ, yhteistyö avustajien tai perheiden kanssa kouluajan ulkopuolella tehtävänä työnä oli uutta varsinkin luokanopettajien työssä. Erityisopettajat mainitsivat myös kirjallisten töiden lisääntyneen. Kaiken kaikkiaan sekä erityisopettajien että luokanopettajien työmäärän lisääntymistä ja työn sisällön laajenemista painotettiin selvästi opettajien arvioinneissa.

Tutkimusoppilaiden oppimisen arviointi, ongelmat, erityisopetuksen määrä, tarve ja sisällöt. Tutkimusoppilaiden arvioinnissa 1. luokan syksyllä käytettiin useimmiten pehmeän laskun aikaa, jolloin samanaikaisopetuksessa havainnoitiin ja kartoitettiin oppilaiden yleisiä oppimisvalmiuksia. Oppimisvalmiuksien kartoittamisen apuna olivat erilaiset tehtävät ja mittarit, joista osa liittyi lukemisen ja kirjoittamisen osataitojen hallintaan, osa liittyi muuhun oppimiseen. Kouluilla ei ollut oppimisen arvioinnissa mitään yhtenäistä käytäntöä, vaan kukin teki arviointityötä parhaaksi katsomallaan tavalla joko havaintoihin tai oppilaiden tehtävien ja testien tekemisen arviointiin perustuen. 1. luokan syyslukukauden jälkeen arvioinnit perustuivat edelleen havaintoihin tai pääasiassa julkaistuihin lukemisen ja kirjoittamisen testeihin. Ryhmätestejä täydentäviä yksilötestejä ei juuri käytetty.

Tutkimusoppilaiden ongelmat liittyivät lähinnä lukemisen oppimisen hitauteen, myöhemmin lukemisen hitauteen ja lukemisen virheellisyteen. Joillakin oppilailla oli

myös muita oppimisvaikeuksia tai keskittymiseen/tarkkaavuuteen, motivaatioon ja käyttäytymiseen liittyviä pulmia. Lukemistutkimuksessa tuli esille myös muita ongelmia. Opettajien arviointitaidot olivat melko hyvät ja vastasivat osittain lukemistutkimuksen tuloksia.

Tutkimusoppilaat saivat kaikki jonkin verran erityisopetusta ja muuta tukea, mutta tuen määrä väheni selvästi oppilaiden siirtyessä alkuopetuksesta ylemmille luokille. Tutkimusoppilaiden erityisopetuksen määrä vaihteli lukuvuosittain, ja oli oppilaita, jotka olisivat tarvinneet tukea enemmän kuin oli tarjolla.

Erityisopetuksen sisällöt noudattivat lukemisen ja kirjoittamisen hierarkkisuutta alkaen kirjainten ja äänteiden opettelulla, tavujen yhdistämisellä ja siirtyen myöhemmin lukemisen tekniikan, kirjoittamisen oikeellisuuden ja myöhemmin tuottavan kirjoittamisen harjoitteluun. Lukemisen ymmärtämisen harjoittelu alkoi toisella luokalla, viimeistään kolmannella luokalla. Lukemisen ymmärtämisen harjoittelun rinnalla ei varsinaisesti kiinnitetty enää päähuomiota lukemisen hitauteen tai tarkkuuteen, vaan niiden oletettiin kehittyvän lukemisen ymmärtämisen harjoittelun ohella.

Tutkimusoppilaiden opetuksessa tehty yhteistyö ja muut tukitoimet. Erityisopettajat ja luokanopettajat tekivät yhteistyötä jokaisen tutkimusoppilaan opetukseen liittyvissä asioissa. Yhteistyön määrä ja sisällöt eivät poikenneet tavanomaisesta välituntisin tehtävästä yhteistyöstä, jossa mietittiin erityisopetuksen sisältöjä ja muuta oppilaan tukemista. Yhteistyö näytti olevan tiiviimpää 1.- 2. luokilla kuin myöhemmin 3.-4. luokilla. Samanaikaisopetusta pidettiin hyvänä yhteistyömuotona, etenkin oppilaiden ollessa 1. luokalla. Yhteistyö alkuopetusta myöhempinä vuosina koski etupäässä oppilaiden oppimisen seuranta tehtävien ja testien avulla kuin varsinaisesti opetusta.

Opettajat tekivät myös avustajien kanssa yhteistyötä, mikäli avustaja oli luokan käytössä. Avustajien työtä suunniteltiin myös etupäässä ennen tunteja sovittaviin asioihin. Ohjantatyö näytti olevan vähäistä. Yhteistyö muiden opettajien esim. kielenopettajien kanssa kuin erityisopettajien ja luokanopettajien kesken oli vähäistä. Yhteistyötä tehtiin myös

tutkimusoppilaiden kotien kanssa, mutta yhteistyökuviot eivät poikenneet juurikaan tavanomaisesta yhteistyöstä ellei erityistä tarvetta siihen näyttänyt olevan. HOJKS tavallista tiiviimpään oppimisen suunnitteluun ja sen seurantaan. Koulun kannalta yhteistyön määrä kotien kanssa tuntui riittävältä.

Muutakin tukea kuin erityisopetuksellista tukea järjestyi useimmille tutkimusoppilaille etenkin alkuopetuksessa. Muu tuki oli lähinnä tukiovetusta tai joskus avustajan tukea. Opetuksen eriyttämistä oppilaiden tukemisessa käytettiin jonkin verran. Opetusryhmää pystyttiin myös joillakin tunneilla jakamaan pienempiin osiin, jolloin oli mahdollisuus auttaa yksilöllisesti oppilaita parani. Muita tukitoimia olivat starttiluokka ja 1. luokan tai 2. luokan kertaus. Yksi HOJKS oli laadittu yhden tutkimusoppilaan oppimisen tueksi.

7 Tutkimusotteen tarkastelu ja tulosten pohdinta

7.1 Tutkimusotteen tarkastelu

Tämän tutkimuksen luotettavuuden pulmat liittyvät lähinnä laadullisen tutkimuksen ongelmiin: pieneen tutkimusjoukkoon ja tapausten ainutlaatuisuuteen, metodisiin pulmiin ja laadullisen aineiston käsittelyn ongelmiin, aineiston tulkinnanvaraisuuteen ja tulosten siirrettävyyteen. Suurin vaikeus liittyi tutkimuksen ja tutkimustehtävien rajaukseen ja aineiston runsauteen. Halusin kuitenkin pitää näkökulman laajana, jossa yhteiskunnallisten, lähinnä ideologisten muutosten ja uusien erityispedagogisten ratkaisujen taustasta käsin tarkastelin opettajien työn muuttumista, lukiopetukseen resursoimista, muutamien lukioppilaiden opetusta, yhteistyötä ja lukioppilaille suunnattuja muita tukitoimia jyväskenkyläläisissä kouluissa. Tutkimustehtäviä oli paljon, mutta pyrkimykseni kokonaisvaltaiseen tarkastelutapaan vaati sitä.

Numeeriset tiedot ja melko strukturoitu kyselylomake mielestäni tukivat laadullista haastatteluaineistoa ja auttoivat aineistojen yhdistämisen työläydestä huolimatta keskeisimmän tiedon tiivistämisessä. Aineiston monipuolisuudessa ja runsaudessa piili kuitenkin vaara eksyä pääpoluilta, jolloin metsäkin katosi hetkittäin näkyvistä. Toisaalta tiivistetyssä tulosten kerronnassa oli vaarana hukata tärkeitä yksityiskohtia, jotka tutkimuksen kannalta olisivat olleetkin keskeisiä. Muutamat puuttuvat tiedot yksittäisten tapausten kohdalla näin pienessä tutkimusjoukossa aiheuttivat vaivaa ja vaikeuksia kokonaisuuden hahmottamisessa. Aineiston järjestelyä pääteemoihin ja edelleen alateemoihin vaikeutti asioiden päällekkäisyys, jolloin aineisto oli luokiteltava joko yhden tai useamman teeman sisälle. Tutkimuksen ja etukäteen rajattujen tutkimustehtävien ulkopuolelle jäi aineistoa, joille toisenlaisessa laadullisessa tutkimuksessa olisi ollut käyttöä. Tehdyt ratkaisut olivat kuitenkin tämän tutkimuksen tarkoituksen ja toteuttamisen kannalta perusteltuja. Siirrettävyyttä pohdittaessa tämän tutkimuksen tuloksia pystyttäen hyödyntämään vastaaviin oloihin myös muissa erityisopetusjärjestelyjä tekevissä kunnissa.

7.2 Tulosten pohdinta

Laaja-alainen erityisopetusresurssi lisääntyi Jyväskylässä vuosina 1997-2001 ollen vuonna 2001 32 virkaa, samoin luokkamuotoisen erityisopetuksen määrä oli palannut ennalleen (44 virkaa) pienen v.1997 tapahtuneen notkahduksen jälkeen. Siten luokkamuotoiseen erityisopetukseen on resursoitu määrällisesti enemmän virkoja kuin laaja-alaiseen erityisopetukseen. Valtakunnallisesti tendenssi on samansuuntainen voimakkaista integraatiopyrkimyksistä huolimatta. Jyväskylän nykyiset erityisluokat olivat osittain koostumukseltaan erilaiset kuin ennen (EMU- ja ESY -luokat), sillä Jyväskylässä on autismiluokkia, starttiluokkia, kielellisen kuntoutuksen luokka ja maahanmuuttajien luokka. Luokkamuotoista erityisopetusta on pyritty kehittämään joustavien pienryhmien suuntaan ajatuksena tukea integraatiopyrkimyksiä, mutta ryhmien toteutumisesta ei ollut tietoja saatavilla. Kaiken kaikkiaan erityisopetusresurssi on Jyväskylässä kasvanut viime vuosina integraatiopyrkimysten aikana määrällisesti ja suhteellisesti.

Erityisopetusresurssien ongelma on resurssien riittämättömyydessä, jolloin erityisopetuksen ulkopuolelle jää opettajien arvioiden mukaan suuri joukko lapsia. Jyväskylän erityisopetusresurssia näyttää kaikilla kouluilla olevan tarjolla. Eri asia on se, ketkä erityisopetukseen lopulta valikoituvat, miten he sinne valikoituvat ja millaista tukea he sieltä saavat. Voidaan pohtia kuitenkin, onko Jyväskylässä taloudellisia mahdollisuuksia ja tarvettakaan lisätä erityisopetusresursseja, vai pitäisikö erityisopetusta kohdentaa paremmin sitä tarvitseville ja kehittää yleisopetuksen tukitoimia erityistä tukea tarvitseville lapsille. Erityisopetusta suunnattaessa ja tehostettaessa on mietittävä tarkasti, millainen oppilas saa parhaimman hyödyn laaja-alaisessa erityisopetuksessa ja millainen erityisoppilas hyötyy luokassa annettavista tukitoimista tai yleisopetuksen opetusjärjestelyistä tarvittaessa erityisopetuksen tukemana. Mikä on yleisopetuksen rooli ja vastuu kehittää omaa toimintaansa yhdessä erityisopetuksen kanssa kohdata lasten ja nuorten yksilölliset tarpeet tai yhteiskunnallisten muutosten asettamat opetukselliset paineet? Seuraava vaihe voisi olla yleisopetukseen resursointi mm. luokkakokoja pienentämällä, jolloin opettajien oppilaantuntemus ja opetuksen eriyttäminen helpottuisivat. Erityisopetuksesta ei muodostuisi näin erillistä eriyttävää väylää.

Opetuksen eriyttämisen yleisopetuksen luokassa pitäisi koskea myös lukivaikeuksisia lapsia. Sitä tutkimukseni perusteella tehtiin edelleen aika vähän ja eriyttämiskeinona käytettiin mieluummin laaja-alaisen erityisopettajan työpanosta, jolloin erityisopetusresurssi ei kohdennu riittävästi spesifiä oppimisvaikeuksien kuntoutusta ja opetusta tarvitseviin lapsiin. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus oli säilyttänyt asemansa, mutta tilastojen perusteella ei voi sanoa tarkasti varsinaiseen lukiopetuksen resursoinnista. Tilastointi tulisi tehdä hienojakoisemmin tai perustua oppilaiden ongelmien kuvailuun. Osa opetuksesta on eriyttävää äidinkielen opetusta ja osa lukivaikeuksisten lasten auttamista. Piilosegregaatiosta olisi päästävä pois koulun organisaatioon ja systeemeihin vaikuttamalla (Naukkarinen 1999), sillä aina ei ole tuloksellista hoitaa yksilöä erityisopetuksessa, jos koko perhe on avun tarpeessa. Tällä tarkoitan lähinnä käytöshäiriöisten ja emotionaalisisista ongelmista kärsivä lapsia ja heidän auttamiskeinojaan.

Ihatsun, Ruohon & Haposen tutkimuksen (1997, 8-9) mukaan erityisopettajat voivat reagoida kahdella tavalla muutospaineisiin joko ahdistumalla, pelkäämällä ja stressaantumalla tai kokemalla muutos haastavana, oman työn ja sen merkityksen syvällisenä pohdintana. Sama koskee myös luokanopettajia. Muutoksen ei tulisi kuitenkaan toteutua niin, että erityisopetuksen ydinalue, oppilaan oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja korjaaminen, hämärtyy. Lukioppilaat tarvitsevat yksilöllistä arviointia ja kohdennettua tukea ja seurantaa. Lukiopetusta tarvitaan joskus myös ylemmillä luokilla. Erityisopetuksen laaja-alaisuus voi pahimmillaan merkitä opetusta, jossa oppilasmäärä on suuri ja opetus on intensiteetiltään tehotonta. Kouluilla on myös oppilaita, jotka tarvitsevat yksilöllistä tukea määrällisesti enemmän kuin heille on sitä tarjolla.

Luokanopettajan työn muuttuminen yleisopetuksen oppilasaineksen muuttuessa heterogeenisemmaksi merkitsee haasteita täydennyskoulutukselle ja peruskoulutukselle. Työssä olevat opettajat tarvitsevat erityispedagogista tietoa, minkä avulla omaa työtään pystyisi kehittämään sekä menetelmällisesti että sisällöllisesti erityistuen tarpeessa oleville oppilaille. Meneillään olevat pedagogisen ajattelun muutokset ihmis-, tiedon- ja kognitivistis-konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ja opetuksessa tukevat erityispedagogista ajattelua.

7.3 Tulosten käytäntöön soveltaminen

Opettajilla on ammattitaitoa havaita ja arvioida oppilaiden oppimisvaikeuksia etenkin lukemaan oppimisen alkuvaiheessa. Arviointia tulisi kuitenkin kehittää ja varsinkin 1. luokan syksyllä voidaan perusteellisen arvioinnin ja tukitoimien avulla tehdä paljon oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseksi. Lukemaan oppimisen normaalikehityksen tunteminen auttaa siinä, että oikealla hetkellä annetaan oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea. Standardoitujen lukitestien kehittäminen tähän vaiheeseen yhtenäistäisi käytänteitä ja auttaisi opetuksen järjestämistä ja oppimisvaikeuksien jatkotutkimuksiin lähettämisestä. Erityisopettajien käyttämät ryhmätason mittarit eivät riitä selvittämään ongelmien syitä, vaan yksilöllinen arviointi on tuloksellisen opetuksen ja kuntoutuksen perusta ja tähän koulussa tulisi panostaa entistä enemmän. Tavoitteena on hyvä lukutaito kaikille. Vellutinin, Scanlon ja Sipayn (1997, 374) mukaan varhainen, intensiivinen kuntoutus on keino päästä käsiksi dysleksian syihin.

Koulun erityisopetuksessa ei otettu huomioon fonologista tietoisuutta eikä nimeämistä. Fonologisen tietoisuuden ja lukemisen taitojen (ääne-kirjainvastaavuus) harjoittelu samanaikaisesti on kuitenkin tärkeää lukutaidon opettelussa (Holopainen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen 2000, 94-95.) Tähän on päätyntä myös Torgesen, Wagner ja Rashotte (1997, 291). Poskiparran, Niemen ja Vauraksen mukaan (1999, 444-445) fonologisen tietoisuuden harjoittelusta hyötyvät erityisesti ne lapset, joilla on sekä fonologisen tietoisuuden pulmia että heikko kognitiivinen taso (alhainen kielellinen älykkyys, työmuistin heikkous, heikot laskemistaidot) ja vaikeuksia kirjainten tuntemisessa. Holopaisen ym. (2001, 410) jatkotutkimuksen mukaan lukunopeutta selittäväksi tekijäksi nousi mm. nimeämisen nopeus, jolloin nimeämiskuntoutusta voitaisiin tehdä myös erityisopetuksessa (Tuovinen 1998). Nimeämisiongelmassa on kysymys tilanteeseen oikean sanan löytämisessä, johon on kehitetty kuntoutusmenetelmiä (Tuovinen 1998).

Hyvän lukutaidon oppimisen pohjana on tehokas, suomen kielen rakenteisiin sopiva lukemaan opettamismenetelmä. Torgesenin (1998, 205-206) mukaan opetuksen tulee olla selkeää ja ymmärrettävää lukemisen pienemmistä yksiköistä suurempiin yksiköihin

hierarkista siirtymistä, jolloin opetuksella päästään sujuvan ja tarkan lukemisen avulla ymmärtävään lukemiseen. Opetuksen oikea rytmittäminen, kannustaminen ja positiivisen vuorovaikutuksen luominen oppilaiden ja opettajan välille on myös tärkeää.

Pieni ryhmä oppilaista tarvitsee erityisopetuksellista tukea myös alkuopetusta ylemmillä luokilla, koska lukemisen tekniikan parantaminen ja lukemisen automatisaation saavuttaminen auttavat lukemisen ymmärtämistä ja lukemalla oppimista. Automatisaation saavuttaminen vaatii uusia menetelmiä ja etenkin lukunopeuteen liittyviä harjoituksia, joita on kehitetty mm. tietokoneille. Tämän alueen tutkimustietoa tarvitaan edelleen.

Opettajien yhteissuunnittelun avulla, tiimiytymisellä ja yhteistoiminnallisuudella saataneen aikaan joustavia opetuksen ryhmittelyjä ja mielekkäitä opetuksen sisältöjä, joiden tavoitteena olisi helpottaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja oppilaiden oppimisen ja mielekkyyden parantamista uusien oppilaslähtöisin menetelmin. Töiden jakamisella ja yhteistyöllä voitaisiin parhaimmillaan vähentää opettajien työmäärää ja helpottaa työn raskautta. Moniammatillista lähestymistapaa ja verkostotyötä on edelleen kehitettävä siten, että asiantuntijatahot ymmärtävät toisiaan siten, että lapset tulevat autetuiksi vastuullisesti niin, että psyykkisesti sairaat lapset eivät joudu kohtuuttomia aikoja odottamaan hoitoon tai tutkimuksiin pääsyä koulussa. Tällainen lapsi sitoo myös paljon koulun oppilashuoltoresursseja eikä tule kuitenkaan autetuksi yksin koulun omin keinoin. Kotis-järjestelmän kehittäminen tämän tapaisissa ongelmissa on järkevää (Tilus 2001, 13).

HOJKS-oppilaiden tukemista voisi tehostaa niin, että joku tai jotkut erityisopettajat huolehtisivat pääasiassa heidän tarpeistaan toimien osittain konsultoivina opettajina, mutta myös kuntouttajina ja eriyttävän materiaalin suunnittelijoina luokkiin. Jalkautetun erityisopettajan mallia, jossa konsultin rooli olisi vahva, voisi kehittää edelleen, koska siitä on saatu Jyväskylässä jo kokemusta. Laaja-alaisen erityisopetuksen tuki voisi siten kohdistua entistä enemmän oppimista ennaltaehkäisevään suuntaan, jolloin myös erityisopetusryhmien koostumus järkevöityisi oppilaiden oppimista tukevaksi ja tulokselliseksi. Kodin rooli tuen antamisessa on tärkeää lukivaikeuden voittamisessa, sillä lukivaikeus on usein koko elämänkaareissa mukana oleva asia. Tähän yhteistyöhön ja tiedon

välittämiseen lukivaikeudesta koulun kannattaa panostaa, kuin myös yhteistyöhön kaikkia lasta opettavien henkilöiden kesken.

Yleisopetuksen luokkakoot olivat 4. luokilla suuret, joillakin kouluilla jopa yli 30 lasta, jolloin yksilöllinen oppilaan tuntemus jää vähäiseksi ja eriyttäminen sitä kautta onnistuu vain huonosti. Resurssien suuntaaminen jakotunteihin, tukiopetukseen ja pitkäaikaisiin, koulutettuihin avustajiin ja työn toteuttamiseen suunnitellusti auttaa opetuksen yksilöllistämässä ja erityishuomiota tarvitsevan lapsen opetuksessa. Jotkut lukemisvaikeuksiset lapset menestyvät hyvin isossa luokassa, toiset tarvitsevat pienen ryhmän tukea ja toiset vielä suoraa, intensiivistä ja systemaattista yksilöopetusta oppimisensa tueksi (Church, Fessler & Bender 1998, 185). Lievät oppimisvaikeudet voitaisiin hoitaa omassa yleisopetuksen luokassa suunnitelluin tukitoimin.

Lukemisen vaikeuden on todettu olevan yhteydessä käytöshäiriöihin, tarkkaavuushäiriöihin ja depression (Willcutt 2000, 1045). Jos näihin vakaviin ongelmiin voidaan vaikuttaa lukutaitoa vahvistamalla, niin erityisopetusresurssin kohdentaminen oppilaiden lukemistaitojen kehittämiseen on täysin perusteltua, eikä erityisopettajien tule arastella tai hävetä lukiopetuksen antamista erityisopetuksen laaja-alaistumisesta huolimatta. Lukivaikeuksien auttaminen on myös ammatillisesti sitä työtä, johon erityisopettajilla on koulutus. Tutkimustieto luki- ja muista oppimisvaikeuksista on lisääntynyt muutamana vuonna niin paljon, että erityisopettajien ja luokanopettajien täydennyskoulutusta tulisi tällä alueella kehittää. Toimintatutkimuksen kaltaisissa lukihankkeissa ja oppimisvaikeustutkimuksissa mukana oleminen hyödyttää sekä teoreettisen tiedon lisääntymistä että käytännön arviointimenetelmien ja opetusmenetelmien kehittelyä.

Oppimisongelmien seurannaisvaikutuksista on keskusteltu alan asiantuntijoiden kesken paljon. Stanovich (1988, 603) on tuonut keskusteluun Matteus-efektin, jossa alkujaan kapea-alainen kognitiivinen ongelma, esim. lukivaikeus, laajenee suuriksi vaikeuksiksi. Nopeasti kehittyvä lukutaito saa aikaan myönteisiä vaikutuksia oppimisen alueella, ennen kaikkea itsetunnossa ja käsityksessä itsestä oppijana. Lukivaikeuksisen oppilaan käsitys itsestä oppijana ei useinkaan saa myönteistä vahvistusta, jos tukea ei ole tarjolla. Leinosen

(1997, 20-21) mukaan varhaisten kouluvuosien aikana jälkeen jääminen lukutaidossa, kirjallisessa ilmaisussa ja vieraiden kielten taidoissa vääjäämättä rajoittaa myös kouluttautumismahdollisuuksia ja kapeuttaa ammatillisia vaihtoehtoja.

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Jyväskylässä on pyritty viime vuosina voimakkaasti integroituun erityisopetukseen, jonka toteutumista voitaisiin edelleen seurata ja arvioida. Onko integraatiota todella edistetty joustavien pienryhmien ja muiden opetusjärjestelyjen avulla vai onko niistäkin tullut yleisopetuksen segregatiokanavia? Miten yleisopetus pyrkii vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeisiin? Miten jatketaan integraatiopyrkimysten kehittämistä eteen päin kaikkien, myös erityistä tukea tarvitsevien, lasten parhaaksi?

Lukivaikeuksien arviointimenetelmien ja standardoitujen testien kehittämistä kaivataan edelleen, vaikka opettajien arviointitaidot olivatkin hyvät. Hyvien mittareiden avulla voitaisiin varhenta suunnitelmallista lukiopetusta ja tehdä lukivaikeutta ennaltaehkäisevää työtä.

Miten lukiopetuksen menetelmiä voitaisiin tehostaa? Jotta tähän voitaisiin vastata, tarvitaan lukilasten yksilö- ja ryhmäkuntoutustutkimuksia lukivaikeuden ennaltaehkäisemisen ja lukemisen sujuvuuden automatisoinnin alueella. tehokasta. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö lukilasten auttamisessa olisi tärkeä jatkotutkimusalue.

Lähteet

- Aaron P. G., Joshi, M. & Williams, K. A. 1999. Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities* 32, 120-137.
- Ahonen, T. & Holopainen, L. 2001. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: WS Bookwell Oy, 239-248.
- Ahonen, T. & Lyytinen, H. 1998. Erilaisen oppijan tunnistaminen lapsena. Teoksessa *Asiakkaana erilainen oppija*. Työministeriö. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahvenainen, O. & Holopainen E. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Aro, M. 1994. Prof. Bakkerin kuvaama lukemisvaikeuksien alaryhmädiagnostiikka ja kuntoutus. *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti* 1, 69-79.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 2. Painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Bröcker, L. & Hautaniemi, P. 2001. Maahanmuuttajien erityisopetuksen palvelut ja niiden lähtökohdat. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: WS Bookwell Oy, 215-225.
- Church, R. P., Fessler, M. A. & Bender, M. 1998. Diagnosis and remediation of dyslexia. Teoksessa Shapiro, B. K., Accardo, P. J. & Capute, A. J. (toim.) *Specific Reading Disability. A view of the spectrum*. Timonium (Maryland): York Press Inc., 171-196.
- Cohen, L. & Manion, L. 1981. *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.

Coltheart, M. 1980. Deep dyslexia: a right hemisphere hypothesis. Teoksessa Coltheart, M., Patterson, K. E. & Marshall, J. C. (toim.) Deep dyslexia. London: Routledge & Kegan.

Fawcett, A., Nicolson, R. (toim.) 1994. Dyslexia in children. Multidisciplinary perspectives. London: Harvester Wheatsheaf.

FinRA r.y. 1997. Lukemisen ja kirjoittamisen testejä. Julkaisusarja A7. Jyväskylä.

Happonen, H., Ihatsu, M., Kärnä, E., Perätalo, U. & Tuunainen, K. 1986. Luokattoman erityisopetuksen nykytila ja kehittämisen pääsuunnat 7. Osaraportti II: Peruskartoituksen tuloksia ja kehittämisehdotuksia. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen H. 2000. Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at pre-school age. *Scientific Studies of Reading*, 4, 77-100.

Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen H. 2001. Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities* 34, 401-413.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 49.

Høien, T. & Lundberg, I. 1989. A strategy for assessing problems in word recognition among dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research* 33, 185-201.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997. Erityisopettajan toimenkuva II. *Kielikukko*, 3. 8-11.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. Lastenerityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva WS. Bookwell Oy, 91-109.

Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajan koulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. Helsinki: Edita.

Jyväskylän kaupungin opetustoimen toimintakertomukset vuosilta 1990-2001.

Kanninen, A., Hämälä, M. & Palomäki, H. 1997. Neuropsykologian käsitteet. Sanakirja neurokliinikoille. Helsinki: Karisto Oy.

Katzenbach, J. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Porvoo: WSOY.

Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy, 23-33.

Koppinen, M-L, Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Korhonen, T. 1991. An empirical sub-grouping of Finnish learning disabled children. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 13, 259-277.

Korhonen, T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H. & Ahonen, T. Korhonen, T. (toim.) Oppimisvaikeudet neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY.

Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Leinonen, S. 1997. Lukivaikeus esteenä elämänvalinnoille. Kuntoutus 4, 18-24.

Lindeman, J. 1998. Ala-asteen Lukutesti. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.

Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.

Lukityöryhmän muistio 6. 1999. Helsinki: Yliopistopaino.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) raportti 15. Loppuraportti. Opetushallitus.

Lyon, G. R. 1995. Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 45, 3-27.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa Fadjukoff, P., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (toim.) Oppimisvaikeudet tutkimuksesta käytäntöön. Lievestuore: ER-Paino Oy, 24-58.

Lyytinen, H., Aro, M. & Holopainen, L. (painossa) Dyslexia in highly orthographically regular Finnish. Teoksessa Smythe, I., Everatt, J., Salter, R. (toim.) The international book of dysleksia. Second Edition. London, GB: World Dysleksia Network Foundation.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti T., Naukkarinen, A & Vehmas, S.(toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136-161

Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy, 33-48.

Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun ylä-asteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149

Nevala, J. & Lyytinen, H. 2000. Sanaketjutesti. Niilo Mäki Instituutti & Lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Nissinen, M. & Tilus, P. 1999. Erityisopetussuunnitelma 2000. Jyväskylän kaupungin julkaisusarja A8. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 179.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Patrikainen, R. 2001. Arvioinnin muutokset haasteena opettajalle [esitelmä]. Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressi 6-10.8.2001.

Perusopetusasetus. 1998. 25.11.1998/852

Perusopetuslaki. 1998a. 28.8.1998/628

Perusopetuslaki. 1998b. 30.12.1998/1188

Poskiparta, E., Niemi, P. & Lepola, J. 1994. Diagnostiset testit 1. Lukeminen ja kirjoittaminen. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.

Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. 1999. Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade and what components of it show training effects? *Journal of Learning Disabilities*, 32, 5, 427-447.

Ruoho, K., Ihatsu, M. & Happonen, H. 1998. Painopisteet muuttuvat opetuksessa. *Erytisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 74-75.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Salminen, H. 1982. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeudet. Espoo:Weilin+Göös

Sarjala, J. 2002. Sana, yksilö ja yhteiskunta. Teoksessa Hintikka, A-M. (toim.) *Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 210-214.

Savolainen, H. & Alasuutari, H. 2000. Introduction. Savolainen, H., Kokkala, H. & Alasuutari, H. (toim.) *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality*. Helsinki: Hakapaino Oy. 10-16.

Seymour, P. H. K. 1986. *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Rutledge & Kegan Paul.

Siegel, L. S. 1992. An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* 25, 10, 618-629.

Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimivaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: WS Bookwell Oy.

Spiik, K-M. 1999. *Tiimityöstä voimaa*. Juva: WSOY.

Stakes 1999. *Tautiluokitus ICD-10, 2. Painos*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Stanovich, K. E. 1988. Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: Phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities* 21, 590-604.

Ström, K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Juva: WS Bookwell Oy. 127-137.

Syrjälä, L., Numminen M., 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.

Tilus, P. (toim.) 2001. *Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen 2001. Jes!-Hankekuvaus 2000-2001. Raportti 1*.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. 1997. Approaches to the prevention and remediation of phonologically based reading disabilities. Teoksessa Blachman, B. (toim.) *Foundations of reading acquisition and dyslexia. Implications for early intervention*. Mahwah (New York): Lawrence Erlbaum Ass, 287-304.

Torgesen, J. K. 1998. Instructional interventions for children with reading disabilities. Teoksessa Shapiro, B. K., Accardo, P. J. & Capute, A. J. (toim.) Specific Reading Disability. A view of the spectrum. Timonium (Maryland): York Press Inc., 197- 219.

Tuovinen, S. 1998. Sano millä se alkaa. Dysfaattisten lasten sananlöytämisen ja nimeämisen ongelmista sekä niiden kuntouttamisesta. Haukarannan koulun julkaisusarjat. Tutkimusraportit 1.

Opetusministeriö. 1999. Valtion tilintarkastajien kertomus vuodelta 1998. Opetusministeriön hallinnonala. <http://www.eduskunta.fi/vtilt/index.htm>.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Sipay, E. R. 1997. Toward distinguishing between cognitive and experimental deficits as primary sources of difficulty in learning to read: The importance of early intervention in diagnosing specific reading disability. Teoksessa Blachman, B. (toim.) Foundations of reading acquisition and dyslexia. Implications for early intervention. Mahwah (New York): Lawrence Erlbaum Ass., 347-380.

Viitala, R. 1997. Lykkäyslapsi päiväkodissa. Teoksessa Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY.

Willcutt, E. G. 2000. Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. J. Child. Psychol. Psychiat. 41, 1039-1048.

Virtanen, P. (toim.) 1994. VIKERI. Erityisopetus. Opetustushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Virtanen, P. 1999. Kohti yhteistä koulua kaikille. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3, 6-8.

Wolf, M. 1999. What time may tell: Towards a new conceptualization of developmental dyslexia. Annals of Dyslexia 49. 3-28.

Ysseldyke, J. E. & Algozzine. 1990. Introduction to special education. 2. painos. Boston (Mass.): Houghton Mifflin.

Liite 1. Kyselylomake erityisopettajille.

Erityisopettaja _____

Tutkimuslapsi, jota kysely koskee: _____

Työkokemuksesi erityisopettajana: _____ vuotta

Erityispedagogiset opintosi: _____

Onko koulullanne erityisopetuksen pienryhmää? _____

Jos on, niin keille se on suunnattu? _____

Kuinka paljon alueellasi on oppilaita? _____

Laaja-alaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden määrä viikossa _____

Erityisopetukseen siirrettyjen lasten määrä, joista huolehdit

a) kokonaan siirrettyjen määrä, joilla HOJKS _____

b) vain tietyssä aineissa siirrettyjen määrä, joilla HOJKS _____

Koulun laaja-alaisen erityisopetuksen **resurssijako tällä hetkellä** (tunteina ja oppilasmäärinä)
Jaottele pääsyyn mukaan.

	Puhe		Luki		Matem.		Tarkk.		Sos.emot.		Moniong.		Muut*	
	h	opp	h	opp	h	opp	h	opp	H	Opp	h	opp	h	opp
1.lk														
2.lk														
3.lk														
4.lk														
5.lk														
6.lk														
Yht														

Erityisopetuksessa käyvien tyttöjen määrä: _____ poikien määrä: _____

Muita tunteja: _____

Mitä **muut*** erityisopetuksessa käyvät lapset ovat? _____

(jatkuu)

Millaiset lapset jäävät koulussanne ilman erityisopetusta, vaikka mielestäsi sitä tarvitsisivat?

Miten arvioisit integraation vaikuttaneen resurssijakoon esim. lukiopetuksen määrään?

Millä tavalla arvioisit laaja-alaisen erityisopettajan työn ja erityisopettajuuden muuttuneen viime vuosina?

Seuraavat kohdat koskevat vain tutkimusoppilasta

Jos lapsi on käynyt erityisopetuksessa, mikä on ollut pääsyy ja toissijaiset syyt

erityisopetukseen valikoitumisessa? Merkitse tärkeysjärjestykseen(1=pääsyy 2=toissijainen syy 3=kolmas syy)

Lukeminen	1.lk	2.lk	3.lk	4.lk
Lukemisen hitaus				
Lukemisessa esiintyneet virheet				
Lukemisen ymmärtämisvaikeudet				
Kirjoittaminen				
Sanelukirjoituksessa esiintyneet virheet				
Lapsen tuottavan kirjoittamisen ongelmat				
Matematiikka				
Sosioemotionaaliset ongelmat*				
Tarkkaavuus				
Puheongelmat				
Motoriset vaikeudet				
Muu**				

*Selitä tarkemmin:

** Selitä tarkemmin:

(jatkuu)

Lapsen saama erityisopetuksen määrä eri vuosina. Merkitse tunnit ja ympyröi oikea.

1. lk ___ h viikossa yksilö/pienryhmä/sam.aik.op. 2.lk ___ h vk yksilö/pienryhmä/sam.aik.op
3. lk ___ h viikossa yksilö/pienryhmä/sam.aik.op. 4.lk ___ h vk yksilö/pienryhmä/sam.aik.op.

Oletko ollut koko ajan hänen erityisopettajansa? _____
Halutessasi voit **selventää** edellistä

Miten ja kuka vaikeudet havaitsi?

Käytitkö testejä tai tehtäviä lapsen oppimisvaikeuksien tunnistamisessa:

Kyllä

En

Mitä **testejä, tehtäviä** tai **menetelmiä** olet käyttänyt oppimisvaikeuden tunnistamisen pohjana?
Kuka niistä vastasi? Vastaa taulukkoon.

	Testi,tehtävä,muu (erittele)	Vastuuhenkilö
1.lk		
2.lk		
3.lk		
4.lk		

(jatkuu)

Seuraavassa on kyse lapsen tarkennetuista vaikeuksista, erityisopetuksen sisällöistä, käytetyistä menetelmistä ja materiaaleista, jotka koskevat vain tutkimuslasta. Arvioi myös menetelmien hyötyä.

	Lapsen tarkennetut vaikeudet	Erityisopetuksen sisältö, aihe	Käytetyt menetelmät	Materiaali	Arvioi menetelmien hyötyä
1.lk					
2.lk					
3.lk					
4.lk					

Jos tutkimuslapsi ei ole saanut erityisopetusta tai erityisopetus on päättynyt, mistä syystä päätös on tehty?

Onko tutkimuslapselle laadittu HOJKS? _____

Jos on, niin mistä syystä? _____

(jatkuu)

Seuraavassa tarkastellaan tutkimuslapsen muita tukitoimia erityisopetuksen lisäksi ja yhteistyötä hänen asioissaan.

Muut tukitoimet esim. avustaja, terapia?

Kuinka paljon yhteistyötä olette tehneet luokanopettajan kanssa tutkimuslapsen asioissa?

Milloin yhteistyötä on tehty?

Mitä yhteistyö on ollut luokanopettajan kanssa?

Arvioi tehtyä yhteistyötä.

Mitä yhteistyötä on ollut muiden opettajien tai mahdollisesti avustajan kanssa? Arvioi yhteistyötä.

Kuinka paljon olet tehnyt yhteistyötä vanhempien kanssa?

Kuka oli aloitteentekijä?

Missä asioissa ja miten olet tehnyt yhteistyötä vanhempien kanssa?

(jatkuu)

Arvioi tehtyä yhteistyötä.

Muu yhteistyö lapsen asioissa esim. eri asiantuntijoiden kanssa?

Mitä muuta haluat tutkijan tietävän?

Kiitos vaivannäöstäsi!

Liite 2. Kyselylomake luokanopettajille.

Luokanopettaja: _____

Tutkimuslapsi, jota kysely koskee: _____

Työkokemuksesi luokanopettajana _____ vuotta

Erityispedagogiset opintosi _____

Kuinka monta oppilasta on luokallasi? _____

Kuinka monta erityisopetustuntia on luokkasi käytössä viikossa? _____

Kuinka monta luokkasi lasta käy erityisopetuksessa? _____

Mitkä ovat heidän oppimisvaikeutensa? _____

Erityisopetukseen siirrettyjen määrä luokallasi, joita opetat

a) **Kokonaan** erityisopetukseen siirrettyjen määrä, joilla HOJKS _____

b) **Osittain** erityisopetukseen siirrettyjen määrä, joilla HOJKS _____

Millaiset lapset luokallasi jäävät ilman erityisopetusta, vaikka mielestäsi sitä tarvitsisivat?

Miten arvioisit integraation vaikuttaneen erityisopetuksen resurssijakoon esim. lukiopetuksen määrään?

Millä tavalla arvioisit opettajan työn ja opettajuuden muuttuneen viime vuosina?

(jatkuu)

Seuraavat asiat koskevat **tutkimusoppilasta** _____

Millä luokilla olet opettanut lasta? 1lk 2lk 3lk 4lk

Onko hän käynyt erityisopetuksessa? _____

Jos lapsi on käynyt erityisopetuksessa, mikä on ollut pääsyy ja toissijaiset syyt erityisopetukseen valikoitumisessa? Merkitse tärkeysjärjestykseen (1=pääsyy 2=toissijainen syy 3=kolmas syy)

Lukeminen	1.lk	2.lk	3.lk	4.lk
Lukemisen hitaus				
Lukemisessa esiintyneet virheet				
Lukemisen ymmärtämisvaikeudet				
Kirjoittaminen				
Sanelukirjoituksessa esiintyneet virheet				
Lapsen tuottavan kirjoittamisen ongelmat				
Matematiikka				
Sosioemotionaaliset ongelmat*				
Tarkkaavuus				
Puheongelmat				
Motoriset vaikeudet				
Muu**				

***Selitä tarkemmin:**

**** Selitä tarkemmin:**

Miten ja kuka vaikeudet havaitsi?

(jatkuu)

Millä tavalla olet pääasiassa arvioinut luokkasi lasten oppimisvaikeuksia ja erityisopetuksen tarvetta? Esim. testit, havainnointi

Mitä testejä, tehtäviä tai menetelmiä olet käyttänyt oppimisvaikeuden tunnistamisen pohjana? Kuka niistä vastasi? Vastaa taulukkoon.

	Testi,tehtävä,muu (erittele)	Vastuuhenkilö
1.lk	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2.lk	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3.lk	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
4.lk	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

(jatkuu)

Seuraavassa on kyse mahdollisista tukitoimista tutkimuslapsen osalta esim. eriyttäminen, tukiopetus, HOJKS. Vastaa niiltä vuosilta, jolloin olet lasta opettanut

	Lapsen tarkennetut vaikeudet	Luokanopettajan antama erityistuki	Muut tukitoimet	Arvioi tukitoimien hyötyä	Ei tukitoimia
1.lk					
2.lk					
3.lk					
4.lk					

Jos tutkimuslapsi ei ole saanut muuta tukea, erityisopetusta tai erityisopetus on päätynyt, mistä syystä näin on tehty?

Onko tutkimuslapselle laadittu HOJKS? _____ Jos on, niin mistä syystä?

(jatkuu)

Kuinka paljon yhteistyötä olet tehnyt erityisopettajan kanssa tutkimuslapsen asioissa?

Milloin yhteistyötä on tehty?

Mitä yhteistyö on ollut erityisopettajan kanssa?

Arvioi tehtyä yhteistyötä.

Mitä yhteistyötä on ollut muiden opettajien ja mahdollisesti avustajan kanssa lapsen asioissa? Arvioi yhteistyötä.

Kuinka paljon olet tehnyt yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa?

Kuka oli aloitteentekijä?

Missä asioissa ja miten olette tehneet yhteistyötä vanhempien kanssa?

Arvioi tehtyä yhteistyötä.

(jatkuu)

Muu yhteistyö lapsen asioissa esim. eri asiantuntijoiden kanssa? _____

Mitä muuta haluat tutkijan tietävän?

Kiitos vaivannäöstäsi!

Liite 3. Teemahaastattelu erityisopettajille

1. Resurssit,integraatio

- koulun erityisopetusalue kokonaisuudessaan, mitä talossa on?
- resurssit vs. tarve
- mihin laaja-alaisen resurssit suuntautuvat, painopiste
- mihin tarvittaisiin lisää resursseja
- integraation tuomia asioita

2. Lukiopilaan asema koulullanne, yleisesti

- lukiresurssi
- muuttunut, säilynyt ennallaan
- käsityksesi lukioetuksen tarpeellisuudesta, tuen tarve vs. tuki

3. Erityisopettajuuden muutokset

- opettajuuteen vaikuttavat tekijät (ops, oppilaista tulevat uudet vaatimukset, koulujärjestelmä, yksilöllisyyden vaatimukset, integraatio jne.)
- laaja-alaisuus vs. kompetenssi, priorisointi
- yksilöllisyyden vaatimukset, HOJKS:t

4. Tutkimusoppilas

- kuvailua
- vaikeudet, vahvuudet (itsetunto)
- havaitut vaikeudet, ongelmien vaikeusaste
- miten havaittu, kuka
- testien asema ongelmien havaitsemisessa, testien käyttökelpoisuus
- onko tarjolla hyviä testejä

5. Tutkimusoppilaan opetus

- ongelmat – tavoitteet
- keskeinen asia, mihin erityisopetuksella on pyritty
- mekaanisen lukutaidon osuus oppilaan menestymisessä akateemisissa aineissa
- käytetyt materiaalit
- opetuksen hyödyn arviointi, mitä muuta olisi voinut kokeilla
- vuorovaikutuksen laatu, opettajan ja oppilaan välinen suhde
- tuen tarve jatkossakin, arvio
- resurssit, lukioetuksen merkitys

6. Tutkimusoppilaan tukitoimet

- mitä on ollut , entä nyt
- määrä

-tuen tarpeen riittävyys

7. Yhteistyö koulu sisällä

- motivaatio tehdä yhteistyötä
- odotukset
- yhteistyön prosessi ja laatu
- luottamus yhteistyön
- yhteistyön esteet tai sitä helpottavat tekijät
- yhteistyön riittävyys

8. Yhteistyö vanhempien kanssa

- yhteistyön sisältö
- tarve tehdä yhteistyötä
- yhteistyön esteet tai sitä helpottavat tekijät
- yhteistyön odotukset
- yhteistyön riittävyys

9. Yhteistyö koulun ulkopuolisten henkilöiden kanssa

- tutkimuslapsen asioissa
- tarve tehdä yhteistyötä
- yhteistyön onnistuminen, hyödyt
- tärkein taho
- yhteistyön riittävyys

10. Yhteistyöhön liittyviä parannusehdotuksia ja toiveita

- ajankäyttö
- työstä saatu korvaus

Liite 4. Teemahaastattelu luokanopettajille

1. Yleistä luokan tilanteesta

-tutkimusoppilaan oppimisympäristö

2. Luokan lasten erityisopetustarve

-millaista tarvetta

-priorisointi, miten tehty

-tuen tarpeen riittävyys

-HOJKS-oppilaat

-lukiresurssi

-tutkimuslapsen tuen tarve

3. Erityisopetuksen ulkopuolelle jäävät

-tarkemmin

4. Opettajuuden muutokset (näkökulmana erityistarpeet)

-mistä muutokset johtuvat (ops, oppilasaines, koulujärjestelmä, hallinto jne.)

-tuntuuko, että pystyy vastaamaan muuttuneisiin tarpeisiin

-ulkoapäin vs. sisältäpäin ohjautuvuus

5. Tutkimusoppilas

-havainnot hänestä

-vaikeudet, vahvuudet

-miten vaikeudet havaittu (testit, tehtävät)

-ongelmien erittely

6. Luokassa annettu tuki ja eriyttäminen

-tarve

-mahdollisuudet yksilöllistämiseen isossa luokassa

-miten tukea

7. Muu tuki

-onko tarjolla

-onko tämä lapsi saanut muuta tukea

-tuen sisältö

8. Yhteistyö koulun sisällä tutkimuslapsen asioissa

-onko ollut tarvetta johonkin erityiseen yhteistyöhön

-miten tehty

-yhteistyötä helpottavat, vaikeuttavat tekijät

- jatkuva yhteistyö, satunnaisuus
- prosessin arviointia, yhteistyön hyöty
- hyvän yhteistyön edellytykset

9. Yhteistyö vanhempien kanssa

- tarve
- määrä, laatu
- kuinka paljon
- missä asioissa
- yhteistyön edellytykset

10. Muu yhteistyö

- keiden kanssa
- mikä yhteistyö tärkeä tutkimuslapsen asioissa
- hyöty
- toiveita ja yhteistyötä edistäviä tekijöitä