

**HOJKS-OPPILAS TAVALLISELLA LUOKALLA**

**Luokanopettajien kokemuksia erityisoppilaan opettamisesta**

Margit Sundqvist

Erityispedagogiikan  
Pro gradu –tutkielma  
Syyskuu 2002  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Jyväskylän yliopisto  
Erityispedagogiikan laitos  
Sundqvist Margit: HOJKS-oppilas tavallisella luokalla  
Luokanopettajien kokemuksia erityisoppilaan opettamisesta

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma, 79 sivua  
Syyskuu 2002

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettaja kokee tehtävänsä, kun yleisopetuksen luokassa on erityisoppilas. Mitkä asiat nousevat tässä tilanteessa keskeisiksi opettajan mielestä?

Tutkimus on laadullinen monitapaustutkimus, jossa aineistona on neljän ala-asteen luokanopettajan haastattelut. Opettajia haastateltiin touko- ja kesäkuussa vuonna 2001. Opettajat opettivat ensimmäisen, toisen ja kolmannen luokan oppilaita. Jokaisella opettajalla oli luokassaan erityisoppilas, jolle oli tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Jokaisesta opettajasta kirjoitettiin haastatteluaineiston perusteella tarina.

Opettajien tarinoista löytyi yhteisiä piirteitä, joiden perusteella tehtiin tutkimuksen johtopäätökset. Erityisoppilaan tulo tavalliselle luokalle tulisi valmistella hyvin, jotta opettajalla olisi jonkinlainen käsitys lapsen tarpeista jo opetuksen alkuvaiheessa. Riittävän ajoissa tehty valmistelu sekä yhteistyö niin vanhempien kuin lasta tukevien eri ammattilaisten kanssa tukevatkin parhaiten opettajaa hänen työssään. Opettajalle on suuri haaste kohdata oppilas, jolla on paljon yksilöllisiä tarpeita. Mitä enemmän oppilas poikkeaa muista oppilaista, sitä enemmän opettaja näyttää joutuvan muuttamaan omia opetusmenetelmiään. Parhaimmassa tapauksessa erilaisen oppilaan läsnäolo luokassa rikastuttaa kaikkien elämää.

Tutkimuksen perusteella voidaan esittää kaksi tekijää, jotka auttavat opettajaa hänen työssään erityisoppilaan opettajana. Ensimmäinen tärkeä asia on opettajan saama tuki työlleen. Tämä tuki tarkoittaa työyhteisön sisäistä ja koulun ulkopuolista tukea. Työyhteisön sisäinen tuki käsittää rehtorilta ja työtovereilta saadun tuen. Koulun ulkopuolinen tuki on yllä mainittua vanhemmilta ja lasta tukevilta ammattilaisilta saatua tukea. Toinen tärkeä tekijä on opettajan oma valmius kohdata erityisoppilaan tuomat haasteet. Opettajan valmiuteen kohdata oppilas vaikuttavat niin opettajan omat asenteet kuin ammatillinen kehityskin. Nämä opettajan toimintaa tukevat tekijät liittyvät kuitenkin kiinteästi yhteen. Opettajan saama tuki työlle antaa varmasti myös lisää voimavaroja haasteellisen oppilaan kohtaamiseen.

Asiasanat: erityisoppilas, HOJKS-oppilas, luokanopettaja, moniammatillinen yhteistyö, opetussuunnitelma, yleisopetus

## SISÄLLYS

1	KOULUTUKSEN UUDET HAASTEET	5
2	ERITYISOPPILAS TAVALLISELLA LUOKALLA	7
2.1	Integraatiosta kohti inklusiota	7
2.2	Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	8
2.3	Tutkimustehtävä	9
3	TUTKIMUSMETODI	11
3.1	Tutkimukseen osallistuneet opettajat	11
3.2	Laadullinen monitapaustutkimus	12
3.3	Kokemusmaailman tutkiminen	14
3.4	Aineiston keruu	16
3.5	Aineiston analysointi ja raportointi	17
3.6	Tutkimuksen luotettavuus	19
4	OPETTAJIEN TARINAT	21
4.1	Kaijalle ihmisten erilaisuus on luonnollista	21
4.2	Kirsi on maailmalla oppinut ymmärtämään erilaisuutta	27
4.3	Leenalle työ on opettanut erilaisuuden ymmärtämistä	34
4.4	Maija – viisi vuotta haasteellista työtä maahanmuuttajaopetuksessa sekä erityisoppilaan opettajana	40
5	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ OPETTAJIEN KOKEMUKSISTA	50
5.1	Opettaja joutuu kohtaamaan HOJKS-oppilaan yksilölliset tarpeet	50
5.2	Toimintatapoja on joskus muutettava	51
5.3	Opettaja tarvitsee tukea HOJKS-oppilaan tullessa luokkaan	52
5.4	Moniammatillinen yhteistyö tukee opettajan työtä	54
5.5	Yhteistyö vanhempien kanssa luo perustan opetukselle	55
5.6	Erilaisuuden kohtaaminen rikastuttaa opettajan ja oppilaiden elämää	56

6	LÖYTÖJEN TARKASTELUA	58
6.1	Inklusion toteutus	59
6.1.1	Tuki opettajalle	59
6.1.2	Toimintatapojen muuttaminen – voimaa yhteistyöstä	61
6.2	Opettajan valmius kohdata HOJKS-oppilas	63
6.2.1	Voimavarat ja asenteet	63
6.2.2	Opettajan ammatillisuuden kehittyminen	64
6.3	Lopuksi	65
7	TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI	66
	LÄHTEET	72
	LIITTEET	
	Liite 1: Tutkimuslupahakemus sivistystoimenjohtajalle	76
	Liite 2: Tutkimuslupahakemus rehtorille	77
	Liite 3: Tutkimuslupahakemus luokanopettajalle	78
	Liite 4: Teemahaastattelun kysymysaiheet	79

## 1 KOULUTUKSEN UUDET HAASTEET

Koululaitos on osa nopeasti muuttuvaa yhteiskuntaa. Yhteiskunnan muuttuessa koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa kohdataan muutoksen tuomat haasteet. Uusia toimintatapoja tulee omaksua silloin, kun vanhat käytännöt eivät enää ole tarkoituksenmukaisia. Yksi keskustelua herättänyt koulutuksen osa-alue on ollut erityisopetus.

Tukea tarvitsevien lasten määrä on kasvanut peruskoulussa. Syyt tuen tarpeeseen ovat yhä monimuotoisempia. Koulutuksen kentällä on ollut pakko miettiä uusia vaihtoehtoja, jotta näihin tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan. Viimeisten vuosikymmenten aikana vammaiset ja muut erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat usein opiskelleet erillään omissa ryhmissään. Tämä ei kuitenkaan ole nykyisen lainsäädännön suosituksen mukaista. Maaliskuun 1. päivänä vuonna 2000 voimaan tulleen Suomen uuden perustuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan mm. terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (§ 6). Myös kansainväliset näkemykset korostavat tukea tarvitsevien oppilaiden täysivaltaista osallistumisoikeutta yleiseen ja kaikille suunnattuun opetukseen.

Erityisesti Yhdysvalloissa yleisopetuksen opettajilla on pidempään ollut kokemusta vammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta samassa opetusryhmässä. Opettajien näkemyksiä erilaisten oppilaiden opettamisesta tavallisessa opetusryhmässä ovat tutkineet mm. Scruggs ja Mastropieri (1996) sekä Leyser ja Tappendorf (2001). Molemmissa tutkimuksissa ilmeni, että opettajilla on enimmäkseen varauksellinen asenne erityisoppilaiden sijoittamiseen tavalliseen luokkaan.

Tänä päivänä myös Suomessa yhä useammalla luokanopettajalla on luokassaan erityistä tukea tarvitseva oppilas. Luokanopettajien kokemuksia erityisoppilaan opettamisesta on kuitenkin tutkittu vielä vähän. Opettajien asenteet ovat Mobergin (1984 ja 1998) mukaan samansuuntaisia kuin ulkomaisissa tutkimuksissa. Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla miten luokanopettaja kokee tehtävänsä erityisoppilaan opettajana. Mitkä asiat nousevat tärkeiksi, kun luokanopettaja saa oppilaakseen erityisoppilaan?

Olen haastatellut neljää ala-asteen luokanopettajaa ja koonnut heidän kokemuksistaan neljä narratiivia, tarinaa. Opettajien tarinoissa olen nostanut esille opettajan ja oppilaan kuvailun lisäksi erityisoppilaan alkuvaiheet yleisopetuksen luokassa sekä opettajan näkemykset omasta selviytymisestään erityisoppilaan opettajana. Tutkimukseni on laadullinen monitapaustutkimus, joka pohjautuu fenomenologiseen ihmisten kokemusten tutkimiseen ja tulkintaan. Tutkimukseni mukaan suurin haaste luokanopettajalle on erityisoppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen. Parhaiten opettaja pystyy vastaamaan tähän, jos hän saa riittävästi tukea työlleen. Tarkastelen löydöksiäni Clandininin ja Connellyn (1994) esittämää kokemusten tarkastelun näkökulmaa mukaellen. Jaan opettajan kokemusmaailman kolmeen ulottuvuuteen: ulkoiseen, sisäiseen ja menneen ajan ulottuvuuteen. Näiden ulottuvuuksien keskinäinen tasapaino vaikuttaa siihen, miten opettaja kokee selviävänsä tehtävässään erityisoppilaan opettajana.

## 2 ERITYISOPPILAS TAVALLISELLA LUOKALLA

### 2.1 Integraatiosta kohti inklusiota

Koulutuspoliittisena tavoitteena vammaisten ja erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden kohdalla on 1970-luvulta lähtien ollut normalisaatioperiaate. Tämän mukaan vammaisten oppilaiden integroinnissa muiden oppilaiden joukkoon on erotettu kolme eri tasoa: fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio. Tavoitteena on pidetty sosiaalista integraatiota eli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumista yhteiseen opetukseen tavallisen luokan oppilaiden kanssa. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10.)

Kansainvälisenä vammaisten vuotena 1981 Yhdistyneet Kansakunnat antoi julistuksen, jossa kiinnitettiin huomiota vammaisten ihmisten oikeuteen saada heidän kykujensä mukaista opetusta. Yhdysvaltojen lainsäädäntöön oli jo vuonna 1975 kirjattu vammaisten lasten oikeus opiskella vähiten rajoittavassa ympäristössä, jolloin opiskelupaikan tuli ensisijaisesti olla vammattomien ikätovereiden parissa. (Jenkinson 1997, 25). Taloudellisesti kehittyneiden maiden yhteistyöjärjestö, OECD, seuraa julkaisuissaan vammaisten lasten opiskelun toteutumista eri jäsenmaissa. Yleisenä pyrkimyksenä kaikissa OECD-maissa on vammaisten tasavertaisten opiskelumahdollisuuksien toteutuminen. (OECD 1995 & 1997.)

Suomessa normalisaatioprosessi eteni 1980-luvulla lähinnä lainsäädännöllisesti. Merkittävä edistys oli harjaantumiskoulujen liittyminen osaksi peruskoululaitosta. Todellista integraatiopedagogiikkaa ei kuitenkaan kehitetty, koska koulut eivät kokeneet integraatiota itsestään lähteneeksi. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 15.)

Opetushallituksen vuonna 1994 vahvistamissa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tavoitteet määriteltiin samoiksi yleis- ja erityisopetuksessa oleville oppilaille. Opetushallitus on antanut Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutoksen vuonna 2000. Se perustuu vuonna 1998 säädettyyn Perusopetuslakiin ja siinä täydennetään vuonna 1994 annettua opetussuunnitelman perusteita. Määräyksen mukaan opetuksen järjestämistä yleisopetuksen ryhmässä eli integraatiota tulee harkita myös silloin, kun oppilaalla on vammaisuudesta ja sairaudesta

tai muusta syystä johtuvia oppimisvaikeuksia. Olosuhteiden yleisopetuksen ryhmässä tulee kuitenkin olla suotuisat ja oppilaan tulee saada tarvittaessa tukea. (Opetushallitus 2000.)

Kunnat saivat 1990-luvun alkupuoliskolla yhä enemmän päätösvaltaa omien resurssiensa käytöstä. Tästä seurasi se, että yleisopetuksen luokkiin siirrettiin tavallista enemmän erityisopetusta tarvitsevia oppilaita. Oppilasmäärien kasvaessa luokilla erityisoppilaiden tukitoimien järjestäminen ei ole kuitenkaan seurannut koulutoimen hallinnossa tehtyjä uudistuksia. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 17.)

Biklenin (2001, 55-56) mukaan inklusio tarkoittaa määrätietoista pyrkimystä luoda yhteisiä opinto-ohjelmia ja oppimisympäristöjä vammaisille ja vammattomille oppilaille. Inklusio on ennen kaikkea ajattelutapa, asenne tai näkökulma, jonka mukaan erilaiset oppilaat yhteen tuova kasvatus ja koulutus on kaikille hyödyksi. Myös Lipsky ja Gartner (1999, 15) toteavat, että inklusiivisessa koulujärjestelmässä halutaan vastata muuttuvan yhteiskunnan tuomiin haasteisiin. Yhdessä oppimisesta hyötyvät sekä tavalliset oppilaat että ne oppilaat, joilla on erityisiä tarpeita.

Inklusio –termi tulee englannin kielen verbistä ”include”, joka tarkoittaa suomeksi ”laskea mukaan” tai ”sisällyttää”. Väyrynen (2001, 15-20) toteaa inklusion olevan näkemys, joka vastustaa ihmisten syrjintää niin periaatteiden kuin käytännönkin tasolla. Oppilaalle pyritään luomaan sellaiset oppimismahdollisuudet, jotka auttavat häntä valmistautumaan elämän kohtaamiseen. Inklusiossa korostetaan koulujen ja koulutusjärjestelmien muuttamista oppilaiden muuttamisen sijaan.

## **2.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)**

Perusopetuslain (1998) mukaan oppilaalla on oikeus erityisopetukseen muun opetuksen ohessa, jos hänellä on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Jos oppilaan vaikeudet ovat suurempia, hänet tulee ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus pyritään järjestämään ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä tai erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. (Perusopetuslaki 628/1998, § 17.)



Opetushallituksen antamassa määräyksessä todetaan, että jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tulee laatia hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuva henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Oppilaan suunnitelmassa tulee olla seuraavat tiedot:

- kuvaus oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta
- opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja sisällöt
- kuvaus oppilaan opetuksen järjestämisestä yleisopetuksen ja/tai erityisopetuksen ryhmässä
- oppilaan tarvitsemat tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointitavat
- seurannan järjestäminen ja siitä vastaavat henkilöt
- oppilaan arvioinnin perusteet

Erityisopetukseen otetun oppilaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) tehdään mahdollisuuksien mukaan yhdessä oppilaan huoltajien ja oppilasta tukevien moniammatillisten asiantuntijoiden kanssa. HOJKSin toteutumista tulee arvioida ja seurata säännöllisesti ja erityisesti koulutuksen nivelvaiheissa, esimerkiksi siirryttäessä varhaiskasvatuksesta opetustoimen piiriin. Sekä lähettävällä että vastaanottavalla taholla on tällöin vastuu suunnitelman mukaisesta toiminnasta. Lähettävän tahon tulee tällöin antaa riittävät tiedot, jotta oppilaan koulutuksen ja tukipalvelujen suunnittelu ja järjestäminen pystyttäisiin hoitamaan hyvin.

(Opetushallitus 2000, 3-4.)

### **2.3 Tutkimustehtävä**

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata neljän yleisopetuksen luokanopettajan kokemuksia opettajana olosta HOJKS-oppilaille. Haluan tutkimukseni avulla selvittää mitkä asiat nousevat tärkeiksi luokanopettajan kokemusmaailmassa, kun yleisopetuksen luokassa on HOJKS-oppilas. Tutkimusta suunnitellessani olin rajannut opettajien kokemusten kartoittamisen seuraaviin aiheisiin:

1. Opettajan elämäkokemukset erilaisten ihmisten kohtaamisista.
2. Miten HOJKS-oppilaan sijoittaminen luokkaan oli järjestetty?
3. Kuinka opettaja kokee pystyvänsä vastaamaan HOJKS-oppilaan tarpeisiin?

#### 4. Miten opettaja kokee selviytyvänsä HOJKS-oppilaan opettajana?

Tutkimustehtäväni tarkentui vähitellen aineiston keräämisen ja analysoinnin yhteydessä. Tarkastelun lähtökohtana ovat yksittäisen opettajan henkilökohtaiset kokemukset HOJKS-prosessin aikana. Kun opettaja saa opetettavakseen luokan, jossa on HOJKS-oppilas, hän tutustuu paitsi oppilaaseen, myös tämän lähiverkoston: perheeseen ja lasta tukeviin yhteistyökumppaneihin. Perinteinen luokanopettajan työ laajenee HOJKS-oppilaan myötä. Tutkimukseni kohde on siis opettajan näkökulma. Tarkastelu sivuaa myös HOJKS-oppilasta, mutta edelleen tarkastelunäkökulma on opettajan kokemus oppilaasta sekä niistä seikoista, jotka vaikuttavat koko opetusprosessiin.

### 3 TUTKIMUSMETODI

Tutkimukseni lähestymistapana on laadullinen, narratiivinen, fenomenologiseen taustafilosofiaan pohjautuva ihmisten kokemusten tutkiminen. Tutkimus on luonteeltaan monitapaustutkimus, jossa tutkimuksen kohteena on neljä erillistä tapausta (opettajaa). Tiedonhankintamenetelmänä olen käyttänyt haastattelua. Haastatteluaineistoa olen analysoinut induktiivisesti rakentamalla yksittäisistä opettajien kokemuksista laajempia kokemuskokonaisuuksia, joita olen myös verrannut ristikkäin eri opettajien välillä.

#### 3.1 Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Tutkimukseeni osallistui neljä ala-asteen luokanopettajaa kahden eri kunnan alueelta. Kolme opettajaa työskentelee saman pirkanmaalaisen kunnan kouluissa ja yksi tutkimukseen osallistunut on opettajana Pohjois-Karjalassa. Viimeksi mainittu opettaja löytyi henkilökohtaisten kontaktieni kautta. Kaksi pirkanmaalaista opettajaa olivat minulle entuudestaan jonkin verran tuttuja.

Opettajia etsiessäni olin määritellyt heille yhteiseksi piirteeksi sen, että heidän tuli opettaa yleisopetuksen ensimmäisen, toisen tai kolmannen luokan oppilaita. Heillä tuli myös olla luokassaan oppilas, jolle oli tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Näin opettajien kokemuksia voisi tarvittaessa verrata toisiinsa, koska he kohtaavat suunnilleen samassa kehitysvaiheessa olevia oppilaita.

Seuraavassa taulukossa esittelen tutkimukseeni osallistuneet opettajat sekä heidän HOJKS-oppilaansa. Taulukosta käy ilmi opettajan työvuodet opettajan työssä, opettajan opettama luokka-aste, HOJKS-oppilaan luokka-aste sekä opettajan ja HOJKS-oppilaan yhteiset vuodet.

TAULUKKO 1. Yhteenveto tutkimukseen osallistuneista opettajista ja heidän HOJKS-oppilaistaan.

Opettaja (työvuosia) ja opettajan opettama luokka-aste	Opettajan opettama HOJKS-oppilas ja oppilaan luokka-aste	Kuinka monta vuotta HOJKS-oppilas on ollut opettajan oppilaana
Kaija (23) / 2.lk	Toni, 2.lk	kaksi vuotta
Kirsi (2) / 2.lk	Roope, 2.lk	kaksi vuotta
Leena (8) / 3.lk	Aleksi, 3.lk	kaksi vuotta
Maija (5) / 1.-2.lk	Hanna, 4.lk	viisi vuotta

Kaija, Kirsi ja Leena opettivat yhden luokka-asteen oppilaita. Maijalla oli yhdysluokassaan ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. Näiden oppilaiden joukossa oli myös HOJKS-oppilas Hanna, jota Maija oli opettanut viiden vuoden ajan. Hanna oli siten vanhempi kuin luokkansa muut oppilaat.

### 3.2 Laadullinen monitapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen monitapaustutkimus, jossa kuvailen neljää opettajaa, heidän HOJKS-oppilaitaan sekä opettajien kokemuksia. Vertailen myös opettajien kokemuksia keskenään sekä teen niistä johtopäätöksiä.

Tapaustutkimusta (case study) voidaan käyttää tutkimusstrategiana silloin, kun halutaan saada yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tutkimuksen kohteena voi olla esimerkiksi yksittäinen henkilö tai ryhmä henkilöitä. Tapaustutkimus keskittyy usein prosessien ja ilmiöiden kuvailuun. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 123.) Kun tutkimuskohteita on enemmän kuin yksi, on kyseessä monitapaustutkimus (Yin 1994, 44). Useamman tapauksen tutkimuksista voidaan Merriamin (1998, 40) mukaan käyttää myös nimityksiä kollektiivinen tapaustutkimus, ristikkäistapaustutkimus tai vertaileva tapaustutkimus.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2000, 152) mukaan laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Varto (1992) kutsuu ihmisen elämään liittyviä asioita elämismaailmaksi eli kokemustodellisuudeksi.

Elämismaailma muodostuu merkityksistä, jotka laadullisessa tutkimuksessa ymmärretään esimerkiksi ihmisen toimina ja päämäärien asettamisina. Elämismaailman ilmiöt liittyvät aina ihmiseen, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Varto 1992, 23-24). Laadullinen tutkija haluaa ymmärtää näitä ihmisten rakentamia merkityksiä ja sitä miten ihmiset jäsentävät maailmaansa ja kokemuksiaan (Bogdan & Biklen 1992, 32; Merriam 1998,6). Tutkimuksessani halusin tutustua HOJKS-oppilaiden opettajien elämismaailmaan heidän itsensä kertomien kokemusten perusteella.

Laadullisilla tutkimusmenetelmillä tarkoitetaan Grönforsin (1982) mukaan tavallisesti ei-tilastollisia menetelmiä, jolloin tutkimusaineiston hankinta on keskeisen huomion kohteena. Laadullisen tutkimuksen tekijä perustelee tutkimuksensa tieteellisyyden eri tavalla kuin tilastollisia menetelmiä käyttävä tutkija. Tutkimusolosuhteiden tarkka kuvaus on oleellista laadullisessa tutkimuksessa, sillä sen perusteella voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Grönfors 1982, 11.) Laadullinen tutkija kiinnittääkin enemmän huomiota itse tutkimusprosessiin kuin siihen, mitkä ovat tutkimuksen loppupäätelmät (Bogdan & Biklen 1992, 31).

Laadullinen tutkimus on kuvailevaa tutkimusta, jossa tutkimusta varten tarvittava aineisto kerätään mieluummin sanoin ja kuvin kuin tilastollisin numeroin. Tutkimusaineisto voi koostua esimerkiksi haastatteluista, kenttämuistiinpanoista, valokuvista ja videonauhoista. (Bogdan & Biklen 1992, 30-31.) Haastattelun avulla on mahdollista saada sellaista tietoa, jota ei voida hankkia tutkimuskohdetta havainnoimalla. Tutkija ei voi havainnoida tutkittavan tunteita, ajatuksia eikä aikomuksia. Haastattelun tarkoituksena onkin ymmärtää asioita haastateltavan näkökulmasta. (Merriam 1998, 72; Patton 1990, 278-279.) Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska tarkoituksenani oli saada tietoa opettajien ajatuksista, käsityksistä ja tunteista.

HOJKS-oppilaiden opettajien kokemuksiin tutustuakseni menin itse opettajien luokse haastattelemaan heitä. Merriam (1998) ja Bogdan & Biklen (1992) toteavatkin, että tutkimuksessa tarvittavan tiedon kerääminen edellyttää yleensä sitä, että tutkija menee tutkittaviensa luo keräämään tietoja ja havaintoja. Tällöin luonnollinen ympäristö toimii tiedon lähteenä. Tutkijalla on tärkeä osa myös kerätyn tutkimusaineiston analysoinnissa. Analyysissa laadullinen tutkija käyttää yleensä induktiivista analyysiä,

jolloin hän rakentaa olettamuksia ja yhteenvedoja kokoamansa aineiston pohjalta. (Bogdan & Biklen 1992, 29-31; Merriam 1998, 7.) Kerättyäni haastatteluaineistoni analysoin sen poimimalla jokaisen opettajan haastattelusta teemoihin liittyviä asioita. Tein omia johtopäätöksiäni näistä opettajien kokemuksista sekä vertailin niitä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin.

Laadullisen tutkimuksen heikkoutena on se, että sen avulla ei voida saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä, koska tutkija itse on osa tutkimusprosessia. Tutkimuksen avulla saatu tieto on vain ehdollista selitystä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. (Merriam 1998, 6-7; Hirsjärvi ym. 2000, 152.)

### 3.3 Kokemusmaailman tutkiminen

Yksi laadullisen tutkimuksen lajeista on fenomenologiseen filosofiaan perustuva tutkimus, jossa mielenkiinnon kohteena ovat kokemukset ja näiden tulkinnat. Tutkimusta voidaan kutsua puhtaasti fenomenologiseksi tutkimukseksi, jos siinä keskitytään määrittelemään kokemusten rakennetta tai ydintä. (Merriam 1998, 15.) Saarinen (1987) määrittelee asian näin:

”Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat käsitteelliset rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta, rakenteet, joiden avulla kokemus strukturoituu yhtenäiseksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi.”

Fenomenologia ei ole siten kiinnostunut todellisuudesta itsestään, vaan ennemminkin siitä, miten todellisuus käsitteellistetään (Saarinen 1987, 120).

Kaikkosen (1999) mukaan merkitysten antaminen on ihmisen tapa hahmottaa maailmaansa. Se, miten ihmiset hahmottavat maailmansa, luo tutkimukselle sen ontologisen perustan. Fenomenologinen lähestymistapa tunnustaa sen, että todellisuuksia on monia, ja todellisuuden voi täysin ymmärtää vain sen kokija. Perttula (1995, 105) korostaa, että tutkimuksen avulla voidaan tavoittaa vain osa siitä elämämaailmasta, jossa tutkimuksen kohteena oleva ihminen elää. Tutkijan tulee jossain määrin ymmärtää tutkimuksen kohdetta, jotta hän voisi tulkita tutkittavien antamia merkityksiä. Fenomenologinen tutkija ja tutkittava ovat keskinäisessä

vuorovaikutussuhteessa, toisin kuin tutkimuksessa, jossa tutkija asettautuu tutkittavan ilmiön ulkopuolelle. (Kaikkonen 1999.)

Haastatellessani opettajia olin vuorovaikutuksessa heidän kanssaan ja jaoin hetken aikaa heidän kanssaan heidän kokemuksiaan opettajana olosta HOJKS-oppilaille. Se, miten ymmärsin opettajien kokemuksia ja minkälaisia johtopäätöksiä tein, liittyy omiin kokemuksiini maailmasta. Työni erityisopettajana on lähellä haastateltavieni kokemusmaailmaa. Clandinin ja Connelly (1994, 416) mainitsevat, että tutkijan omat käsitykset ja mielenkiinnon kohteet ohjaavat häntä, kun hän tulkitsee muiden kokemuksia.

Kokemusten tutkimuksessa voidaan Clandinin ja Connellyn (1994, 417) mukaan erottaa neljä ulottuvuutta, jotka ovat kaiken aikaa läsnä. Sisäinen ulottuvuus käsittää esimerkiksi tunteet ja toiveet, ulkoinen ulottuvuus tarkoittaa olemassaolon ehtoja kuten ulkoista ympäristöä. Aikaan liittyvät ulottuvuudet viittaavat taaksepäin menneeseen aikaan ja eteenpäin tulevaisuuteen. Läsnä on myös nykyhetki. Tutkimuksen tekijä lähestyy kokemusten kokemista samanaikaisesti neljän eri ulottuvuuden alueella. Omassa tutkimuksessani painopisteet olivat ulkoisen ja sisäisen ulottuvuuden ja menneisyyteen suuntautuvien kokemusten kartoittamisessa.

Lehtovaara (1994, 11) toteaa, että empiirisen ihmistieteellisen tutkimuksen perusongelma on siinä, että sekä tutkijana että tutkittavana on ihminen. Tutkijan on ratkaistava jotenkin kaksi kysymystä: mitä ihminen on ja miten hän on olemassa? Rauhalan (1993, 68-69) mukaan ihmistieteet tuottavat tutkimuksissaan kuvauksia ihmisestä eli ihmiskuvia, jotka perustuvat aina jollekin ihmiskäsitykselle. Vaikka tutkija ei aina tiedostaisi ihmiskäsitystään, hän kietoutuu aina johonkin ennakkokäsitykseen ihmisestä. Lehtovaara (1994,12) mainitsee, että jos ihmistieteen tutkijalla on selkeä ihmiskäsitys, se tuo tutkijan toimintaan johdonmukaisuutta.

Telaranta, Salmela ja Valtonen (1993) toteavat, että tutkijan ihmiskäsitys riippuu suuresti siitä, miten tutkija ymmärtää itsensä. Ihminen havaitsee ja torjuu toisessa ihmisessä helposti samoja asioita kuin hän tekee oman itsensä kohdalla. Ihmiskäsityksiä on tämän perusteella yhtä paljon kuin on ihmisiä.

Oma ihmiskäsitykseni korostaa Rauhalan (1993, 69) tavoin jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta. Näkemykseni mukaan jokaisella ihmisellä on oma, elämänhistorian aikana kertynyt kokemusmaailma. Tämän vuoksi jokaisen ihmisen tapa jäsentää olemassaolonsa ja merkityksensä on ainutlaatuinen.

### **3.4 Aineiston keruu**

Otin keväällä 2001 yhteyttä pirkanmaalaisen kunnan sivistystoimenjohtajaan ja keskustelin hänen kanssaan tutkimuksen teosta kunnan opettajien keskuudessa. Sivistystoimenjohtaja kertoi minulle koulut, joissa on tutkimukseeni sopivia opettajia. Kunnan alueelta löytyi kolme sopivaa opettajaa. Kaksi opettajaa opetti toista luokkaa ja yhdellä opettajalla oli kolmas luokka keväällä 2001. Kahdella opettajalla oli työpaikkana sama koulu.

Seuraavaksi otin yhteyttä molempien koulujen rehtoreihin. He suostuivat mielellään siihen, että heidän koulujensa opettajia haastateltaisiin. Myöskin opettajat olivat suostuvaisia osallistumaan tutkimukseeni. Sovin opettajien kanssa haastatteluajat toukokuulle 2001. Sivistystoimenjohtajan ja rehtoreitten tutkimuslupahakemuksiin sain kirjalliset vastaukset postin kautta. Opettajat allekirjoittivat ne sopiessamme haastattelujaoista.

Toukokuun 2001 aikana sain kuulla eräältä Pohjois-Karjalassa asuvalta ystävältäni, että hänen lapsensa ensimmäisellä luokalla saattaa olla sellainen oppilas, jonka opetukseen opettaja joutuu paneutumaan tavallista enemmän. Hän lupasi kysyä opettajan suostuvaisuutta haastattelututkimukseeni. Myöntävän vastauksen saatuani otin häneen itse yhteyttä ja sain häneltä kunnan koulutoimenjohtajan yhteystiedot. Koulutoimenjohtaja antoi myös luvan tutkimuksentekoon. Sain häneltä myöhemmin myös kirjallisen vastauksen lähettämäni lupa-anomukseen. Opettaja allekirjoitti haastattelutilanteessa, kesäkuussa 2001, tutkimusluvan sekä omasta että koulunsa puolesta, sillä hän hoiti vt. rehtorin tehtäviä koulussa.

Opettajien haastatteluja suunnitellessani päädyin aihepiirien mukaisten teemojen käsittelyyn. Hirsjärvi (1995, 33) kutsuu teemojen mukaan toteutettua haastattelua teemahaastatteluksi. Teemahaastattelussa keskusteltavat aihepiirit ovat etukäteen



suunniteltuja, mutta yksityiskohtaiset kysymykset puuttuvat. Teemahaastattelun lähtökohtana on ajatus, että ihmisten jokapäiväisiä kokemuksia on mahdollista tutkia. Haastateltavien elämysmaailma ja heidän määritelmänsä tilanteista ovat keskeisiä asioita teemahaastattelussa. Haastattelemistani opettajista kaksi, Kaija ja Leena, olivat minulle ennestään jonkin verran tuttuja.

TAULUKKO 2. Opettajien haastattelut

Opettaja	Haastattelun aika ja paikka
Kaija	3.5.2001 koulupäivän jälkeen luokkahuoneessa opettajan koululla
Kirsi	10.5.2001 koulupäivän jälkeen luokkahuoneessa opettajan koululla
Leena	18.5.2001 koulupäivän jälkeen luokkahuoneessa opettajan koululla
Maija	6.6.2001 ystäväni kodissa Pohjois-Karjalassa

Haastattelujen kesto vaihteli 45 minuutista hieman yli tuntiin. Nauhoitettua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin kolme ja puoli tuntia. Litteroitua aineistoa kertyi Arial-kirjasintyyppillä, fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja sivumarginaaleilla 4 ja 4,5 cm yhteensä 104 sivua. Kirjasin myös tauot puheessa, naurahdukset ja sanojen painotukset.

### 3.4 Aineiston analysointi ja raportointi

Purin haastattelunauhut mahdollisimman pian kirjalliseen muotoon, jotta tilanteisiin liittyvät yksityiskohdat olisivat vielä mielessäni. Jo haastatteluvaiheessa oli mieleeni noussut uusia teemoja etukäteen suunnittelemini aihepiirien lisäksi. Merriam (1998, 151) toteaaakin, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston keräämistä ja analysoimista ei voi erottaa toisistaan. Tutkimuksen tekijä jäsentelee keräämäänsä aineistoa aina uudelleen tutkimusprosessin eri vaiheissa. Omassa tutkimuksessani en luokitellut aineistoa vielä mitenkään nauhojen kirjaamisvaiheessa, vaan saatuani kaiken kirjalliseen muotoon, luin aineiston huolellisesti läpi.

Tutkimustyöni ohjaajan esittelemien vaihtoehtojen pohjalta päädyin aineistoni jäsentelyssä ja raportoinnissa siihen, että teen jokaisesta haastateltavastani oman tarinan. Narratiivinen tulkinta on Merriamin (1998, 157-158) mukaan yksi menetelmä

tutkia ihmisten kokemuksia. Aloitinkin aineiston analysoinnin tältä pohjalta koodaten samalla värillä jokaisesta haastattelusta tutkittavaan aihepiiriin liittyviä teemoja, joiden pohjalta kirjoitin jokaisesta opettajasta oman tarinan. Kirjaamisvaiheessa jäsentelyt muuttuivat vielä useaan kertaan, kunnes jokaiseen tarinaan löytyi neljä teemaa:

1. Opettajan tausta ja kokemukset erilaisista ihmisistä
2. Kuvaus HOJKS-oppilaasta
3. Opettajan kokemuksia HOJKS-oppilaan opettajana olosta
4. Opettajana HOJKS-prosessissa

Patton (1990, 374-375) toteaa, että laadullisen analyysin ensimmäinen tehtävä on aineiston kuvailu. Huomasin, että kirjoitettua, kuvailevaa aineistoa oli kertynyt runsaasti, mutta mitään johtopäätöksiä en ollut vielä saanut tehdyksi. Päädyin analysoimaan jo kertaalleen järjestetyn aineiston uudelleen, tällä kertaa verraten jo esiintyviä teemoja tai uusia aihepiirejä ristikkäin eri tarinoiden välillä ( Patton 1990, 376; Yin 1994, 122). Näin löysin haastattelujen pohjalta muutaman teeman, jotka tulkitsin tutkimukseni päälöydöiksi. Näitä löytöjä tarkastelen luvussa ”Johtopäätöksiä HOJKS-oppilaiden opettajien kokemuksista”. Luvussa ”Löytöjen tarkastelu” tarkastelen tekemiäni johtopäätöksiä yleisellä tasolla rinnakkain tehtyjen tutkimusten kanssa. Käytän tässä lähtökohtana Clandinin ja Connellyn (1994, 417) esittämää ajatusta kokemusten tarkastelusta, jota olen muokannut omaan tutkimukseeni sopivaksi.

Tutkimusta tehdessäni olen pitänyt mielessäni eettisen vastuuni tutkittaviani kohtaan. Tutkijalla on suuri vastuu, kun hän käsittelee tutkimusaineistoaan, jossa tutkittavat ovat kertoneet henkilökohtaisia asioita omasta elämästään ( Clandinin & Connelly 1994, 422; Fontana & Frey, 1994, 372). Opettajien haastattelujen yhteydessä käytän heistä ja heidän HOJKS-oppilaistaan anonymiteetin säilymiseksi keksittyjä etunimiä. Opettajien omat repliikit ovat tekstissä aina *kursivoituina*. Lyhyet repliikit ovat välillä tekstin sisässä ja pidemmät omina kappaleinaan, jolloin olen myös sisentänyt tekstin. Repliiikkilainauksen yhteydessä ei ole päivämääriä eikä opettajien nimiä esillä, koska haastattelin jokaista opettajaa vain kerran ja päiväys on esitetty Taulukossa 2, sivulla 17.

### 3.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia ovat kehittäneet erityisesti Lincoln ja Guba (1985), joiden näkemyksiä Tynjälä (1991) on suomentanut (ks. myös Perttula 1995). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus koostuu totuusarvosta, sovellettavuudesta, tutkimustilanteen arvioinnista ja vahvistettavuudesta. Totuusarvon kriteerinä on vastaavuus (credibility) eli se, kuinka hyvin tutkija on kyennyt luomaan kuvan tutkittavan todellisuudesta sellaisena kuin se ilmenee tutkittavalle itselleen. Sovellettavuuden kriteerinä on tutkimuksen siirrettävyys (transferability) toiseen kontekstiin. (Lincoln & Guba 1985; Perttula 1995; Tynjälä 1991.)

Perttula (1995) mainitsee, että siirrettävyyttä ei ole mielekästä pitää tajunnallisten ilmiöiden luotettavuuskriteereinä, koska elämäntilanteet ovat aina hyvin ainutlaatuisia. Huhtinen ym. (1994, 168-169) toteavat, että laadullisen ja erityisesti tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole tutkimustulosten yleistäminen, vaan ennen kaikkea kuvatus ilmiön ymmärtäminen. Lincolnin ja Guban (1985) kolmannessa luotettavuuskriteerissä, tutkimustilanteen arvioinnissa (debendability), tarkastellaan itse tutkimustilannetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Neljäs luotettavuuden kriteeri, vahvistettavuus, (confirmability) tarkoittaa sitä, että tutkimusaineiston vahvistettavuutta arvioi tutkijan lisäksi myös ulkopuolinen tarkastaja. (Lincoln & Guba 1985, 294-301; Perttula 1995, 100-101; Tynjälä 1991, 391-392.)

Perttula (1995, 102-104) esittää yhdeksän kriteeriä kokemuksen tutkimuksen luotettavuudelle. Hän korostaa koko tutkimusprosessin merkitystä luotettavuuden arvioinnissa. Arvioinnissa pitäisi ottaa huomioon:

1. Tutkimusprosessin johdonmukaisuus alusta loppuun saakka. Loogisuuden tulisi ulottua ontologisista taustaolettamuksista reaalisisältöjä kuvaavalle tasolle saakka.
2. Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus. Erityistä huomiota tutkijan tulisi kiinnittää tutkimusaineiston analyysin konkreettisen etenemisen kuvaamiseen.
3. Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys.

4. Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus. Tämä tarkoittaa tutkimusprosessin sidonnaisuutta tutkimustilanteeseen sekä tutkittavan antamien merkityksien ymmärtämisen rajoituksia (tutkija ei voi täysin tavoittaa toisen kokemusmaailmaa).
5. Tavoiteltavan tiedon laatu. Tutkimus tuottaa persoonakohtaista yleistä tietoa, joka kuvaa yhden tai useamman ihmisen merkityssuhteita.
6. Metodien yhdistäminen. Tarvittaessa usean tutkimusmenetelmän yhdistäminen lisää tutkimuksen luotettavuutta.
7. Tutkijayhteistyö. Tutkijayhteistyön avulla on mahdollisuus saada lisää luotettavuutta.
8. Tutkijan subjektisuus. Tutkijan tulee reflektoida, analysoida ja raportoida subjektivisuuden merkitys tutkimustyön eri vaiheissa.
9. Tutkijan vastuullisuus. Tämä ulottuu tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin. Vain tutkija itse voi arvioida tämän lopullisen toteutumisen.

(Perttula 1995, 102-104.)

Perttula (1995, 104-105) tarkentaa vielä fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen spesifejä luotettavuuskriteereitä edellä mainittujen yhdeksän kriteerin lisäksi. Fenomenologisessa tutkimuksessa on kysyttävä mikä on tutkittava ilmiö ja mitenkä tutkija kietoutuu siihen. Samoin luotettavuusarvioinnissa olisi arvioitava tutkijan kykyä tavoittaa ilmiö sellaisena, kuin se ilmenee tutkittavalle. Tutkijan pitäisi pystyä siis kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta niin hyvin kuin mahdollista.

Omassa tutkimusprosessissani olen sitoutunut fenomenologiseen näkemykseen ihmisen kokemusten tulkinnasta. Kokemusten tulkintaani on ohjannut kokonaisvaltainen näkemykseni ihmisestä. Olen pyrkinyt täyttämään Perttulan (1995) esittämiä luotettavuuskriteereitä parhaan taitoni mukaan. Tarkastelen koko tutkimusprosessiani luvussa 7 ja arvioin siinä myös tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja. Oma työni erityisopettajana on läheisessä yhteydessä tutkittavieni maailmaan, vaikka näkökulma onkin toinen. Tämä seikka on varmasti vaikuttanut tutkimusaineiston perusteella tekemiini johtopäätöksiin.

## 4 OPETTAJIEN TARINAT

### 4.1 Kaijalle ihmisten erilaisuus on luonnollista

Kaija oli valmistunut opettajaksi kaksikymmentäviisi vuotta sitten. Virkavuosia hänelle on kertynyt kaikkiaan kaksikymmentäkolme. Hän on ollut opettajana samassa koulussa lähes koko ajan. Koulu on suuri ala-aste, jossa oppilaita keväällä 2001 oli yli 450. Kaija totesi, että opettajan työ on hänen työssäoloaikanaan muuttunut aika paljon. Hän tuntee myös itse muuttuneensa opettajana kuluneiden työvuosien aikana.

Vammaisuuden ja erilaisuuden kohtaaminen oli Kaijalle tuttua jo lapsuudessa. Hänen veljensä oli vammautunut lapsena aivokalvontulehduksen jälkeen. Kaijalle ihmisten erilaisuus on ollut luonnollista lapsuudesta lähtien. Hän sanoi aina ymmärtäneensä, että erilaiset ihmiset ovat yhtä arvokkaita kuin kaikki muutkin. Muutamia vuosia sitten Kaijalla oli kaksi huonokuuloista oppilasta, joiden tarpeet hän joutui ottamaan huomioon opetuksessa. Molemmilla oppilailta oli kuulolaitteet ja toisen oppilaan tukena oli lisäksi FM-laite. Luokalle puhuessaan Kaija puhui aina niin, että nämä oppilaat näkivät hänen suunsa liikkeit. Kuulovammaisten opetukseen Kaija sai tuolloin tukea viikon mittaiselta kurssilta. Miettiessään kaikkia kokemuksiaan erilaisuuden kohtaamisesta, Kaija totesi, että nämä kokemukset ovat avartaneet hänen ajatteluaan monella tapaa. Ilman näitä kokemuksiaan erilaisten ihmisten parissa hän ajattelisi elämästä *suppeammin* ja *köyhemmin*.

Kaijan koulussa on panostettu esi- ja alkuopetuksen tukemiseen. Koulussa toimii pienryhmä, jossa on kielellistä tukea tarvitsevia esiluokkalaisia sekä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. Oppilaat tulevat tähän luokkaan koko kunnan alueelta. Kielellistä kuntoutusta tarvitsevat oppilaat opiskelevat tässä luokassa yleensä esiopetusvuoden lisäksi toisen vuoden, jolloin heidän siirtymisensä yleisopetukseen on helpompaa.

Keväällä 1999 Kaija sai tietää, että hän saisi syksyllä tulevaan ensimmäiseen luokkaansa kolme pidennetyn oppivelvollisuuden oppilasta. Nämä kolme poikaa siirtyisivät Kaijalle koulun pienluokasta. Pienluokan opettaja Liisa tutustutti keväällä Kaijan hänen

luokkaansa tuleviin poikiin sekä kertoi hänelle oppilaiden taustoista asioita, jotka auttaisivat Kaijaa pääsemään opetuksessa alkuun.

Näitä kolmea oppilasta varten kouluun perustettiin kahdenkymmenen oppilaan luokka. Kesän aikana Kaija luki dysfasiaan liittyvää kirjallisuutta ja valmentautui näin syksyn haasteisiin. Syksyllä 2000 Kaija pääsi kahden päivän kurssille Heinolaan ja keväällä 2001 hän pääsi Haukkarannan koulun järjestämään koulutukseen Jyväskylään.

### **Toni**

Toni pääsi kuntoutustoimintojen piiriin jo varhaisessa vaiheessa. Hän oli saanut Kaijan mukaan vuosien mittaan sekä toimintaterapiaa että puheterapiaa. Keväällä 2001 hänelle oli haettu neuropsykologista kuntoutusta. Toni aloitti koulunkäynnin esiluokalla Liisan opettamassa pienryhmässä. Hän oli saanut tutkimustensa myötä dysfasia-diagnoosin sekä oikeuden pidennettyyn oppivelvollisuuteen. Käytyään ensimmäisen luokan pienryhmässä Toni siirtyi Kaijan oppilaaksi. Yhteisestä sopimuksesta perheen kanssa Toni aloitti koulunkäynnin Kaijan luokassa uudelleen ensimmäiseltä luokalta. Näin kahden vuoden pidennys oppivelvollisuudessa tulisi käytettyä alkuopetukseen panostaen. Haastatteluhetkellä Toni oli toisella luokalla eli hän oli ollut Kaijan oppilaana jo lähes kaksi vuotta.

Ensimmäisen luokan syyslukukaudella Toni opiskeli osan tunteista Liisan pienryhmässä, mutta vähitellen kevätlukukaudella siirryttiin siihen, että hän opiskeli pelkästään Kaijan luokassa. Toisella luokalla Toni opiskeli pelkästään omassa luokassaan. Ensimmäisen luokan aikana Kaijan luokassa opiskelevien oppilaiden oppimista tuettiin paitsi Liisan antamien tuntien avulla, myös jakotunneilla. Kaijalla oli käytössä yhtä paljon jakotunteja kuin muilla, oppilasmääriltään suuremmilla ensimmäisillä luokilla.

Tonin ensimmäinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, tehtiin hänen ollessaan Liisan pienryhmässä esiluokalla. Kaija jatkoi seuranta-HOJKSin tekoa yhdessä Tonin ja hänen vanhempiansa kanssa. Ensimmäisellä luokalla he kokoontuivat sekä syys- että kevätlukukaudella. Toisen luokan aikana HOJKS-palaveri pidettiin vain keväällä.

Vaikka Tonilla oli pidennetty oppivelvollisuus, hän eteni yleisopetuksen tavoitteiden mukaan. Painopiste Tonin opiskelun tukemisessa oli äidinkielen osa-alueiden kehittämisessä. Ensimmäisen luokan tavoitteena oli ollut myönteisen asenteen viriäminen liikuntaa kohtaan, koska Toni oli kokenut liikunnan selvästi vastenmieliseksi oppiaineeksi. Toisen luokan aikana hän ei enää vetäytynyt liikuntatilanteista sivuun yhtä herkästi kuin vuotta aiemmin.

### **Kaijan kokemuksia Tonin opettajana**

#### **Alku**

Kaija oli saanut tietää Tonin ja kahden muun pienryhmän oppilaan tulosta jo keväällä, hyvissä ajoin ennen kesäloman alkua. Hän oli ehtinyt myös hieman tutustua oppilaisiin kevään aikana. Tätä asiaa oli auttanut se, että pienryhmä oli samassa koulurakennuksessa ja ryhmän opettaja, Liisa, oli Kaijan työtoveri. Kaijalla oli ollut odottava mieliala syyslukukauden suhteen.

*Musta tuntu kauheen hyvältä, mukavalta... (hymyillen) ... kun olin tossa käytävällä tutustunu näihin pienryhmän oppilaisiin niin ne oli tavattoman viehättäviä lapsia, semmosia... niihin oli helppo tutustua. Jotenkin mä oon kokenu sen niin kuin kunnia-asiana, että mä saan ne lapset oppilaikseni.*

Kaija oli suhtautunut kolmen erityisoppilaan tuloon myönteisesti. Hän oli kokenut tilanteen kuitenkin erittäin haasteellisena, koska hän ei ollut saanut koulutusta dysfasiasta. Uuden, haastavan tilanteen edessä opettaja tarvitsee aikaa, jotta hän ehtisi valmistautua riittävästi. Työyhteisön tuki on myös tärkeä asia. Tuen olemassaolo saa opettajan ymmärtämään, että hän saa tarvittaessa apua ja hänen työtään arvostetaan. Kaikki tämä auttaa Kaijan mukaan opettajaa jaksamaan, kun hän päivittäin kohtaa pulmatilanteita työssään. Koulun rehtori oli ollut mukana valmistelemassa oppilaiden tuloa Kaijan luokkaan.

*Rehtorihan ei mitään niitten henkilökohtaisia asioita... Liisa tutustutti mut niihin lapsiin ja heidän taustoihinsa. Kyllä sillä tavalla sain semmosta ihan (iloinen naurahdus) henkilökohtaista valmennusta.*

Kaijan mielestä opettajan saaman tuen ei tarvitse välttämättä olla kovin suurta. Pelkkä tietoisuus tuen olemassaolosta antaa opettajalle voimavaroja. Kaija arvioi, että opettajillakin voi olla ennakkoluuloja ja vääriä käsityksiä. Siksi riittävän pitkä sulattelu-aika ennen HOJKS –oppilaan tuloa luokkaan on tärkeää. Kaija myönsi, että hän oli tuntenut epävarmuutta uuden tilanteen edessä.

### **Toni oppilaana**

Tonilla on erittäin hyvä keskittymiskyky ja hän on Kaijan mukaan ennen kaikkea itsenäisen työn tekijä. Hän ei häiriinny, vaikka joku aiheuttaisi tunnilla häiriötä. Itse hän ei ollut koskaan häirinnyt oppitunnilla. Tonin työmoraali on korkea ja hän on kaikin puolin tunnollinen oppilas. Haastatteluhetkellä Tonilla ei ollut Kaijan mukaan kuullun ymmärtämisen alueella suurempia vaikeuksia. Joskus hän saattoi olla ymmällään, varsinkin, jos annettuja ohjeita oli monta peräkkäin. Tonin vaikeudet painottuivat puheen tuottamiseen ja kirjoittamiseen. Kaijan tulkinnan mukaan Tonin oli vaikea löytää sanoja ja samoin hänen lausetajunsa oli puutteellinen.

*...joskus hän tulee mun eteen seisoon vähän kysyvän näkösenä... ... niin sit mä kysyn onko sulla kysyttävää niin sit hän voi kysyä.*

Tonin hämmennys tällaisissa tilanteissa kertoi mahdollisesti myös jostain muusta vaikeudesta. Hän saattoi esimerkiksi tuntea jonkinlaista arkuutta sanoa asiaansa koko luokan kuullen.

Ensimmäisellä luokalla Toni oli ollut hyvin itkuherkkä niissä tilanteissa, jotka tuottivat hänelle pettymyksiä. Tässä asiassa Toni oli Kaijan mukaan kehittynyt kovasti, koska hän ei enää turvautunut opettajaan yhtä herkästi kuin vielä ensimmäisellä luokalla hänellä oli tapana tehdä. Ensimmäisellä luokalla Tonilla oli ollut vaikeuksia myös sopeutumisessa muutostilanteisiin. Tuolloin hänet oli pitänyt kädestä pitäen ohjata uuteen tilanteeseen. Toisen luokan aikana on Kaijan kertoman mukaan tässäkin asiassa tapahtunut selvää edistymistä. Toni on edistynyt myös sosiaalisissa taidoissaan viimeisen vuoden aikana.



*Viime vuonna oli vielä semmosta arkuutta joukkoon menemisessä ja tuli vähän riitoja välillä... semmosta väärinymmärrystä. Nyt on tänä vuonna siis mennä kyllä (painottaen) niin hienosti että...*

Tonin kaverisuhteiden kehitystä Kaijan mukaan auttoi se, että luokalla oli tomera tyttö, joka mielellään leikki poikien kanssa. Toni tunsu tämän tytön jo päiväkotiaikana. Heidän keskinäinen leikkensä sujui välituntisin hyvin. *Niin hirveen nätisti osaa ottaa huomioon tän pojan (Tonin). Ehkei hän ymmärräkään... ett se on erilainen se poika... ..heillä synkkaa tosi hyvin keskenään.* Kaijan mukaan toisetkin oppilaat ovat koko ajan suhtautuneet Toniin mukavasti eikä minkäänlaista syrjintää ole ollut havaittavissa kahden vuoden aikana.

Omaa suhdettaan Toniin Kaija kuvasi hyväksi alusta lähtien. Toisen luokan aikana Kaija melkein unohti, että Toni oli erityislapsi. Se johtui hänen mukaansa siitä, että Toni oli vaivaton kaveri ja edistyi hyvin asioissa. Kaijan ei tarvitse enää kovin usein antaa Tonille vahvistusta oikean suorituksen jälkeen, sillä poika on oppinut huomaamaan, milloin hän on onnistunut tekemisissään. Silloin Toni hymyilee opettajalle.

*Mä saan siltä pojalta semmosen hymyn... Kyllä hän on semmonen hymyilevä lapsi muutenkin mutta tosiaan kun hän ei tuo itteensä esille... kun hän niinku kattoo mua silmiin ja nimenomaan mulle hymyilee niin mä tiedän, että se on tyytyväinen siihen omaan työskentelyynsä sinä päivänä.*

Hyvin menneen koulupäivän jälkeen Toni lähtee kotiin iloisella ja hyvillä mielin. Tonin tyytyväisyys tuo myös opettajalle hyvää mieltä ja onnistumisen tunnetta.

### **Kaija opettajana Tonin HOJKS-prosessissa**

Kun Kaija sai Tonin oppilaakseen, hänelle oli jo tehty pienryhmässä oma opetussuunnitelma, jossa otettiin huomioon niin fyysisen kuin psyykkisenkin kehityksen osa-alueet. Kaijan oppilaana Tonin tavoitteita tarkennettiin lähinnä vain äidinkielen eri osa-alueiden kohdalta. Myös käytännön opetustyö ja Tonin oppiminen sujuivat hyvin. Samoin palaverikeskustelut vanhempien kanssa olivat Kaijan mukaan menneet vaivattomasti. Kaikesta huolimatta Kaija oli kokenut varsinkin HOJKS-paperin

täyttämisen sellaisena, että hän olisi kaivannut tukea siihen. Häntä vaivasi tunne siitä, että oliko kaikki tehty niin kuin kuului:

*Oikeestaan mä oon ollu vähän niinku kiusaantunu koko HOJKSin tekemisestä. Mä olisin siihen kaivannu jonkinlaista henkilökohtaista opastusta joltakulta. Emmä tiedä keltä. Oisko se sitten ollu erityisopettaja vai kuka se olis, joka siihen olis voinu opastaa opettajaa?*

Kaijalla oli omien sanojensa mukaan riittämättömyyden tunne HOJKSiin liittyvissä paperitöissä. Epävarmuus saattoi osittain johtua siitä, että täytettävät kaavakkeet muuttuivat kunnassa parin vuoden aikana. Vaikka muutoseikat tuntuivat vaivaavan Kaijaa, hän kuitenkin näki hyvin Tonin edistymisen. Haastattelun aikana Kaija hämmästyti itsekkin sitä miten paljon Toni oli kehittynyt eri taidoissa parin vuoden aikana. Omaa työtään Kaija piti antoisana eikä kolmen erityislapsen läsnäolo luokassa tuntunut hänestä hankalalta. Toisaalta, kukin näistä oppilaista kykeni opiskelemaan samoja asioita kuin heidän luokkatoverinsa.

Vaikka Kaijalla on HOJKS-oppilaita, hän työskentelee luokassa mielellään yksin ilman toisen aikuisen läsnäoloa. Hän ei ole juurikaan käyttänyt kouluavustajaa apunaan. *Mä en osaa oikein... esimerkiksi kouluavustajaa niin paljon käyttää hyödykseni kun vois. Mä tykkään aika pitkälle järjestää itse niitä tilanteita luokassa.* Se, että Kaija ei ole halunnut apua luokkaan, johtuu varmasti myös siitä, että hänellä ei ole ollut opetuksen eriyttämisen tarvetta.

Vuosien mittaan yhteistyö vanhempien kanssa on tullut Kaijalle yhä tärkeämmäksi: *Mä koen sen semmosena omana voimavaranani tässä työssä.* Työuransa aikana Kaija on tehnyt havainnon, että lasten ja heidän vanhempiansa sosiaaliset taidot ovat usein samankaltaisia. Kaijan mukaan osa vanhemmista tekee mielellään yhteistyötä opettajien kanssa. Tällaisten vanhempien lapsilla menee yleensä hyvin sosiaalisissa suhteissa niin aikuisten kuin lastenkin kanssa. Kodilla on Kaijan mukaan suuri merkitys lapsen sosiaalisten taitojen oppimisessa.

## 4.2 Kirsi on maailmalla oppinut ymmärtämään erilaisuutta

Haastatteluhetkellä Kirsin luokanopettajaksi valmistumisesta oli kulunut kaksi vuotta. Ennen opiskelua ja opiskeluaikana hän oli tehnyt sijaisuuksia sekä Helsingissä että Tampereella. Nykyisen virkansa hän sai heti valmistuttuaan. Kirsin koulussa oli haastatteluhetkellä yli 400 oppilasta.

Koko nuoruutensa ajan Kirsi oli ollut aktiivinen ja toimielias monien asioiden harrastaja. Viimeisen opiskeluvuotensa hän oli viettänyt Australiassa opiskellen kuvataiteita ja musiikkia. Vuosi Australiassa oli avartanut Kirsin elämää hyvin paljon. Hän oli tutustunut siellä moniin, eri maista tulleisiin uusiin ihmisiin. Musiikki on kuulunut kauan Kirsin elämään. Hän oli nuoresta iästään huolimatta ehtinyt toimia myös kuoronjohtajana. Erityisen läheiseksi Kirsi kokee käsityöt, joihin hän oli myös erikoistunut opinnoissaan.

Vammaisiin tai muuten erityisiä tarpeita omaaviin ihmisiin Kirsi ei ollut tutustunut ennen nykyiseen työpaikkaansa tuloa. Omien elämäkokemustensa merkitystä Kirsi piti kuitenkin suurena, koska ne ovat tuoneet hänen elämäänsä muutakin kuin vain suppean ala-asteen koulumaailman. Kirsi totesikin, että olisi hyvä, jos opettajat *jossain vaiheessa ottais vähän irti ja tekis ja näkis jotain muuta.*

### **Roope**

Roope oli ollut monenlaisissa tutkimuksissa ja hän oli niiden myötä saanut diagnoosiksi dysfasian. Roopen äiti oli ollut aktiivinen avun hakija pojalleen ja hän oli myös halunnut löytää syyn Roopen vaikeuksiin. Roopella oli vaikeuksia paitsi puheen alueella, myös muilla kehityksen alueilla. Hän oli saanut monenlaista kuntoutusta ja terapiaa vuosien aikana. Hän oli osallistunut mm. puheterapiaan ja ryhmäterapiaan. Keväällä 2001 oli menossa vain neuropsykologinen yksilökuntoutus. Kirsin mukaan Roopen terapiakäyntejä haluttiin rajoittaa, koska koulutyöskentelystäkin selviytyminen oli Roopelle vaikeaa.

Roope oli aloittanut esikoulun 7-vuotiaana. Ensimmäiselle luokalle tullessaan hän oli ollut 8-vuotias. Hän sai opettajakseen juuri virkaan valitun Kirsin, jolla oli luokassa

Roopen lisäksi 20 muuta oppilasta. Koulun kaikki ensimmäiset luokat olivat syksyllä 1999 samankokoisia.

Uutena opettajana Kirsi joutui suuren haasteen eteen, sillä hän ei ensin tiennyt mitään Roopen tarpeista. Hän ihmetteli, kun hän ei saanut selvää Roopen puheesta. Siitä puuttui paljon äänteitä, varsinkin konsonantteja. Kirsi mukaan Roopella oli myös motorisia ja muistamisen vaikeuksia. Lukemisen oppiminen oli Roopelle hankalaa, samoin numeroiden muotojen oppiminen. Kirsin tukena oli koulun erityisopettaja, jolle Kirsi sai purkaa aina päällimmäiset tuntosensa eteen tulleiden yllättävien tilanteiden suhteen.

Esikouluvaiheessa Roopelle ei oltu laadittu omaa oppimissuunnitelmaa, vaikka hän oli vaikeuksiensa takia aloittanut esikoulun vuotta vanhempana kuin muut. Ensimmäisen kerran Roopelle oli laadittu oma HOJKS ensimmäisen luokan keväällä, maaliskuussa. Toisen luokan aikana palavereja oli pidetty sekä syys- että kevätlukukaudella. Mukana palavereissa olivat olleet Kirsin lisäksi koulun erityisopettaja sekä Roopen vanhemmat. Myöskin psykologi ja neuropsykologi olivat olleet mukana joissakin palavereissa. Kirsin mukaan HOJKS-palavereja oltaisiin pidetty varmasti vielä useammin, jollei Roope olisi edistynyt niin hyvin toisen luokan aikana.

Lukemaan oppiminen oli tuottanut Roopelle suuria vaikeuksia. Hän kuitenkin yllätti opettajansa ja luokkatoverinsa toisen luokan syksyllä, kun kävi ilmi, että Roope oli edistynyt huomattavasti kesän aikana lukemisen sujuvuudessa. Roopen vaikeudet näkyivät edelleen toisen luokan aikana kirjoittamaan oppimisessa, vaikka tässäkin asiassa hän oli edistynyt paljon. Roopella oli HOJKSiin kirjattuna yksilöityjä tavoitteita kirjoittamisen suhteen. Luetun ymmärtäminen oli Roopella toisella luokalla hyvä. Hän sai aina täydet pisteet luetun ymmärtämistesteistä.

Matematiikka on kahden vuoden aikana tuottanut Roopelle vaikeuksia sen vuoksi, että hän ei muista jo opittuja asioita. Kirsin mukaan häneltä ikään kuin puuttuvat työkalut toimia. Kun hänelle aina kerrataan jo opitut asiat, hän kykenee selviytymään eteenpäin. Kertotaulujen oppiminen toisella luokalla on ollut Roopelle ylivoimainen tehtävä. Kirsin mielestä tämä johtuu juuri muistivaikeuksista. Matematiikassa Roopelle ei oltu tehty erillistä suunnitelmaa oppimisen suhteen, vaikka taitojen kehittyminen

huolestuttikin Kirsiä. Hän arvioi, että kolmannella luokalla voi HOJKSin tekeminen matematiikassa tulla aiheelliseksi.

### **Kirsin kokemuksia Roopen opettajana**

#### **Alku**

Kun Kirsi oli tullut valituksi virkaansa, hän oli saanut Roopen oppilaakseen kahdenkymmenen muun ensiluokkalaisen kanssa. Jostain syystä tietoa Roopen vaikeuksista ei oltu välitetty Kirsille. Hän joutui itse ottamaan asioista selvää, kun hän huomasi, että hän ei saanut selvää Roopen puheesta. Kirsin ihmeteltyä asiaa koululla, selvisi myös syy tiedonkulun pysähtymiseen. Kukaan ei ollut muistanut kertoa asiasta uudelle opettajalle. *Mä kysyin mistä on kysymys, niin aah, siellä on dysfasiaoppilas!*

Haastattelussa Kirsi korosti sitä, että opettajalla tulisi olla tietoa oppilaan tarpeista etukäteen. Hänen mielestään koulussa voisi olla jonkinlainen kansio, jossa olisi koottuna tietoa eri asioista, esimerkiksi dysfasiasta. Tällainen informaatiopaketti auttaisi opettajaa, kun hän joutuu kohtaamaan uusia haasteita.

Tilanne oli ollut Kirsille vaikea, koska hänen oli opetettava samanaikaisesti kaikki muutkin uuteen työhön liittyvät asiat. Yllättävä tilanne ei ollut kuitenkaan lamauttanut Kirsiä, vaan hän oli toiminut Roopen kanssa hankalissa tilanteissa parhaaksi katsomallaan tavalla. *Se oli ihan mahdoton tilanne... ..luontaisella tavallani olin onnistunu käsitteleen tilannetta aivan oikein, ettei ollu mitään vahinkoo sattunu.*

Mitä Kirsi tarkoitti lausumallaan ajatuksella? Jos opettaja ei käsittele tilannetta oikein, seuraako siitä vahinkoa lapselle? Onko olemassa tietyt oikeat tavat toimia hankalissa tilanteissa tietynlaisten oppilaiden kohdalla? Kuvastavatko Kirsin sanat hänen käsitystään Roopesta niin erilaisena lapsena, että häntä ei voi kohdella samoin periaattein kuin muita lapsia? Kyse voi olla myös epävarmuudesta Roopen ohjaamisen suhteen.

#### **Roope oppilaana**

Ensimmäisellä luokalla Kirsi oli järjestänyt luokan siten, että Roopen paikka oli ollut aivan opettajan pöydän edessä luokan kulmassa. Roopen lähellä oli istunut rauhallisia

oppilaita. Luokassa oli vain kaksi oppilasta, tyttö ja poika, jotka Roope oli hyväksynyt lähetyvilleen. Ketään hän ei halunnut aivan viereensä. Toisella luokalla Roopen sosiaaliset taidot olivat parantuneet Kirsin mukaan huomattavasti. Edistyminen oli ollut huomattavaa hiihtoloman jälkeen. *...tulee jutteleen, kertoo asioistaan... on hirveen sosiaalinen ja aktiivinen poika.*

Edellisenä vuonna Roopella oli ollut voimakkaita pelkoja joitakin tilanteita kohtaan. Mikä tahansa asia oli saattanut lamauttaa hänet. Silloin hän oli tarttunut kiinni esimerkiksi pöydän jalasta eikä ollut irrottanut otettaan siitä. Kerran Roope oli jäänyt erään koulupäivän päätteeksi koulun jälkeen hetkeksi luokkaan, koska opettaja halusi neuvoa hänelle hieman enemmän matematiikkaa. Koulusta lähtiessään hän ei ollut saanut alaovea auki ja hän oli tullut noin puolen tunnin kuluttua takaisin luokkaan. *...tulee ihan kauhu silmissä... peloissaan: "Mä en pääse pois täältä!"*

Onneksi Roope oli löytänyt Kirsin luokasta ja he olivat menneet yhdessä ovelle. Kirsi oli näyttänyt Roopelle kuinka oven saisi auki. Roope oli osannut hakea apua, kun hän ei itse ollut selviytynyt tilanteesta. Tosin pitkäaikainen tulokseton oma yrittäminen oli saanut Roopen hyvin hätääntyneeksi.

Ensimmäisellä luokalla Kirsi oli omien sanojensa mukaan joutunut ottamaan Roopen huomioon lähes joka tilanteessa. Roopen oli ollut vaikea toimia annettujen ohjeiden mukaan. Annettuaan toimintaohjeet luokalle, hän oli joutunut antamaan ne vielä erikseen Roopelle. Viestien ymmärtäminen oli edellyttänyt sitä, että Kirsi oli puhunut Roopelle kasvotusten.

*Hän ei osannu tämmösissä tilanteissa yhtään ite niinku hän oli vaan tavallaan tyytyväinen kun se tilanne oli ohi ja hänen ei tarte tehdä enää mitään kun hän ei edes tiä mitä pitäs tehdä. Ja enhän mä voi jatkuvasti hänen luonaan... vahtia... hän tarttis ehdottomasti vierelleen jonkun... henkilökohtanen avustaja...*

Roopelle näytti olleen hankalaa löytää oikeanlainen käyttäytyminen erilaisissa tilanteissa. Hän olisikin varmasti tarvinnut tukea koulutehtävien teon lisäksi myös oman toimintansa ohjailun oppimiseen. Ensimmäisen luokan keväällä Kirsi oli saanut Roopen tueksi äidinkielen tunneille työllistetyn kouluavustajan. Avustaja oli vaihtunut kesken

lukuvuoden, ja toisen avustajan kanssa Roope ei ollut suostunut työskentelemään ollenkaan. *Uusi ihminen... kestää kyllä aikansa ennen kuin hyväksyy.* Tilanne oli ollut Kirsille hankala, koska kouluavustajasta ei ollut apua luokkatilanteessa. Kirsi oli jopa miettinyt sitä, jos hän itse opettaisi Roopea ja avustaja vastaisi luokasta.

*Kävi mielessä ja puhuttiin ääneenkin, ett jos avustaja valvois matikantunnit ja mä pitäisin hänelle, mutta sitten taas... tääll on kaksikymmentä muuta. Kenen opettaja minä olen?*

Kirsi ymmärsi, että hän ei voi jättää koko luokan opetusta avustajan hoidettavaksi, vaan se on opettajalle kuuluva tehtävä.

Toisella luokalla Kirsi vaati luokkaansa avustajan Roopelle koko luokan matematiikan tunneiksi. Toisen luokan keväällä oli edistystä tapahtunut siinä suhteessa, että aivan loppukeväästä Roope kykeni ottamaan vastaan ohjeita yleisestä, koko luokalle suunnatusta informaatiosta.

Kirsin kertoman mukaan luokan oppilaat olivat sopeutuneet siihen, että Roopella oli joissakin tilanteissa eri sääntöjä kuin muilla. Roopea itseään nämä tilanteet kuitenkin opettajan mukaan kiusasivat, sillä hän ei halunnut erottua toisista oppilaista. Roope ei halunnut käyttää edes opiskelua helpottavia keinoja.

*Mäkin tein semmosen hianon plakaatin tänne pulpetin eteen missä oli sekä numero, kuva, sana että sitten pisteinä se lukumäärä. Mutta kun mä hälle tän esittelin hän ei ikinä huolinu sitä. Selvä merkki siitä, että hänellä oli jotain erilaista. Sen piti ulkoisesti kumminkin näyttää samanlaiselta kuin muut.*

Roope ilmeisesti tiedosti hyvin sen asian, että luokkatoverit pitivät häntä jotenkin erilaisena. Mahtoiko Roope vielä hyväksyä itseänsä ja taitojansa, koska hän vertaili itseänsä toisiin? Korostuiko Roopen mielessä sellainen vaatimus, että kaikkien on opittava asiat yhtä aikaa toisten kanssa?

Opetusmenetelmien valintaan Kirsi joutui omien sanojensa mukaan kiinnittämään alusta lähtien huomiota Roopen takia. Toiminnallisuuden ja luokassa liikkumisen oppituntien

aikana hän oli jättänyt kokonaan pois, koska niissä tilanteissa Roope meni vain istumaan seinustalle eikä halunnut edes yrittää. Toiminnallisuuden poisjättämistä Kirsi kuvaa näin:

*Eihän se siihen oppimiseen vaikuta, mutta tekee mun työstä ehkä vähän tylsempää... viime vuonna varsinkin, ett ois tehny jossain matikassakin... peleillä ja muilla...*

Kirsi oli päätynyt opetuksen suunnittelussa siihen, että hän ei käyttänyt koko luokan opetuksessa sellaisia menetelmiä, jotka eivät hänen mielestä tuntuneet sopivan Roopelle. Toisaalta, Roope olisi voinut myös pitää näistä erilaisista työtavoista, kun hän olisi ensin tottunut niihin.

### **Kirsi opettajana Roopen HOJKS -prosessissa**

Kirsi joutui ensimmäisessä työpaikassaan monien sellaisten tilanteiden eteen, joihin hän ei ollut osannut varautua. Positiivisena seikkana hän tästä kaikesta halusi mainita sen, että hänestä on ollut ilo tutustua Roopeen, *joka on luova ja taitava käden töissä*. Kuitenkin kuluneet kaksi vuotta olivat Kirsin mukaan olleet myös vaikeita:

*Kyllä sitä tietysti ehkä (naurahtaen) mielellään tekis työtä ilman tämmöstä taisteluaikin... ettei ois joka liikuntatunti, joka musiikintunti, joka ikinen äidinkielen tunti ja matematiikantunti tai itse asiassa viime vuonna kaikki tunnit oli sitä pelkkää taistelua yhden kanssa koko aika.*

Mennyttä aikaa Kirsi piti kaikesta huolimatta kuitenkin kasvattavana kokemuksena, koska hän oli itse oppinut koko ajan uutta ihmisten erilaisuudesta. Hän oli joutunut jatkuvasti keksimään ja kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja Roopen kohdalla. Kirsi kuitenkin myönsi, että tilanne oli ollut aika vaikea hänelle ja koko luokalle. Roopen tarpeet olivat olleet ensisijaisia hänen suunnitellessaan luokan oppimistilanteita. Hänen mielestään opettajalta vaaditaankin sopeutumista ja tilanteiden hyväksymistä. Kulunutta aikaa Kirsi muisteli näin:



*Kyllä se (tilanne) oli aika raju... epäoikeudenmukaista niille muille ja epäoikeudenmukaista hänelle ja epäoikeudenmukaista mulle. Että ei se niinku reilu tilanne oo ikinä, että luokassa on yks, joka vaatii niin paljon huomiota.*

Kirsi koki, että hän ei kyennyt vastaamaan Roopen avuntarpeeseen ja hoitamaan muun luokan opetusta samanaikaisesti. Hän joutui usein keskittämään huomionsa pelkästään Roopeen, vaikka opetustilanne luokassa olisi vaatinut kaikkien kahdenkymmenen oppilaan oppimisen seuraamista.

Kirsillä oli valmistumisensa jälkeen ollut opiskelupaikka Helsingin yliopistoon. Syksyllä 2001 hän lähtisi jatkamaan tekstiilityön opintoja. Hänen tarkoituksensa olisi olla virkavapaalla ainakin yhden vuoden ajan. Kahden vuoden kokemukset ovat saaneet hänet pohtimaan sitä, mikä häntä todella kiinnostaa.

*En tiä onko tällä oppilaalla ollu vaikutusta, mutta...kyllä mä henkilökohtasesti... vaikka on ollu mielenkiintosta tämäkin niin työskentelen tavallaan helpomprien lasten parissa. Kyllähän mä tiesin mitä opettajan työ on. Mutta että se todella on just sitä motivointia, kurinpitoa, kasvattamista. Niin sitähan sen kuuluukin olla, mutta (napakasti): mä en oo varma haluanko mä tehdä just sitä.*

Kahden vuoden aikana Kirsi oli kärsinyt siitä, että hän ei ollut päässyt hyödyntämään omia taitojaan ja opettamaan sellaisia asioita, jotka hänelle itselleen olivat läheisiä. Kirsiä huolestutti se, jos ryhmäkoot luokissa kasvavat samalla kun yleisopetukseen tulee yhä enemmän erityisoppilaita. Hän piti hyvin tärkeänä työyhteisön merkitystä opettajan voimavarana. Jokaisella opettajalla tulisi Kirsin mukaan olla joku nimetty työtoveri, kenelle opettaja voisi purkaa huolensa. Hän itse oli tyytyväinen, koska koulun erityisopettaja oli ollut hänen tukenaan aina tarvittaessa.

Haastattelun loppupuolella Kirsi paljasti ehkä hiukan todellisia tuntojaan. Hän näytti kokevan ristiriitaa oman kiinnostuksensa kohteen, kädentaitojen opettamisen, ja luokanopettajan työn luonteen suhteen. Olisi ollut mielenkiintoista saada selville, oliko opiskeluaika antanut Kirsille todenmukaisen kuvan opettajan työstä kasvattajana?

### 4.3 Leenalle työ on opettanut erilaisuuden ymmärtämistä

Leena on opettajana samassa koulussa kuin Kaija. Haastatteluhetkellä hänellä oli työkokemusta kahdeksan vuoden ajalta. Viimeiset kuusi vuotta Leena on ollut nykyisessä työpaikassaan, jossa hän on opettanut alkuopetuksen oppilaita kolmanteen luokkaan saakka. Keväällä 2001 hänellä oli kolmas luokka, jossa oppilaita oli kaksikymmentäyksi. Leena kertoi pitävänsä juuri pienempien lasten opettamisesta. Vuodet työelämässä ovat Leenan kertoman mukaan tuoneet hänelle tiettyä varmuutta ja rutiinia opettajan työhön.

Erilaisuuden kohtaaminen oli tullut Leenalle tutuksi jo opiskeluaikana. Tämän jälkeen erityisesti työvuodet ovat Leenan mukaan avartaneet hänen ajatteluaan ja kasvattaneet häntä ihmisenä. Hän on työssään huomannut, että oppilaat voivat olla hyvinkin erilaisia, vaikka olisi kyse niin sanotusta normaalista luokasta. Oppilasryhmissä on Leenan havainnon mukaan aina mukana *persoonia*, jotka ottavat asiat eri tavalla vastaan kuin toiset oppilaat. Kaikkia lapsia ei voi hänen mukaansa myöskään kohdella samalla tavalla. Nämä kokemukset ovat olleet Leenan mielestä erittäin kasvattavia hänelle. Erityisesti vanhempien kohtaamista hän on pitänyt haastavana, koska yhteisen kasvatustien löytäminen on hänen mielestään tärkeä asia. Työssäolovuodet ovat lisänneet Leenalle itsetuntoa ja tuoneet varmuutta eri lailla ajattelevien vanhempien kohtaamiseen. Omista mielipiteistä ei Leenan mukaan tarvitse luopua, vaikka toinen henkilö ajattelisikin eri lailla. Oman varmuuden löytäminen on Leenan mielestä helpottanut kanssakäymistä erilaisten ihmisten kanssa.

#### Aleksi

Aleksin isä on suomalainen ja äiti venäläinen. Kielelliset vaikeudet olivat hankaloittaneet Aleksin elämää jo varhaisessa vaiheessa. Muiden ihmisten oli ollut vaikea saada selvää hänen puheestaan. Hänen oli ollut myös vaikea ilmaista itseään puheen avulla. Päiväkoti aikana Aleksin käyttäytymisessä oli ollut autistisia piirteitä. Hän oli välillä saattanut uppoutua omaan maailmaansa tai hakata päätään seinään, mikäli jokin tilanne ei ollut mennyt hänen mielensä mukaan. Hän oli myös ärsyyntynyt herkästi, jos asiat eivät olleet menneet hänen mielensä mukaan.

Aleksi oli saanut kielellisten vaikeuksiensa vuoksi puheterapiaa. Terapeutti oli ollut sitä mieltä, että äidin tulisi puhua Aleksille suomen kieltä eikä äidin omaa äidinkieltä, venäjää. Äiti oli puhunut huonoa suomea pojalleen. Aleksin isä oli Leenan kertoman mukaan harvasanainen suomalainen mies. Leena arveli, että kodin malleilla oli ainakin jonkinlainen yhteys Aleksin suomen kielen kehitykseen. Aleksin sanavarastoon kuului erikoisia sanontoja ja sanojen taivutuksia. Myöhemmin Aleksin äiti oli harmitellut Leenalle sitä, että hän ei ollut puhunut omaa äidinkieltään Aleksille.

Koulunkäynnin Aleksi oli aloittanut Liisan pienryhmässä esiluokalla, jolloin hänelle oli tehty ensimmäinen HOJKS. Hän oli ollut kaksi vuotta tässä luokassa ja siirtynyt sen jälkeen Leenan luokkaan toiselle luokalle. Leenan tekemä HOJKS ei ollut yhtä yksityiskohtainen kuin pienryhmässä tehty suunnitelma. Toisen luokan aikana tavoitteet asetettiin puolen vuoden ajalle, minkä jälkeen niitä tarkasteltiin uudelleen. Kolmannen luokan aikana Leena oli tavannut vanhemmat kerran joulun jälkeen.

Aleksi eteni opiskelussa yleisopetuksen oppimäärien mukaan. Hänen tavoitteensa painottuivat käyttäytymiseen ja äidinkieleen. Käyttäytymisen tukemisen painopisteet olivat itsehillinnän kasvattaminen ja pettymysten sietämisen kehittyminen. Äidinkielen tavoitteita olivat oman puheen tuottaminen ja lauseiden ja tarinoiden kirjoittaminen. Ympäristötiedon opiskelua häiritsi Aleksin sanavaraston niukkuus ja tekstin ymmärtämisvaikeudet. Ensimmäisen vieraan kielen, englannin, opiskelu sujui melko mukavasti. Aleksi oli kiinnostunut tietokonepeleistä ja hän oli oppinut niistä englantia. Matematiikan opiskelu sujui Aleksilla hyvin. Hän oli Leenan mukaan keskitasoa parempi päässälaskuissa ja muussakin matematiikassa. Yhtenä vaikuttajana tässä oli Leenan mielestä ollut se, että Liisan pienryhmässä oli panostettu matemaattisen ajattelun kehittämiseen.

Leenan tekemään Aleksin HOJKSiin oli kirjattu myös puheterapiakäynnit. Puheterapiakäynnit eivät kuitenkaan toteutuneet, koska vanhempien ja puheterapeutin välinen yhteistyö ei Leenan mukaan sujunut. Ristiriidan taustalla olivat heidän erilaiset käsityksensä äidin roolista kielellisen mallin antajana. Leena oli koettanut toimia välittäjänä asiassa, mutta käynnit puheterapeutin luona jäivät siitä huolimatta toteutumatta.

Toisella luokalla Aleksille oli tullut ristiriitatilanteissa mieleen negatiivisia ja synkkiä ajatuksia. Hän oli saattanut mennä pöydän alle istumaan eikä ollut tullut sieltä pois. Leenan kertoman mukaan ristiriitatilanteet olivat saaneet Aleksin tuntemaan itsensä sellaiseksi, josta kukaan ei pitänyt. Joskus hän oli tällaisissa tilanteissa toivonut kuolevansa. Alekski oli käynyt perheneuvolassa näiden tuntemustensa johdosta toisen luokan aikana. Kolmannella luokalla näitä ajatuksia ei tullut enää esille koulussa.

### **Leenan kokemuksia Aleksin opettajana**

#### **Alku**

Leena oli saanut tietää Aleksin tulosta luokkaansa edellisenä keväänä. Pienryhmän opettaja Liisa oli ollut mukana valmisteluissa ja hän oli kertonut Aleksin tarpeista Leenalle. Liisa oli ollut Leenan tukena myös syksyllä jo koulun alettua, jos Aleksille oli sattunut hankala päivä. *Se oli hienoo, koska... Liisalla oli kuitenkin se, että hän tunsin sen niinku pitemmältä aikaa.*

Myös koulun erityisopettaja oli keskustellut Leenan kanssa pulmatilanteissa. Hän oli tuntenut Aleksin jo pienryhmävuosien aikana. Toisella luokalla erityisopettajan antamia tunteja oli ollut kaksi tuntia viikossa. Leenan oli ollut mahdollisuus käyttää myös kouluavustajaa apunaan joillakin oppitunneilla.

Aleksin tulo oppilaaksi oli merkinnyt Leenalle jonkinlaista epävarmuutta. Hän oli kokenut, että hän ei tiedä paljon dysfasiasta, koska hän ei ollut saanut siihen minkäänlaista koulutusta. Leena olisi kaivannut alkuun enemmän tukea, vaikka jollekin kurssille osallistumista. *Vaikka onkin nyt kyse yhdestä oppilaasta... kun se integroidaan niin mun mielestä se on niin kun kaikkien etu ja hyöty, että siitä tietäisi enemmän.*

#### **Alekski oppilaana**

Alekski oli ollut hyvin motivoitunut aloittaessaan opiskelun tavallisella luokalla. Hänen vanhempansa olivat myöskin olleet hyvin tyytyväisiä siihen, että opiskelupaikka järjestyi yleisopetuksen luokalta. Äiti auttoi Aleksia päivittäin kotitehtävien teossa.

*Kaikki työt mitä piti vihkoon tehdä niin ne oli tehty todella sääntillisesti... ne oli niinku viimeisen päälle. Jossain vaiheessa musta tuntu, että kotona vaaditaan vähän liikaakin.*

Kodin vaatimukset Aleksille saattoivat Leenan mukaan johtua äidin omasta venäläisestä koulutaustasta. Aleks ei toiselle luokalle tullessaan ollut vielä kovin valmis koulumaiseen työskentelyyn. Hän väsyi, jos hänen piti työskennellä pitkään. Toisen luokan alussa Aleksilla olikin ollut Leenan mukaan vielä tarvetta leikkimiseen oppituntien aikana.

Leenan luokan oppilasmäärää oli pienennetty Aleksin takia. Kahdenkymmenen oppilaan luokassa oli yksi oppilas yli normirajan. Leenan suurin huoli oli se, miten hän pystyy vastaamaan Aleksin tarpeisiin isossa opetusryhmässään. Aleks vaati usein opettajan huomion kokonaan itselleen.

*Kyllähän sen huomaa, että se semmonen (naurahtaan) huomionkerääjä on. Kyllä se vastaa aika montaa siinä ryhmässä.*

Aleksin huomiontarve ilmeni Leenan mukaan myös silloin, kun Aleks valitti omaa yksinäisyyttään. Tämä asia tuli esille erityisesti Aleksin ollessa kotona. Äiti oli kertonut opettajalle miten hän oli toiminut kotona, jotta Aleks olisi huomannut ystävien olemassaolon.

*Siellä kotona käy (ystäviä) ja hän (äiti) on pistänyt ihan kalenteriin joka päivä kun on käyny. Kun Aleks sanoo, että heillä ei oo käyny yhtään ystävää niin hän sanoo, että tosta sää nyt näet, tuolloin oli tuo ja tuo, että on käyny... älä ny.*

Vaikka Aleksin kotona oli käynyt ystäviä, hän on silti kuitenkin voinut kokea itsensä yksinäiseksi. Tämä on voinut olla Aleksin oma tunnetason kokemus. Aleksilla oli ollut tapana ilmaista muulloinkin spontaanisti tunteitaan. Toisen luokan alussa hän oli saattanut tulla halailemaan opettajaa. Leena ei kuitenkaan kokenut sen sopivan omaan tyyliinsä. Aleks oli tottunut halailemaan opettajaa pienryhmässä ollessaan ja vei jonkin aikaa, ennen kuin hän tottui Leenan tapoihin. *Mä oon ehkä eri tyyppinen ihminen siinä, että mä en oo niin semmonen, että mä nyt halailen oppilaita niin hän on tottunu*

*vähitellen siihen, että ei niin lähelle.* Aleksin olemukseen liittyvä spontaanisuus ja avoimuus näytti olleen asia, joka oli hämmentänyt Leenaa aluksi.

Aleksin keskittymiskyky on Leenan mukaan ollut vaihteleva. Mieluisan tehtävän tekoon Aleksi on keskittynyt hyvin. Jos tehtävä ei kiinnosta Aleksia, hän on lähtee pois omalta paikaltaan kiertelemään ympäri luokkaa. Aleksi ei ole silti suuremmin häirinnyt muiden oppilaiden työskentelyä. *Hän saattaa värkätä jotain ja sitten mä kun taas kävelen ohi niin hei, sun pitäs tehdä tätä!* Aleksin työskentelyn pysähtyminen saattaa kertoa myös jostain muusta kuin keskittymisvaikeudesta. Onko hänen kenties vaikea ohjata omaa toimintaansa annettujen ohjeiden mukaan?

Toisen luokan aikana Aleksilla oli joskus ollut aggressiivista käyttäytymistä. Nämä tilanteet olivat usein lähteneet liikkeelle riidoista välitunnilla. Toisten luokkien oppilaat olivat saattaneet ärsyttää Aleksia, jolloin hän oli menettänyt malttinsa ja seurauksena oli ollut raivokohtaus. Näissä tilanteissa Leena oli joskus tarvinnut rehtorin apua Aleksin kiinnipitämisessä. Kiinnipitotilanteita ei ollut ilmennyt enää kolmannella luokalla ja aggressiivista käytöstä oli ollut huomattavasti vähemmän kuin aikaisemmin, jolloin Aleksi oli itselleen vaikeissa tilanteissa myös saattanut hakata päätänsä seinään ja mennä pöydän alle istumaan. Edelleen Aleksi harmistui kuitenkin melko helposti ja *joskus kun hän vastaa väärin niin hän saattaa ärsyntyä siitä että toiset nauraa.*

Aleksi on hyvin tarkka siitä, että asiat hoidetaan loppuun saakka. Jos jokin asia on hoitamatta, hän muistaa sen tarkkaan. Erityisesti hän muistaa kaikki ne asiat, jolloin joku on tehnyt hänelle jotain. Hän on pitänyt huolen siitä, että opettajan mielestä pieniltäkin tuntuvat asiat hoidetaan loppuun asti. Aleksi kaipaa myös paljon opettajan kiitosta. Kiitoksen merkitystä Aleksille Leena tuo esille näin:

*Aleksi hirveesti kaipaa sitä, että kun monesti tulee sinne reppuvihkoon kirjoitettua vaan negatiivisista asioista... että opettaja kirjoita nyt siitä kun (korostaen) tämä asia meni niin hyvin.*

Hyvin mennyt koulupäivä tarkoittaakin Leenan mielestä sitä, että Aleksi lähtee koulusta kotiin positiivisella mielellä. Silloin opettajankin on yleensä tullut sanottua hänelle jotain rohkaisevaa. Arvioidessaan Aleksin merkitystä koko luokalle Leena näki

tärkeimmäksi asiaksi pojan avoimuuden ja spontaanisuuden. Toisaalta nämä piirteet saivat toiset välillä nauramaan, mikä taas harmitti Aleksia.

### **Leena opettajana Aleksin HOJKS –prosessissa**

Kolmannen luokan lopussa Leena näki, että Aleks oli edistynyt paljon kahdessa vuodessa. Ryhmässä oli taitavia oppilaita, joiden esimerkki motivoi Aleksia yrittämään parhaansa. Myöskin käytöspuolella oli tapahtunut selvää kehitystä. Kuitenkin Leena koki Aleksin tarpeet suuriksi ja niihin vastaamisen itselleen vaativaksi tehtäväksi.

*Nää ongelmat mitä Aleksilla on ne on kyllä aika suuria yhden opettajan ratkaistavaksi ja kannettavaksi että kyllä monen alan asiantuntemusta tarvitaan.*

Leenan mielestä opettajan tukena olisi hyvä olla tiimi, johon kuuluisi eri alojen asiantuntijoita: terveydenhoitaja, erityisopettaja, psykologi, kouluavustaja ja tarvittaessa myös rehtori. Leenan koulussa erityisopettaja vaihtui kesken Aleksin kolmannen lukuvuoden ja uusi opettaja ei tuntenut Aleksia etukäteen. Kolmannella luokalla ei tosin erityisopetukseen ollut enää varattu tuntejakaan, mutta edellisen erityisopettajan kanssa Leenalla oli ollut mahdollisuus jakaa tuntojaan hankalista tilanteista. Kolmannen luokan aikana Leenalla oli edellistä vuotta enemmän sellainen olo, että hän ei ole vielä oikein perillä asioista Aleksin suhteen.

*Nyt on ollu vähän enemmänkin sellanen olo, että osaanko mää, oonko mää nyt tehny kaiken voitavani.*

Alexi vaati opettajalta paljon huomiota. Leena koki, että luokan hiljaisten tyttöjen saama huomio oli jäänet vähäiseksi poikiin verrattuna. Opettajan kärsivällisyys joutui välillä koetukselle Aleksin kanssa. Jossain vaiheessa Leena joutui usein selvittelemään käytävässä Aleksin asioita. Näissä tilanteissa Aleks halusi keskustella pitkään ja perusteellisesti. Toiset oppilaat joutuivat odottelemaan luokassa, että tilanne olisi hoidettu ja oppitunti voisi alkaa. Leena joutui pohtimaan myös omaa jaksamistaan asioiden hoitamisessa.

*Tietyllä tavalla itte olis ollu syytä olla kärsivällisempi hänen kanssaan. Joskus musta tuntuu, että mä oon osottanu sille niinku että mä en jaksa enää tätä asian vatvomista.*

Lopulta Leena otti asian puheeksi myös vanhempien kanssa.

*Mä silloin sanoin niille vanhemmille, ettei... tästä ei nyt tuu mitään, että mä joudun Aleksin kanssa pitkiä aikoja keskusteleen kun hän ei pysty pääsemään asioitten yli.*

Opettajan yhteydenoton jälkeen vanhemmat keskustelivat Aleksin kanssa kotona. Aleks pystyi toimimaan tämän jälkeen koulussa niin, että asiat sujuivat helpommin. Yhteistyö vanhempien kanssa sujui Leenan mukaan koko ajan erittäin hyvin. Aleksin äiti oli jatkuvasti poikansa tukena läksyjen teossa. *Ne on olleet koko ajan sitä mieltä, että Aleksin on hyvä olla... yleisopetuksessa.*

Leena koki oppineensa paljon kahden vuoden aikana. Hän piti erityisen tärkeänä yhteistyön sujuvuutta oppilaan kodin kanssa. Leena koki, että Aleksin koti tuki pojan koulunkäyntiä, jotta tämä pystyi opiskelemaan yleisopetuksessa. Kodin ja koulun yhteinen kasvatulinja onkin Leenan mukaan erittäin tärkeä asia.

#### **4.4 Maija – viisi vuotta haasteellista työtä maahanmuuttajaopetuksessa sekä erityisoppilaan opettajana**

Maija oli valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1994 ja oli ollut siitä lähtien työelämässä mukana. Hän oli ollut kahdesti äitiyslomalla, molemmilla kerroilla hieman yli vuoden ajan. Valmistumisensa jälkeen hän oli työskennellyt pääasiassa pienillä kouluilla. Nykyiseen virkaansa hänet valittiin viisi vuotta sitten. Maijan koulu on itäsuomalainen, kolmiopettajainen maaseutukoulu, jossa oli koko Maijan työssäoloajan ollut paljon maahanmuuttajia. Koulussa oli lukuvuonna 2000 – 2001 noin seitsemänkymmentä oppilasta. Maija on opettanut alkuopetuksen oppilaita, joiden joukossa on aina ollut useita maahanmuuttajia.



Työ monikulttuurisessa koulussa on opettanut Maijalle paljon erilaisuudesta. Keväällä 2001 hänellä oli luokassaan maahanmuuttajien lisäksi myös kaksi suomalaista erityislasta, joiden opetuksessa hän ei ollut voinut noudattaa yleisopetuksen opetussuunnitelmaa. Toinen näistä lapsista oli ollut hänellä kaksi vuotta ja toinen, Hanna, oli ollut viisi vuotta Maijan oppilaana.

Maijan mielestä maahanmuuttajien erilaisten kulttuurien kohtaaminen oli ollut erityisen haastavaa. Aloittaessaan työn Maija oli omien sanojensa mukaan ollut *hyvin herkkä ja luottavainen ihmisten suhteen*. Työ maahanmuuttajien parissa on kuitenkin opettanut häntä niin, että *turha sinisilmäisyys on vuosien myötä karissut pois*. Samalla kun hän on oppinut kohtaamaan erilaisia ihmisiä, hän on oppinut myös pitämään puolensa. Kokemukset erilaisten kulttuurien parissa ovat kasvattaneet Maijaa ihmisenä niin, että hän ei enää kokenut olevansa sama ihminen kuin hän oli ollut työhön tullessaan. Omien kielteistenkin tunteiden hyväksyminen on ollut avain myös toisen, erilaisen ihmisen hyväksymiseen. Tätä Maija piti suurimpana antina mitä vaikea ja haastava työ oli hänelle näiden vuosien aikana opettanut.

Käytännön opetustyön järjestäminen luokassa on ollut Maijalle suuri haaste. Oppilaiden erilaisista lähtökohdista johtuen luokassa oli lukuvuonna 2000 – 2001 kaikkiaan kuusi eritasoista opetusryhmää. Maija kyseli vanhempien mielipiteitä opetuksen toteuttamistavoista ja hän aloitti uudenlaisen opetussysteemin syksyllä 2000. Hän luopui tuntijakoisesta opetuksesta ja alkoi toteuttaa luokassaan niin sanottua alueoppimista. Viikon alussa tehtiin aina lukujärjestys, johon kirjattiin pakolliset tavoitteet eri oppiaineissa. Oppilaat valitsivat itse mitä tekivät milläkin tunneilla. Tämä antoi Maijalle mahdollisuuden antaa aikaa niille oppilaille, jotka tarvitsivat tukea. Maija oli saanut hankittua luokkaan myös uusia opetusvälineitä, ongelmanratkaisutehtäviä ja legoja, joiden parissa oppilaat saattoivat puuhastella väliaikoina.

### **Hanna**

Hanna oli saanut Fragile X –diagnoosin jo pienenä. Hänellä on veli, jolla myös oli sama oireyhtymä. Hanna oli päässyt kuntoutustoimien piiriin jo varhaislapsuudessa. Kouluiän lähetessä vanhemmat olivat olleet sitä mieltä, että he halusivat Hannan yleisopetuksen kouluun ikätovereiden pariin. Kunnassa oli oltu erityiskoulun kannalla, mutta Hannan vanhemmat olivat Maijan mukaan *taistelleet* Hannan yleisopetukseen.

yleisopetuksen kouluun ikätovereiden pariin. Kunnassa oli oltu erityiskoulun kannalla, mutta Hannan vanhemmat olivat Maijan mukaan *taistelleet* Hannan yleisopetukseen.

Hanna aloitti koulunkäynnin syksyllä 1996 esiluokan oppilaana Maijan luokassa. Maijan muut oppilaat olivat ensimmäisellä ja toisella luokalla. Luokassa oli myös useita maahanmuuttajia. Lukuvuonna 2000-2001 oppilaita oli kaksikymmentä. Hanna oli ollut koko ajan Maijan luokassa, vaikka toiset oppilaat siirtyivät aina kolmannella luokalla toisen opettajan luokkaan. Koulun kaksi muuta opettajaa olivat vaihtuneet vuosien aikana.

Aloittaessaan koulun Hanna oli ollut hyvin arka. Hän oli elänyt omassa maailmassaan ja kartellut muiden seuraa. Jos Hannaa oli pyydetty yhteisiin leikkeihin, hän ei koskaan lähtenyt mukaan. Maijan mukaan Hanna oli pelännyt pelitilanteita ja oli ollut aina silloin paniikinomaisessa tilassa, vaikka luokan oppilaat olivat Hannalle tuttuja päiväkodista. Sama ryhmä oli ollut esiopetuksessa edeltävänä lukuvuonna. Arkuuden voittaminen olikin ollut yksi syy vanhempien haluun saada Hanna tavalliselle luokalle.

Aluksi Hannan keskittymiskyky oli ollut hyvin heikko. Hän oli jaksanut tehdä samaa asiaa vain muutaman minuutin ajan. Ensimmäisenä kouluvuotena Hannan oppimistavoitteet olivat Maijan mukaan olleet ylimitoitettut, mutta toisena kouluvuonna tavoitteet osattiin laatia realistisiksi. Tällöin luokkaan saatiin myös kunnan palkkaama avustaja, jolla oli kehitysvammahoitajan koulutus. Sama avustaja on ollut luokassa viiden vuoden ajan.

Hannan oppimistuloksia seurattiin HOJKS-palaverissa, joissa olivat viimeisinä vuosina olleet mukana opettajan lisäksi Hannan vanhemmat ja Hanna itse joissakin tilanteissa sekä koulun erityisopettaja, neurologian asiantuntija sairaalasta sekä Hannan terapeutti. Tämä työryhmä kokoontui aina syksyisin. Ennen joulua opettaja tapasi Hannan ja vanhemmat arviointipalaverin merkeissä aivan samalla tavalla kuin luokan muidenkin oppilaiden kanssa.

Viiden vuoden työskentelyn jälkeen Hannan edistyminen oppimisessa oli selvästi nähtävissä. Neljännen luokan keväällä hän kykeni keskittymään puolen tunnin verran sellaiseen työskentelyyn, minkä hän osasi. Välillä hänelle saattoi yhä tulla tunne, että

hän ei osannut ja silloin työskentely piti keskeyttää, koska Hanna ei päässyt niistä tilanteista eteenpäin. Hanna pystyi ottamaan vastaan yksiosaisia ohjeita ja toimimaan niiden mukaan. Vaativampien ohjeiden vastaanotto oli Hannalla neljännen luokan keväällä vielä harjoitteluvaiheessa.

Hanna oli oppinut tunnistamaan kaikki kirjaimet, vaikka hän ei hallinnut äännevastaavuutta kaikille kirjaimille. Hän osasi myös lukea tuttuja sanoja. Maijan henkilökohtaisena haaveena oli näyttää, että Hanna oppisi lukemaan. Hän oli kokeillut vuosien aikana monia eri opetusmenetelmiä. Numeroiden oppimisessa Hanna oli edennyt siten, että hän osasi sujuvasti luvut nolasta kymmeneen. Lukujono nolasta sataan asti oli hahmottunut hänelle melko hyvin neljännen luokan aikana.

Hannan motoriset taidot olivat Maijan mukaan kehittyneet valtavasti vuosien aikana samoin kuin sosiaaliset taidot. Hanna pystyi neljännen luokan keväällä myös kommunikoimaan toisten lasten kanssa sekä menemään mukaan yhteisiin leikkeihin. Hänellä oli kuitenkin tarvetta olla myös yksin ja silloin hän meni välituntisin koulualueella olevaan metsikköön leikkimään.

Hannan lähiajan muita oppimistavoitteita olivat omatoiminen läksyistä huolehtiminen kotona ja rohkaistuminen puhumaan ja kysymään apua toisilta myös luokan ulkopuolella. Luokassa tätä taitoa harjoiteltiin siten, että Hannalla oli oma kummi, joka vaihtui säännöllisin väliajoin. Jos Hannalla oli kysyttävää, hänen tuli kysyä ensisijaisesti kummilta ja sitten vasta aikuiselta. Koska kummi vaihtui, Hanna oppi vähitellen ottamaan yhteyttä kaikkiin oppilaisiin. Hannan muut opetuksen tavoitteet seurailivat yleisopetuksen suuntaviivoja.

## **Maijan kokemuksia Hannan opettajana**

### **Alku**

Maija oli saanut uutena opettajana yhdysluokan, jossa oli ollut 27 oppilasta. Oppilaita oli ollut sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Maahanmuuttajia luokassa oli ollut yksitoista sekä lisäksi esiluokkaa käyvää Hanna. Kouluun opettajista kukaan ei ollut halunnut ottaa Hannaa, joten hänet oli laitettu Maijan luokkaan.

*ihan vastaan koko ajatusta... ...sitä yritti vaan sitä, että nähtäs, että Hanna ei menesty ja me saatas hänet pois luokasta.*

Maija oli joutunut Hannan opettajaksi vasten tahtoaan. Hän ei alkutilanteessa kyennyt suhtautumaan Maijaan haasteena, johon hänen tulisi vastata, vaan ennemminkin taakkana, josta olisi päästävä eroon. Hannan koulun aloitukseen liittyi vahva ristiriitaisuus: vanhemmat olivat yleisopetuksen kannalla ja kouluviranomaiset kannattivat erityiskouluun sijoittamista. Kunnan kanta saattoi perustua taloudellisiin seikkoihin, sillä erityiskouluun ei todennäköisesti olisi tarvinnut palkata lisää henkilökuntaa Hannan takia.

Maijalla ei ollut myöskään minkäänlaista käsitystä Hannan taidoista, joten opetuksen suunnittelu ja toteutus näytti olleen erittäin vaikeaa varsinkin kun luokassa ei ollut avustajaa. Ristiriitatilanne kodin ja kouluviranomaisten välillä saattoi olla syynä siihen, että Hannan kehitykseen liittyvät asiat eivät aluksi kulkeutuneet koululle asti.

Hanna kävi kerran viikossa yhden päivän ajan kunnan erityiskoulussa, mutta erityiskoulun ja Maijan koulun välillä ei ollut siirtymävaiheessa mitään yhteyttä. Maija oli ilman mitään ulkopuolista tukea. Hän ei edes tiennyt, mistä hän olisi saanut apua vaikeaan tilanteeseensa. Maijan kriisivaihe kesti lähes koko ensimmäisen lukukauden. Sitten luokkaan saatiin avustaja ja Maija itse alkoi etsiä tietoa. Ensimmäinen vuosi oli ollut kuitenkin etsimistä, yrittämistä ja erehtymistä:

*Huomasin, että miun on vaan pakko sopeutua, miun on pakko yrittää, pakko tehdä. Ei ollu mitään käsitystä mitä on ne taidot... ett se oli aivan... rämpimistä se ensimmäinen vuosi, valtavia taisteluja ja valtavia kriisejä.*

Suurin vaikeus Maijalla oli ollut valtava epävarmuuden tunne Hannan opettamisen suhteen. Hän oli kokenut myös jatkuvasti pettymyksiä, koska mikään mitä hän yritti Hannan kanssa ei ollut onnistunut. Hanna sai koulussa raivokohtauksia, jolloin hän muuttui aggressiiviseksi. Haastattelutilanteessa Maija arvioi, että nämä kohtaukset johtuivat siitä, että Hannaa ei osattu silloin käsitellä koulussa oikealla tavalla. Maijan oma jaksaminen joutui myös kovalle koetukselle ensimmäisen vuoden aikana. Omaa ahdistustaan hän kuvaa näin:

oma jaksaminen joutui myös kovalle koetukselle ensimmäisen vuoden aikana. Omaa ahdistustaan hän kuvaa näin:

*Tunti olevansa huono ja kun mihinkään ei päässy ja ei edistyny mihinkään se tilanne... tuli hirveitä semmosia masenusjuttuja siinä alussa ja sit vanhempien kans yhteistyö kun ei lähteny oikeella tavalla liikkeelle. Sieltä päin tuli sitten semmosta, että ne välit ei ollu kunnossa, mistään ei saanu tukea.*

Se, että Maija oli hyvin yksin asian kanssa, kuvastui hyvin hänen tuntemuksissaan:

*Alussa oli hyvin negatiiviset tunteet, hyvin torjuvat tunteet, hyvin vastenmieliset tunteet sitä tilannetta kohtaan ja ... oikeestaan hirveen syylliset tunteet. Sitä tunsii hyvin syylliseks kun ei pystyny hoitamaan sitä tilannetta.*

Maijan ainoa voimavara ensimmäisen lukukauden aikana oli ollut hänen oman perheensä antama tuki. Ensimmäisen vuoden kevään aikana oli vähitellen alkanut tapahtua muutosta niin Maijassa, Hannassa kuin luokan muissakin oppilaissa. Hannan luokkatoverit olivat tunteneet Hannan jo esikoulussa. Koulussa he kuitenkin olivat huomanneet, että Hanna ei kyennyt samoihin suorituksiin kuin he pystyivät. Tämän vuoksi he eivät aluksi tienneet miten heidän tulisi suhtautua Hannaan. Kevätlukukauden aikana luokkatoverit oppivat Maijan mukaan uudenlaisen suhtautumistavan Hannaan. Hannan erilaisuus tunnustettiin ja hyväksyttiin. Se auttoi myös luokan yhteishengen kehittymiseen. Hanna itse oppi, että hän ei enää saanut huomiota kiukuttelulla.

*Heistä tuli oikeestaan Hannalle isosiskoja ja isoveljiä, jotka auttaa Hannaa ja tukee Hannaa ja sitten niihin kriiseihin ei enää he kiinnittäny huomiota vaan ne yritti olla kuin sitä ei ois olemassakaan. Se oli ihana se tilanne kun ne oppi suhtautumaan siihen hyväksyvästi aika nopeasti, että se oli miulle semmonen ilonen uutinen.*

Suuri muutos oli kuitenkin varmasti tapahtunut myös Maijan omassa asennoitumisessa Hannaan ja hänen läsnäoloonsa luokassa. Hyväksyvän asenteen löytyminen Hannaa kohtaan auttoi Maijan kertoman mukaan luokan oppilaita myös muiden erilaisten oppilaiden hyväksymisessä. Kun Hanna oli jo hyväksytty, sen jälkeen luokan oli helppo

hyväksyä myös maahanmuuttajaoppilaat sekä toinen erityisoppilas, joka tuli myöhemmin Maijan luokkaan. Hanna toimi ikään kuin *kynnyksenä*, jonka ylittäminen opetti lapsille erilaisuuden hyväksymistä.

### **Hanna oppilaana**

Hanna samoin kuin muutkin oppilaat Maijan luokalla saavat joka viikko uuden lukujärjestyksen, johon on merkitty pakolliset tunnit sekä valinnaiset tehtävät. Äidinkielestä, matematiikasta ja joskus myös muistakin oppiaineista oppilas saa vapaasti valita, mitä hän tekee. Asioissa edetään kuitenkin tietyn järjestyksen mukaan. Näitä tehtäviä Hanna kuten muutkin saavat tehdä omassa tahdissa tietyillä tunneilla. Samalla tunnilla oppilaat voivat opiskella luokassa eri asioita, koska jokainen seuraa omaa suunnitelmaansa. Näillä tunneilla Maija on tukea tarvitsevien oppilaiden apuna.

*Mulle jää valtavasti aikaa näille lapsille, jotka tarttee apua. Ohjaan ja neuvon ja piän yksityistunteja. Joskus piän Hannalle yksityistunteja tai mamuryhmälle tai ykköselle yksityistunteja...*

Alkuvuosina avustaja oli ollut koko ajan vain Hannan kanssa. Haastattelutilanteessa Maija kertoi, että edeltävänä vuonna Hanna oli työskennellyt yksin noin puolet opiskeluaajasta, jolloin avustaja oli ollut taustalla. *Taustalla tarkoittaa sitä, että hän auttaa muita, mutta seuraa koko ajan Hannaa.* Avustaja on auttanut Hannaa aina silloin kun tämä on tarvinnut apua. Suunnilleen puolet koulupäivästä on sujunut siten, että Hanna ja avustaja ovat työskennelleet kaksin muualla kuin luokassa. Näissä tilanteissa Hanna on opetellut sellaisia asioita, joiden oppiminen vaatii häneltä keskittymistä.

*Se on ollu hirveen hyvä systeemi siinä, että Hanna on oppinu sekä yksin tekemään töitä, ryhmässä tekemään töitä ja sitten tekemään omalla paikallaan luokassa.*

Joustavat opetusjärjestelyt ovat Maijan mukaan olleet ehdoton edellytys sille, että luokassa voidaan opiskella. *...ei onnistus, jos yrittäs vetää jotain opettajajohtosta. Sehän ei toimis, millään ei aika riitä.* Ne oppilaat, jotka pystyvät työskentelemään ja oppimaan itsenäisesti saavat vähemmän opettajan henkilökohtaista ohjausta. Näin Maija on pystynyt huolehtimaan siitä, että Hanna ja muut tukea tarvitsevat kykenevät

opiskelemaan muiden mukana. Hannan opetusjärjestelyt eroavat muiden oppilaiden opiskelusta ainoastaan niissä tilanteissa, jolloin hän opiskelee avustajan kanssa luokan ulkopuolella.

Viiden yhteisen vuoden jälkeen Maija kertoi olevansa Hannalle ennen kaikkea auktoriteetti. Maija oli valinnut tietoisesti tämän suhtautumistavan, jotta Hanna ei tulisi hänelle liian läheiseksi. Alkuaikoina Maija oli saanut vihjeitä, että liian läheisestä kanssakäymisestä seuraisi se, että Hanna ei tottelisi häntä. Avustaja on ollut Hannalle kuten ystävä ja tuki, joka myös auttaa Hannaa sosiaalisissa tilanteissa toisten oppilaiden kanssa. Avustajalla on mahdollisuus olla Hannan lähellä, mikä Hannalle on kovin tärkeää. Joskus Hannalle tulee tilanne, jolloin hän tarrautuu kiinni aikuiseen. Maijan mukaan on hyvä, että Hanna ei tarraudu häneen vaan avustajaan, koska hänen tehtävänsä on valvoa myös muita oppilaita. Opettaja ei ole kuitenkaan Hannalle pelottava auktoriteetti, jota hän ei uskaltaisi ollenkaan lähestyä. Tätä asiaa kuvaa hyvin seuraava tapaus:

*Hanna pelkää kuollakseen koiria ja meillä oli sit tämmönen eläinpäivä, missä oli paljon koiria niin sillon hän koki, että minä olen auktoriteetti, se turvallisempi niin hän tuli mimun kainalooni, koska hän ajatteli, että koiratkin tottelee minua varmasti paremmin kuin avustajaa.*

Ajatellessaan Hannan merkitystä koko luokalle Maija totesi erilaisuuden sietokyvyn oppimisen olevan kaikkein tärkein asia. Luokassa kiusattiin hyvin harvoin ketään sen takia, että toinen olisi erilainen. Kiusaamista esiintyi kyllä, mutta se tapahtui jollain muulla kuin erilaisuuden perusteella. Oppilaat olivat oppineet ottamaan myös vastuuta auttamalla Hannaa hänelle vaikeissa tilanteissa. Maijan mielestä tällaista ei olisi tapahtunut, jos kyseessä olisi ollut tavallinen ensimmäinen luokka.

*Kun Hannaa on opittu kannustamaan ja kehuaan... esimerkiksi Hannan töitä... ajatellaan esimerkkinä kuvistöitä, sen jälkeen on muuten helppo kehua kavereitakin... kun Hannalle uskaltaa näyttää tunteensa ja kannustaa niin sen jälkeen on ollu helppo kannustaa vaikka tota naapurin Mikkookin.*

Omaa työtään Maija piti työläämpänä verrattuna sellaiseen opettajaan, jolla ei ole luokassaan erityislapsia. Suunnitteluun täytyi varata enemmän aikaa ja opetusta järjestettäessä piti ottaa erityislasten tarpeet huomioon. Tekemisen piti olla sellaista, että kaikki pystyivät osallistumaan siihen. *Mutta se ei välttämättä oo este... niitä löytyy paljon (tekemisiä). Ei se oo haitta ollenkaan (naurua).*

### **Maija opettajana Hannan HOJKS-prosessissa**

Maijan prosessi Hannan opettajana on kestänyt viisi vuotta. Ensimmäisen vuoden koetusta olisi Maijan mielestä helpottanut suuresti se, jos hän olisi saanut etukäteen tietoa Hannasta. Hän olisi tarvinnut myös ulkopuolista tukea itse opetuksen suunnitteluun ja oikean suhtautumistavan löytymiseen Hannaa kohtaan.

*Ois saanu tukea... ja ymmärtäny, että se ei oo itessä se vika vaan se on siinä tilanteessa ja oikeestaan on ihan edesvastuutonta miusta laittaa tämmöstä lasta luokkaan ilman valmistelua.*

Maijan mielestä opettajan tulisikin ehdottomasti saada koulutusta ennen erityistarpeita omaavan oppilaan tuloa luokkaan. *Se vaatii (painottaen) niin paljon erilaista asennoitumista ja niin paljon erilaista opetusdidaktista tietoa.* Tavallisessa opettajakoulutuksessa Maija ei ollut mielestään saanut sellaista tietoa, jota hän olisi tarvinnut Hannan opettajana.

Hannan oman HOJKS –suunnitelman tekeminen ja seuranta yhdessä tiimin kanssa on ollut Maijalle tärkeä tuki opetuksen järjestämisessä. Suunnitelma on antanut suuntaviivat aina vuodeksi eteenpäin ja niitä on myös voitu tarkentaa tarvittaessa.

*Jos sitä HOJKSia ei ois nii me mentäis vaan siinä välissä, ett Hanna ei oikeestaan loppujen lopuksi tietäis missä se punanen lanka kulkee.*

Vaikeasta alusta huolimatta Maija on edennyt Hannan opetuksen järjestämisessä yhdessä hyvän avustajansa kanssa. Myös välit kotiin rakentuivat hiljalleen ja yhteistyö vanhempien kanssa on sujunut hyvin. Koululle oli ehdotettu eräänä vuonna, että Hanna siirrettäisiin erityiskouluun, jotta koulutoimelle tulisi säästöä avustajan palkan jäädessä



pois. Kun oppilaat kuulivat ehdotuksesta, he olivat kaikki sitä vastaan. Myös Maija ajatteli kuten oppilaat.

*Tällä hetkellä se tunne on se, että minä en haluais Hannaa pois luokasta. Hanna on meidän luokalla sellanen... sielu, että siis kaikki rakastaa Hannaa. Hanna on semmonen, että se on kaikkien suojeluksessa ja ... oikeestaan kaikki seuraa miten Hanna edistyy ... kannustaa meidän muitakin heikkoja oppilaita. Se on semmonen kannustin, kun Hannakin on näin toiminu niin kyllä minäkin pystyn.*

Maijan haastattelusta käy ilmi, että vaikka Hannan erilaisuus on tunnustettu, hänet osataan silti nähdä ystävänä, josta kukaan ei halua luopua. Opettajan omalla asennoitumisella on varmasti ollut suuri merkitys. Maijan omat asenteet muuttuivat alun torjuvasta suhtautumisesta täysin päinvastaisiksi. Maija on vuosien myötä saanut muutettua luokkansa toiminnan sellaiseksi, että hyvin erilaiset oppilaat kykenevät opiskelemaan siellä yhdessä. Oppimisympäristön muutos on ollut avain siihen, että oppilaiden erilaisuus ei estä kenenkään etenemistä. Myös Maija itse jaksaa olla innostunut luokkansa opettamisesta.

## **5. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ HOJKS-OPPILAIEN OPETTAJIEN KOKEMUKSISTA**

HOJKS-oppilaan opettaminen samanaikaisesti muun luokan kanssa tuo opettajalle vaatimuksen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta. Miten opettaja selviytyy tässä tilanteessa? Voiko hän toimia totutulla tavalla vai onko hänen muutettava toimintatapojaan? Mistä opettaja saa tukea työlleen? Mikä on erilaisen oppilaan merkitys luokassa?

Tarkastelen tässä luvussa haastattelemini opettajien kokemuksia HOJKS-oppilaan opettajana olosta. Otan esille löytämiäni ydinkohtia opettajien tarinoista. Vertailen myös keskenään opettajien kokemuksia ristikkäisanalyysin avulla ( Patton 1990, 376 ; Yin 1994, 122).

### **5.1 Opettaja joutuu kohtaamaan HOJKS-oppilaan yksilölliset tarpeet**

Jokainen haastattelemani opettaja oli joutunut tilanteisiin, jolloin HOJKS-oppilas tarvitsi henkilökohtaista ohjausta tai opastusta erilaisissa päivittäisissä tilanteissa. Oppilas saattoi tarvita ylimääräistä rohkaisua tai opettajan antamaa turvallisuuden tunnetta esimerkiksi kokemassaan pelottavan tuntuissa tilanteissa. Oppitunnilla opettaja saattoi joutua kertaamaan sanomansa asiat vielä uudelleen siten, että hän kohdisti ne HOJKS-oppilalle erikseen. Opettaja saattoi joutua myös selvittämään riitoja, joihin oppilas oli joutunut.

HOJKS-oppilaan ja opettajan välinen suhde näyttää muodostuvan tavallista oppilas-opettajasuhdetta kiinteämmäksi. Tämä saattaa johtua juuri edellä kuvatuista, päivittäisistä tilanteista, joissa opettaja joutuu usein opastamaan ja tukemaan oppilasta. Vaarana näiden tilanteiden hoitamisessa on se, että opettajan antama aika ja opastus painottuu HOJKS-oppilaan ohjaamiseen. Silloin voi seurauksena olla opettajan uupumus, jota oli selvästi nähtävänä kahden opettajan, Kirsin ja Leenan kohdalla. Maijalla oli työparina taitava avustaja, jonka kanssa Maija oli tehnyt selvän työnjaon. Opettaja pysytteli etäisempänä auktoriteettina, johon turvauduttiin vain äärimmäisissä

tilanteissa. Avustaja oli HOJKS-oppilaalle läheinen tukea antava aikuinen, joka opasti oppilasta myös sosiaalisissa tilanteissa.

Kahdella haastattelemani opettajalla, Kirsillä ja Leenalla olisi ollut tarvetta tukeen luokkatilanteissa. Kirsillä oli välillä luokassa kouluavustaja, joka vaihtui kesken lukuvuoden. Jos koulutuksen saanut, pysyvä avustaja olisi ollut aina tarvittaessa Kirsin käytettävissä, hankalat tilanteet Roopen kanssa luokassa olisivat todennäköisesti sujuneet paremmin. Jos yksi oppilas vaatii paljon henkilökohtaista ohjausta, tehtävää ei pysty hoitamaan koko luokan opetuksesta vastaava opettaja yksinään.

Neljästä haastattelemastani opettajasta vain yksi, Maija, joutui laatimaan HOJKS – oppilaalleen yleisopetuksen tavoitteista poikkeavan opetussuunnitelman. Kolmen muun opettajan HOJKS-oppilaat opiskelivat luokkatovereidensa kanssa samoja asioita. Heillä kaikilla oli äidinkielen eri osa-alueilla tarkennettuja oppimistavoitteita. Leenan oppilaalla Aleksilla oli tavoitteita myös käyttäytymisen säätelyn oppimisessa. Kirsin oppilaalla Roopella ilmeni myös vaikeuksia oman käyttäytymisensä hallitsemisessa. Tämä asia ei ollut kuitenkaan Roopen oppimistavoitteissa esillä.

Voidaanko oppilaan yksilölliset tarpeet ottaa huomioon isossa opetusryhmässä? Menetelmät voivat joskus olla yksinkertaisia, kuten Maijan menetelmässä Hannan rohkaisemiseksi kontaktinottoon luokkatovereihinsa. Oppilaan tuli ensin esittää kysymyksensä kummi-luokkatoverilleen ja vasta sitten opettajalle, jos luokkatoveri ei tiennyt vastausta. Kummioppilas vaihtui tietyin väliajoin, jolloin kontaktinottoa tuli vähitellen kaikkien oppilaiden kanssa.

## **5.2 Toimintatapoja on joskus muutettava**

Muuttaako erityisoppilas luokassa mitään totutuista toimintamalleista? Samassa koulussa opettavien Kaijan ja Leenan kohdalla ei tullut esille erityisiä muutoksia, joita opettaja olisi joutunut tekemään erityisoppilaidensa takia. Oppilaat opiskelivat samoja asioita luokkatovereidensa kanssa. Kirsi oli toiminut luokassa tavallaan Roopen ehdoilla. Hän oli valinnut vain sellaisia toimintatapoja, joihin Roope suostui osallistumaan. Haastattelun perusteella voisi päätellä, että sopeutuminen muutoksiin

rutiineissa oli Roopelle vaikea asia, jolloin Kirsi halusi toimia niin, että Roope ei aiheuta luokassa häiriötä.

Yksi haastattelemani opettaja oli muuttanut luokkansa opetusjärjestelyt aivan kokonaan. Maijalla oli luokassaan sekä maahanmuuttajia että kaksi erityislasta. Hän oli luopunut tuntijakoisesta, opettajajohtoisesta opetuksesta ja ottanut käyttöön niin sanotun alueoppimisen. Oppilaat opiskelivat osittain itsenäisesti ja välillä ryhmässä tai opettajan henkilökohtaisessa ohjauksessa. Oppilailla oli mahdollisuus itse valita etenemisjärjestys itsenäisen työn kohdalla. Maijan erityisoppilas Hanna opiskeli välillä yksinään, välillä ryhmässä toisten oppilaiden kanssa tai opettajan kanssa kahden. Toisinaan hän opiskeli avustajan kanssa eri tilassa. Opettajan mukaan tämä on ainoa toimiva tapa opettaa luokassa, jossa on kuusi eritasoista opetusryhmää. Tätä käsitystä tukee myös Saloviita (1999). Jos opettaja haluaa kiinnittää huomiota oppilaiden erilaisuuteen, on opettajan käyttämällä opetustyyllillä suuri merkitys. Oppilaskeskeinen opetus antaa monia mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen suuressakin luokassa. (Saloviita 1999, 130.)

Johnsson ja Johnsson (1992) kuvailevat yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää, joka antaa oppilaille monia onnistumisen ja oppimisen mahdollisuuksia. Oppilaat toimivat luokassa pienryhminä, jolloin he oppivat opiskelun ohella yhteisvastuullisuutta, vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja. (Johnsson & Johnsson 1992, 57-84) Yhteistoiminnallinen oppiminen antaa oppimisen mahdollisuuksia eri taidoin varustetuille oppijoille.

### **5.3 Opettaja tarvitsee tukea HOJKS –oppilaan tullessa luokkaan**

Kun opettaja saa luokkaansa HOJKS-oppilaan, hän joutuu ottamaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon yksittäisen oppilaan tarpeet. Tässä asiassa opettajaa auttaa se, että hänellä on edes jonkinlainen käsitys oppilaasta. Kaijan ja Leenan koulussa HOJKS-oppilaiden siirtyminen pienestä opetusryhmästä isompiin luokkiin oli tapahtunut luontevasti, koska luokat olivat samassa koulurakennuksessa. Molemmat opettajat olivat saaneet tiedon asiasta jo edellisellä keväänä ja he olivat myös hieman tutustuneet tuleviin oppilaisiinsa. He olivat saaneet tietoa oppilaista ennen kaikkea oppilaiden pienryhmän opettajalta, mutta myös rehtori ja erityisopettaja olivat

olleet mukana valmisteluissa sekä tarvittaessa myös tukena. Sekä Kaija että Leena saivat rauhassa sopeutua ajatukseen erityisoppilaan saamisesta omaan luokkaansa.

Ajoissa saatu tieto HOJKS-oppilaan tulosta luokkaan auttaa opettajaa hyväksymään tilanteen mukanaan tuoman haasteen. Kahden haastateltavani, Kirsin ja Maijan kohdalla oli käynyt niin, että he olivat uusina opettajina saaneet heti lukukauden alussa HOJKS -oppilaat. He eivät olleet ehtineet valmistautua tilanteisiinsa. Kirsin kohdalla oli tapahtunut myös selvä laiminlyönti asian tiedottamisen suhteen. Kukaan ei ollut muistanut kertoa hänelle, että luokassa oli erityisoppilas. Maijan 27 oppilaasta yksi oli erityisoppilas ja 11 oli maahanmuuttajia. Molemmat opettajat olivat kokeneet omat tilanteensa vaikeina, koska heillä kummallakaan ei ollut avustajaa luokassa. Maija sai myöhemmin pysyvän, koulutetun avustajan avukseen, mutta Kirsin apuna oli vain satunnaisia kouluttamattomia avustajia joillakin oppitunneilla. Miten opettaja selviää tällaisessa tilanteessa? Maijan kohdalla voisi puhua jopa selviytymistarinaa, koska hänen lähtötilanteensa oli äärimmäisen vaikea. Vaikeutta lisäsi se, että hän ei saanut aluksi minkäänlaista tukea. Haastattelusta ei käynyt ilmi, minkälainen yhteishenki koulun sisällä oli ollut tässä alkutilanteessa. Mahtoiko muiden kieltäytyminen Hannan opettajaksi ryhtymisestä tuoda Maijalle tunteen myös koulun tuen puuttumisesta?

Haastateltavistani yksi, Kaija, oli saanut koulun ulkopuolista koulutusta erityisoppilaan tarpeista. Hän osoitti myös omaehtoista kiinnostusta asiaa kohtaan, sillä hän oli ennen oppilaiden tuloa, kesän aikana, lukenut alan kirjallisuutta. Kaikki opettajat korostivat sitä, että opettajan tulee saada tietoa ja koulutusta erilaisen oppilaan tuomaan haasteeseen. Työyhteisöllä on myös oma vastuunsa opettajan perehdyttämisessä HOJKS-oppilaan opettamiseen.

Koulunkäyntiavustajan rooli ja tehtävä ei ole aina selvä opettajalle. HOJKS-oppilaan opettaja tarvitsee yleensä apua opetuksen järjestämisessä, mutta ainakin yksi haastateltavani toi esille sen, että hän ei oikein osaa käyttää avustajaa opetuksen toteutuksessa. Tiimityöskentely samassa tilassa muiden aikuisten kanssa voi olla opettajille vielä outo ajatus. Koulutettu ja asiansa osaava avustaja voi olla kuitenkin opettajalle korvaamaton tuki. Maija oli ainoa opettaja, jolla oli vakituinen, ammattitaitoinen avustaja työparina. Muiden opettajien kouluilla oli väliaikaisia, työllistämisvaroin palkattuja kouluavustajia.

Kaikki opettajat kokivat, että he tarvitsivat lisätietoa HOJKS-oppilaaseensa liittyvissä asioissa. Opettajaa helpottaa suuresti, jos yleistä informaatiota on helposti saatavilla. Yksi opettaja toi esille ajatuksen koulussa olevasta informaatiopaketesta, jossa olisi tietoa esimerkiksi dysfasiasta. Tällaisesta materiaalista opettaja voisi löytää sekä tietoa että käytännön esimerkkejä opetuksen järjestämisestä.

#### **5.4 Moniammatillinen yhteistyö tukee opettajan työtä**

Lehtisen (2001, 88) mukaan moniammatillisen yhteistyön luonteeseen kuuluu, että siinä eri alojen taitajat toimivat yhteistyössä tietyn ongelman ratkaisemiseksi. Yhteinen tavoite voi olla myös laaja, esimerkiksi lapsen hyvän tulevaisuuden suunnittelu. Mitä suurempia lapsen vaikeudet ovat, sitä tarpeellisemmaksi eri alojen asiantuntijoiden välinen yhteistyö koetaan. Kaikkien haastattemieni opettajien HOJKS-oppilailla oli ollut ainakin jossakin vaiheessa yhteydenpitoa terapeuttien ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Vaikeiden alkutilanteiden jälkeen Kirsi ja Maija saivat tukeen moniammatilliset työryhmät, jotka kokoontuivat HOJKS –palaveriin säännöllisin väliajoin. Nämä kokoontumiset eivät kuitenkaan pystyneet antamaan välitöntä apua ja tukea, jota opettaja saattoi tarvita vaikkapa kesken koulupäivän. Kirsiellä oli mahdollisuus saada tukea koulun erityisopettajalta. Kirsi korosti työyhteisön merkitystä yksittäisen opettajan tukena. Maijan työssä jaksamisen tukena oli oma perhe. Ensimmäisenä lukukautena tämä oli Maijan ainoa tuki.

Kaijan ja Leenan oppilaiden HOJKS –palaverissa ei ollut koulun ja kodin lisäksi muita yhteistyötahoja mukana. Leena oli sitä mieltä, että hän olisi tarvinnut moniammatillisen yhteistyötiimin tukea omalle työlleen. Samassa koulussa työskennellyt Kaija ei tuonut esille tällaista tarvetta. Tätä eroa voi selittää se, että Kaijan oppilaalla ei ollut käyttäytymisen säätelyssä minkäänlaisia ongelmia, kun taas Leenan oppilaalla näitä vaikeuksia oli ollut ja oli vielä edelleenkin haastatteluhetkellä.

Sekä Leenan että Kirsin haastatteluista voi päätellä, että oppilaan käyttäytymisen hallinnassa ilmenevät puutteet ovat opettajalle vaikeammin hallittavia kuin yksittäiset kielen vaikeudet. Saavatko opettajat riittävästi tietoa lapsen käyttäytymisen hallinnan ohjaamisesta? Tämä pitäisikin nähdä yhtenä tärkeänä tavoitealueena erityisoppilaan

oppimistavoitteita mietittäessä. Se tarjoaisi hyvän lähtökohdan yhteisille päämäärille koulun ja vanhempien välisessä yhteistyössä. On myös hyvä kysyä, antaako yksittäinen diagnoosi liian yksipuolisen kuvan oppilaasta? Jos opettaja saa luokkaansa esimerkiksi dysfasia-diagnoosin saaneen oppilaan, nähdäänkö oppimistavoitteet herkästi ensisijaisesti kielellisinä? Toimiiko moniammatillinen yhteistyö eri alojen asiantuntijoiden kesken riittävän hyvin, jotta yksittäisen lapsen tarpeet osattaisiin nähdä kokonaisvaltaisesti?

Moniammatillinen yhteistyö erityisoppilaan asioissa painottuu meillä Suomessa usein yhteistyötahojen kokoontumisiin, joissa todetaan oppilaan sen hetkinen tilanne ja asetetaan uusia tavoitteita, joita jälleen tarkastellaan tietyn ajan kuluttua. Tapaamisten välillä kukin yhteistyötaho toimii yleensä yksinään oppilaan kanssa. Yhdysvaltalaisessa Syracusan kaupungissa inkluusio eli erilaisten oppilaiden yhdessä oppiminen on osoittautunut toimivaksi käytännöksi. (Naukkari & Ladonlahti, 2001, 111.) Kaupungin kouluissa luokkahuoneissa voi olla yhtä aikaa useita aikuisia ohjaamassa yksittäisiä oppilaita oppitunnin aikana. Oppilaan tarvitsemat palvelut tuodaan luokkahuoneeseen sen sijaan, että oppilas tapaisi esimerkiksi terapeuttiaan erillisessä tilassa kahden kesken. Näin lapsen kanssa toimivat eri alojen asiantuntijat saavat käsityksen myös koko luokan toiminnasta. Heidän asiantuntemustaan voidaan käyttää hyväksi esimerkiksi toimintaympäristön suunnittelussa.

### **5.5 Yhteistyö vanhempien kanssa luo perustan opetukselle**

Kaikki haastateltavani toivat esille vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksen. Kaikki olivat yhteydessä vanhempiin sekä HOJKS –palaverien että epävirallisempien yhteydenottojen merkeissä. Yli kahdenkymmenen työvuoden jälkeen Kaija korosti yhteistyötä vanhempien kanssa erityisesti opettajan työtä tukevana voimavarana. Leena piti tärkeänä yhteisen kasvatustien löytymistä vanhempien kanssa.

Vanhemmat tukivat HOJKS-oppilaita kotitehtävien teossa, varsinkin Aleksin äiti halusi poikansa onnistuvan yleisopetuksessa. Hannan ja Aleksin vanhemmat pitivät lastensa sijoittumista yleisopetuksen luokkiin erityisen tärkeinä. Hannan vanhemmat olivat päättäväisesti halunneet tyttärensä yleisopetuksen luokkaan, vaikka kunnan opetusviranomaiset olivat olleet erityiskoulun kannalla. Saloviita (1999) korostaa

vanhempien oikeutta valita lapselleen tavallinen koululuokka erityisluokan sijaan. Alkuvaikeuksien jälkeen Hannan opettajan ja Hannan vanhempien välinen kanssakäyminen oli muuttunut rakentavaksi ja molempien toimintaa tukevaksi.

### **5.6 Erilaisuuden kohtaaminen rikastuttaa opettajan ja oppilaiden elämää**

Opettajan työ on Patrikaisen (1999) mukaan erikoisasemassa muihin ammatteihin verrattuna, koska siihen kohdistuu eri tahojen vaatimuksia ja odotuksia. Opettaja myös tekee työtään oman persoonansa kautta. (Patrikainen, 1999, 65.) Tämän perusteella voidaan ajatella, että elämän aikana hankitut kokemukset muodostuvat osaksi opettajan ammattitaitoa. Pitkän työkokemuksen omaavan Kaijan kohdalla tämä tuli selvästi esille. Hän oli saanut ensimmäiset kokemuksensa erilaisuudesta jo omassa kodissaan, kun hänen veljensä oli vammautunut lapsena. Kaijan suhtautumisessa tuli esille lämmin asenne erilaisia oppilaita kohtaan.

Työ voi myös opettaa opettajalle paljon erilaisuudesta. Kolme muuta opettajaa, Kirsi, Leena ja Maija olivat oppineet opettajan työssä kohtaamaan erilaisuutta. Leena koki oppineensa paljon erilaisten vanhempien kohtaamisen kautta. Työ voi antaa näin myös elämäkokemusta. Maijan työ viiden vuoden aikana erityisoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden opettajana oli antanut aineksia omaan henkiseen kasvuun. Erilaisten kulttuurien kohtaaminen oli opettanut Maijalle paljon erilaisuudesta sekä opettanut myös kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen taitoja.

Tarkasteltaessa luokkatovereiden ja HOJKS-oppilaiden välisiä suhteita, Maijan HOJKS-oppilaan ja hänen luokkatovereidensa välinen suhde eroaa kolmen dysfasia-oppilaan ja heidän luokkatovereidensa suhteista. Kaijan, Kirsin ja Leenan oppilaat oppelivat selviytymään sosiaalisissa tilanteissa tavallaan samoista lähtökohdista lähtien kuin luokan muutkin oppilaat. Toiset oppilaat eivät välttämättä nähneet heitä erilaisina oppilaina.

Maijan tarinassa tuli selvästi esille se, että erityisoppilas voi läsnäolollaan opettaa luokan muille oppilaille erilaisuuden hyväksymistä. Maijan HOJKS-oppilaan, Hannan luokkatoverit huomasivat, että Hanna ei osaa tehdä asioita samalla tavalla kuin he.



Hannan erilaisuus ikään kuin tunnustettiin luokassa. Tämä näytti olleen lähtökohtana hänen hyväksymiselleen. Kun luokkatoverit oppivat hyväksymään Hannan erilaisena luokkatoverina, he oppivat myös kannustamaan ja rohkaisemaan häntä. Tämä taito kehittyi oppilaissa niin, että he oppivat antamaan tunnustusta myös toisilleen, mikä aiemmin oli ollut vaikeaa. Erilaisuuden hyväksyminen ilmeni luokassa myös siten, että oppilaat eivät kiusanneet toisiaan erilaisuuden perusteella. Oppilaat pitivät Hannasta niin paljon, että he eivät halunneet luopua hänestä, kun kouluviranomaiset ehdottivat hänen siirtymistään kunnan erityiskouluun.

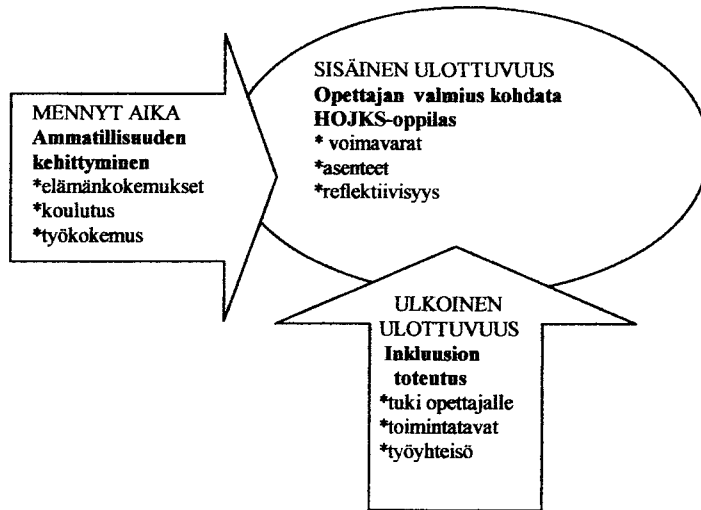
## 6 LÖYTÖJEN TARKASTELUA

Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksestani löytämiäni johtopäätöksiä yleisemmällä, abstraktimmalla tasolla. HOJKS-oppilaiden opettajien kokemukset osoittivat, että luokanopettaja joutuu kohtaamaan suuren haasteen saadessaan erityisoppilaan luokkaansa. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisen vaatimus samanaikaisesti koko luokan opetuksesta vastaamisen kanssa vaatii paljon opettajalta. Tutkimusaineistostani löytämäni opettajien kokemukset jaan kolmeen ulottuvuuteen:

1. Ulkoinen ulottuvuus. HOJKS-oppilaan sijoittaminen yleisopetukseen vaatii yleensä sitä, että opettaja saa tukea työnsä. Opettaja tarvitsee koulutusta ja usein myös konkreettista apua luokkaan. Opettajan valmius muuttaa toimintatapojaan ja tehdä yhteistyötä laajemmin kouluyhteisön sisällä on yhteydessä koko työyhteisön näkemiseen voimavarana.
2. Sisäinen ulottuvuus. Tämä tarkoittaa opettajan omaa valmiutta kohdata HOJKS-oppilaan tuomat haasteet. Opettajan valmiuteen vaikuttavat hänen omat voimavaransa sekä myös hänen asenteensa HOJKS-oppilasta kohtaan. Opettajan reflektiivisellä asenteella itseä ja omia toimintatapojaan kohtaan on näkemykseni mukaan yhteys opettajan valmiuteen kohdata HOJKS-oppilas.
3. Menneen ajan ulottuvuus. Opettajan ammatillisuus kehittyy elämäkokemuksen, koulutuksen ja työelämässä saatujen kokemusten kautta.

Käytän HOJKS-oppilaiden opiskelusta yleisopetuksen luokassa termiä inklusio-opetus. Tutkimukseeni osallistuneiden neljän opettajan HOJKS-oppilaat olivat aloittaneet koulukäynnin omassa lähikoulussaan.

Seuraavassa kuviossa on esitelty ne asiat, jotka vaikuttavat opettajan valmiuteen kohdata HOJKS-oppilaan tuomat haasteet.



KUVIO 1. HOJKS-oppilaan opettajan kokemusmaailman ulottuvuudet mukaellen Clandininin ja Connellyn (1994) esittämää kokemusten tarkastelun ulottuvuuksia.

Tarkastelen lähemmin ulkoiseen ulottuvuuteen liittyvää inklusion toteutusta sekä sisäiseen ulottuvuuteen liittyvää opettajan valmiutta kohdata HOJKS-oppilaan tuomat haasteet. Menneen ajan ulottuvuuteen kuuluva ammatillisuuden kehittyminen on osa opettajan valmiutta kohdata HOJKS-oppilas

## 6.1 Inklusion toteutus

### 6.1.1 Tuki opettajalle

HOJKS-oppilaan tulo yleisopetuksen luokkaan edellyttää riittävän ajoissa tapahtuvaa opettajan perehdyttämistä oppilaan oppimisvalmiuksiin. Opettajalla tulisi olla realistinen käsitys siitä, minkälaisia oppimistavoitteita hän voi asettaa oppilaalle. Tämä säästää niin HOJKS-oppilasta itseään kuin opettajaakin turhautumilta ja pettymyksiltä opetuksen alkuvaiheessa. HOJKS-oppilas tuo opettajalle uuden ammatillisen haasteen: opettajan työ laajenee luokkahuoneen seinien ulkopuolelle. Yhteistyö oppilasta tukevien eri ammatti-ihmisten ja oppilaan kodin kanssa vaatii opettajalta paneutumista laajemmin oppilaan elämään ja siihen vaikuttaviin seikkoihin. Opettaja tarvitsee myös

vuorovaikutustaitoja tehdessään yhteistyötä eri ammattitahojen kanssa. Moniammatillinen yhteistyö HOJKS-oppilaan tukiverkoston kanssa hyvin onnistuessaan tukee opettajan työtä.

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001) toteavat, että moniammatillinen yhteistyö on kehittynyt Suomessa viime vuosina, sillä oppilas ja hänen vanhempansa ovat tänä päivänä tärkeä osa moniammatillista työryhmää. Perusopetuslaki määrittelee, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa (Pol. 3 §). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat korostivat yhteistyön tärkeyttä vanhempien kanssa. Vuorinen (2000) jakaa kodin ja koulun välisen yhteistyön kolmeen tasoon: yhteydenpitoon, yhteistyöhön ja yhteistoimintaan. Yhteydenpito on Vuorisen (2000) mukaan vaatimattomin yhteistyön muoto: koteihin ollaan yhteydessä silloin, kun on tapahtunut jotain erityistä. Usein nämä yhteydenotot ovat luonteeltaan kielteisiä. Yhteistyötä on sellainen toiminta, jossa opettajat ja vanhemmat voivat tehdä jotain yhdessä. Kodin ja koulun välisen kanssakäymisen vaativin taso on yhteistoiminta. Silloin koti ja koulu asettavat yhteisiä tavoitteita. Tämä edellyttää kodin ja koulun kesken aitoa vuorovaikutusta. (Vuorinen 2000, 21-22.) HOJKS-oppilaan oppimistavoitteiden asettaminen ja seuranta yhdessä kodin ja koulun kanssa on Vuorisen (2000) määrittelemää yhteistoimintaa.

Tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden vanhemmat tukivat lastensa opiskelua yleisopetuksessa ja pitivät sitä tärkeänä. Ryndak, Downing, Jacqueline ja Morrison (1995) tutkivat inklusioluokkiin sijoitettujen lasten vanhempien näkemyksiä inklusiosta. Vanhemmat olivat tyytyväisiä lasten opiskeluun yleisopetuksessa ja korostivat yleisopetuksen myönteistä vaikutusta heidän lastensa sosiaalisiin taitoihin sekä hyvien käytösmallien saamiseen (Ryndak ym. 1995). Vanhempien tyytyväisyys kouluun luo hyvän pohjan koulun ja kodin väliselle yhteistyölle ja on siten yksi tärkeä tuki opettajan työlle.

Erityisoppilaan opetustarpeisiin vastaaminen edellyttää yleensä sitä, että opettaja saa luokkaansa konkreettista tukea. Tämän totesi myös Rose (2001) tutkiessaan Iso-Britanniassa ala-asteen opettajien käsityksiä inklusion toteutumisen edellytyksistä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat luokkaan saatavan tuen tärkeyttä. Jotta erityisoppilaan ja luokan muiden oppilaiden opetukselliset tarpeet tulisivat kohdatuiksi, tarvitaan usein myös avustajan työpanosta inklusioluokassa. Yksi

ongelma Suomessa on se, että vakinaisia koulunkäyntiavustajia ei ole kouluissa riittävästi. Ammattitaitoisen avustajan työpanos opettajan työparina inklusioluokassa on korvaamaton.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat korostivat tiedonsaannin ja koulutuksen merkitystä HOJKS-oppilaan tullessa yleisopetuksen luokkaan. Rose (2001) havaitsi samoin: ala-asteen opettajat pitivät lisäkoulutusta opettajille tärkeänä. Kokemuksen puute oppilaan erityistarpeiden kohtaamisessa huolestutti opettajia, sillä he eivät tieneet, mitä taitoja heillä tulisi olla. Myös Scruggs ja Mastropieri (1996) toteavat, että opettajat tarvitsevat systemaattista ja intensiivistä perus- ja jatkokoulutusta, jotta he pystyisivät vastaamaan erityisoppilaan tuomaan haasteeseen.

### **6.1.2 Toimintatapojen muuttaminen – voimaa yhteistyöstä**

Suomalaisessa peruskoulussa luokanopettaja on perinteisesti toiminut yksin. Tämä on johtunut siitä, että oppimistavoitteet ovat yleensä olleet samat koko luokalle. Tilanne on kuitenkin muuttunut, sillä yhä useampi oppilas tarvitsee tukea oppimiseensa ja kehitykseensä. Muuttuneessa tilanteessa opettajan pitäisi kuitenkin osata luoda sellainen oppimisympäristö, jossa erilaisin valmiuksin varustetut oppilaat voisivat edetä omien edellytystensä mukaan. Jos kaikki oppilaat eivät pysty työskentelemään samojen oppimistavoitteiden mukaan, opettajan olisi hyvä miettiä, voisiko hän muuttaa työskentelytapojaan ja -menetelmiään sellaisiksi, että oppilaiden erilaiset taidot eivät olisi este yhdessä oppimiselle. Tutkimuksessani havaitsin, että jos HOJKS-oppilas kykenee opiskelemaan samoja asioita luokkatovereidensa kanssa, opettajalla ei ole tarvetta muuttaa opetusmenetelmiään. Leyser ja Tappendorf (2001) tutkivat Yhdysvalloissa inklusioluokassa opettavien opettajien opetusmenetelmiä ja havaitsivat, että yleisopetuksen opettajat käyttävät enimmäkseen perinteisiä opetusmenetelmiä eivätkä näin ollen ota huomioon erityisoppilaan erilaisia oppimistarpeita.

Yksin toimivan opettajan on vaikeaa vastata luokassa erilaisten oppilaiden tuomaan haasteeseen. Kouluyhteisön sisällä tulisikin olla laajempaa tiimityötä opettajien kesken, jolloin vastuu oppilaista voitaisiin jakaa uudella tavalla. Luokanopettajan ei tarvitsisi silloin kokea, että hän on yksin HOJKS-oppilaan tuoman haasteen kanssa. Snell ja

Janney (2000) tutkivat Yhdysvalloissa yleisopetuksen opettajien, erityisopettajien ja muun kouluhenkilökunnan tapoja tunnistaa ja ratkaista niitä vaikeuksia, joita tulee esille, kun erityistä tukea tarvitseva lapsi opiskelee yleisopetuksen luokassa. Tutkimuksessa korostetaan koulun sisäistä, opettajien välistä yhteistyötä, jotta erityisoppilaiden tuomaan haasteeseen voitaisiin vastata. Ajan löytyminen yhteistyöhön ja asenteiden muuttaminen yhteistyötä korostaviksi auttaa koulun henkilökuntaa luomaan tukea antavan oppimisympäristön. (Snell & Janney, 2000.)

Opettajien välistä yhteistyötä inklusioluokassa tutkivat Yhdysvalloissa myös Daane, Beirne-Smith ja Latham (2000). He toteavat, että samassa luokassa työskentelevät erityisopettaja ja luokanopettaja kokevat kanssakäymisensä usein vaikeaksi rooliepäselvyyksien vuoksi. Myös Leyser ja Tappendorf (2001) toteavat, että luokanopettajat ja erityisopettajat tarvitsevat koulutusta, jotta tiimityöskentely sujuisi inklusioluokassa. Suomessa tulisikin enemmän valmentaa opettajia luokassa tapahtuvaan tiimityöhön, sillä samanaikaisopetus on yksi mahdollisuus uudenlaisia opetusjärjestelyjä mietittäessä.

Koulun kehittämisessä erilaisille oppilaille yhteiseksi kouluksi tarvitaan ponnisteluun enemmän kuin yksittäisen opettajan panos. Koulun johdolla on suuri vastuu asenteiden muodostumisessa ja yhteistyökäytäntöjen ylläpitämisessä. Rehtorin antama riittävä tuki HOJKS-oppilaan opettajalle on tärkeä asia. Työyhteisön ohjaaminen yhteisvastuullisuuteen voisi tuoda uusia voimavaroja opettajien ja muiden kasvattajien työssä jaksamiseen. Salisbury ja McGregor (2002) tutkivat Yhdysvalloissa inklusiivisten koulujen ilmapiiriä ja havaitsivat rehtorit avainhenkilöiksi asenteiden, uskomusten ja käytänteiden muuttumisessa. Työyhteisön reflektiivisyys on oleellinen asia muutosprosessissa. Inklusioajattelussa on kyse suuremmasta asiasta kuin jaosta erityisoppilaisiin ja muihin oppilaisiin. Oleellista on koko koulun kehittäminen ja kaikkien hyvinvointi. (Salisbury & McGregor, 2002.)

Oppilaiden yksilöllisiin kasvatus- ja oppimisedellytyksiin vastaaminen tulee yhä enenevässä määrin koskettamaan jokaista opettajaa. Työyhteisön hyvät ihmissuhteet, työntekijöiden toisiltaan saama arvostus ja tuki ovat yksittäisen opettajan työnteon ja siinä jaksamisen tukipilarit. Kaikkien koulussa työskentelevien yhteisvastuullisuus koulun jokaisesta oppilaasta sekä opettajien työskentely enemmän yhdessä voimavaroja

jakaen voisivat luoda koulun tasolla uusia mahdollisuuksia myös erilaisten oppilaiden tuomaan haasteeseen.

Voimavarojen uudelleen jakaminen ruohonjuuritasolla, koulussa, ei kuitenkaan riitä yksistään. Koulua ympäröivällä yhteisöllä ja vielä laajemmin nähtynä koko yhteiskunnalla on myös vastuunsa siinä, miten erilaisten oppilaiden yhdessä oppiminen käytännössä toteutuu.

## **6.2 Opettajan valmius kohdata HOJKS-oppilas**

### **6.2.1 Voimavarat ja asenteet**

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat vaikeiksi sellaiset tilanteet HOJKS-oppilaidensa kanssa, joihin toimintamallin tai ratkaisun löytyminen ei ollut heistä helppoa. Yksittäisen oppilaan käyttäytymisen ohjaaminen samalla kun pitäisi vastata koko luokan opetuksesta näyttää olevan opettajien voimavaroja kuluttavaa. Jos opettajalla ei ole voimavaroja kohdata HOKS-oppilaan tuomia haasteita, vaarana on opettajan uupuminen. Voimavarojen puute voi heijastua myös negatiivisina asenteina erityisoppilaita kohtaan.

Opettajien asenteita inklusiota ja yleisopetukseen sijoitettuja erityisoppilaita kohtaan on tutkittu paljon. Moberg (1998) on tutkinut suomalaisten opettajien integraatioasenteita vuosina 1984 ja 1997. Molemmissa tutkimuksissa tuli esille sama näkemys: luokanopettajien ja erityisopettajien mielestä yleisopetuksella ei ole riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohdata kaikkien oppilaiden kasvatuksellisia tarpeita. Kehitysvammaisten ja häiriköivien oppilaiden opettaminen tuntui suomalaisista opettajista kaikkein vaikeimmalta (Moberg1984 ja 1997). Samoin Cook, Tankersley, Cook ja Landrum (2000) havaitsivat tutkimuksessaan, että käyttäytymishaasteita omaavat oppilaat aiheuttivat opettajissa välittömiä torjumisen tunteita.

Scruggs ja Mastropieri (1996) vertailivat eri tutkimuksissa esiintyviä yleisopetuksen opettajien käsityksiä inklusion toteutumisen mahdollisuuksista vuosien 1958-1995 aikana. Heidän tutkimuksensa kohdistui tänä aikana Yhdysvalloissa, Kanadassa ja

Australiassa tehtyihin 28 tutkimukseen, joissa oli mukana yli kymmenen tuhatta opettajaa ja kouluhallintoon kuuluvaa henkilöä. Vaikka opettajat olivat enimmäkseen myönteisiä inklusiolle, he näkivät omat käytännön selviytymisen mahdollisuutensa melko rajallisina. Vain noin yksi kolmannes katsoi, että heillä oli riittävästi aikaa, taitoja, koulutusta tai resursseja käytössään inklusio-opetukseen. Myös Cook, Tankersley, Cook ja Landrum (2000) kartoittivat ala-asteen yleisopetuksen opettajien asenteita erityisoppilaita kohtaan. Tutkimukseen osallistuneilla 70 opettajilla oli omilla luokissaan erityisoppilaita. Tutkimuksen ulkopuolelle oli jätetty sellaiset oppilaat, joilla oli vain kielen kehitykseen liittyvää tuen tarvetta. Arvioitavat asenteet oli luokiteltu kiintymyksen, huolestuneisuuden, välinpitämättömyyden ja torjunnan mukaan. Opettajien asenteissa erityisoppilaita kohtaan korostui selvästi huolestuneisuus ja torjunta päinvastoin kuin luokan muiden oppilaiden kohdalla. (Cook ym. 2000.)

Sekä Moberg (1984 ja 1997) että Scruggs & Mastropieri (1996) havaitsivat, että opettajat suhtautuvat myönteisesti inklusioon yleisellä tasolla, mutta henkilökohtainen asian kohtaaminen on huomattavasti vaikeampaa. Cook ym. (2000) korostavat, että opetuksen järjestäjien tulisi taata opettajille riittävä koulutuksellinen ja muu tuki, jotta opettajat kokisivat, että he pystyvät vastaamaan inklusion asettamiin haasteisiin. Voltz, Brazil ja Ford (2001) toteavat, että pelkkä erityisoppilaiden sijoittaminen yleisopetukseen ei riitä inklusion tavoitteeksi. Voltzin ym. (2001) mukaan inklusiokeskusteluissa korostetaan usein pelkästään yleisopetukseen sijoittautumista eikä niinkään sitä, miten inklusiivista oppimisympäristöä kehitettäisiin. Moberg (2001, 94) toteaa, että suomalaisten opettajien samansuuntaiset ajatukset johtuvat siitä, että opettajat ovat käytännön opetustyöstä vastuussa olevina lähimpänä itse prosessia, jolloin he myös parhaiten tuntevat ne ongelmat, joita oppilaiden erilaisuus tuo opetukseen.

### **6.2.2 Opettajan ammatillisuuden kehittyminen**

Tutkimukseni mukaan oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen on HOJKS-oppilasta opettavalle opettajalle vaativa tehtävä. Erilaisten ihmisten kohtaamisen kautta saadut kokemukset sekä koulutus ja työssä oppiminen ovat hyvä perusta opettajan ammatilliselle kasvulle. Opettajan työssään kohtaamiin muutoksiin vastaaminen



edellyttää, että opettaja on valmis muuttamaan totuttuja toimintatapojaan. Hänellä olisi oltava myös avoimuutta oman itsensä ja toimintatapojensa tarkasteluun. Patrikainen (1999) esittää, että opettajalla tulisi olla reflektiivinen asenne omia uskomuksiaan ja toimintaansa kohtaan. Ilman sitä opettaja ei voi olla varma tukeeko hän toiminnallaan oppilaan kasvua ja oppimista. Opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää, että hän osaa toimia konstruktivisesti oman toimintansa suhteen sekä osaa ohjata oppilaiden konstruktivistista oppimisprosessia. (Patrikainen 1999, 66-73.)

### **6.3 Lopuksi**

Olen tutkimuksessani tarkastellut opettajien kokemuksia, kun luokassa on erilainen oppilas muiden joukossa. Millainen oppilas määritellään niin sanotuksi erilaiseksi oppilaaksi, kun luonnostaan jokainen oppilas on erilainen? Omassa tutkimuksessani määrittelyn perusteeksi löytyi HOJKS. Mutta on tärkeätä muistaa, että myös tämän ryhmän sisällä jokainen lapsi on aivan erilainen kuin toinen. Tulisikin olla tarkkana, että emme puhuisi HOJKS-oppilaista ikään kuin samanlaisina yksilöinä, joilla on monia yhteisiä piirteitä. Meidän tulisi nähdä heidät yksilöinä, jotka kuuluvat samaan ryhmään muiden lasten kanssa. Yhteisiä piirteitä löytyy enemmän kuin sellaisia ominaisuuksia, jotka erottaisivat nämä lapset ikätovereistaan.

Tutkimusaiheittani voisi jatkotutkimuksin syventää tutustumalla tarkemmin koulujen toteuttamiin opetusjärjestelyihin sekä yksittäisten opettajien opetusmenetelmiin, joiden avulla erilaisten oppilaiden yhdessä opettaminen on järjestetty. Tutustuminen koulujen käyttämiin toimintamalleihin voisi tuoda mielenkiintoista ja käytäntöön sovellettavaa tutkimustietoa. Koulu- ja opettajatasolla hyviksi havaitut toimintatavat voisivat toimia rohkaisuna uusiin kokeiluihin opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaaville.

## 7. TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTI

### Valmistautuminen

Vuoden kestäneen tutkimusprosessini aikana olen oppinut, että tutkimuksen tekeminen on jatkuvaa valintojen tekemistä. Valintojen tekeminen alkoi tutkimusaihetta miettiessäni. Tulin valinneeksi omaa työtäni lähellä olevan aiheen. Miksi en valinnut jotain vähemmän tuttua aihepiiriä? Tällä hetkellä ajattelen, että en uskaltanut lähteä tutustumaan sellaiseen aiheeseen, joka ei ollut lähellä omaa kokemusmaailmaani. Varton (1992, 16) mukaan oma elämämme liittyy niin tutkimusaiheen valintaan kuin myös siihen, miten ymmärrämme tutkimuksemme lopputuloksia.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2000) toteavat, että tutkimuksen perusta on hyvä silloin, kun tutkija on osannut tehdä keskenään yhteensopivia valintoja neljällä tasolla. Nämä neljä tasoa ovat ongelmanasettelu, tieteenfilosofian ja tutkimusstrategian valinta sekä teoreettinen ymmärtäminen. Kaikkein periaatteellisimmat valintansa tutkija tekee tieteenfilosofisella tasolla. Nämä valinnat ovat joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Hirsjärvi ym. 2000, 111-112.) Tehdessäni valintoja omat ajatukseni olivat enemmän tiedostamattomia, johtuen vielä niukasta teoreettisesta tietämyksestäni. Tutkimustani suunnitellessani lähtökohtanani oli tietoisuus siitä, että jokaisella ihmisellä on hänen oma todellisuutensa, jonka ymmärtää täysin vain siinä todellisuudessa elävä henkilö. Olin siis sitoutunut jo suunnitteluvaiheessa, tiedostamatta sitä itse, fenomenologiseen näkemykseen todellisuuden hahmottamisessa.

Mietin aluksi sitä, miten toisen ihmisen kokemasta todellisuudesta voisi saada edes jonkinlaisen käsityksen? Perttula (1995) toteaa, että fenomenologisen näkökulman mukaan tutkimus voi antaa vain rajallisen kuvan toisen ihmisen elämismaailmasta. Tutkimuksen tekeminen on merkittävää, mutta on muistettava, että se on kuitenkin rajallinen tapa hahmottaa toisen elämismaailmaa. (Perttula 1995, 105) Pohdin myös sitä, mahtaisiko toisen henkilön kokemusmaailmaan tutustuminen vaikuttaa mitenkään omaan ajatteluuni? Joutuisinko kenties tarkistamaan omia käsityksiäni joissakin asioissa? Perttula (1995, 3) ja Varto (1992, 16) toteavat, että tutkiessaan toisten ihmisten kokemuksia, tutkija samalla avaa myös omaa kokemusmaailmaansa. Tämä olisi tuotava myös tutkimusraportissa esille. Näitä miettiessäni valitsin tiedon saamisen keinoksi vuorovaikutukseen perustuvan menetelmän, haastattelun.

Tutustuessani haastatteluun tiedonhankintamenetelmänä, totesin teemahaastattelun olevan mielenkiintoisin ja mielestäni myös parhaalta tuntuva tapa tutustua toisen henkilön kokemusmaailmaan. Ajattelin, että siinä olisi tilaa toisen ihmisen ajatuksille, en laittaisi häntä valmiisiin raameihin. Mutta miten osaisin kerätä sellaisen haastatteluaineiston, jonka pohjalta voisin tehdä tutkimusaiheestani johtopäätöksiä? Teemahaastattelussa haastatteluteemojen valitseminen onkin suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä. (Hirsjärvi, 1995, 40-41.) Löydettyäni haastatteluteemat, huomasin, että teemoihin liittyviä yksityiskohtaisempia kysymyksiä alkoi nousta mieleeni.

### **Tutkimuskentällä**

Olin kirjannut haastatteluteemojen alle kysymysaiheita. Haastattelunauhoja kuunnellessani huomasin, että nämä valmiiksi kirjatut asiat ohjasivat minun toimintaani jokaisessa haastattelussa hyvin paljon. Haastateltavani saattoivat kertoa jotain mielenkiintoista, mutta haastattelijana en kyennyt tarttumaan tilaisuuteen ja esittämään lisäkysymystä, vaan saatoin vaihtaa jo seuraavaan kysymysaiheeseen. Merriam (1998) toteaa, että näihin tilanteisiin haastattelija ei voi varautua haastattelua suunnitellessaan, koska haastateltavan vastausta esitettyyn kysymykseen ei voi tietää etukäteen. Haastattelijalta vaaditaan herkkyyttä huomata milloin hän voisi syventää keskustelua lisäkysymyksellä, joka on jatkoa haastateltavan vastaukselle. Joskus voi riittää pelkkä elekielellä osoitettu kehoitus haastateltavalle, jotta hän kertoisi enemmän. (Hirsjärvi 1995, 90-92; Merriam 1998, 80-81; Patton 1990, 324-327.)

Kokemattomuus haastattelijana on mielestäni syy siihen, että en osannut reagoida tilanteen vaatimalla tavalla ja saada tarkempaa ja syvempää tietoa. Haastattelijan roolin omaksumisen vaikeus on selitykseni myös sille, että en antanut haastateltavieni aina puhua itse loppuun jo aloittamaansa asiaa, vaan ikään kuin tulin avuksi ja jatkoin lausetta. Tavallisesti haastateltava ei enää jatkanut asiaa tämän jälkeen. Ehkä hän koki, että halusin lopettaa keskustelun nopeuttamalla asian sanomista. Nyt jälkeenpäin voin sanoa, että suunnitteluvaiheen toiveeni teemahaastattelun mahdollisuuksista ei toteutunut niin hyvin kuin olin ajatellut. Olin kirjannut liikaa yksityiskohtaisia kysymyksiä teemojen alle, ja tämä asia esti minua näkemästä itse haastattelutilanteessa olevia mahdollisuuksia.

Hirsjärvi ja Hurme (1995, 77) toteavat, että haastattelijan tulisi minimoida oma osuutensa. Hänen tulisi olla puolueeton eikä hän saisi osoittaa esimerkiksi hämmästyttä tai omia mielipiteitään. Syrjälän ja Nummisen (1988, 95-96) mukaan haastattelija ei saisi olla liian sensitiivinen eikä kokea liikaa sympatiaa tai riippuvuutta haastateltavaansa kohtaan. Koska haastattelutilanteissa oli aina välillä keskustelunomaisia tuokioita, huomasin joskus reagoivani myötäelämisellä haastateltavieni kokemuksiin. Tämän havaitsin erityisesti haastattelunauhoja kuunnellessani. Kuulin omia kommenttejani, jotka oli tarkoitettu hyväksymisen osoittamiseksi haastateltavilleni. Syrjälä ja Numminen (1988, 95) korostavat kuitenkin tutkijan aitoutta ja kiinnostuneisuutta tutkittavan elämää kohtaan. Myös Hirsjärvi ja Hurme (1995, 78) toteavat, että koska teemahaastattelussa voidaan välillä koskettaa syviäkin ihmiselämän tunteja, tärkeintä on kommunikaation luontevuus. Inhimillinen ja epävirallinen reagoitini on voinut viedä myös keskustelutilanteita eteenpäin, jolloin haastateltavani ovat hyväksyneet minut ja ovat uskaltaneet avautua enemmän. Haastateltavien luottamuksen saavuttaminen onkin oleellinen asia haastattelun onnistumiseksi (Fontana & Frey 1994, 367).

Vaikka huomaan oman vajavaisuuteni haastattelutilanteissa, kokonaisuutena pidän niitä kuitenkin onnistuneina kohtaamisina haastateltavieni kanssa. Voin todeta Fontanan ja Freyn (1994, 361) tavoin, että kysymysten kysyminen ja vastausten saaminen on paljon vaikeampaa kuin miltä se aluksi saattaa tuntua. Haastattelu on kuitenkin oivallinen menetelmä, jonka avulla voi ymmärtää edes hieman toisen kokemusmaailmaa. Syrjälä ja Numminen (1988, 96) toteavat, että haastattelijaksi kehitytään vähitellen itsetuntemuksen kautta. Luulen saaneeni ainakin hieman lisää itsetuntemusta näiden haastattelukokemusten kautta.

Haastattelujen jälkeen ja enemmän kirjallisuuteen paneutuneena havaitsen aineistoni sisältävän melko pinnallista tietoa. Kysyin opettajien tuntemuksia ja ajatuksia, mutta en osannut kysyä syvällisempiä käsityksiä maailmasta, elämästä ja ihmisestä. Varto (1992, 30) toteaa, että ontologinen eli olemassaolotavan erittely on välttämätöntä tutkittavan erityislaadun tunnistamiseksi. Syvällisemmän tiedon saaminen opettajien elämästä olisi ohjannut tutkimukseni tekoa varmasti toisenlaiseen suuntaan.

### **Aineiston äärellä**

Yllätyin siitä, miten paljon nauhoitetuista haastatteluista kertyi kirjallista materiaalia. Vielä suurempi yllätys oli se, että materiaali sisälsi paljon ylimääräiseltä tuntuva aineistoa, kuten täytesanoja ja saman asian toistamista. Koin kirjoittamisvaiheen erittäin mielenkiintoisena ja tarkastelin paitsi haastateltavieni sanoja, myös omaa ilmaisuni. Huomasin siinä paljon parantamisen varaa.

Haastattelunauhojen saaminen kirjalliseen muotoon oli urakka, jonka jälkeen en päässyt kiinni sen työstämiseen. Pääsin liikkeelle vasta kun sain ohjaajaltani opastusta ja vinkkejä siitä, miten voisin tarkastella aineistoa. Alasuutari (1999, 39) toteaa laadullisen analyysin ensimmäisen vaiheen olevan sen, että tutkija pelkistää kerätyn aineiston. Lähdin liikkeelle havaintojen pelkistämisessä uusien teema-alueiden poimimisella. Jouduin tekemään valintoja siinä, mitä otan esille ja mitkä seikat jätän tarkastelun ulkopuolelle. Valinnat tehtyäni huomasin, että opettajien tarinoiden työstäminen oli haastava ja mielenkiintoinen tehtävä. Jälkeenpäin on kuitenkin todettava, että se mitä olen neljän opettajan elämästä ottanut esille tarinan muotoon, on kuitenkin minun omaa tulkintaani heidän elämästään.

Osasinko poimia jotain oleellista aineistostani esittäessäni tutkimukseni johtopäätöksiä? Tämä on laadullisen tutkimuksen ydinkysymyksiä Pattonin (1990, 371) mukaan, sillä tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa löytöjä. Alasuutari (1999, 44-48) nimittää vaihetta arvoituksen ratkaisemiseksi, jolloin tutkija käytettävissä olevien vihjeiden ja johtolankojen perusteella tekee oman tulkintansa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Koska olin rajannut tarkastelukulman opettajien kokemuksiin, tämä näkökulma ohjasi myös tulkitsemisvaiheeni. Haastateltavieni kokemusmaailma on lähellä omaani. Vaikka pyrinkin irtautumaan siitä ja tarkastelemaan aiheeni ulkopuolisen silmin, oma kokemusmaailmani on kuitenkin ohjannut johtopäätösteni tekoa. Perttulan (1995, 102-106) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa joudutaankin aina tarkastelemaan mikä on tutkijan oma osuus suhteessa tarkasteltavaan ilmiöön. Se on yksi kriteeri, kun pohditaan ihmisten kokemuksia kartoittavan tutkimuksen luotettavuutta.

Clandininin ja Connellyn (1994, 416-418) kokemusten tarkastelun näkökulmasta olisin voinut ottaa myös vain yhden tason tarkastelukohteeksi. Jos olisin valinnut tämän jo tutkimusta suunnitellessani, olisi saanut todennäköisesti yksityiskohtaisempaa ja syvällisempää tietoa.

Hirsjärvi ja Hurme (1984) toteavat, että haastattelu perustuu kieleen, käsitteisiin ja merkitykseen. Tutkimuksen päätelmät voivat olla joskus harhaisia sen tähden, että käytetyt käsitteet on määritelty epäselvästi tai tutkija käyttää jostain ilmiöstä eri nimitystä kuin tutkittava. (Hirsjärvi ja Hurme 1984, 4, 8.) Tehdessäni tulkintoja ja johtopäätöksiä opettajien haastatteluista olen ikään kuin olettanut, että löytämäni merkitykset sanoille ja lauseille olisivat samoja, joita haastateltavanikin antaisivat. Haastattelun yhteydessä en huomannut tarkistaa ymmärrämmekö yksittäiset käsitteet haastateltavieni kanssa samalla tavalla. Varto (1992, 56-56) ilmaisee merkitysten ilmenevän laadullisessa tutkimuksessa suhteina eli merkityskokonaisuuksina, joita tutkija tulkitsee ja ymmärtää. Merkityksiin ja tulkintaan liittyviä monia ulottuvuuksia, joista Varto (1992) kirjoittaa, en ole osannut ottaa huomioon tutkimusprosessini eri vaiheissa.

Täyttääkö tutkimukseni laadulliselle tutkimukselle asetetut luotettavuuskriteerit? Perttulan (1995, 102-104) mainitsemat kokemuksen tutkimuksen kriteerit korostavat useamman kuin yhden tutkimusmenetelmän käyttöä luotettavuuden lisäämiseksi. Olisin voinut täydentää opettajien haastatteluja esimerkiksi heidän itsensä kirjoittamilla elämäntarinoilla, joissa valmiit teemat tai kysymykset olisivat ohjanneet kirjoittamista. Yhteistyö toisen tutkijan kanssa olisi myös tuonut lisää luotettavuutta tutkimukseeni.

### **Mitä olen oppinut?**

Olen tutkimusprosessini aikana havainnut, että olisin voinut tehdä monia erilaisia valintoja. Jokainen valinta olisi vienyt tutkimuksen tekoa eri suuntaan. Mahdollisuuksia olisi ollut lukemattomia. Joskus valintojen tekoja ei aina tiedostanut, toisinaan eri vaihtoehtoja joutui miettimään pitkään. Tehdyt valinnat olivat tärkeitä, sillä ne helpottivat tutkimusprosessissa etenemistä kohti seuraavaa vaihetta.

Aineistoa kerätessäni sekä analysoidessani tein päätelmiä ja tulkintoja lähinnä tutkimusaiheeseen liittyen. Kirjallisuuteen ja tehtyihin tutkimuksiin tutustuminen on ollut antoisaa. Erityisesti eri tutkimusten lukeminen on antanut minulle paljon uutta tietoa. Tutkimusaiheeseen paneutuminen on ollut ennen kaikkea toisen henkilön kokemusmaailman kohtaamisen opettelua. Kokemusmaailma-käsitteeseen tutustuminen on saanut minut selvästi tiedostamaan jokaisen ihmisen kokemusmaailman ainutlaatuisuuden. Kaiken tämän ymmärtäminen antaa oman tärkeän merkityksensä ihmisten väliseen kohtaamiseen. Päätelmien teko ja tutkimusprosessin näkeminen kokonaisuutena ovat auttaneet minua tekemään löytöjä, jotka liittyvät tutkimusaiheen lisäksi myös omaan ammatilliseen kasvuuni sekä elämään ja sen ymmärtämiseen yleensä.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Käänt. A. Naukkarinen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 55-81.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. (2.painos) Boston: Allyn & Bacon.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F.M. 1994. Personal experience methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 413-427.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T.J. 2000. Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional children* 67 (1), 115-135.
- Daane, C.J., Beirne-Smith, M. & Latham, D. 2000. Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education* 121 (2), 331-338.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 1994. Interviewing. The art of science. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 361-376.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1984. Merkityksen ongelma haastattelututkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. A3/1984.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtinen, A., Koponen, P., Metteri, A., Pellinen, S., Suoranta, J. & Tuomi, J. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Uudistettu ja laajennettu painos. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 155-178.
- Jenkinson, J. C. 1997. *Mainstream or special. Educating students with disabilities.* London: Routledge.
- Johnsson, D. W. & Johnsson R. T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun



- kehittämisen kansainvälisiä suuntauksia. Helsinki: VAPK-Kustannus, 57-84.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 5/1999, 427-435.
- Lehtinen, U. 2001. Moniammatillisuuden vaatimus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 88-95.
- Lehtovaara, M. 1994. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Uudistettu ja laajennettu painos. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 3-32.
- Leyser, Y. & Tappendorf, K. 2001. Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education* 121 (4), 751-761.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1999. Inclusive education: a requirement of a democratic Society. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (eds.) *Inclusive education*. World Yearbook of Education. London: Kogan Page, 12-23.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. (2.painos) San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 96-123.
- Organisation for economic co-operation and development. 1995. *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OECD.
- Organisation for economic co-operation and development. 1994. *The integration of disabled children into mainstream education: Ambitions, theories and practices*. Paris: OECD.

- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. (2.painos) Newbury Park: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki N:o 628/1998.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Rose, R. 2001. Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational review* 53 (2), 147-157.
- Ryndak, D. L., Downing, J. E., Jacqueline, L. R. & Morrison, A. P. 1995. Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *JASH* 20 (2), 147-157.
- Saarinen, E. 1987. Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.). *Vuosisatamme filosofia*. Juva: WSOY, 111-144.
- Salisbury, C. L. & McGregor, G. 2002. The administrative climate of inclusive elementary school. *Exceptional children* 68 (2), 259-274.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: Atena.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children* 63 (1), 59-74.
- Snell, M. E. & Janney, R. E. 2000. Teachers' problem-solving about children with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Exceptional children* 66 (4), 472-490.
- Suomen perustuslaki N:o 731/1999

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Telaranta, T., Salmela, P. & Valtonen, K. 1994. Tutkijan ihmiskäsitys ja sen validiteetin arviointi. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Uudistettu ja laajennettu painos. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 190-194.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2. Helsinki, 7-24.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5-6, 387-398.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Voltz, D.L., Brazil, N. & Ford, A. 2001. What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward. *Intervention in school & clinic* 37 (1), 23-31.
- Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotakin uutta? Teoksessa J. Vuorinen, ym. (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10-29.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12-29.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. (2.painos) Thousand Oaks. California: Sage.

**Liite 1: Tutkimuslupahakemus sivistystoimenjohtajalle**

Sivistystoimenjohtaja \_\_\_\_\_

**TUTKIMUSLUPAHAKEMUS**

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan opinnäytetyön suorittamiseksi \_\_\_\_\_ kunnassa.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää ala-asteen luokanopettajien kokemuksia HOJKS – oppilaiden opettamisesta. Tarkoitukseni on haastatella muutamaa 1. – 3.luokan yleisopetuksen luokanopettajaa. Tutkimustani ohjaa lehtori Elina Oksanen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuvilla ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oikeus jäädä pois tutkimuksesta milloin tahansa.

Uskon, että tutkimukseni avulla voisi saada arvokasta tietoa oppilaiden yksilöllisten opetusohjelmien toteuttamisen suunnittelua varten.

/ 2001

---

Margit Sundqvist

**Liite 2: Tutkimuslupahakemus rehtorille**

Rehtori \_\_\_\_\_

**TUTKIMUSLUPAHAKEMUS**

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa. Haen tutkimuslupaa opintoihini kuuluvan opinnäytetyön suorittamiseksi. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää ala-asteen luokanopettajien kokemuksia HOJKS –oppilaiden opettamisesta. Tarkoitukseni on haastatella muutamaa 1. – 3.luokan yleisopetuksen luokanopettajaa. Tutkimustani ohjaa lehtori Elina Oksanen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuvilla ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oikeus jäädä pois tutkimuksesta milloin tahansa.

Uskon, että tutkimukseni avulla voisi saada arvokasta tietoa oppilaiden yksilöllisten opetusohjelmien toteuttamisen suunnittelua varten.

/ 2001

---

Margit Sundqvist

**Liite 3: Tutkimuslupahakemus luokanopettajalle**

Luokanopettaja \_\_\_\_\_

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa. Pyydän suostumustasi haastatteluun opintoihini kuuluvan opinnäytetyön suorittamiseksi. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää ala-asteen luokanopettajien kokemuksia HOJKS –oppilaiden opettamisesta.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuville ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oikeus jäädä pois tutkimuksesta milloin tahansa.

Uskon, että tutkimukseni avulla voisi saada arvokasta tietoa oppilaiden yksilöllisten opetusohjelmien toteuttamisen suunnittelua varten.

/ 2001

**Margit Sundqvist**

---

**Haastattelulupa**

Suostun osallistumaan haastatteluun yllä mainituilla ehdoilla.

---

**Aika ja paikka**

---

**Allekirjoitus**

#### Liite 4: Teemahaastattelun kysymysaiheet

##### Elämäkokemus/ työkokemus:

- työhistoria opettajana
- kokemukset erilaisten ihmisten kohtaamisista
- erityisiä haasteita tuovat oppilaat

##### Oppilaan tuloprosessi:

- opettajan oma osuus siinä
- opettajan valmentautuminen HOJKS -oppilaan tuloon

##### Opettajana HOJKS –oppilaalle:

- oppilaan HOJKS: sisältö, laadinta, tarkistukset
- HOJKS –oppilas luokkayhteisön jäsenenä
- opettajan yhteistyötahot ja saatu tuki
- tuen saannin merkitys opettajalle
- opettajan omat tunteet / kokemukset HOJKS –prosessin aikana