

Katja Jokinen

OPINTIE PIENLUOKAN KAUTTA
Peruskoulun alkuopetuksen
pienluokkatoiminnan arviointia



Katja Jokinen

OPINTIE PIENLUOKAN KAUTTA

Peruskoulun alkuopetuksen
pienluokkatoiminnan arviointia

Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Kokkola 2012

Kannen kuva: Jyrki Jokinen
Taitto: Päivi Vuorio

ISBN 978-951-39-4664-7 (nid.)
ISBN 978-951-39-4665-4 (pdf)

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2012

TIIVISTELMÄ

Jokinen, Katja. 2012. **Opintie pienluokan kautta. Peruskoulun alkuopetuksen pienluokkatoiminnan arviointia.** Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus. Tutkimuksen kohteena olivat Vaasassa toimivat pienluokat, joihin on resursoitu jo useamman vuoden ajan perustamalla niitä lähes jokaiseen alakouluun. Pienluokka on erityisluokka, jossa tarjotaan erityistä tukea. Jokaiselle oppilaalle laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Pienluokkatoiminta vaatii paljon. Se ei ole pelkästään oppilaan opettamista, kasvattamista ja tiedon jakamista vaan myös yksilöllisyyden huomioonottamista ja moniammatillista yhteistyötä vanhempien ja yhteiskunnan eri tahojen kanssa. Pitkällä tähtäyksellä pienluokkatoiminta voi olla oppilaan syrjäytymisen estämistä.

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millainen vaihtoehto pienluokka on yleisopetuksen ensimmäiselle luokalle lapsen opintien alussa. Samalla tarkasteltiin, minkälaisia kokemuksia opettajilla oli pienluokan oppilaista, moniammatillisesta yhteistyöstä ja oppilaiden integroitumisesta ja menestymisestä yleisopetuksessa. Myös entisten pienluokkalaisten kokemuksia pienluokalla opiskelusta pyrittiin tuomaan esiin. Tutkimuksen tavoitteena oli myös evaluoida pienluokkatoimintaa varhaisena tuen tarjoajana ja vaihtoehtona yleisopetuksen alkuopetukselle. Yhtenä tavoitteena oli myös selvittää, miten pienluokat olivat onnistuneet tehtävässään eli millaisia kokemuksia opettajilla ja oppilailla oli pienluokasta eteenpäin siirtymisestä ja pienluokalla opiskeluaikasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös miten rehtorit sekä opetustoimen johto olivat kokeneet pienluokkatoiminnan ja lähikouluperiaatteen toteutumisen.

Tutkimusaineisto koostui kolmen erityisluokanopettajan teemahaastattelusta, neljän luokanopettajan kirjoitelmasta, viidentoista entisen pienluokan oppilaan kyselystä ja kahden rehtorin sekä kahden opetustoimen johtoon kuuluvan henkilön teemahaastattelusta. Aineiston analysoinnissa käytettiin kvalitatiivisia menetelmiä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että pienluokkiin tuli hyvin monenlaisia oppilaita. Suurella osalla lapsista oli oppimisvaikeuksia, tarkkaavaisuus- tai käyttäytymishäiriöitä. Vaasassa pienluokille tuli myös koululykkäyslapsia ja enenevässä määrin maahanmuuttajalapsia. Jos tukea tarvitsevat lapset saisivat jo esiopetuksessa tarvitsevansa avun, suurin osa heistä voisi aloittaa koulunsa suoraan yleisopetuksen alkuopetusluokassa. Tuloksissa korostui myös lähikoulun merkitys. Tutkimusta tehtäessä oppilaat siirrettiin erityisopetukseen koulupsykologin lausunnon perusteella, mutta uuden perusopetuslain myötä oppilaalle on tehtävä erityisen tuen päätös ennen kuin hänelle voidaan antaa opetusta erityisluokassa.

Tulosten mukaan pienluokasta yleisopetukseen integroituminen ja siirtyminen oli jokaisella oppilaalla yksilöllistä mutta ei aina ongelmaton. Jotta siirtyminen aikanaan helpottuisi, olisi integraatiotunteja oltava riittävästi tulevassa yleisopetuksen luokassa. Myös samanaikaisopetusta tulisi kehittää opettajien ja luokkien kesken sekä lisätä tiedonvaihtoa huoltajien ja koulun välillä. Moniammatillinen yhteistyö koettiin tärkeäksi eri ammattialojen ihmisten kesken ja auttavan opettajia jaksamaan työssä. Oppilasta tulisi myös tukea jatkuvasti yleisopetukseen siirryttäessä, etenkin nivelvaiheissa.

Perusopetuksen lakimuutos tulee jatkossa muuttamaan pienluokkien toimintaa ja niiden tarpeellisuus ja toimintatavat on suunniteltava uudelleen. Jos tavoitteena on kaikkien oppilaiden opiskelu lähikoulussa ja yleisopetuksessa, voidaan joustavilla opetusjärjestelyillä tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Inklusiivista koulua kehitettäessä opettajien ja erityisopettajien roolit tulevat korostumaan, joten myös opettajankoulutusta tulee kehittää jatkossa.

Asiasanat: pienluokkaopetus, erityisopetus, inkluusio, integraatio, moniammatillinen yhteistyö

ABSTRACT

Jokinen, Katja. 2012. **The road to learning via small group. Evaluation of small-group instruction in elementary education in comprehensive school.** Doctoral Thesis in Pedagogics. University of Jyväskylä. Faculty of Pedagogics. Kokkola University Consortium Chydenius.

This research is a case study. The subject of the study was the small groups which are run in Vaasa, and which have been resourced over several years by establishing small groups in almost every primary school. A small group is a special class where special support is offered. An individual plan is drawn up for every student concerning the arrangement of his or her studies (HOJKS = IEP). Small-group activity demands a lot. It is not only teaching and educating the student and distributing knowledge, but also requires taking individuality into consideration and multi-professional co-operation with parents and various quarters. In the long run, small-group instruction works for preventing can be a student's displacement.

One purpose of the study was to find out what kind of alternative a small class offers to the first form in general instruction when a child is starting school. At the same time it was examined what kinds of experiences teachers had of small-group students, multi-professional co-operation and students' integration and success in general education. There was also an intention to bring out experiences of former small-group students of studying in a small group. Another aim of the study was to evaluate small-group activity as a provider of early support and as an alternative to elementary instruction in general education. One objective was also to study how small groups had succeeded in their task, in other words, what kinds of experiences teachers and students had of being transferred from a small group and of the time of studying in a small group. It was also studied in the research how head teachers and leading school administrators had found the implementation of small-group activity and the neighbourhood school system.

The research material consisted of theme interviews with three special class teachers, four class teachers' essays, questionnaires to fifteen former small-group students, and theme interviews with two leading administrators in education. Qualitative methods were used in analyzing the material.

The results of the study showed that very many different kinds of students were taken to small groups. Many of the children had learning difficulties, attention or behaviour disorders. The small groups in Vaasa also received children with postponed school entrance, and, to an ever-increasing degree, immigrant children. If children who need support received the help they need in pre-primary education, most of them could start their school straight in an elementary education class in general education. The significance of neighbourhood schools was also emphasized in the results. During the study students were transferred to special needs education on grounds of a school

psychologist's statement, but with the new law on comprehensive education, a decision on special support has to be made for the student.

According to the findings, integration and transition from a small group to general instruction were individual in each student's case, but not without problems. So that the transition would be easier when the time comes, a sufficient number of integration lessons should be given in the student's future class of general instruction. Simultaneous teaching should also be developed between the teachers and classes, and the exchange of information between the parents and school should be increased. Multi-professional co-operation between individuals from various fields was found important and it was noticed to help teachers carry on in their work. A student should also receive constant support when transferred to general instruction, especially at the joints of education.

The amendment to the law on comprehensive education will change the operation of small groups in the future, and their necessity and their ways of action will have to be re-planned. If the aim is to make all students study in neighbourhood schools and in general instruction classrooms, the development and learning of a student can be supported with flexible teaching arrangements.

Keywords: small-group instruction, special needs instruction, inclusion, integration, multi-professional co-operation

Author's address	Katja Jokinen Hietalahti Comprehensive School Vaasa Finland
Supervisors	Professor Kari Kiviniemi Kokkola University Consortium Chydenius University of Jyväskylä Finland Professor Juha Hakala Kokkola University Consortium Chydenius University of Jyväskylä Finland Eila Aarnos Senior Researcher Kokkola University Consortium Chydenius University of Jyväskylä Finland Raine Valli Head of Education Department Kokkola University Consortium Chydenius University of Jyväskylä Finland
Reviewers	Professor Eija Kärnä Philosophical Faculty School of Education Sciences and Psychology University of Eastern Finland Joensuu, Finland Marjatta Takala Adjunct Professor University of Helsinki Helsinki, Finland
Opponent	Professor Eija Kärnä Philosophical Faculty School of Education Sciences and Psychology University of Eastern Finland Joensuu, Finland

ESIPUHE

“Oppiminen on juuri sitä: yhtäkkiä ymmärrät asian, jonka olet ymmärtänyt koko elämäsi, mutta nyt uudella tavalla.”

– Doris Lessing

Työskenneltyäni yli kymmenen vuotta yleisopetuksessa luokanopettajana koin tärkeäksi saada tutustua myös erityisopetukseen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Työskentely kehitysvammaisten, autistien, tarkkaamattomien ja oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kanssa oli haasteellista mutta antoisaa. Erityisluokanopettajaksi valmistuttuani koin myös työn moniammatillisen työryhmän kanssa haasteelliseksi mutta toimivaksi. Yhteistyö myös huoltajien kanssa on rikastuttanut omaa työtäni monella tapaa.

Työpaikkani ja opetustehtäväni ovat vaihtuneet monta kertaa. Minulla on ollut onni saada opettaa yleis- ja erityisopetuksessa, peruskoulussa sekä toisella asteella. Varmaan näistä syistä kiinnostuin jatkamaan opintoja ja päädyin Kokkolan yliopistokeskus Chydeniukseen jatko-opiskelijaksi. Tutkimukseni aihe liittyi tietysti erityisoppilaisiin, jotka ovat lähellä sydäntäni. Tutkimukseni kautta olen saanut paljon uusia näkökulmia liittyen opettajuuteen ja opettamiseen.

On aika kiittää teitä kaikkia, jotka olette edesauttaneet tämän väitöskirjan valmistumisessa. Suurkiitokset emeritusprofessori Juhani Aaltolalle, joka hyväksyi minut ennakkoluulottomasti mukaan kasvatustieteen ryhmään, vaikka edellisestä tutkimuksen tekoajastani oli kulunut jo toistakymmentä vuotta. Lämpimät kiitokset ansaitsee erityisesti kasvatustieteen professori Kari Kiviniemi, joka jakoi perehtyä tutkimukseeni ja kannustaa sen tekemisessä loppuun asti. Määrätietoisen ohjauksesi ansiosta olen vihdoin päässyt tavoitteeseeni.

Kiitos myös professori Juha T. Hakalalle, joka luotsasi jatko-opiskelijaryhmäämme seminaari-istunnosta toiseen. Ryhmämme oli aktiivinen ja kannustava. Olemme ryhmässä tukeneet toistemme puurtamista ja nähneet, miten tuloksia saadaan työllä ja ahkeruudella aikaan. Kannustuksesta ja innostamisesta saan kiittää myös erikoistutkija Eila Aarnosta ja kasvatustieteen dosenttia Raine Vallia. Tarjositte aina uusia näkökulmia ja rohkeutta jatkaa eteenpäin.

Väitöskirjani esitarkastajia professori Eija Kärnä Itä-Suomen yliopistosta ja dosentti Marjatta Takalaa Helsingin yliopistosta kiitän asiantuntevista ja kriittisistä kommentteista työni loppuunsaattamiseksi.

Olen kiitollinen myös Vaasan Kasvatus- ja opetusviraston johtajalle Harry Swanlungille pienluokkatoimintaa koskevan tutkimusluvan myöntämisestä ja tutkimukseeni osallistuneille vaasalaisille luokanopettajille ja erityisluokanopettajille, entisille alkuopetuksen pienluokkalaisille ja heidän vanhemmilleen, alakoulujen rehtoreille ja Kasvatus- ja opetusviraston johdolle. Te olette antaneet suuren osan kokemustanne ja ajatuksianne tähän tutkimukseen. Vaasassa on vuosia tehty töitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden hyväksi ja vielä on työsarkaa jäljellä. Tästä on kuitenkin hyvä jatkaa yleis- ja erityisopetuksen yhteistyötä.

Erityiskiitos englannin kielen käännösavusta lehtori Jorma Ryytylle, joka ystävällisesti jaksoi kääntää tekstejäni. Lämpimät kiitokset myös Vaasan Suomalaiselle Naisklubille saamastani stipendistä.

Sydämeistäni kiitän vanhempiani, jotka ovat aina kannustaneet minua opiskelemaan. Muistoissani ovat myös Uffan rohkaisevat sanat opintojen jatkamisesta niin pitkälle kuin mahdollista. Toivotan tämän tutkimukseni myötä vanhemmilleni hyvää kultahääpäivää. Tahdon myös kiittää rakkaitani: miestäni Jyrkiä ja ihania lapsiamme Lauraa ja Juhoa. Olette antaneet minun rauhassa syventyä opiskeluuni ja tutkimuksen tekemiseen, vaikka sen tekeminen työni ja perhe-elämän ohessa onkin vienyt paljon aikaa koko perheeltä. Toivon, että olette oppineet tässä samalla jotain myös erilaisuuden hyväksymisestä ja sen näkemisestä elämässä rikkautena. Kiitos myös appivanhemmilleni, jotka ovat tukeneet ja kannustaneet minua näinä vuosina. Ilman perhettä ja ystäviä elämässäni ei olisi ollut arkea ja juhlaa. Te toitte siihen vaihtelua, jonka avulla jaksoin taas sukeltaa tutkimusmaailmaan. Olette kaikki minulle erittäin tärkeitä.

Kiitollisena eletyistä etsimisen ja löytämisen vuosista, katson eteenpäin ja odotan uusia haasteita. Seuraavat sanat toivoisin kaikkien opettajien muistavan, koska niiden voimalla olen itsekin päässyt tavoitteeseeni:

"Opettaminen saa aikaan paljon, mutta kannustaminen saa aikaan kaiken."
– Johann Wolfgang von Goethe

Vaasassa 14.1.2012

Katja Jokinen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	15
2 ERITYISOPETUKSEN KEHITTYMINEN SUOMESSA	19
2.1 Kuurojen koulusta kansakouluun	19
2.2 Peruskoulu – koko ikäluokan yhtenäiskoulu	21
3 MATKA SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON	25
3.1 Segregaatio – eristävä erityisopetus	25
3.2 Integraatio – yksi yhteinen koulujärjestelmä	31
3.3 Inkluisio – kaikille yhteinen koulu	35
3.3.1 Kohti inklusiota	35
3.3.2 Kaikille avoin koulu	37
3.3.3 Muutokset vaativat yhteistyötä	39
3.3.4 Inklusiivisuus luo haasteita opettajankoulutukselle	41
4 ERITYISOPETUS TUKITOIMENA	47
4.1 Tukea tarvitsevat oppilaat	47
4.1.1 Vaikeuksia oppimisessa	49
4.1.2 Tarkkaavaisuuden vaikeus	52
4.1.3 Sosiaaliset taidot haasteena	55
4.1.4 Torjutuksi tuleminen ennustaa kiusatuksi joutumista	56
4.2 Matkalla esikoulusta kouluun	59
4.3 Lakimuutos porrasti tuen saannin perusopetuksessa	63
4.3.1 HOJKS oppimisen tukena	69
4.3.2 Moniammatillinen yhteistyö	71
4.3.3 Oppilashuoltotyö	73
4.4 Vaasan erityisopetuksen vaiheita	76
5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA METODOLOGIA	85
5.1. Tutkimustehtävät	86
5.2 Tutkimuksen hermeneuttiset lähtökohdat	88
5.3 Evaluoivan tapaustutkimuksen keinoin kuva pienluokkaopetuksesta	91
5.4 Tavoitteena tutkittavien toiminnan ja ajattelun ymmärtäminen	93

5.5	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu	95
5.5.1	Tutkimukseen osallistujat	95
5.5.2	Haastattelut	98
5.5.3	Kirjoitelmat ja kyselyt	101
5.6	Aineiston analyysi ja tulkinta	103
6	PIENLUOKKA VAIHTOEHTONA YLEISOPETUKSEN ENSIMMÄISELLE LUOKALLE	109
6.1.	Oppilaiden valikoituminen pienluokkaan	109
6.2	Opettajien yhteistyö pienluokkaopetuksessa	113
6.3	Oppilaiden integrointi yleisopetukseen	119
6.4	Opiskelu pienluokassa	122
6.5	Tulosten yhteenvetoa	125
6.5.1	Oppilaiden valikoituminen	125
6.5.2	Opettajien yhteistyö eri tahojen kanssa	126
6.5.3	Oppilaiden integrointi	128
6.5.4	Pienluokassa opiskelu	129
7	PIENLUOKKATOIMINNAN ONNISTUMINEN TEHTÄVÄSSÄÄN	130
7.1	Oppilaan siirtyminen pienluokasta eteenpäin	130
7.2	Pienluokalla olleeseen oppilaaseen suhtautuminen	135
7.3	Pienluokka ja lähikouluajatus	138
7.4	Tulosten yhteenvetoa	140
7.4.1	Pienluokasta eteenpäin	140
7.4.2	Oppilaaseen suhtautuminen	141
7.4.3	Lähikouluperiaate	142
8	POHDINTA	143
8.1	Tavoitteena lähikoulu ja tuen tarjoaminen yleisopetuksessa	144
8.2	Opettajilla ja koulunkäyntiavustajilla merkittävä rooli	146
8.3	Opetushenkilöstön ja perheiden jaksaminen	147
8.4	Pienluokkien tulevaisuus	150
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	153
9.1	Tutkimusprosessin arviointia	153
9.1.1	Tutkimustulosten vastaavuudesta	154
9.1.2	Tutkimustulosten siirrettävyydestä	156
9.1.3	Tutkimustilanteen arvioinnista	157
9.1.4	Tutkimuksen vahvistettavuudesta	157
9.2	Tutkimuseettinen näkökulma	158
9.3	Jatkotutkimusaiheita	160

SUMMARY

LÄHTEET

LIITTEET (5 KPL)

KUVIOT

- KUVIO 1. Tuen muodot perusopetuslain lakimuutoksen jälkeen
- KUVIO 2. Koulun moniammatillisen yhteistyön osapuolet
- KUVIO 3. Ulkomaalaisten osuus koko väestöstä Vaasassa vuonna 2009 (Tilastokeskus 2010.)
- KUVIO 4. Pienluokkatoiminta koulujärjestelmässä
- KUVIO 5. Alkuopetuksen pienluokkaan sijoittuvien oppilaiden sijoitussyitä
- KUVIO 6. Pienluokkaa evaluoivan tapaustutkimuksen toteuttaminen
- KUVIO 7. Tapaustutkimuksen eteneminen
- KUVIO 8. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomea & Sarajarveä 2006, 110-111; Syrjäläistä 1996, 90 mukailleen)
- KUVIO 9. Aineiston luokittelu teemoista tulkintaan

TAULUKOT

- TAULUKKO 1. Suomen koulujärjestelmän vaiheita erityisopetuksen näkökulmasta (Kiviraumaa 2009, 29-41 mukailleen)
- TAULUKKO 2. Meijerin (2005) tehokkaat opetuskäytännöt
- TAULUKKO 3. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämispäiän mukaan vuosina 2008 ja 2010. (Tilastokeskus 2009; 2010.)
- TAULUKKO 4. HOJKSin sisältö (Ikosta 1999, 23; Ahvenaista ym. 2002, 101; Merimaata 2004, 291 mukailleen)
- TAULUKKO 5. Oppilasmäärät pienluokissa vuosina 2005–2009
- TAULUKKO 6. Tutkimusaineiston keruumenetelmät ja ajoitus sekä tutkimusongelmien vastaavuus
- TAULUKKO 7. Erityisluokanopettajien teemahaastattelun teema-alueet
- TAULUKKO 8. Rehtorien ja opetustoimen johdon teemahaastattelun teema-alueet
- TAULUKKO 9. Entisten pienluokan oppilaiden kyselylomakkeen sisältöalueet
- TAULUKKO 10. Esimerkki moniammatillisuutta kuvaavien pääkategorioiden muodostamisesta

"Olen huomannut, että koulussa muilla oppilailla on luulo, että on epänormaali, kun on pienluokalla. Eiköhän olisi aika selvittää, mikä on pienluokan tarkoitus?"

Huoltajan kommentti

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus on saanut alkunsa kiinnostuksestani Vaasassa järjestettävään erityisopetukseen. Siirtyessäni opettamaan yleisopetuksesta erityisopetukseen päädyin alkuopetuksen pienluokkaan. Pienluokka on erityisluokka, jonne voitiin tutkimusta aloittaessani tulla suoraan esiopetuksesta erityislastentarhanopettajan suosittelemana tai koulupsykologin lausunnolla. Oppilaita siirrettiin erityisopetukseen eli pienluokkaan myös alkuopetuksen yleisopetuksesta, jos lapsi oli koululyykkäyslapsi, oppiminen ei sujunut tai hänellä oli vaikeuksia käyttäytymisessä tai tarkkaavaisuudessa.

Opettaessani pienluokassa totesin, että yhteistyö moniammatillisen ammattikunnan parissa, muun muassa kiertävien erityislastentarhanopettajien, luokanopettajien, laaja-alaisen erityisopettajan ja etenkin vanhempien kanssa oli antoisaa. Vanhempien ja opettajien mielipiteet pienluokan hyödyllisyydestä kuitenkin vaihtelivat, joten mielenkiintoni tutkia asiaa tarkemmin vahvistui. Minua kiinnosti myös jatkuva yleisopetuksen ja erityisopetuksen vastakkainasettelu. Koska pienluokka segregoi oppilaita erityisluokkaan, moni asia on toisin kuin yleisopetuksessa. Oppilaat opiskelevat erityisluokassa, joten leimautumisen ja kiusaamiseksi joutumisen vaara on todellinen. (Salmivalli 2008; Hamarus 2009; Erikson 2001). Myös kaverisuhteiden luominen saattaa olla tästä syystä vaikeaa. (Pöyhtäri 2010, 149; Salmivalli 2008; Houlette, Gaertner, Johnson, Banker, Riek & Dovidio 2004; Barton 2003, 58; Jylhä 2002.) Tärkeä lähtökohta tutkimukseni aloittamiseen oli myös pitkän työkokemukseni purkaminen tutkimukseksi. Niikko (2007, 214) toteaa, että tutkimus nähdään monesti luonnollisena osana opettajan työtä ja ammatillisuutta.

Erityisoppilaiden määrä on lisääntynyt viimeisten 10 vuoden kuluessa. Erityisopetuksessa sai opetusta vuonna 2010 runsaat 46 710 oppilasta eli 8,5 prosenttia perusopetuksen oppilaista. Määrä on kasvanut vauhdilla, sillä vielä kymmenen vuotta sitten luku oli noin 20 000. (Tilastokeskus 2010; Teittinen 2003.) Myös kuntien välillä aiemmin käytettyjen niin sanottujen erityisopetukseen siirtojen määrissä oli merkittäviä eroja. Kasvuun ovat vaikuttaneet tilastotekniset ja kuntoutuksellishoidolliset tekijät, kehittynyt diagnosointi, erityispedagogisen tutkimuksen tuottama uusi tieto ja opetuslainsäädännön muutokset. (OPM 2007; Cohen 2006.) Viimeisin keskustelua herättänyt aihe

on ollut Opetusministeriön hallitusohjelman mukainen perusopetuslain muutos (642/2010), jossa muutettiin erityisopetusta koskevaa perusopetuslakia. Se muutti erityisopetuksen järjestelyjä siten, että päätös oppilaiden erityisestä tuesta on määräaikainen. Se tehdään enintään kahdeksi vuodeksi kerrallaan ellei päätöksen perusteena ole selkeä erityisopetuksen tarve, kuten vammaisuus. Päätös voidaan tehdä esiopetuksen tai ensimmäisten vuosiluokkien aikana. Se on hallinnollinen ja siihen voidaan hakea muutosta. Oppilaalle laadittava HOJKS puolestaan ei ole enää muutoksenhakukelpoinen ja se on jatkossa pedagoginen asiakirja. (Perusopetuslaki 642/2010, 17a §.)

Pienluokkaan eli erityisopetukseen siirretyt oppilaat otettiin aiemmin aina erityisoppilaksi, mutta erityisopetuksen lakimuutoksen (2010) myötä näin ei enää toimita. Oppilaalle on tarjottava ennen erityisen tuen päätöstä yleistä ja tehostettua tukea. Erityisen tuen yhtenä muotona voi edelleen olla pienluokka eli kokoaikainen erityisopetus. Pienluokkaan tulevilla oppilailla on useimmiten erilaisia oppimisvaikeuksia: arkuutta, keskittymisvaikeuksia tai ylivilkkautta mutta harvemmin kielellisiä vaikeuksia. Esimerkiksi Vaasassa, joka on tutkimuskohteeni, dysfasialapset ohjataan suoraan dysfasialuokille. Oppilasmäärä pienluokissa on enimmillään 10 ja opettajana toimii erityisluokanopettaja apunaan luokkaan sijoitettu koulunkäyntiavustaja.

Pienluokka on monelle oppilaalle eräänlainen diagnostinen vuosi jatko-opetuspaikkaa mietittäessä. Varhainen oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja ongelmiin puuttuminen on tärkeää. Alijoki (2006) toteaa väitöskirjansa tutkimustuloksissa, että jos erityistä tukea tarvitsevat lapset saisivat apua jo koko esiopetusvuoden ajan, osa heistä pystyisi osallistumaan yleisopetuksen alkuopetukseen eikä erityisluokkasiirtoja aina tarvittaisi. Myös siirtymävaiheissa tulisi tarjota oppilaalle ympäristön vaatimusten konkreettiseksi tekemistä ja yksilöllistä sekä pitkäaikaista ja riittävää tukea. (Nikkanen, Numminen, Närhi, Leskelä-Ranta, Seppälä & Ahonen 2005, 21; Huhtanen 2007, 14-15.)

Käytäntönä on, että alkuopetuksen pienluokan oppilaita integroidaan muihin alkuopetuksen luokkiin mahdollisimman pian. Aikaisemmat tutkimustulokset integraatiosta vaihtelevat puolesta ja vastaan. (Ks. Skårbrevik 2005; Naukkarinen 2005; Hotulainen & Takala 2005; Haapaniemi 2003; Kuorelahti 2000; Emanuelsson 2001; Saloviita 1999; Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999; Kauffman 1999a.) Oppilas voi viipyä pienluokalla koko alkuopetusajan. Tavoitteena on kuitenkin siirtyä alkuopetusvuosien jälkeen pysyvästi yleisopetuksen luokkaan. (Ks. Virtanen & Ikonen 2001, 37.) Integraatioajattelu tarkoittaa suomalaisen erityiskasvatuksen yhteydessä pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatusta mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatuksen yhteydessä ja siihen sulautettuna. Saloviita (2006, 340) kiteyttää integraation ja inklusiion eron olevan niiden merkityksessä. Integraatio tarkoittaa mukaan ottamista ja inklusio puolestaan mukaan kuulumista. Integraatiossa puolustetaan leimattujen ihmisten oikeuksia ja inklusiossa erilaisuus kuuluu olennaisena osana ihmisyyteen. Integraatiossa korostuu myös kuntoutusparadigma.

Millainen vaihtoehto alkuopetuksen pienluokka on onnistuneelle koulun aloitukselle? Tutkimustulosten mukaan erityisesti keskilapsuudessa eli 8-12

vuoden iässä laaja-alaisista oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden pulmat oppimisessa alkavat näkyä koulun vaatimusten kasvaessa. Tuloksena on yleensä heikkoja kouluarvosanoja ja lopputuloksena voi olla jopa koko peruskoulun keskeyttäminen. (Lämsä 2009; Dyson, Farrel, Polat, Hutcheson & Gallannaugh 2004.) Myös Korkeamäen (2002, 83) mukaan puutteet lapsen ensimmäisten kouluvuosien akateemisissa taidoissa vaikeuttavat koulusuo-riutumista myöhemmin. (Ks. myös Linnilä 2006.) Koko koulun toimintakulttuurin täytynee muuttua, jotta kaikki oppilaat voisivat aloittaa opintensä lähikoulussa, alkuopetuksen yleisopetuksessa tai pienluokassa. (Vrt. Moberg 2001a; Hotulainen & Takala, 2008.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös pienluokkatoiminnan onnistumista tehtävässään. Kun Vaasan kaupunki vuonna 2004 päivitti erityisopetussuunnitelmansa, siinä vedottiin lastensuojelulakiin, jossa sanotaan jokaisella lapsella olevan oikeus turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun. Suunnitelman mukaan kunnan tulee järjestää kunnan koululaitoksen piirissä oleville oppilaille riittävä tuki ja ohjaus sekä muut tarpeelliset toimet koulunkäyntiin ja oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseksi sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön kehittämiseksi. (Ks. Lastensuojelulaki 88/2010.) Sterling (2004, 50-54) korostaa muutokseen valmiin kasvattajan merkitystä. Tällainen kasvattaja on rohkea, sitoutunut, riskejä ottava opettaja, joka uskaltaa poiketa tavanomaisesta. Koulussa hän on persoonallinen opettaja, jollaisia tarvitaan myös tulevaisuudessa. (Komulainen 2010; Linnilä 2006; Winter 2006; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Ainscow 2000, 166.)

Koulut ovat Oravakankaan (2005) väitöstutkimuksen mukaan ahdingossa, koska ne eivät tuota mitään aineellista tulosta vaan kuluttavat yhteiskunnan pääomaa. Säästöt ja leikkaukset näkyvät myös kuntien arjessa lasten ja nuorten varhaisen tukemisen säästämiseksi esimerkiksi liian suuret opetusryhmit. (Oravakangas 2005, 16-17.) Hyvään tulevaisuuteen heijastuva merkitys kuihtuu tyhjäksi ja epäeettiseksi abstraktioksi, jos kasvatettavan tarpeita ja oikeuksia laiminlyödään ja tukahdutetaan. Yhteiskunnalliset pulmat heijastuvat perheeseen ja ongelmat saattavat näkyä koulussa lapsen käytöshäiriöinä ja muunlaisina kouluvaikeuksina. Lapsen ja perheen asioihin puututaan kuitenkin usein liian myöhään. Tärkeää olisikin varhainen puuttuminen ja lasten syrjäytymisen estäminen. Syrjäytymisvaarassa olevilta lapsilta puuttuu mahdollisuus etenkin aikuisten tukeen, joka on terveen ja tasapainoisen kasvun välttämätön edellytys. (Lämsä 2009; ks. myös Piispanen 2008; Teittinen 2003; Peterson & Hittie 2003, 11.)

Tutkimustani varten olen haastatellut erityisluokanopettajia, rehtoreita ja opetustoimen johdossa työskenteleviä henkilöitä, kirjoittanut kirjoitelmia luokanopettajilla ja tutkinut entisiä pienluokan oppilaita kyselyn avulla. Tavoitteenani on arvioida pienluokkatoimintaa edellä mainittujen henkilöryhmien avulla. Tutkin heidän kokemuksiaan pienluokan oppilaista, moniammatillisesta yhteistyöstä, oppilaiden opiskelusta pienluokassa ja integroitu-

misesta yleisopetukseen, muiden suhtautumisesta pienluokan oppilaisiin ja oppilaiden eteenpäin siirtymisestä sekä pienluokan merkityksestä lähikouluperiaatteessa.

2 ERITYISOPETUKSEN KEHITTYMINEN SUOMESSA

Suomalainen koulujärjestelmä on hyvin moninainen. Jotta ymmärtää nykyisen koulujärjestelmän rakenteen, on hyvä katsoa ajassa taaksepäin eli aikaan, jolloin koulutus ei ollut itsestään selvyyttä kaikille lapsille ja nuorille.

Koulutus oli Suomessa pitkään yleissivistävää koulutusta. Se oli tarkoitettu lähinnä virkamiehistöä ja papistoa varten, koska käytännöllinen työ opittiin tekemällä. Teknologian kehitys lujitti koulutuksen ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta sekä lisäsi koulutuskysyntää. Koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen kasvaessa lisääntyi myös julkisen vallan vaikutuspiirissä olevien koulujen määrä. (Sarjala 1995, 10.) Koulutus voidaan ymmärtää yhdeksi kasvatuksen alalajiksi. Kasvatuksen voidaan sanoa olevan tavoitteellista toimintaa kasvatettavan persoonallisuuden ja valmiuksien muuttamiseksi. Koulutuksesta on kyse silloin, kun kasvatuksesta vastaa siihen erikoistunut instituutio, koulu. (Sarjala 1995, 11.)

Koulutuksen tasa-arvolla tarkoitettiin alun perin tasa-arvoisia koulutukseen pääsymahdollisuuksia. Yhtenäiskoulutyypin ja maksuttoman peruskoulun toteuttamista vaadittiin Suomessa 1900-luvun alusta lukien. Lähtökohtana oli ajatus, että kaikkien lasten tuli saada alkuopetuksensa samoissa kouluissa. Perussivistyksen tuli olla kaikille yhtenäistä. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen perheiden sosioekonominen asema ei enää vaikuttanut kouluun pääsemiseen. Kotitaustalla näyttää kuitenkin edelleen olevan merkitystä lapsen koulumenestykselle. Koulua käyneet vanhemmat tuntevat koulutyötä paremmin ja voivat seurata lastensa koulumenestystä aktiivisesti. (Sarjala 1995, 14-15.)

2.1 Kuurojen koulusta kansakouluun

Opetustoiminta alkoi kehittyä Suomessa voimakkaasti 1800-luvulla. Myös erityisopetusta alettiin kehittää samalla kuin muutakin opetusta. Kivirauha (2001, 15-16) toteaa, että erityisen tuen toteuttaminen on vaihdellut eri aikoina. Hän jakaa Suomen erityisopetuksen kehittymisen historiallisesti aistivammalaitosten aikaan, erityiskoulujen ja -luokkien aikaan ja osa-aikaisen

erityisopetuksen aikaan. Ensimmäisenä erityisopetuksen piiriin tulivat aistivammaiset. Ensimmäinen erityiskoulu oli vuonna 1846 Porvooseen perustettu kuurojen koulu. Myöhemmin niitä perustettiin Turkuun, Mikkeliin, Jyväskylään, Ouluun ja Pietarsaareen. Ensimmäinen sokeainkoulu aloitti toimintansa Helsingissä vuonna 1865. Samoihin aikoihin alettiin perustaa myös kehitysvammaisille tarkoitettuja kouluja. Pysyvimmäksi jäi Perttulaan vuonna 1890 perustettu tylsämielilaitos, jonka peruja on Perttulan erityisammattikoulu. (Kivirauma 2001, 24-25; Antikainen, Rinne & Koski 2000, 46-52.)

Vuonna 1866 annettiin kansakouluasetus. Tavoitteena oli opettaa kaikille suomalaisille luku- ja kirjoitustaito. Tuunainen ja Nevala (1989, 25) toteavat, että etenkin maaseudulla kouluajan koettiin olevan pois tärkeästä työajasta. Lisäksi pitkien matkojen takaa oli vaikea käydä koulua. Koko kansan oppikoulu syntyi 1800-luvulla. Koulun tärkein tehtävä oli tuolloin vahvistaa koko kansan yhteistä arvopohjaa. Esille nousivat sellaiset asiat kuin eri kansanosien välisen keskinäisen suvaitsevaisuuden ja sopusoinnun edistäminen. (Sahlberg 1998, 34.) J. V. Snellman oli sitä mieltä, että kansanopetus oli riittämätöntä, koska se korosti vain uskonnollisen kirjallisuuden lukemista. Hän halusi erottaa toisistaan sivistyneistön ja kansan koulutustarpeet. Hän myös kannatti rinnakkaiskoulujärjestelmää, koska piti kansakoulua maataloussäädyn sivistyslaitoksena ja oppikoululaitosta sivistyneistölle sopivana. (Ahonen 2003, 23-32.)

Ensimmäiset apukoulut perustettiin Suomeen 1900-luvun alussa. Turkuun, Helsinkiin, Vaasaan, Tampereelle, Viipuriin, Kuopioon, Ouluun ja Kotkaan perustettiin apukouluja vuosina 1900-1920. Oppilasaines oli hyvin heterogeenistä ja samassa luokassa saattoi olla monenlaisia erityisoppilaita. Heidät pyrittiin sijoittamaan omiin, erillään oleviin tiloihin. Suomalaiset kävivät tutustumassa vastaaviin oppilaitoksiin muissa sivistysmaissa, joihin oli perustettu erillisiä laitoksia. Ne olivat sivistyneen kansakunnan tunnus. Erillään kasvattamista perusteltiin muun luokan mutta myös poikkeavan oppilaan edun kannalta. (Kivirauma 1987, 200-201; Kivirauma 2001, 27.)

Suomen itsenäistyttyä vuonna 1917 ulotettiin koulutus kaikkia kansalaisia koskevaksi. Vuonna 1921 säädettiin laki yleisestä oppivelvollisuudesta. Kansakoulusta tuli nyt koko kansan koulu. Erityisopetus sai siinä kuitenkin hyvin vähän huomiota. Määräykset olivat lähinnä yleisluonteisia ja koskivat oppivelvollisuudesta vapauttamista. Erityisopetusta määrättiin järjestämään yli 10 000 asukkaan kaupunkikunnissa heikon käsityskyvyn takia oppivelvollisuudesta vapautetuille. Suomen apukouluyhdistys perustettiin vuonna 1926. Se ajoi suomalaisen, omaleimaisen apukoulupedagogiikan luomista. Turussa otettiin seuraavana vuonna älykkyystestit käyttöön erityisopetus-siirtojen yhteydessä. Apukouluasetus vuonna 1952 virallisti apukoulun toimintamuodot ja käytännöt. Siinä määriteltiin opetusaineet, kouluun otettavat oppilaat ja heidän lukumääränsä. (Tuunainen & Nevala 1989, 34-49, 71-72.) Ennen apukouluun siirtoa oppilaan oli käytävä vähintään vuosi yleistä kansakoulua siellä menestymättä. Vuoden 1958 kansakouluasetuksessa edellytettiin, että apukouluun lähetettävällä oppilaalla oli todettava henkisen kehityk-

sen viivästyminen tai lievä vajaamielisyys sekä huono menestyminen koulussa. (Kivirauma 1987, 214.)

Ensimmäiset tarkkailuluokat perustettiin Helsinkiin vuonna 1939. Tarkoituksena oli tarkkailla lasta jonkin aikaa tarkkailuluokassa, minkä jälkeen hänet mahdollisesti lähetettäisiin hänelle parhaiten sopivaan opetusmuotoon. Hankaluutena oli, ettei vaihtoehtoja juurikaan ollut ja oppilas jäikin käytännössä tarkkailuluokalle kokonaan. Erityisopetusta kehitettiin voimakkaasti 1940- ja 1950-luvuilla. Tärkeänä pidetään ”Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintöä 1-2”vuodelta 1947. Siinä esitettiin ensimmäisen kerran kokonaisvaltainen ja laaja käsitys erityisopetuksesta ja -huollosta sekä niiden järjestämisestä (Niilo Mäki 1902–1968 Bibliografia). Oppivelvollisuudesta oli kuitenkin edelleen mahdollisuus saada vapautusta, jos lääkäri katsoi sen tarpeelliseksi. Kokonaan oppivelvollisuuden ulkopuolelle jäivät syvästi kehitysvammaiset. Heidän hoitonsa kuului sosiaaliviranomaisille. (Kivirauma 2001, 29; Tuunainen & Ihatsu 1996, 8-9; Ihatsu 1995, 45-48.)

Aiemmin kuusivuotinen kansakoulu oli toiminut oppivelvollisuuskouluna. Vuonna 1957 annettiin kansakoululaki, joka pidensi oppivelvollisuusajan 16 ikävuoteen asti. Ikäluokasta osa siirtyi neljän vuoden jälkeen kansakoulusta oppikouluun, joka jakautui viisivuotiseen keskikouluun ja kolmevuotiseen lukioon. (Ahonen 2003, 105.) Kansakoululaki vahvisti erityisopetuksen asemaa. Sen kautta apukoulusäädökset tarkentuivat. Apukoulu määriteltiin kansakouluksi, jossa annetaan opetusta henkisessä kehityksessä viivästyneille sekä lievästi vajaamielisille lapsille. Kunnille, joissa asui vähintään 8000 ihmistä viiden kilometrin säteellä, tuli apukoulun perustamisvelvollisuus uuden lain myötä. Seurauksena oli apukoulujen lisääntyminen ja apukouluisten määrän kaksinkertaistuminen. Apukoulu-nimitys poistui vuonna 1985 uusien koululakien mukana virallisista säädöksistä. Alettiin puhua mukauteudesta erityisopetuksesta. (Tuunainen & Nevala 1989, 73-74, 101.)

Vuonna 1959 aloitettiin erillinen erityisopettajien koulutus Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun suojelu- ja parantamisopin laitoksella. Siellä koulutettiin älyllisesti ja luonteensa puolesta poikkeavien lasten, kielellisesti häiriöistä kärsivien, aistivikaisten, vajaaliikkeisten sekä aivovauriosten opettajia. Erityisopetuksen asiantuntijavaltaisuus alkoi lujittua. Erityiskouluja ja erityisluokkia perustettiin, valtio ylläpiti omia internaattikoulujaan ja tarkkailuopetuksessa opiskelevien oppilaiden lukumäärä moninkertaistui. Kuitenkaan kehitysvammaiset eivät vielä 1960-luvullakaan kuuluneet oppivelvollisuuden piiriin. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10; Murto 1992, 6.)

2.2 Peruskoulu – koko ikäluokan yhtenäiskoulu

Koko ikäluokalle muodostettiin 1970-luvulla yhteinen yhdeksänvuotinen oppivelvollisuuskoulu, peruskoulu, joka syrjäytti rinnakkaiskoulujärjestelmän. Opetusjärjestelyissä toteutettiin tasoryhmäopetusta niin, että vieraisa

kielissä ja matematiikassa voitiin saman tuntimäärän puitteissa valita kolmenlaajuisia kursseja. Tätä ratkaisua kuitenkin kritisoitiin oppilaita erottelevana, joten opetusryhmiä pienennettiin. (Myyryläinen 1998, 2-3.) Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus alkoivat toteutua. Hallinnollinen uudistus oli viety läpi vuoteen 1980 mennessä. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen kaikki opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin ja saatiin vuonna 1979 maisteritasoiseksi. Tänä aikana koulutuksessa kehittyi didaktiseen tutkimukseen perustuva peruskoulupedagogiikka ja opetukseen tuli vaikutteita etenkin Pohjoismaista. (Malinen 2008, 389.) Kivirauman, Klemelän ja Rinteen (2006, 119-120) arvion mukaan peruskoulu-uudistusta voidaan pitää radikaalina, koska aiemmin oppilaat jaettiin neljännen luokan jälkeen eri koulutuslinjoihin ja peruskoulu-uudistuksen jälkeen lähes kaikki oppilaat saatiin samaan yhdeksänvuotiseen peruskouluun. Tuunainen ja Ihatsu (1996, 11) toteavat, että vaikka edelleen perustettiin runsaasti erityisluokkia, alkoi keskustelu integraatiosta. Samaan aikaan osa-aikaisen erityisopetuksen määrä kasvoi voimakkaasti. Syynä tähän saattoi olla heterogeenisen oppilasaineoksen kasaantuminen samaan luokkaan. Ratkaisuna ongelmaan aloitettiin osa-aikainen erityisopetus. (Peruskouluasetus 443/1970, 31 §).

Vammaisten asema parani vuonna 1975, kun YK:n yleiskokous hyväksyi vammaisten oikeuksien julistuksen. Siinä korostettiin vammaisten oikeuksia normaaliin elämään. Erityisopetuksessa se näkyi erityisopettajien työn muuttumisena kohti normaaliluokan opettajan työtä. Erityisopetusta pyrittiin integroimaan yleisopetukseen tuki- ja samanaikaisopetuksena sekä tehostamalla osa-aikaista erityisopetusta. (Ihatsu 1995, 74-75.) Vuonna 1977 säädettiin kehitysvammalaki, jossa harjaantumisopetus annettiin kuntien sosiaalitoimien ja kehitysvammapiirien hoidettavaksi. (519/1997, 1. § & 2. §.) Vuonna 1985 harjaantumisopetus siirtyi osaksi koulujen erityisopetusta.

Perusopetuslain myötä yhteinen koulu oli vain varovasti laajentunut ikäluokkien suhteen. Kuusivuotiailla oli subjektiivinen oikeus esiopetukseen, mutta varsinaista laitosta nimeltä esikoulu ei ollut. Kunta sai valita, tarjoaako se esikouluopetusta päivähoidon vai peruskoulun yhteydessä. (Ahonen 2003, 194.) Perusopetuslaissa (628/1998) sanottiin, että kunta oli velvollinen järjestämään oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Esiopetusuudistus sai vuonna 2000 aikaan sen, että kunnilla oli velvollisuus järjestää esiopetusta koko 6-vuotiaiden ikäluokalle.

Perusopetuksen lakimuutoksen (1.1.2011) sekä opetussuunnitelmamuutoksen myötä (1.8.2011) kunnissa viimeistään otettiin käyttöön lähikouluperiaate, varhainen puuttuminen sekä kolmiportainen tuki: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Lähikouluperiaatteen mukaisesti jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella oman kuntansa koulussa. Tuen painopistettä on siirretty selkeämmin varhaiseen sekä ennaltaehkäisevään tukeen. Varhainen puuttuminen tarkoittaa varhaiskasvatuksen, esiopetus- tai alkuopetusvaiheen ja koko kouluajan mahdollisimman varhain niihin asioihin puuttumista, jotka aiheuttavat lapsen

opinpolun etenemiseen esteitä. Tavoitteena on tuen tarpeen havaitseminen ja tarjoaminen mahdollisimman varhain. (Perusopetuslaki 642/2010.)

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut taulukkomuodossa edellä esittämiäni merkittäviä vaiheita Suomen koulujärjestelmästä. Erityisesti erityisopetuksen järjestäminen on merkittävästi kehittynyt vuosikymmenien aikana.

TAULUKKO 1. Suomen koulujärjestelmän vaiheita erityisopetuksen näkökulmasta (Kiviraumaa 2009, 29-41 mukailten)

Vuosi	
1846	Ensimmäinen erityiskoulu Porvooseen (kuurojen koulu)
1865	Ensimmäinen ruotsinkielinen sokeainkoulu Helsinkiin
1866	Kansakouluasetus
1870	Ensimmäinen suomenkielinen sokeainkoulu Kuopioon
1890	Tylsämielilaitos Perttulaan
1900-1921	Apukoulut Turkuun, Helsinkiin, Vaasaan, Tampereelle, Viipuriin, Kuopioon, Ouluun ja Kotkaan
1921	Laki yleisestä oppivelvollisuudesta
1926	Suomen apukouluyhdistys
1939	Ensimmäiset tarkkailuluokat Helsinkiin
1947	Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö 1-2
1952	Apukouluasetus
1957	Kansakoululaki (7-16 v)
1959	Erityisopettajakoulutus alkaa Jyväskylässä
1975	YK:n vammaisten oikeuksien julistus
1977	Yhdeksänvuotinen oppivelvollisuuskoulu, peruskoulu Osa-aikainen erityisopetus lisääntyy Laki kehitysvammaisten erityishuollosta
1985	Apukoulu-nimitys poistuu käytöstä. Harjaantumisopetus osaksi koulujen erityisopetusta
1994	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
2000	Esiopetusuudistus
2004	Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet (koskee myös erityisopetukseen otettuja ja siirrettyjä oppilaita) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
2010	Erityisopetusta koskeva lakimuutos

Nykyään perusopetus on yhdeksänvuotinen, lisäksi esiopetus kestää yhden vuoden. Monessa kunnassa varhaiskasvatus ja perusopetus kuuluvat samaan hallintoon eli kasvatus- ja opetusvirastoon. Peruskoulusta on haluttu tehdä koko ikäluokan yhtenäiskoulu, joka perustuu ajatukseen oppivelvollisuuskoulun rakentumisesta kaikille lapsille yhteiseksi kouluksi. Periaatteina ovat koulutukseen pääsyn tasa-arvoisuus ja yhtäläisten koulutusedellytysten takaaminen kaikille peruskoulun oppilaille. Monessa kunnassa on kuitenkin nykyään

vain yksi ala- ja yläkoulu, joten esimerkiksi koulumatkat aiheuttavat eriarvoisuutta.

Suomen koulutusjärjestelmä jaetaan koulutusasteisiin. Tavallisesti vain alemman asteen opinnot suorittanut voi opiskella ylemmän asteen koulutuksessa. Koulutukselle määritellään tavoitteet kunkin koulutussektorin lainsäädännössä. Perusopetus on Suomessa maksutonta yleissivistävää koulutusta koko ikäluokalle. Peruskoulun oppimäärän suorittuaan oppilas on suorittanut oppivelvollisuutensa. Oppilaat eivät saa tutkintoa peruskoulusta, mutta sieltä on kelpoisuus hakeutua muuhun koulutukseen. Peruskoulun jälkeen on tarjolla toisen asteen koulutusta, joka on joko lukiokoulutusta tai ammatillista koulutusta.

3 MATKA SEGREGAATIOSTA INKLUUSIOON

Perustuslaki ja yhdenvertaisuuslaki mahdollistavat niin sanotun positiivisen erityiskohtelun, jonka avulla koulutuksen kontekstissa, voidaan mahdollistaa kaikkien oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisten tarpeiden kohtaaminen. (HE 109/2009.) Salmenkankaan (2005, 15) mukaan heikommassa asemassa olevia oppilaita voidaan tukea positiivisin erityistoimin, mikäli heidän lähtökohtansa koulutukseen eivät ole tasa-arvoiset. Myös Makkonen (2003, 7) toteaa, että positiivisilla erityistoimenpiteillä pyritään tasa-arvon toteuttamiseen käytännössä.

Yhdenvertaisuuden ja positiivisen erityiskohtelun tematiikka on olennainen erityisopetusta tarkasteltaessa. Se edellyttää kouluissa oppilaiden yksilöllisten lähtökohtien huomioimista, erilaisten tukitoimien ja esteettömyyden kehittämistä sekä kaikkien oppilaiden osallisuuden edistämistä. (Wilson 2003, 25; Liston & Garrison 2004.) Mikola (2011, 18-19) toteaa väitöskirjassaan, että teknologian muutos, monikulttuurisuus, yhteiset globaalien ongelmien ratkaisut, oppimiskäsityksen muuttuminen ja inklusiivisen koulun tavoite asettavat perusopetukselle uusia tehtäviä.

3.1 Segregaatio – eristävä erityisopetus

Segregaatiolla tarkoitetaan erikseen annettavaa yksilö- tai ryhmämuotoista erityisopetusta esimerkiksi erillisessä erityisluokassa tai -koulussa. Länsimaissa oli 1960-luvun puoliväliin asti vallalla käsitys, että erityiskoulut tarjoavat hyvän keinon kohdata vähemmistönä olevan oppilasryhmän tarpeet. Segregoidun erityisopetusratkaisun taustalla oli näkemys erityisoppilaiden ja opetustarpeiden erilaisuudesta. Lopulta erityiskoulun käyneet henkilöt alkoivat tuoda mielipiteitään julki. He kertoivat kokeneensa vääryyttä erityiskoulun rajoittaman sosiaalisen ja opetuksellisen annin sekä arvonalennuksen että leimatuksi tuleminen johdosta. (Moberg 1996, 121.) Kansainvälinen erityisopetuksen tutkimus lähti 1960-luvulla kyseenalaistamaan erityisopetusjärjestelmää. Tutkimuksissa problematisoitiin järjestelmän hyödyllisyyttä oppilaille oppimistulosten kautta sekä nostettiin esiin etnisten vähemmistöjen ja

työväenluokkaisten lasten yliedustus erityisluokilla ja -kouluissa. (Tomlinson 2008.)

Segregaatiossa todentuu vähemmistöryhmien marginaalinen asema yhteiskunnassa. Siinä näkyy vammaisuuden malli, jossa keskeisenä on kokemus ulkoisesti asetetuista rajoituksista, psyykkisestä tai fyysisestä erilaisuudesta ja itsensä vammaiseksi tuntemisesta. Vammaiset aikuiset, erityisesti ne, joilla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, ovat kokeneet, että heitä kohdellaan siten kuin he olisivat ikuisesti lapsia. (Penn 2000, 83; Priestley 2003, 61.) Sosiologisesti voidaan tarkastella sosiaalisia ja yhteiskunnallisia muutoksia sekä hyvinvoinnin jakautumista väestön keskuudessa. Esimerkiksi luokkamutoisen erityisopetuksen oppilaat tulevat useammin yksinhuoltajaperheistä, matalan koulutustaustan perheistä ja alimmista sosiaaliryhmistä kuin yleisopetuksen oppilaat. (Hotulainen & Takala 2008.)

Peruskoulun erityisopetus noudattelee kasvatuksessaan tavallisen koulun lähtökohtia ja periaatteita. Erityiskasvatus on pitkään nojannut vammaisuuden yksilölliseen tai medikalistiseen malliin, jossa erityiskasvatuksen puute perustuu lääketieteelliseen diagnoosiin (Emanuelsson & Persson 1997, 127). Käsitys vammaisuudesta on muuttunut vähitellen medikalistisesta eri vammaisryhmät omiksi sektoreikseen erottavasta ajattelusta kohti vammaisuuden sosiaalista tulkintaa, jossa huomio kiinnitetään koulun ja yhteisön ongelmakohtiin yksilön ominaisuuksien sijaan. (Adams, Clark & Swain 2000, 243; Barton 2003, 58-59.) Moberg (2002, 40) toteaa, että muutosten myötä erillinen erityisopetusjärjestelmä nähtiin diskriminoivana ja sosiaalista syrjäytymistä edistävänä. Tavallinen luokka tavallisessa koulussa puolestaan määrittyi tasa-arvoa tuottavaksi ja moraalisesti oikeutetuksi oppimisympäristöksi.

Suomessa on yleisopetus ja erityisopetus erotettu toisistaan eli peruskoulussa kaksoisjärjestelmä on käytössä. Jahnukainen (2006, 123) toteaa, että osaaikainen erityisopetus on kymmenen vuoden sisällä kasvanut 71,8 prosenttia. Tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä tuntuu kasvavan nopeammin kuin kyky vastata kyseiseen tarpeeseen (Hotulainen & Takala 2008). Tilastokeskuksen (2010) mukaan noin 8,5 prosenttia peruskouluikäisistä opiskelee erityisluokissa ja erityiskouluissa. Kaksoisjärjestelmästä johtuen kouluorganisaatio, rakenteet ja historia ovat muotoutuneet sen mukaisiksi. Suomalainen opettajankoulutuskin perustuu siihen, että yleisopetus ja erityisopetus ovat erillisiä järjestelmiä. Myös kouluhallinnon kuntatasolla toimivat yleis- ja erityisopetuksessa erilliset henkilöstöt ja koulutilat. Tukea tarvitsevat menevät edelleen tuen luo eivätkä tukipalvelut oppilaan luo. (Naukkarinen 2002, 346.) Vehmas (1995, 125) toteaa, että erityisopetusjärjestelmä on ylläpitänyt osaltaan käsitystä vammaisuudesta ja tuen tarpeesta.

Segregaatio tulkitaan usein integraation vastakohtana. Siinä oppilas, jolla on erityisiä opetuksellisia tarpeita, erotetaan eli segregoidaan yleisestä opetuksesta. Murto (1992, 1) puhuukin integraation kannalta eristävästä erityisopetuksesta. Päiväkodissa ja koulussa erityisen tarpeen määrittely perustuu vammaisuuden yksilölliseen malliin, joka pohjaa lääketieteelliseen diagnoosiin, johon sisältyy käsitys ongelman sijoittumisesta yksilöön. Samalla se

tuottaa ja ylläpitää lasten luokittelua ei-normaaleiksi. (Kivirauma 1998, 206-213; Barton 2003, 58-59; Pöyhtäri 2010, 149.)

Segregaatiota on Virtasen (1994, 18) mukaan perusteltu oppilaan on oikeudella saada tarvitsemaansa opetusta hänen kasvuaan ja kehitystään tukevassa ympäristössä. Koska yleisopetus ei pysty kohtaamaan erilaisia oppilaita ja ratkaisemaan heidän opetuksessaan vastaan tulevia ongelmia, voidaan erityisopetuksessa suunnata opettajien ammattiosaamista ja asiantuntijuutta oppilaan hyväksi. (Ks. myös Moberg 1990, 241-243; Virtanen 1994, 12; Ikonen 1998, 17-21; Happonen 2001, 338; Ahvenainen ym. 2002, 19.) Vehkakoski (2000, 69-70) on eri mieltä. Hän toteaa, että erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi ja hänen perheensä saattavat tulkita toistuvasti kuulemansa lapsen vajavuudet ja ongelmat itsestä johtuviksi. Seurauksena voi olla, että lapsi koetaan kohteena ja ongelmallisena. Pihlaja (2001, 123) ja Hakkarainen (2002, 134) lisäävät edelliseen, että ongelmallisuutta korostaa lisäksi erityistä tukea tarvitsevien lasten kutsuminen erityislapsiksi. Termi "erityistä tukea tarvitseva" on lisännyt oppilaiden kategorisointia ja aiheuttanut paineita muodostaa erityisoppilaita erityisryhmiä (Booth, Ainscow & Dyson 1998; vrt. Saloviita 2006).

Kohdistamalla palvelut oppilaan eikä oppimisympäristön tarpeisiin ylläpidetään segregaatiota. Toisin sanoen, jos opettajan mielestä ongelma on oppilaassa, kohdistetaan toimenpiteet ja palvelut yleensä oppilaaseen. Toimenpiteenä voi olla esimerkiksi häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan siirtäminen erityisopetusluokkaan eli oppilas viedään palvelun luo. (Naukkari 1998, 185.) Myös Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1997, 72) mukaan tämä on tavallista opettajien keskuudessa. Samalla kannalla ovat Biklen, Straut ja Kluth (2003, 186), joiden mukaan kyse on yksilön jonkin tietyn negatiiviseksi leimatun ominaisuuden arvostuksesta. Tämän ominaisuuden perusteella alennetaan yksilön arvoa. Erottelu perustuu ideaan, jossa tietyt oppilaat nähdään erilaisina psykologisesti, lääketieteellisesti, sosiaalisesti ja pedagogisesti. Yleisopetus ei siis kykene huolehtimaan oppilaan kehittymismahdollisuuksista. (Ström 1999, 47.) Erityisopetuksen olemassaolo mahdollistaa sen, ettei yleisopetuksen tarvitse yrittää muuttua oppilaiden tarpeiden mukaan (Naukkari 2000a).

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan professori Saloviita (2002, 83, 88) toteaa, että koko erityisopetuksen määrittely on ongelmallista, koska se määrittellään erityisoppilaan kautta ja erityisoppilas määrittellään erityisopetuksen kautta. Kysymys kaikille avoimesta koulusta on ollut erityisopetuksen ja yleisopetuksen keskeisenä ongelmana vuosikymmeniä. Erityiskouluja on paljon ja erityisluokkien määrä on viime vuosina lisääntynyt. Lisäksi integraatio on toteutunut usein siten, että erityisluokat on fyysisesti sijoitettu yleisopetuksen koulun yhteyteen. Erityisopetus on kehittynyt osaksi koulujärjestelmää ja siihen voidaan lukea kuuluvaksi kaksi perustekijää: kasvatettavien erilaisuus ja yleisen opetuksen huono kyky ottaa erilaisuus huomioon. Erityiskasvatusta pidetäänkin kasvatuksena, joka vastaa pedagogisesti poikkeavien henkilöiden kasvatustarpeisiin. (Naukkari, Ladonlahti & Saloviita 2007, 2; Saloviita 2002, 83, 88.)

Virginian yliopiston kasvatustieteen emeritusprofessori Kauffman kritisoi Saloviidan tapaan erityiskasvatusta- ja opetusta. Hän ihmettelee, mikä tekee erityisopetuksen paremmaksi kuin yleisopetuksen. (Kauffman 2008, 131.) Hän (1999a, 244-250) on tutkinut sopeutumattomia ja käyttäytymishäiriöisiä oppilaita ja todennut, että biologiset tekijät, kuten perinnöllisyys, keskushermoston vauriot ja vajaatoiminta, aliravitsemus, temperamentti ja fyysiset sairaudet sekä perheeseen liittyvät tekijät vaikuttavat käyttäytymiseen. Näistä syistä koulusuoriutuminen saattaa olla alisuoriutumista ja sosiaaliset taidot heikkoja. Näiden oppilaiden sijoituspaikka tulee miettiä tarkkaan eikä erityisopetus ole aina ainut ratkaisu heidän kohdallaan. (Kauffman 2008, 129-130.) Kansainvälisten tutkimusten mukaan, lapset joilla on ollut sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia, on aikaisemmin sijoitettu pääosin segregoituihin luokkamuotoihin. Viime vuosina näitä lapsia on sijoitettu myös tavallisille luokille. (Trout, Nordness, Pierce & Epstein 2003, 199.)

Moberg (1998, 141) on koonnut luokkamuotoisen erityisopetuksen puolesta perusteluja, jotka ovat vieläkin ajankohtaisia:

1. Osa oppilasta eroaa enemmistöstä niin paljon, että enemmistölle tarkoitettu yleinen opetus ei tyydytä heidän erityistarpeitaan.
2. Kaikki opettajat eivät kykene opettamaan kaikkia oppilaita.
3. Erityisopetuksen antaminen edellyttää erityisopetusta tarvitsevien identifiointia ja nimeämistä.
4. Tehokas yksilöllinen opetus edellyttää eräissä tapauksissa erillään annettavaa opetusta.
5. Opetuksen laatu on tärkeämpi kuin opetuksen paikka.

Myös Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen (2002, 42) puolustavat erityisopetusta ja pitävät sitä nykyään hyvin monipuolisena, kuntouttavana ja yksilöllisenä palveluna. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat yksilöllisten tarpeidensa mukaista kasvatusta ja opetusta, jota antavat erityiskoulutuksen saaneet opettajat erityisryhmissä päiväkodeissa tai kouluissa. Erityisopetuksen voidaan Kauffmanin (1999a) mukaan katsoa olevan onnistunutta, jos koko yhteiskunnalta saadaan riittävää tukea, hyvät opetussuunnitelmat ja tukipalvelut.

Segregoituja luokkamuotoja ovat Suomessa tutkineet muun muassa Sepovaara (1998), Kuorelahti (2000), Haapaniemi (2003). Kaikki tutkimukset keskittyivät ESY-luokkien oppilaisiin eli sopeutumattomien oppilaiden erityisopetukseen. Kivirauma (1995) ja Jahnukainen (2001) ovat tutkineet tarkkailuluokilla opiskelleiden nuorten ja nuorten aikuisten koulukokemuksia. Heidän tutkimustulostensa mukaan erityisluokalla opiskelua muisteltiin positiivisena kokemuksena ja siellä oli viihdytty. Myös kaverit ja yhteenkuuluvaisuus oli koettu tärkeäksi. Negatiivisina kokemuksina opiskelijat kuitenkin mainitsivat poikkeavaksi leimautumisen (Ks. myös Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004, 84; Puro 2005, 89.) Kuulan (2000) tekemässä seurantatutkimuksessa, joka toteutettiin ala- ja yläasteella, ala-asteen erityisopetusta ei koettu niin leimaavana kuin yläasteen erityisopetusta. Erityisluokilla opiskelleet op-

pilaat kokivat kuitenkin erityisluokalla opiskelun positiivisena ja sosiaalisesti palkitsevana. Hotulaisen ja Takalan (2008) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Helsingin erityisopetuksen laatua. Tutkimuksen mukaan etenkin lähikouluun integroitujen oppilaiden vanhemmat olivat tyytyväisiä.

Saulion (2004) tekemän tutkimuksen mukaan luokkamuoitoisessa erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä Suomessa on noussut tasaisesti vuodesta 2002 vuoteen 2004 tuhannesta oppilaasta lähes kolmeentuhanteen oppilaaseen. Myös yläkouluissa olevien erityisoppilaiden määrä näyttää lukumääräisesti olevan nousussa. Saloviita (2008, 1) puuttuukin tähän ja toteaa, että erityisopetukseen siirretään aivan liian paljon lapsia, joiden paikka olisi yleisopetuksessa. Syynä tähän on hänen mielestään opettajien mukavuudenhalu, jonka taustalta löytyy opettajien puutteellinen ammattitaito kohdata erityisoppilaita ja riittämättömät tukitoimet. Myös aiempi erityisopetuksen rahoitusmalli tukee erityisoppilaiden määrän lisääntymistä. (Ks. Naukkarinen 2005, 10-11; Thomas & Loxley 2001, 49-52; Booth, Ainscow 1998, 238.)

Erityisopetussijoitus ei tutkimusten mukaan aina takaa oppilaalle yleisopetussijoitusta intensiivisempää opetusta. (Kauffman & Pullen 1996, 6-7; Kuorelahti 2000.) PISA-tutkimuksen tulosten (OECD:n vuonna 1997 kehittämä vaikuttavuuden monitorointiin erikoistunut testi) perusteella suomalainen erityisopetus vaikuttaa varsin korkeatasoiselta (Jahnukainen 2006, 123). Kauffman (1999a) ja Martin (1997) painottavat, että osa oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia, voisivat opiskella myös yleisopetuksessa riittävien tukipalvelujen myötä. He toteavat kuitenkin, ettei kaikkien oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opetusta voida organisoida yleisopetukseen, koska pelkkä fyysinen osallisuus yleisopetuksessa ei takaa opetuksellista osallisuutta. Inklusio voi siis joskus osoittautua esteeksi opetuksellisesta syystä. Tällöin voidaan ajatella, että opetukselle asetetut odotukset eivät ole aina realiteetteihin sidottuja. (Kauffman 1999a, 6-7; Martin 1977, 232-235.) Monet oppilaat saavat Kauffmanin ja Pullenin (1996, 2) mukaan erinomaista opetusta erityisluokissa, mutta useimmat saavat vain sen, minkä saisivat yleisopetuksenkin luokassa, tai jopa vähemmän. Useiden tutkimusten mukaan segregoivat ympäristöt ovat haitallisia akateemisesti, sosiaalisesti ja ammatinvalinnan kannalta. Tällaisessa ilmapiirissä sekä kasvattajalla että oppilaalla on pessimistinen käsitys oppimisensa ja tulevaisuutensa suhteen. Segregointi johtaakin tutkimusten mukaan usein oppilaan heikkoon itsetuntoon ja syrjäytymiskierteeseen. (Puro 2005, 82; Dyson, Farrel, Polat, Hutcheson & Gallannaugh 2004; Stainback & Stainback 1997, 4-6.)

Saloviita (2003, 13) painottaa, että erityisopetus ei ole koskaan paikka vaan tukitoimi, joka voidaan tuoda myös tavalliseen luokkaan. Hänen mielestään oppilaan ei tarvitse siirtyä erityisopetukseen vaan erityisopetus voi tulla hänen luokseen. Erityisluokat eivät Saloviidan (2008, 2) mukaan paranna oppimistuloksia vaan leimaavat ja eristävät oppilaat muista samanikäisistä. Osa-aikainen erityisopetus on kyllä lisääntynyt, mutta Moberg (1998, 143-144) tähdentää, ettei se ole tapahtunut erityisluokkaopetusta vähentämällä. Luok-

kamuotoisella erityisopetuksella on vahva traditio, joka osaltaan vahvistaa vanhaa järjestelmää.

Koululaitoksen kykenemättömyys vastata etenkin oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opetuksellisiin haasteisiin johtuu Hendricksonin ja Gablen (1997) mukaan sopimattomista opetus- ja /tai oppilasarviointikäytännöistä. Ratkaisuksi he ehdottavat vaihtoehtoisten arviointimenetelmien hyödyntämistä osana HOJKS-palaverissa sovittua yksilöllistä arviointisuunnitelmaa. Vaihtoehtoisina arviointimenetelminä voitaisiin pitää yksilöllistä sopimusta, jonka mukaan oppilas voisi suorittaa tietyn oppikokonaisuuden saavuttaakseen sovitun arvosanan tai voitaisiin käyttää useampaa arvosanaa kuvaamaan edistymistä, aktiivisuutta ja osaamista. Opettajat voisivat myös antaa yhteisarvioinnin. Raportointi puolestaan voisi olla kuvaavaa verbaalisti, graafisesti tai portfolioon kerättyä eikä numeerista. (Hendricksonin ja Gablen 1997, 160-164.) Samalla kannalla ovat Wesson ja King (1996, 48), jotka korostavat arvioinnissa oppilaiden taitojen hallinnan korostamista oppimisvaikeuksien sijaan. Arvioinnissa voitaisiin Ysseldyken ja Olsenin (1999, 175-179) ehdotuksen mukaan huomioida yhtenä onnistumisen kriteerinä tarpeelliset tukimuodot, joita tarvitaan, jotta oppilaat kykenevät toimimaan mahdollisimman itsenäisesti. Kouluhenkilöstön tulisi myös voida valvoa, missä määrin vaihtoehtoinen arviointi antaa tietoa, joka johtaa opetuksellisiin päätöksiin, jotka puolestaan parantavat oppilaiden oppimisen tuloksia.

Oppilaan erityisluokalle siirto merkitsee aina hänen fyysistä poistamistaan entisestä luokasta. Erityisluokkasiirtojen ei tiedetä parantavan oppilaan asemaa tai olosuhteita, jolloin siirrot olisivat positiivista erilliskohtelua eivätkä syrjintää. Erityisluokat palvelevat enemmänkin opettajien valikointi-intressejä. Samoin erityisopettajien ja koulunkäyntiavustajien suuri lisäys on johtanut erityisluokkasiirtojen ennätysmäiseen kasvuun. (Saloviita 2002, 98; Saloviita 2007a, 74-76.) Kauffman ja Pullen (1996, 4-6) painottavat, että erityisopetus usein myös leimaa oppilaan ikävällä tavalla ja sitä on myöhemmin vaikea poistaa. Myös erityisluokkien tehokkuus on herättänyt tutkijoissa jatkuvaa kritiikkiä jo 1950-luvulta lähtien. Se tuntuu jatkuvan vielä tänäkin päivänä (Ks. Alijoki 2006, 16).

Saloviita (2003, 67-69) kritisoi myös koulunkäyntiavustajien käyttöä ja määrää. Hän korostaa, että koulunkäyntiavustajan työnkuva on tehtävä hänelle selväksi. Jos selkeä tehtäväjako puuttuu, avustaja voi keskittyä helposti vain avustettavaan oppilaaseen ja hänestä tulee tämän oppilaan opettaja. Pahimmassa tapauksessa oppilas jää kahden avustajan kanssa. Tärkeää on painottaa, ettei koulunkäyntiavustaja ole opettaja, koska hänellä ei ole opettajan pedagogista pätevyyttä, vaan hänen tehtävänä on auttaa oppilasta selviytymään ja oppimaan luokassa. Saloviita (2007b, 486) toteaa, että suomalaisessa koululaitoksessa koulunkäyntiavustajia oli vuonna 1998 nelisen tuhatta ja seitsemän vuotta myöhemmin yli kahdeksan tuhatta. Hän myöntää koulunkäyntiavustajien olevan joissakin tapauksissa välttämättömiä, mutta toteaa kyseessä olevan fyysinen vartiointi, jos heitä on laajasti käytettyinä yleisopetuksen luokissa. Takala (2005, 1, 11-12) puolestaan toteaa, että kou-

lunkäyntiavustajan tuki mahdollistaa monelle oppilaalle osallistumisen opetukseen lähikoulussa. (Ks. myös Hotulainen & Takala 2008, 41.)

Saloviita (1999, 12-13) korostaa kaikkien lasten kuuluvan yhteen erilaisuudesta huolimatta. Hän paheksuu oppilaiden lisääntynyttä segregoimista yleisopetuksen ulkopuolelle myös suhteessa oppilasmäärään. Säästöjä syntyy, kun ei tarvita erillisiä koulurakennuksia eikä luokkia. Samoin koulukyytien määrä vähenee. (Ks. myös Saloviita 2001, 141.) Priestley (2003, 81-83) toteaa, että segregaatiota voidaan pitää jopa sosiaalisena syrjintänä, koska se syrjinnän ohella estää lapsia harjoittelemasta osallistuvan kansalaisen taitoja. Opetusministeriön (2003) koulutuksen kehittämissuunnitelman (2003-2008) tavoitteena on, että erityisopetus olisi vain väliaikainen vaihe erityistä tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren koulutiellä. Samalla korostetaan kaikille yhteistä koulua, jonka mukaan oppilaiden opetuksellisiin tarpeisiin voitaisiin vastata yleisopetuksen koulussa.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan alkuopetuksen pienluokkaopetuksella Kivirauman ja Ruohon (2007, 284-285) määrittelemää pienryhmässä eli erityisluokassa tapahtuvaa opetusta. Luokat ovat pääosin yhdysluokkia 1.-2. Oppilasmäärä luokissa on enintään kymmenen. Oppilaat valikoituvat luokkiin joko suoraan esikoulusta yleensä koulupsykologin läheteellä tai yleisopetuksen alkuopetuksesta saatuaan siellä ensin tehostettua tukea. Pienluokan tavoitteena on tarjota oppilaalle tarvittava tuki heti lapsen opintien alkaessa. (Ks. myös Spratt 2003, 274.)

Segregaatiolla tarkoitan tässä tutkimuksessa oppilaan eristämistä muista samanikäisistä. Syynä voivat olla oppimisvaikeudet tai jokin muu syy. Murto (1992, 1) puhuu integraation kannalta eristävästä erityisopetuksesta. Segregaatio tulkitaankin usein integraation vastakohtana. Siinä oppilas, jolla on erityisiä opetuksellisia tarpeita, erotetaan eli segregoidaan yleisestä opetuksesta.

3.2 Integraatio – yksi yhteinen koulujärjestelmä

Pohjoisamerikkalaisessa integraatiokeskustelussa integraatio-käsite on samaistettu ”mainstreaming”-käsitteeseen ja fyysiseen integraation. ”Mainstreaming”-käsite viittaa koulutusjärjestelyihin, joissa noudatetaan vähiten rajoittavan ympäristön eli LRE-periaatetta (Least Restrictive Environment). Tämän periaatteen mukaisesti oppilaan tulisi voida opiskella tuetusti samassa ryhmässä normaalisti kehittyneiden lasten kanssa. (Yell 1995, 45-50.) Integraatioideologiassa korostetaan normaaliympäristön ensisijaisuutta mutta myös mahdollisuutta turvautua erilliseen erityisopetukseen, mikäli oppilaan opetus yleisopetuksessa ei ole mahdollista. Joillekin oppilaille vähiten rajoittava oppimisympäristö on yleisopetuksen luokka tukitoimineen, joillekin se on erityiskoulu tai muu opetusmuoto. Tärkeimmät erityisopetussijoitukseen vaikuttavat tekijät ovat oppilaan yksilölliset opetukselliset tarpeet.

(Thomas & Rapport 1998, 66-69.) Richards (2003, 50) korostaa, että vähiten rajoittava ympäristö on kuitenkin vain suhteellinen käsite. Sillä voi olla erilaisia merkityksiä yksilöille eli toiselle lapselle sopiva sijoitusmuoto voi olla toiselle epäsopiva. (Ks. Zigmond 2003, 7.)

Perusopetuksen integraatiokehityksen kannalta tärkeitä olivat 1980-luvun opetussuunnitelma- ja lakiuudistukset. Erityisluokkaopetusta oli mahdollista toteuttaa peruskoulussa olevissa erityisluokissa ja yleisopetuksen yhteydessä, kun opintosuunnitelman yksilöllistäminen oppilaan edellytysten mukaiseksi tuli mahdolliseksi. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 15.) Yksilöllistäminen tarkoittaa koko perusopetuksen oppimäärää tai yksittäistä oppiainetta. Siinä on kyse opetussuunnitelman, opetuksen tai oppimisympäristön yksilöllistamisestä. Oppilas voi tällöin opiskella yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan tai yleisopetuksesta johdetun yksilöllistetyt oppimäärän mukaan. (Laaksonen 2007, 42.)

Integraatiossa erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas sijoitetaan yleisopetuksen opetusryhmään. Murto (1992) puhuu integraatiosta tarkoittaen sillä yksilön liittymistä tai sulauttamista ympäristöön. Käytännössä yksilöä ei vammaisuuden perusteella luokitella erityispalvelujen otsikolla johonkin muualle kuuluvaksi vaan yksilö saa tarvitsemansa tuen normaalissa ympäristössä, eikä hänen sen vuoksi tarvitse eristäytyä muiden toimintojen parista. (Murto 1992, 17.) Integraatiosta voidaan käyttää myös käsitettä osallistuminen, jolla tarkoitetaan erityisoppilaan mahdollisuutta osallistua kaikille oppilaille tarkoitettuun opetukseen. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, eivät kaipaa integraatiota vaan opetusta. Näin ollen yleisopetukseen sijoittaminen ei ole toiminnan lopputulos vaan sopivan opetuksen organisointiprosessin alku. (Hegarty 1993, 63-65.) Marks (1999, 119) toteaa, että vammaisuus ja tuen tarve rakentuvat ihmisten välisissä neuvotteluissa institutionaalisissa ja vallan käytön konteksteissa, mutta ne ovat myös hallinnollisia ja ekonomisia käsitteitä.

Pohjoismaiseen integraatiokeskusteluun liittyy integraation tasojen erotelu. Integraation käsitteeseen on liitetty myös näkemys siitä, että yhden ja saman koulun tulisi ottaa huomioon kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet ja edellytykset. Hautamäki ym. (2002, 187.) Kun erityisopetuksen tarpeessa oleva oppilas on sijoitettu normaaliluokkaan, on kyseessä Hautamäen ym. (2000) mukaan fyysinen yksilöintegraatio. Se tarkoittaa fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Siinä erityisluokka on sijoitettu normaalkouluun ja integraatio voidaan toteuttaa joko yksilö- tai luokkaintegraationa. Toiminnallinen integraatio tarkoittaa toiminnallisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Tällöin voidaan käyttää samoja resursseja erityis- ja yleisopetuksessa. Sosiaalinen integraatio puolestaan tarkoittaa sosiaalisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Tavoitteena on luoda luonnollisia, myönteisiä sosiaalisia kontakteja ja saada henkilöt tuntemaan itsensä hyväksytyiksi kanssaihmisinä. Yhteiskunnallinen integraatio puolestaan tarkoittaa, että integroitavalla, poikkeavalla henkilöllä on aikuisen tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana ja toimia

yhteiskunnassa täysivaltaisesti. (Hautamäki ym. 2000, 141; Moberg 2001b, 84-85.)

Moberg (1998, 142) sekä Moberg ja Savolainen (2009, 77-83) ovat perustelleet integraatioideologian mukaista koulutusta:

1. Oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Kaikkia voidaan opettaa samojen periaatteiden mukaan eikä erillistä erityisopetusta tarvita.
2. Hyvä opettaja kykenee opettamaan kaikkia oppilaita riittävän yksilöllisesti. Erityisopettajakoulutusta ei tarvita.
3. Ketään ei tarvitse leimata erityiseksi erityisopetusta varten. Erityisopetuksen organisoiminen on myös kallista.
4. Kaikki oppilaat voivat saada hyvän opetuksen tavallisessa luokassa. Eristäminen ikätovereista on ihmisarvoa alentavaa, eikä se kuulu vapautta ja tasa-arvoa edustavaan yhteisöön.
5. Erillään annettava opetus on aina diskriminoivaa. Opetuksen paikka on tällöin olennaisempaa kuin opetuksen laatu.

Integraatio vaatii Mobergin (1998, 155-158) mukaan aina opetusta toteuttavien ja toteuttamiseen vaikuttavien henkilöiden, erityisesti opettajien, hyväksymistä ja sitoutumista. Opettajien käsitykset ja odotukset oppilaista ja opetuksesta vaikuttavat osaltaan opetukseen ja sitä kautta oppilaiden kehittymiseen. Oppimistulosten ja oppilaan kehityksen kannalta ei kuitenkaan ole hyvä sijoittaa oppilasta tavalliseen luokkaan, jos opettajan käsitykset ja odotukset oppilaan edellytyksistä ja opetuksen onnistumisesta ovat kielteisiä. Jos opettajat ovat innostuneita integraatiosta, he luovat erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden hyvälle opetukselle asianmukaiset edellytykset. Ongelmat, joita syntyy sijoitettaessa erityisopetusta tarvitsevia oppilaita yleisopetusryhmiin, johtuvat ensisijaisesti koulun puutteellisista edellytyksistä. (Ks. myös Menlove, Hudson & Suter 2001; 29-30; Emanuelsson 2001, 131.) Integraatio- ja inklusiiokehitys on nähty Kivirauman (1998) mukaan myös uhkana erityisopettajaprofessiolle ja sen edustamalle erityisosaamiselle.

Integraatioideologia ei ole kuitenkaan johtanut tavoiteltuun luokkamuoitoisen erityisopetuksen vähentymiseen. Osa-aikainen erityisopetus on lisääntynyt, mutta se ei ole tapahtunut kuitenkaan erityisluokkaopetusta vähentämällä. Oppilaiden yksilöllisten opetuksellisten tarpeiden kohtaamisen helppous tai vaikeus riippuu paitsi yleisopetuksen kyvystä selviytyä heterogeenisen oppilasjoukon perustehtävästä mutta myös tarpeiden laadusta ja määrästä. Karvosen (2006) tutkimuksen mukaan kynnys ottaa oppilaita erityisopetukseen on madaltunut. Myös opetuksen sisältö on muuttunut. Erityisopetus saattaakin olla osoitus koulutusjärjestelmän laadusta. (Ks. myös San 2003, 315.) Saloviita (2009a, 27) puolestaan kritisoi integraatiotunteja ja väittää niiden olevan lähinnä symbolisia. Hän puhuu oppilaiden kierrättämisestä oppitunneilla. Saloviidan (2002) mukaan integraatioperiaate voi vaikuttaa hienolta, kunnes huomataan, että se antaa luvan erityisluokkasijoitukseen aina, kun asiantuntija katsoo sen tarpeelliseksi. Myös häiritsevän oppilaan siirtäminen pois luokasta on yksinkertaisempi ratkaisu opettajan kannalta

kuin omien ja koko koulun työtapojen perusteellinen muuttaminen. Mahdollista oppilaiden valikointimahdollisuutta voitaneen siis pitää opettajien kannalta etuna, jota ammattijärjestötkin ovat puolustaneet. Saloviita (2002, 91-95) huomauttaa, että erityisopetuksen kehitys on tuonut lisääntyneitä valikointimahdollisuuksia myös erityisopettajille. Ennen oppilas voitiin sijoittaa apukouluun tai tarkkailuluokkaan, mutta nyt näiltä luokilta hylätty oppilas voi saada paikan jopa harjaantumisopetuksesta. Inklusiota ja integraatiota verrataessa toisiinsa voidaan todeta, että inklusiossa erilaisuus ei estä yhdessä olemista vaan se on ihmisyyteen kuuluva luonnollinen asia. Integraatiossa ihmiset on jo leimattu erilaisiksi ja heidän oikeuksiaan pitää puolustaa. (Saloviita 2006, 203.)

Viitalan (1999, 9-10) mukaan integraatio on suppeimmillaan vain menetelmä, jonka mukaisesti toimitaan erityisoppilaan kohdalla. Käsitettä saatetaan käyttää sijoituspaikan synonyyminä, vaikka sijoitus onkin vasta alku todelliselle integraatiolle. Ruotonen (1997, 32) epäilee, että mikäli lapset ja nuoret eivät ole koulussa oppineet hyväksymään erilaisuutta ja omaksuneet demokraattista ajattelutapaa se vaikuttaa heidän yhteisössä toimimiseensa aikuisenakin. Tärkeintä onkin, että koulu yhteisön jäsenet voisivat kokea hyväksymisen ja yhteenkuuluvuuden tunteita.

YK:n asiakirjassa *The Standard Rules* (1993) ja Salamancan julistuksessa (UNESCO 1994) Suomi on sitoutunut vaatimukseen kouluintegraation toteuttamisesta. Tavoitteena on erityisluokkien lakkauttaminen ja erityisopetuksen sulauttaminen yleisopetukseen. Saloviita (1998, 19) muistuttaa, että myös Suomi on yhtynyt kansainvälisiin julistuksiin koulutuksen tasa-arvon toteuttamisesta. Koska integraation tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, sen tulee palvella hyvin kaikkia koulutettavia. Yhden ja saman koulun on pystyttävä ottamaan huomioon koulutettavien kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset eli pyrkimyksenä on erityis- ja yleisopetuksen yhteensovittaminen. (Hautamäki ym. 2002, 186; 2000, 133.) Naukkarinen (2005, 9) toteaa, että Suomen koulusäädökset ja -lait ovat pääosin integraatiomyönteisiä. Pöyhtäri (2010, 139) huomauttaa, että vaikka kouluhallinto ja erityisopetuksen edustajat väittävät integraation olevan vallitseva suuntaus, on kouluintegraatio edistynyt pääosin vain teoriassa makrotasolla, mutta mikrotason perinteisiä kouluorganisaatioita ja niiden käytäntöjä se ei ole pystynyt muuttamaan. (Ks. myös Watkins 2003, 7.) Sama suuntaus on nähtävissä Euroopassa muuallakin, vaikka poliittisena linjana on ollut erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden integroiminen yleisopetuksen kouluihin ja erilaisten tukimuotojen tarjoaminen opettajille. Suurin osa erityisopetuksen piiriin kuuluvista oppilaista ei kuitenkaan opiskele yleisopetuksessa yhdessä muiden oppilaiden kanssa. (Meijer, Soriano & Watkins 2003, 7; Mackinnon, Newbould, Zeldin & Hales 1997.)

Integraatiolla tarkoitan tässä tutkimuksessa oppilaan siirtymistä yleisopetuksen luokkaan tunneille, joilla hänen oletetaan selviytyvän. Opettaja voi sijoittaa oppilaita esimerkiksi taitoaineiden tunneille, jos oppilaalla on siihen edellytyksiä. (Moberg 1998, 155-158; Hautamäki ym. 2002, 141-142.) Erityisoppilaalla on integroituaessaan yleisopetuksen luokkaan mahdollisuus

saada opetusta, onnistumisen kokemuksia ja muiden hyväksymistä yhdessä muiden ikätasonsa oppilaiden kanssa yleisopetuksen luokkatilassa. Oppilas on samalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja saa häntä hyödyntäviä käyttäytymismalleja muilta oppilailta.

3.3 Inklusio – kaikille yhteinen koulu

Inklusiosta on paljon eri määritelmiä, koska eri tutkijat ajattelevat sen eri tavoin. Tutkijoiden mukaan tärkeintä onkin inklusiivisten arvojen toteuttaminen käytännön tasolla ja inklusiivisen prosessin ymmärtäminen. (Ks. Ainscow, Booth & Dyson 2006; Väyrynen 2001.) Englanninkielessä inklusiota vastaavat käsitteet ”inclusive education” ja ”inclusion”. (OECD 1999). Käsitteelle ei ole olemassa selvää määritelmää, joten sekä kirjallisuudessa että kasvatuksen ja koulutuksenkin kentällä tällä käsitteellä on monia käyttötapoja. (Ks. Ryndak, Jackson & Billingsley 2001, 102-104; Dyson 1999, 39.)

Tässä tutkimuksessa inklusiolla tarkoitan yhtä yhteistä koulua kaikille oppilaille. Oppilaita ei eristetä erityisluokkiin, vaan kaikki opiskelevat yleisopetuksen luokissa. Erityispalvelut tuodaan oppilaan luo eikä oppilaita siirretä tukipalveluiden luo. Ström (1999, 49) ja Moberg (1996, 121-126) ehdottavat, että jokainen oppilas saisi opetuksensa siinä yleisessä perusopetusryhmässä, johon oppilas ikänsä puolesta kuuluu. Se ei kuitenkaan sulje pois erilaisten tukipalvelujen käyttöä perusopetusryhmän ulkopuolella. Inklusiivisessa luokkayhteisössä tukipalvelut ovat oppilaiden käytössä myös yleisopetuksen ympäristössä (Ahvenainen, Ikonen ja Koro 2002, 111).

3.3.1 Kohti inklusiota

Yhdistyneet kansakunnat (YK) julkaisi vuonna 1975 Vammaisten oikeuksien julistuksen. Se sisälsi ajatuksen tasa-arvosta ja vammaisten erityistarpeisiin vastaamisesta. Julistus keskittyi kaikkein perustavimpiin oikeuksiin kuten ihmisarvoon, toimeentuloon, oikeuteen elää yhdessä perheen kanssa ja terveydenhuoltoon. Siitä puuttui kuitenkin myöhemmin tärkeäksi nostettuja ajatuksia valtavirtaistamisesta (mainstreaming) eli siitä, että esimerkiksi palvelut ja tuotteet suunnitellaan kaikille eikä vain enemmistölle sopiviksi. Jokaisella oppilaalla tulee olla oikeus myös turvalliseen oppimisympäristöön ja myös oikeus saada opetussuunnitelmaan pohjautuvaa opetusta. Nämä periaatteet korostuvat YK:n julistuksessa vuodelta 1993 Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevassa asiakirjassa, jossa kehoitetaan valtioita varmistamaan, että vammaisten henkilöiden koulutus on olennainen osa koulutusjärjestelmää.

Vuonna 1994 Salamancan julistuksessa 92 hallitusta ja 25 kansainvälistä järjestöä vahvisti sitoutumisen ”Koulutusta kaikille” –tavoitteeseen tunnustaan, että on tärkeää järjestää koulutusta niille lapsille, nuorille ja aikuisille,

joilla on koulutukseen liittyviä erityistarpeita. (Linna 2010, 2.) Julistuksessa korostetaan muun muassa, että jokaisella lapsella on oltava perusoikeus koulutukseen ja mahdollisuus saavuttaa ja pitää yllä hyväksyttävä oppimistaso. Samalla korostetaan, että jokaisella lapsella on ainutlaatuiset kyvyt ja oppimistarpeet. Erityisopetuksesta mainitaan, että erityisopetuksen tarpeessa oleville täytyy taata pääsy tavallisiin kouluihin, joissa heidän tarpeisiinsa täytyy vastata lapsikeskeisen pedagogiikan avulla. (Linna 2010, 3.) Salamancan julistuksen (1994) myötä inklusion käsite on levinnyt ympäri maailmaa. Sen mukaan inklusiivinen opetus tapahtuu kaikille avoimissa kouluissa. Periaatteena on, että kaikkien lasten tulisi oppia yhdessä, riippumatta erilaisuudesta tai vaikeuksista, joita heillä saattaa olla. Julistuksessa on keskeistä yhteisön muutokseen kohdistuvat vaatimukset sen sijaan, että lähtökohtana olisi yksilön poikkeavuutta arvioiva lähestymistapa. Se painottaa vahvasti myös fyysisen ympäristön ja informaation sekä viestinnän esteettömyyttä (accessibility). (Puupponen 2010, 1-2.) UNESCO (2005, 9) puolestaan korostaa, ettei inklusiivisessa koulussa yksilöllisiä eroja nähdä korjattavina ongelmina vaan mahdollisuutena kehittää opetusta.

Integraatio on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, joten inklusio-käsitteen käyttö ei ole Mobergin ja Savolaisen (2009, 85) perustelun mukaan välttämätöntä. Näiden käsitteiden käytössä ilmenee usein sekavuutta ja epämääräisyyttä erityisesti tehtäessä kansainvälisiä vertailuja. Tällöin tulisikin tarkastella niiden historiallista alkuperää. Lasten yhdessä opettamista on kuvattu useilla käsitteillä jo 1970- ja 1980-luvuilla. Aluksi käytettiin käsitteitä integraatio ja "mainstreaming". Inklusio-käsite tuli näiden käsitteiden rinnalle 1990-luvulla. Suomenkielessä inklusiokäsitettä vastaavat lähinnä käsitteet inklusiivinen kasvatus, inklusiivinen koulu ja kaikille avoin koulu. (Naukkarinen 2005; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 3; Moberg 2001a; Hautamäki ym. 2000; Saloviita 1999.)

Tutkimustensa perusteella Moberg (2001a) jakaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen ingraatiota koskevan ajattelun kehittymisen kolmeen kauteen. Aluksi 1960-luvulla oli erillinen erityisopetuksen kausi, jolloin kohdehenkilönä pidettiin poikkeavaa oppilasta. Saman vuosikymmenen lopulta 1980-luvun lopulle oli vähiten rajoittavan ympäristön kausi. Tällöin kohdehenkilönä pidettiin erityisopetusta tarvitsevaa oppilasta. Kaikille yhteisen koulun tavoitteeksi 1990-luvulla otettiin tarkastelun kohteeksi ympäristön ja oppilaan suhde sekä vuorovaikutuksen laatu. Inklusiiossa koulutus-, kulttuuri- ja yhteiskuntapoliittinen ideologia tarkoittaa yksilöpainotusten lisäksi myös ympäristön muuttamista siten, että kaikki voivat osallistua heidän ominaisuuksistaan riippumatta. (Moberg 2001a, 44.)

Suomessa alkoi 1990-luvun alkupuolella erityisluokkien ja -koulujen fyysinen integrointi yleisopetuksen koulujen yhteyteen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus oli merkittävä askel kohti kaikille yhteisen koulun toteuttamista. Tärkeä muutos oli vuoden 1999 lakiuudistuksessa käyttöön otettu henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka

siirsi huomiota yleisistä oppimistavoitteista kohti tavoitteiden yksilöllistämistä. (Niemi, Mietola & Helakorpi 2010, 28-29.)

Suomessa inklusion toteutumisen hitauden syynä on ollut Mobergin (2002, 40) mukaan se, että edellisen perusopetuslain lähtökohtana oli erityisen tuen tarjoaminen yleisopetuksen ryhmässä, mutta opetuksen järjestäminen arvioitiin mahdollisuuksien mukaan eli laki ei velvoittanut koulutuksen järjestäjää inklusion toteuttamiseen. (Vrt. Saloviita 2010, 17.) Niemi ym. (2010, 30) myöntävät, että vaikka kehitystä inkluuvisempaan suuntaan on näkyvissä, erityisopetuksen historialliset kerrostumat ovat vieläkin osa koulutusjärjestelmää. Erilliset erityiskoulut ja -luokat kehitysvammaisille ja aistivammaisille erottuvat edelleen omina sektoreinaan. Myöskään uusien opetusjärjestelyjen käyttöönotto ei ole vaikuttanut merkittävästi jo olemassa oleviin käytäntöihin eikä lähikouluperiaatteen vahvistuminen ole merkittävästi näkynyt erityisluokilla opiskelevien oppilaiden määrässä. (OPM, 2007.)

3.3.2 Kaikille avoin koulu

Inklusio sisältää ajatuksen joukkoon kuulumisesta, jota kasvatusalan julkaisuissakin korostetaan kaikkien oikeudella opiskella yhdessä. Kauhanen (1999, 6) määrittelee inklusion niin, että ketään yksilöä ei missään vaiheessa segregoida eli eroteta normaaliyhteisöstä. Kaikkien on saatava opiskella yhdessä, koska kaikki ihmiset ovat jo syntymästään lähtien osa normaaliyhteisöä ja samanarvoisia yhteiskunnan jäseninä. (Ks. myös Ainscow 2007, 147; Peters 2007.) Saloviita (2008, 2) on inklusion eli kaikille yhteisen koulun kannalla. Hän puhuu kaikille avoimesta koulusta, jossa jokainen osallistuu tavallisen luokan opetukseen riippumatta hänen vammastaan tai oppimisvaikeudestaan. Luokan sisällä voidaan perustaa pienempiä ryhmiä, joissa huomioidaan oppilaiden erilaiset tarpeet. Tämä järjestely vaatii useamman opettajan ja avustajan läsnäoloa luokassa. Etenkin luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä luokassa tulee korostaa sen sijaan, että korostetaan pelkästään erityispedagogiikan opintojen merkitystä. (Saloviita 2009a, 15.) Myös Ainscow (2007, 149) korostaa opettajien merkitystä inklusion kehittämisessä tärkeänä tekijänä, koska inklusion kehittyminen koulujärjestelmässä merkitsee muutosta koulun elämään ja opettajan työhön.

Moberg (1996, 121-126) puolestaan painottaa kouluissa integraation merkitystä ja sen idealistista tavoitetta eli inklusiota, yhtä yhteistä koulujärjestelmää. Sen tarkoituksena on palvella hyvin kaikkia koulutettavia eli kaikki oppilaat saavat käydä tavallista koulua yhdessä ikätovereidensa kanssa. Väyrynen (2001, 18) puhuu opetuksesta, jonka tulisi olla joustavaa ja kaikki oppilaat yksinöllisesti huomioivaa. Naukkarinen (2005, 8) puolestaan käyttää osallistavuus-termiä, jota hän pitää vastineena inklusio-termille sekä sen johdannaisille. Sillä hän tarkoittaa muun muassa erityisoppilaiden mahdollisuutta opiskella ja oppia lähikoulunsa yleisopetuksen ryhmässä alusta alkaen eikä heti sen ulkopuolella, kuten integraatios edellyttää. Inklusiota on perus-

teltu myös sillä, että kaikille yhteinen koulu vaatii kehittämään järjestelmän, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet kyetään ottamaan huomioon (Moberg 1998, 141; Happonen 1998, 21). Naukkarinen (2000a, 159-170) lisää edelliseen, että inklusiiossa tuetaan ja painotetaan ajatusta, jossa ei pelkästään erityisoppilaiden työskentelyä tueta vaan jokaisen oppilaan opetusta yksilöllistetään. (Ks. myös Evans 2000, 38-39.)

Dyson (1999) puolestaan tuo inklusio-käsitteestä esiin neljä erilaista diskurssia. Ensimmäinen on oikeuksia ja etiikkaa korostava diskurssi. Inklusiota tarkastellaan siinä demokratian ja erilaisuuden kunnioittamisen näkökulmasta. Sen tavoitteena on edistää tasa-arvoa, taloudellista, sosiaalista, kulttuurista ja poliittista oikeudenmukaisuutta sekä välttää yksilöiden erottelua ja mahdollistaa jokaisen osallisuus yhteiskunnassa. Toinen diskurssi on tehokkuutta korostava. Siinä tarkastellaan inklusiota ensisijaisesti kasvatuksellisen ja taloudellisen tehokkuuden näkökulmasta. Inklusiivisen opetuksen ajatellaan tuottavan parempia oppimistuloksia kuin erityisopetuksen sekä olevan taloudellisesti edullisempaa kuin erillinen erityisopetus. Kolmannessa diskurssissa tarkastellaan inklusiota toteutumisen näkökulmasta. Sen toteutuminen edellyttää poliittista taistelua segregoivia käytänteitä vastaan, koska erityisopettajien, luokanopettajien ja vanhempien intressien ajatellaan ylläpitävän erillistä erityisopetusta. Jotta inklusio toteutuisi, tarvitaan taistelua, joka voi olla suoraa toimintaa syrjittyjen ryhmien puolesta tai kriittistä suhtautumista käsitteellisiin rakenteisiin, jotka pitävät yllä erillistä erityisopetusta. Neljäs eli pragmaattinen diskurssi puolestaan tarkastelee inklusion toteuttamista. Siinä on otettava aina huomioon kontekstisidonnaisuus eli paikallinen kulttuuri ja yhteiskunnallinen muutosprosessi. (Dyson 1999, 38-42.)

Myös Gaad (2004, 324) painottaa koulun kulttuurissa heijastuvaa kansallista kulttuuria. Koulua on hänen mukaansa vaikea muuttaa inklusiiviseksi, jos samansuuntaisia muutoksia ei tapahdu myös yhteiskunnassa. Samoilla linjoilla on Wedell (2005, 4-6), joka toteaa, ettei inklusio merkitse muutoksia ainoastaan yksittäisessä koulussa vaan se edellyttää muutoksia koko koulutusjärjestelmässä. (Ks. myös Sapon-Shevin 1997, 260; Biklen 2001, 56; Mitchell 2005, 1-5.)

Inklusio-keskusteluun liittyy nykyään läheisesti myös esteettömyys, joka voidaan jakaa fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen esteettömyyteen. Stakes (2002) määrittelee esteettömyysperiaatteen periaatteena, jonka mukaan ympäristön, tuotteiden ja palvelujen tulee tukea toimintarajoitteisen henkilön itsenäistä suoriutumista. Tavoitteena on, että henkilö selviytyy ilman apuvälineitä. Nykyään esteettömyyden käsite on laajentunut asumisen esteettömyydestä myös palvelujen, viestinnän ja ihmisten väliseksi esteettömyydeksi. (Stakes 2002, 8; Stephanidis & Savidis 2001, 45.)

Laaksonen (2005) on tutkinut esteetöntä opiskelua yliopistoissa. Tutkimus osoitti, että etenkin tilakysymysten ja opintoasioiden viestinnän esteettömyyttä ei ole pyritty kehittämään aktiivisesti kuin muutamassa yliopistossa. Tutkimuksen mukaan henkilöstökoulutus ja suunnittelutoiminta ovat avaintekijöitä esteettömyyden edistämässä. (Vrt. McGuire, Scott & Shaw 2006,

167-170.) Savolainen (2009, 122) puolestaan toteaa, että tulisi kehittää kouluja, jotka toivottavat tervetulleeksi kaikki tällä hetkellä koulun ulkopuolelle jäävät oppilaat. Näillä hän tarkoittaa vammaisia tai erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ohella erilaisia kulttuurisia vähemmistöjä ja kriisien keskellä eläviä lapsia. Vehkakoski (2000, 14) tuo esiin sosiaalisen mallin, joka on vammaisten henkilöiden itsensä kehittämä malli. Vammaisuus nähdään siinä yksinomaan yhteiskunnan tuottamana, ihmisten asenteiden, instituutioiden ja rakennetun ympäristön synnyttämänä. Sosiaalisessa mallissa korostetaan institutionaalisten, ideologisten, rakenteellisten ja materiaalistien vammauttavien esteiden tunnistamista, jotka voivat sulkea ja erotella vammaisia henkilöitä. Tavoitteena on ympäristön muuttaminen ja sen vaikutusten arviointi. (Ks. myös Barton 1999, 14; Marks 1999, 77.) Inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen edellyttää vammaisuutta ylläpitävien asenteiden ja käytäntöjen tunnistamista ja muuttamista sekä myönteisten näkemysten luomista toisista (Barton 2003, 59).

Voitaneen päätellä, että inklusiivisen koulun tulisi selviytyä aiempaa paremmin heterogeenisemmän oppilasjoukon oppimisen tarpeisiin vastaamisesta. Inklusio hyödyttää monia oppijoita, mukaan lukien ne oppilaat, joilla on erilaisia vaikeuksia, mutta siinä ei ole kuitenkaan ratkaistu inklusion käsitteeseen liittyvää ongelmaa eli keitä inklusiivinen opetus koskee. Opetuksen tulisi olla esteettömän opetuksen periaatteiden mukaan tasapuolista, joustavaa ja havainnollista. Opettajan tulee myös sietää oppilaiden virheitä ja työtapojen olla vaihtelevia. Lisäksi oppimisyhteisön olisi oltava kaikkien, sekä opettajan että oppilaiden, vuorovaikutusta suosiva ja oppimisilmapiiriin myönteinen. (Ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000.)

3.3.3 Muutokset vaativat yhteistyötä

Integraatiossa oppija jossain vaiheessa tulee Stainbackin ja Stainbackin (1996, 26-31) mukaan osaksi yleisopetusta, mutta inklusiivisessa oppija on yleisopetuksessa mukana alusta asti. Koulun on tässä tapauksessa oltava valmis ottamaan vastaan kaikki oppilaat, jotka ovat heti tasavertaisia keskenään ja saavat opetusta ikätasonsa mukaisissa heterogeenisissä ryhmissä, joissa heidän yksilölliset tarpeensa huomioidaan. Tämä edellyttää systeemistä muutosta koulumaailmassa ja opettajankoulutuksessa, koko henkilöstön yhteisöllisyyttä ja opetussuunnitelmallista mukautettavuutta. (Ks. myös Linnilä 2006, 263-264; Thomas, Walker & Webb 1998; Villa, Thousand, Meyers & Nevin 1996.) Inklusiiviseen kehitykseen tulee panostaa, koska vain siten se juurtuu osaksi perusopetusta. Tavoitteena on kaikkia oppijoita hyödyntävä korkeatasoinen pedagogiikka edellyttäen, että myös toiminnan vaatimista resursseista huolehditaan. (Sindelar, Shearer, Yendol-Hoppey & Liebert 2006, 317-320.)

Ström (1999, 49) ja Moberg (1996, 121-126) ehdottavat, että jokainen oppilas saisi opetuksensa siinä yleisessä perusopetusryhmässä, johon oppilas ikänsä puolesta kuuluu. Se ei kuitenkaan sulje pois erilaisten tukipalvelujen käyttöä perusopetusryhmän ulkopuolella. Inklusiivisessa luokkayhteisössä

tulisi tukipalveluiden olla Ahvenaisen, Ikosen ja Koron (2002, 111) mukaan oppilaiden käytössä myös yleisopetuksen ympäristössä. Kun oppilas tarvitsee mukautettua eli yksilöllistettyä opetusta, erityismenetelmiä tai -välineitä menestyäkseen opinnoissaan tai sosiaalisissa suhteissaan, palvelut tuodaan yleisopetukseen eikä erityisopetukseen. Oppilaan ei siis tarvitse hakeutua palvelujen luo koulun ulkopuolelle vaan oppilaan tarpeet tulee tyydyttää olemassa olevassa ja normaalissa luokkayhteisössä. Myös Villa ym. (1996, 36-41) painottavat, että inkluusiosta erityisopettajat ja yleisopetuksen opettajat ovat tasa-arvoisia ja yhdessä vastuussa lasten oppimisesta. Naukkarinen (2000b, 163) toteaa kuitenkin, että yleisopetuksen koulujärjestelmässä täytyy tapahtua suuria muutoksia, jotta inkluusiofilosofiassa korostettu kaikkien oppilaiden opettaminen yhteisessä koulussa heterogeenisissä opetusryhmissä toteutuisi. (Ks. myös Menlove, Hudson & Suter 2001, 29-33; Lloyd 2008, 226-230.) Hautamäki ym. (2002, 182) puolestaan korostavat jatkumoa, jonka toisessa päässä opetus järjestetään yleisopetuksen yhteydessä ja toisessa päässä annetaan täysin erillään muista olevaa opetusta. Nämä ääripäät ovat inkluusion ja eksklusion käsitteitä. Murto (1999, 40-42) muistuttaa opetuksen organisoinnista ja järjestämisestä kaikille oppilaille sopivaksi. (Ks. Ysseldyke, Thurlow, Bielinski, House, Moody & Haigh 2001, 213-214.)

Saloviita (2006, 340) määrittelee inkluusion kaikkien oppilaiden myös erityisoppilaiden mahdollisuudeksi osallistavaan kasvatukseen. Osallistava kasvatusta puolestaan on inkluusion tunnusmerkki, joka näkyy yhteisöllisyytenä sekä luokissa että koulun toimintakulttuureissa. Taistelu inkluusiivisesta koulusta jatkuu ja ihmisiä segregoidaan ja syrjäytetään edelleen etenkin kouluvuosien aikana (Petersen & Hittie 2003, 11). Lehtomäki ja Takala (2005, 97) tähdentävät, että erityisopetusta on arvosteltu siksi, että se leimaa oppilaat poikkeaviksi ja erilaisiksi. Inkluusiivisuuteen erilaisuus kuuluu olennaisena osana, koska olemme kaikki erilaisia.

Inkluusio saadaan toteutumaan lakkauttamalla erityisluokat ja jakamalla niiden oppilaat kahdelle tai kolmelle tavalliselle luokalle. Samalla saadaan erityisopetuksen resurssit yleisopetuksen käyttöön. Luokattomat erityisopettajat voivat lisätä samanaikaisopetusta vähentämällä yksityisopetusta ja tukemalla samalla yleisopetuksen opettajia. Muutokset vaativat opettajilta yhteistyötä ja valmiutta työskennellä moniopettajaisessa luokassa. (Saloviita 2010, 18.) Inkluusiivisen toiminnan voidaan ajatella alkavan jo opetussuunnitelmasta, joka laaditaan oppilaiden erityistarpeiden, vahvuuksien ja oppimistyylien tunnistamisen sekä oppilaantuntemuksen pohjalta. Hyvin suunniteltu opetussuunnitelma, arviointi ja opetus parantavat koko luokan viihtyvyyttä ja oppimista sekä johtavat koko toimintakulttuurin muutokseen. (Cohe, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cosseu & Swansson 2002, 15; Rekola & Vuorikoski 2006, 16.)

Italiassa ja Kanadassa sekä monissa Yhdysvaltain osavaltioissa erityisluokkia on vähän tai ei ollenkaan eli näissä maissa inkluusio toteutuu hyvin. Suomen ohella muun muassa Sveitsissä erityisopetuksen rahoitusjärjestelmä on samanlainen kuin meillä eli se tukee segregoivaa koulumallia. (Saloviita 2008,

3.) Normaalit koulut, jotka ovat suuntautuneet inklusiivisesti, ovat tehokkain keino kamppailla suvaitsemattomia asenteita vastaan (Kluth, Diaz-Greenberg, Thousand & Nevin 2002, 82; Miles & Ahuja 2007.) Tätä ajatusta tukee Fornessin (2001) tutkimus, jossa tutkittiin erityisopetuksen menetelmien tehokkuutta. Tuloksien mukaan hyvään tehokkuuden ryhmään kuuluivat luetun ymmärtämisen strategioiden opetus, muististrategioiden opetus ja suora opettaminen. Luokkakoon merkitys oli vähäinen ja erilliseen erityisopetukseen sijoittamisen vaikutukset lähes negatiivisia.

Inklusion ja tasa-arvon toteutuminen maailman eri ihmisryhmien kohdalla on vielä kaukana. Haittaavana tekijänä ovat yhteisöjen kulttuuriset ja kielelliset eriarvoisuudet. Erilaisia ryhmiä on jätetty koulutuksen ulkopuolelle kuten esimerkiksi pakolaiset, sota-alueiden lapset ja vammaiset. Maailmassa on edelleen 115-130 miljoonaa lasta, jotka eivät käy koulua. Inklusio on prosessi, jonka tulee jatkua ja edelleen kehittyä. (Ainscow 2007, 155; Slee 2006, 106.)

3.3.4 Inklusiivisuus luo haasteita opettajankoulutukselle

Suomessa on opettajankoulutusta kehitetty 1970-luvulta lähtien systemaattisesti. Ajatuksena on ollut, että opettajan työ on vaativa tehtävä ja opettajien tulee olla korkeasti koulutettuja. Vuosina 1978-79 vahvistetuissa säädöksissä määrättiin opettajan kelpoisuudeksi ylempi korkeakoulututkinto eli nykyinen maisterintutkinto. Yliopistollisena maisteritasoisena koulutuksena opettajankoulutus on kiinteä osa akateemisia opintoja. Opettajankoulutuksen tehtävänä on vaikuttaa tulevien opettajien ajattelutaitoihin, kykyyn ymmärtää yhteiskunnallisia ja sivistyksellisiä ilmiöitä, auttaa hankkimaan laaja sivistyspohja ja edistää valmiuksia oppia koko ajan lisää. (OPM 2010a, 14-15; Syrjälä, Estola, & Uitto 2006.) Välijärvi (2007 53, 57) antaa suomalaiselle opettajankoulutukselle tunnustusta toteamalla, että maisteritasoinen opettajankoulutus on selkein erottava tekijä, kun etsitään selityksiä Suomen menestymiselle Pisatutkimuksissa. Se luo edellytykset syvällisen asiantuntemuksen ja joustavuuden yhdistämiseen opettajan työn ennakoitavissa olevien muutosten mukaisesti.

Myös muualla Euroopassa pyritään opettajankoulutusta kehittämään. Opettajankoulutusohjelmissa on tosin paljon eroavuuksia (Livingston 2007, 1; Zeller Mayer & Ponte 2006, 586.) Savolainen (2009, 128) korostaa inklusiivista koulua kehitettäessä opettajien ja erityisopettajien roolien merkitystä, luokassa opettavan asian opetustapaa ja sisältöä sekä tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelua, joka johtaa opetuksen ja koulutuksen laadun paranemiseen. Etenkin opettajien toiminta on tärkeimpiä koulutuksen laadun selittäjiä. Inklusiivinen opetus edellyttää Opetusministeriön (2010a, 46) mukaan innostavaa, virikkeellistä ja yksilöllisyyden huomioivaa oppimisympäristöä, jossa opettajalla on riittävästi aikaa erilaisille oppilaille. Savolainen (2009, 128) painottaa hyvän opettajan vaikutuksella olevan lapsen oppimi-

seen suurempi vaikutus kuin esimerkiksi luokkakooalla. Luokan heterogeenisyydellä näyttää olevan puolestaan suhteellisen pieni vaikutus oppimisen laatuun. Lisäksi vuorovaikutuksella opettajan ja oppilaiden välillä on todettu olevan suurempi merkitys kuin sillä, annetaanko opetusta erityisluokassa vai luokassa, jossa on erityisoppilaita. (Ks. Forness 2001; Dyson, Farrwel, Polat, Hutcheson & Gallannaugh 2004.)

Komulainen (2010) toteaa väitöskirjassaan, että opettajan arkityön tulisi näkyä paremmin jo opettajankoulutuksen aikana. Tämä voidaan toteuttaa opetusharjoittelua kehittämällä. Opettajan työssä vastaan tuleviin haasteisiin ei tutkimuksen mukaan osata varautua, joten työelämä monimuotoisuudessaan voi olla monelle valmistuneelle opettajalle yllätys. Opettajiksi opiskelevien monipuoliseen ammatilliseen kehittymiseen tukemiseen tulisi kiinnittää huomiota jo opetusharjoittelun ohjauksessa. Tutkimus osoitti, että ohjattu harjoittelu keskittyi voimakkaimmin opettajan didaktisten ja pedagogisten perustaitojen, oppituntien suunnittelun ja toteutuksen sekä ajattelun taitojen tukemiseen. Vähemmälle huomiolle jäivät vuorovaikutustaitojen, aineenhallinnan ja opettajapersoonallisuuden tukeminen. (Komulainen 2010.) Myös Rasku-Puttonen (2007, 11) painottaa harjoittelun kytkemistä tiiviisti muuhun opetukseen, koska se tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden sitoa ymmärrystään ja osaamistaan konkreettisten kasvatustilanteiden erittelyyn ja asiantuntijayhteisön jäsenenä toimimiseen.

Opetusministeriön (2007) selvitystyön tuloksena saatiin samansuuntaisia tuloksia kuin Komulaisen (2010) väitöstutkimuksessa. Opettajan ammatin muuttuneeseen toimenkuvaan viitattiin useaan otteeseen ja opettajien erityisosaamista korostettiin esimerkiksi moniammatillisissa asiantuntijaryhmissä. Opettajien todettiin tarvitsevan työssään myös entistä enemmän tietoa koulutyötä ohjaavista säädöksistä ja vanhempien kohtaamiseen parempia valmiuksia sekä monikulttuuristumiseen uudenlaista osaamista. (OPM 2010a, 14.) Monelta opettajalta puuttuu myös valmiuksia toimia monimuotoista arvomaailmaa edustavissa kouluissa (Miettinen 2001). Opettajan interkulttuurinen osaaminen voidaan ymmärtää laajentuneeksi itseymmärykseksi, kriittiseksi suhtautumiseksi työhön, empatiaksi ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamiseksi (Gay 2000). Interkulttuurinen osaaminen sisältää myös sen, että kasvattaja tiedostaa oman roolinsa, työnsä yhteiskunnalliset sidokset ja koulun toimintaa ohjaavat kulttuuriset, taloudelliset ja sosiaalipoliittiset järjestelmät (Nieto 2004).

Käsitykset opettajan työstä ovat muuttuneet myös Leivon (2010, 38) mukaan. Opettajan työ edellyttää yksin työskentelyn lisäksi yhteistyötä koulu yhteisön jäsenten ja muiden ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Etenkin moraalisten, sosiaalisten ja emotionaalisten ongelmien kohtaaminen on lisääntynyt, joten yksintyöskentelyn lisäksi on lisääntynyt myös yhteistoiminnallinen työskentely. Suomalainen koulukulttuuri pitää kuitenkin edelleen yllä vahvaa opettajan yksin pärjäämisen –kulttuuria. (Nyman 2009; Blomberg 2008; Välijärvi 2007, 58; Aaltola 2005.) Myös opetussuunnitelma-ajattelu on muuttunut. Opettajan työ on laajentunut yhteistyötä edellyttävään opetussuunnitelman

kehittämiseen ja koulun toiminnan arviointiin. Samalla opettajan asiantuntijuus on muuttumassa yksilöllisestä ominaisuudesta yhteisölliseksi ominaisuudeksi. (Tynjälä 2006, 113.) Sosiaalinen tuki ja kokemusten jakaminen muiden kanssa ovat välttämättömiä ammatillisessa kehitymisessä (Komulaisen (2010, 58).

Jotta opettaja pärjää muuttuvassa yhteiskunnassa, on opettajan tunnistettava omia ammatillisia vahvuuksiaan ja puutteitaan. Opettajan identiteetin kehittyminen vaikuttaa monella tapaa siihen, miten hän sitoutuu tulevaan työhönsä ja käytäntöjen noudattamiseen. (Hammerness 2005, 383.) Opettajan persoonalla on myös merkitystä opettajan identiteetin kehitymisessä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 107; Uusikylä 2006, 59-71). Identiteetillä on vaikutusta Leivon (2010, 46) mukaan myös opettajan ammatilliseen kehitymiseen ja haluun pysyä ajan tasalla kasvatuksellisessa muutoksessa ja oman työnsä kehittämisessä. Opettajilta odotetaan aktiivisuutta omassa ammatillisessa kehitysprosessissaan ja se puolestaan edellyttää yksilöltä konstruktivistta aktiivisen oppijan roolia (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 45).

Leivo (2010) toteaa väitöskirjassaan, että viimeisten parinkymmenen vuoden ajan on opettajankoulutuksessa pidetty tärkeänä opettajan oman toiminnan ohjaamiseen ja säätelyyn liittyviä opettajan metakognitiivisia ja reflektiivisiä taitoja ja tietoja. Niiden merkitys korostuu opettajan työssä, koska opettajan tehtävänä on ohjata myös omia oppilaitaan näiden taitojen hallintaan. Ne myös muodostavat kokonaisvaltaisen opetus- ja kasvatustyön perustan. (Tynjälä 2007, 20-21; Thomas 2009.) Mitä enemmän opettaja tietää opetustilanteesta vaikuttavista tekijöistä sitä paremmin hän osaa ottaa ne opetustilanteesta huomioon. Kokeneempi opettaja osaa myös paremmin perustella ratkaisunsa kuin vasta-alkaja. (Ropo 2004, 163-169.)

Opetusministeriön vuoden 2007 selvitystyön tuloksena työryhmä esitti, että erityisopetuksen lisääntyvä tarve edellyttää opettajankoulutuksen määrän nostamista ja joustavien reittien avaamista erityisopettajan kelpoisuuden tuottavaan koulutukseen. Oppilaiden oppimiseen liittyvät seikat, etenkin lahjakkaiden ja syrjäytymisvaarassa olevien erityistarpeet tulee osata huomioida yhteistyössä eri kouluasteiden opettajien ja asiantuntijoiden kanssa. Koska lasten ja nuorten ongelmat ovat yhä moninaisempia, tulee erityisopetuksen tärkeyttä korostaa. Samalla todettiin, että kaikille opettajille tulee tarjota entistä enemmän monikulttuurisuuden kohtaamiseen liittyviä opintoja. Haasteena tulee olemaan opettajien valmius ottaa vastaan uusia oppilaita ja auttaa heitä sopeutumaan uuteen maahan sekä pois lähteviä heidän uudessa elämänvaiheessaan. Lisäksi tarvitaan opettajia, jotka voivat opettaa lasta hänen omalla äidinkielellään. Myös koulujen opetusryhmien kokoa ja koulujen virkarakenteita tulee tarkistaa, jotta koulujen työ vastaa tietoperustaisen yhteiskunnan vaatimuksia, lisäksi opettajatarve täytyy suhteuttaa näihin muutoksiin. (OPM 2010a, 3, 18; vrt. Saloviita 2009c, 362; Kontoniemi 2003, 149; Koponen 2000, 60.) Myös Hotulainen ja Takala (2008, 9) korostavat opettajakunnan kulttuurista rikkautta, koska monissa kouluissa on paljon eri kulttuureista tulevia lapsia.

Osa erityisopettajista kokee, ettei koulutus vastaa nykykoulun vaatimuksia. Opettajilta odotetaan sellaista, johon he eivät ole saaneet koulutusta, ja esimerkiksi integraatio ja inklusio tuovat mukanaan toisenlaisia rooleja kuin niin sanottu klinikkaopettajamalli. Myös opettajien työmäärä on lisääntynyt. (Billingsley 2004, 370-372.) Saloviita (2010) puolestaan kritisoi koko erityisopettajakoulutusta. Hän toteaa, että useat erityisopettajat jäävät vaille peruskoulun oppiaineiden opintoja, jolloin sisältötieto niistä jää puutteelliseksi. Samoin erityisopettajakoulutuksen teoreettinen lääketieteellinen tieto vie tilaa käytännössä tarpeellisemmalta kasvatustieteeltä. (Saloviita 2010, 11.)

Meijerin (2005) Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen raportissa oli tutkimuskohteena menetelmät, joiden perusteella toimivat inklusio- ja integrointimenetelmät voidaan jakaa seitsemään ryhmään. Jokaisessa vaiheessa opettajilla on merkittävä rooli, koska heidän on pystyttävä vastaamaan oppilaiden tarpeisiin ja sopeuttamaan sekä muokkaamaan opetussuunnitelmaa kaikkien oppilaiden – myös erityistarpeisten oppilaiden – tarpeeseen. Lähtökohtana on osallistava opetus. (Meijer 2005, 16-27.) Meijerin (2005) tehokkaat opetuskäytännöt inklusiivisessa koulussa on koottu seuraavaan taulukkoon.

TAULUKKO 2. Meijerin (2005) tehokkaat opetuskäytännöt

Tehokkaat opetuskäytännöt inklusiivisessa koulussa	Käytännön toteutustapoja
1. Yhteistoiminnallinen opetus	Opettajat tekevät yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa: tuki tuodaan luokkaan.
2. Yhteistoiminnallinen oppiminen	Oppilaat opiskelevat heterogeenisissa ryhmissä, joissa oppilaat toimivat vuorollaan eri rooleissa.
3. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu	Selkeillä yhteisesti sovitulla säännöllillä ja kannustimilla estetään häiriökäyttäytyminen.
4. Heterogeeninen ryhmäjako	Samanikäiset ja eritasoiset oppilaat opiskelevat yhdessä.
5. Tuloksellinen opetus	Tehokkaat opetusmenetelmät tuottavat tuloksellista opetusta, joka perustuu arviointiin ja haastaviin odotuksiin. Opetuksen yksilöllistäminen otetaan huomioon.
6. Kotiluokka-alueet	Opetus tapahtuu muutamasta luokahuoneesta koostuvasta alueesta, joka lisää oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ja mahdollisuutta järjestää opetus yhteisesti.
7. Vaihtoehtoiset oppimisstrategiat	Oppilaille annetaan vastuuta omasta oppimisestaan.

Meijer (2005) korostaa, että mainittujen lähestymistapojen yhdistelmät auttavat edistämään tehokkaita opetuskäytäntöjä osallistavaa opetusta toteuttavissa kouluissa. Opettajien tulisi luoda luokkiin myös sellainen ilmapiiri, jossa vallitsee myönteinen näkemys toisista (Barton 2003, 57-58).

Hotulainen ja Takala (2008) korostavat, että nimenomaan opettajaan voidaan vaikuttaa sekä koulussa että koulutuksessa. Kun opetuksen taso nousee eksperttityden tasolle, puhutaan laadukkaasta opetuksesta ja oppimisesta. Tästä syystä opettajiin kannattaa investoida. (Hotulainen & Takala 2008, 42.)

Kaikkiaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa on tapahtunut siirtymistä aineenhallinnasta pedagogiseen hallintaan. Opettajankoulutuksen keskeinen tavoite onkin antaa opettajille hyvät valmiudet erilaisten oppilaiden ja koulutettavien opettamiseen. Lisäksi opettajankoulutukseen sisältyvä opetus-

harjoittelu auttaa yhdistämään teoreettisen tiedon käytäntöön. (OPM 2010a, 16-17; Leivo 2010.) Koulutusrakenteita on kehitettävä jatkumoksi, joka takaa, että kentällä toimivilla opettajilla on valmiudet kehittää omaa työtään ja mahdollisuus jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen (Rasku-Putttonen 2007, 11; Mikkola 2005, 220).

4 ERITYISOPETUS TUKITOIMENA

Lasten oppimis- ja sopeutumisvaikeudet voidaan varsin luotettavasti havaita jo esikouluiässä ja ne saattavat heijastua lasten saavutuksiin koko hänen koulunkäyntinsä ajan. Pulkkinen (2002) korostaa, että esikoulun erityisopetukseen tulee kiinnittää huomiota. Tehostetun esiopetuksen merkitys etenkin esiopetusvuonna näyttää olevan koululykkäyksen ja niin sanotun starttiluokan asemesta suositeltava menettely, koska vaikeudet ovat yleensä nähtävissä jo ennen kouluuntulovaihetta. Vaikeuksiin puuttuminen jo esiopetusvuonna tuottaa paremmat tulokset kuin opetuksen myöhentäminen eli tuen tarjoaminen jo esiopetuksessa edistää myös lapsen mahdollisuuksia edetä koulutuksessa oman ikäluokkansa mukaisesti. (Pulkkinen 2002, 101-102.) Myös Alijoen (2006) tutkimuksen mukaan osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista tarvitsi tukea ainakin koko esi- ja alkuopetuksen ajan. Tutkimustuloksista ilmeni, että koko esiopetusvuoden erityistä tukea saaneista lapsista osa pystyi osallistumaan alkuopetuksen yleisopetukseen. (Vrt. Linnilä 2006.)

4.1 Tukea tarvitsevat oppilaat

POPS (2004) määrittelee erityistä tukea tarvitsevan lapsen sellaiseksi, jonka kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden takia. Samaan kategoriaan luokitellaan myös lapset, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Cousin, Diaz, Flores ja Hermandes (1995, 656-660) luokittelevat erityisen tuen tarpeen sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan osana yksilön kontekstia, koska ympäristö voi myös kaventaa ja laventaa yksilön kasvuvaihtoehtoja.

Erityisen tuen tarve voidaan nähdä myös yksilöstä itsestään lähtevänä, jolloin yksilö voi itse pyytää apua tai yhteisö arvioi hänen tuen tarpeensa. Tukea tarvitsevien lasten vaikeuksien kirjo on yleensä laaja. Lasten diagnoosien luokittelu saattaa antaa mielikuvan samaan ryhmään kuuluvien yhtenäisyydestä, vaikka lasten tuen tarve ei olisikaan samanlainen. (Wilson 2002, 61-64.) Getzel ja Gugerty (2001, 398) muistuttavat, että diagnoosi kuvaa kuitenkin

yleensä vain yhden osa-alueen lapsen kehityksestä eikä se kerro lapsen muista ominaisuuksista.

Kauffman (2001) jaottelee erityisen tuen tarpeeseen liittyvät syyt biologisiin, kasvatus-, perhe- ja kulttuurilähtöisiin tekijöihin. Hän puolustaa diagnoosien ja nimikkeiden käyttöä, koska ne auttavat ammatti-ihmisiä kommunikoimaan keskenään, mutta toteaa, että ne ovat usein epätarkkoja ja niitä on vaikea poistaa tai unohtaa. Diagnoosien perusteella opettajat voivat tehdä päätelmiä lapsen kyvyttömyydestä oppia asioita, mutta ne ovat apuna tulkittaessa ja selitettäessä lapsen vaikeuksia sekä tukitoimien suunnittelussa. (Kauffman 2001, 70-71.) Henkilön lääketieteellinen määrittely voi kuitenkin tehdä sen, että huomio kiinnittyykin diagnoosiin ja käytännön ratkaisut unohdetaan. Diagnoosi antaa usein myös opetuksen järjestäjille luvan siirtää lapsen erityisopetukseen. (Kauffman 2007, 241-242.) Hakkarainen (2002, 133-137) puolestaan kritisoi "tieteellisen" diagnoosin laukaisevan kasvatuksellisten toimenpiteiden sarjan. Siinä rakentuu ennuste poikkeavan yksilön kehityskaaresta, jonka kääntämiseen erilaiset kasvatukselliset toimenpiteet tähtäävät. Kehitystä kuitenkin lähestytään negaation kautta. (Ks. myös Penn 2000, Barton 1999; Priestley 2003.)

Myös Vehmas (2009, 114) kritisoi psykologien ja lääkärien antamia diagnooseja, joista opettajien tulisi saada tukea oppilaan siirtämiseksi erityisopetukseen. Hän esittää siirtojen todelliseksi syyksi opettajien halun poistaa ryhmästään häiritsevät oppilaat. (Ks. myös Cohen 2006, 12.) Diagnosoinnista huolimatta erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat ennen kaikkea lapsia eli heillä on kuitenkin enemmän yhteisiä kuin erilaisia piirteitä verrattuna muihin lapsiin (Wood 2003, 40-42).

Lasten vaikeudet voivat usein ilmetä komorbiditeettina eli lapsella voi olla samanaikaisesti esiintyviä kerroksisia ja päällekkäisiä häiriöitä. Etenkin kehitykselliset häiriöt voivat ilmetä moninaisina ja komorbiditeetti on tällöin hyvin yleistä. Komorbiditeetti voi osaltaan aiheuttaa ongelmia lasten vaikeuksien luokittelussa, mutta sen avulla saadaan lapsen tuen tarpeesta selkeämpi näkemys. (Kauffman 2001, 155; Pennington 2002, 20; Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2000, 45.) Tammisen (2004, 139) mukaan komorbiditeettiin on kiinnitetty liian vähän huomiota, koska etenkin lapsen tukitoimien suunnittelussa olisi tieto lapsen kehityksellisten vaikeuksien päällekkäisyydestä hyödyksi. Komorbiditeetti on leimaa-antava piirre sekä aikuisten että lasten psykiatrisissa häiriöissä. Kuitenkin eri tekijöiden väliset syy-yhteydet kognitiivisten häiriöiden yhteisesiintymisessä ovat vielä tuntemattomia. (Ks. Knivsberg, Reichelt & Nodland 1999, 42-43; Korhonen 2002, 159; Willcutt, Pennington, Smith, Gardon, Gayan, Knopik, Olson & DeFries 2007, 260.)

Taipale (2010) tutki väitöstutkimuksessaan toisen asteen opiskelijoiden matematiikan taitoja, luku- ja kirjoitustaitoja, matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen virheitä sekä näiden taitojen ja virheiden päällekkäistymistä. Tulokset osoittivat, että matematiikan seulontatestistä toisella asteella saadut kokonaispistemäärät eivät eronneet merkitsevästi sukupuolten välillä. Ma-

tematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien päällekkäistyminen oli yhteydessä akateemiseen minäkäsitykseen ja koettuihin oppimisvaikeuksiin siten, että niillä opiskelijoilla, joilla matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet päällekkäistyivät, oli heikompi minäkäsitys kuin muilla.

Lapsen vahvuuksien ja kehittämistä tarvitsevien osa-alueiden kartoittaminen on aina edellytys yksilölliselle ja kuntouttavalle opetukselle. Mitä aikaisemmin lapsen vaikeudet ja oppimisen esteet tunnustetaan, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on kuntoutua. Lapsella tulee siis olla mahdollisuus saada ajoissa tarpeitaan vastaavaa tukea ja opetusta.

4.1.1 Vaikeuksia oppimisessa

Oppimisvaikeudet ovat yksi keskeisimmistä lapsen kehitystä uhkaavista riskitekijöistä. Lapsilla, joiden kehitys on viivästynyt (puhe, fyysinen ja kognitiivinen sekä sosio-emotionaalinen kehitys), voi ilmentyä viivästymiä myös jollakin toisella osa-alueella. (Ks. myös Farrell 2000, 48.) Kehityksen viivästymät voivat ilmetä oppimisvaikeuksina tai levottomuutena. Kaplan, Wilson, Dewey ja Crawford (1998) havaitsivat tutkimuksissaan, että noin puolella lapsista, joilla oli lukemisen ongelmia, oli myös motorisen oppimisen ongelmia. Motorisia kehityshäiriöitä arvioidaan olevan yhteensä noin 20 prosentilla lapsista.

Oppimisvaikeuksia on todettu olevan 10-15 prosentilla kaikista lapsista. Heistä vaikeita oppimishäiriöitä on 2,5-5 prosentilla. (Voutilainen, Häyrynen & Iivanainen 2000, 12.) Ikosen, Juvosen ja Ojalan (2002, 30) mukaan jonkinasteisia oppimisvaikeuksia on jopa 20 prosentilla ikäluokasta. Niiden lähtökohdista voidaan olettaa, että kognitiivisissa toiminnoissa ilmenevät häiriöt ja taustalla voi ilmetä poikkeavaa aivojen toiminnallista järjestymistä. Vaikeudet voivat esiintyä myös erilaisten perustaitojen ongelmienä jo kehityksen varhaisvaiheissa. Lievempiä vaikeuksia, kuten lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä ongelmia, voidaan havaita kuitenkin vasta koulun alettua. (Lyytinen 2002, 76-78.)

Oppimisvaikeudet ovat Ahosen ja Aron (2001) mukaan häiriöitä, jotka ilmenevät merkittävinä vaikeuksina kuuntelu-, puhe-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikkataitojen hankkimisessa ja käyttämisessä. Nämä vaikeudet voivat esiintyä eri ikäkausina ja niiden taustalla ajatellaan olevan keskushermoston toimintahäiriöitä. Ne eivät ole seurausta yleisestä kehitysvammaisuudesta, todetuista neurologisista sairauksista, vammoista tai siitä, että lapsi ei ole saanut riittävän hyvää opetusta. Ainakin osassa tapauksista kyse on hermoston sikiöaikaiseen kehitykseen liittyvästä erilaisuudesta, mikä ilmenee aivojen rakenteellisina tai toiminnallisina erityispiirteinä, jotka tekevät tiettyjen taitojen oppimisen vaikeaksi. Myös neurologiset sairaudet (esim. epilepsia ja CP) ja vammat ilmenevät usein oppimisvaikeuksina. Näitä voivat olla kieltenkehitys, motoriikan, lukemisen ja laskemisen vaikeudet. (Ahonen & Aro 2001, 14-15.)

Ikonen (1995, 19) puolestaan jakaa oppimisvaikeuksissa olevien lasten ominaisuudet kuuteen kategoriaan: motoriikan, tunne-elämän, havaintotoimintojen, symbolisaation, tarkkaavaisuuden ja muistin toiminnan häiriöihin. Oppimishäiriöt ovat Lönnqvistin (2001) määritelmän mukaan diagnostinen alaryhmä mielenterveyden häiriöille. Niihin kuuluvat lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen häiriöt sekä tarkemmin määrittämättömät oppimishäiriöt, joissa saattaa esiintyä oppimiskyvyn ongelmia kaikilla edellä mainituilla alueilla. Oppimisvaikeuksien riskien varhainen tunnistaminen ja entistä parempien opetus- ja kuntoutusmenetelmien kehittäminen on tärkeää. Motoriikkaan ja aistitoimintoihin liittyvät häiriöt voidaan tunnistaa jo varhain, mutta sosiaalisen, kielellisen ja muun kognitiivisen kehityksen häiriöt paljastuvat vasta vähitellen, kun lapsen kehitys ei etenekään toivotulla tavalla. (Lönnqvist 2001, 38.)

Aro ja Närhi (2003, 17) ovat todenneet tutkimuksissaan, että samoilla lapsilla on usein todettu sekä tarkkaavaisuushäiriö että lukemaan oppimisen vaikeuksia. Ikonen (1995) mainitsee myös muistin toiminnan häiriöt oppimisvaikeuksista puhuttaessa. Useat tutkijat korostavatkin muistin tärkeyttä kielen ja puheen kehittymisessä. Muisti näyttää liittyvän myös lapsen tarkkaavaisuuteen, kykyyn tunnistaa uutta materiaalia, ylioppimiseen ja interferenssiin, joka on yleisin unohtamisen selitys. (Ikonen 1995, 25-26.) Myös Service ja Lehto (2002, 252) toteavat, että lapsilla, joilla on muistin vaikeuksia, on usein vaikeuksia tunnistaa sujuvasti sanoja kirjoitetusta tekstistä.

Kielellisiksi häiriöiksi kutsutaan puhutun ja kirjoitetun kielen tuoton häiriöitä tai muuta poikkeavaa kielellistä kehitystä. Kielen kehityksen erityisvaikeus on Marttisen, Ahosen, Aron ja Siiskosen (2001, 19-20) mukaan neurobiologinen häiriö, jossa lapsi ei omaksu kieltä siten kuin olisi odotettavissa hänen normaalisti etenevän kehityksensä perusteella. Kielen kehityksen erityisvaikeudesta käytetään erilaisia nimityksiä, joista yleisimpiä ovat puheen ja kielen kehityksen häiriö, dysfasia ja kielihäiriö. Se huomataan usein vasta kouluiässä oppimisvaikeuksien ilmaantumisen myötä. (Ks. myös Korkman 2002, 119.) Lapsi, jolla on dysfasia, ei omaksu kieltä normaalisti etenevän kehityksensä mukaisesti, vaikka hänen kuulonsa on normaali. Dysfasian taustalla on tuntemattomia keskushermoston kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, jotka voivat muuttaa hermoston rakenteellisia ja toiminnallisia piirteitä. Lapsella on usein vaikeuksia hahmottaa ja käsitellä kuulemaansa sekä heikko lyhytaikainen kuulo- tai pitkäaikaismuisti. Myös lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on dysfaattiselle lapselle usein työlästä. Lukivaikeus eli dysleksia ja dysfasia ilmenevät usein yhtäaikaaisesti ja molemmissa häiriöissä lapsella on neurobiologisia poikkeavuuksia. (Marttinen ym. 2001, 21.)

Ahonen (2003, 17) huomauttaa, että tutkimuksissa on todettu usein, että kielelliset ja motoriset vaikeudet esiintyvät yhtä aikaa, etenkin jos kyseessä ovat dysfaattiset vaikeudet. Ne ovat laajempia vaikeuksia kuin lukivaikeudet. (Ks. myös Kaplan ym. 1998.) Myös Rintala, Pienimäki, Ahonen, Cantell ja Kooistra (1998) ovat todenneet saman suomalaisessa tutkimuksessa, joka tehtiin erityiskouluissa ja erityisluokilla oleville kielihäiriöisille lapsille: mo-

torista kömpelyyttä esiintyi 71 prosentilla lapsista, kun vastaava luku oli normaaliluokilla neljä. Myös Ahonen ja Lyytinen (2003, 86) ovat todenneet, että puheeseen ja kieleen liittyvistä erityisvaikeuksista saattaa myöhemmin seurata luku- ja kirjoitusvaikeuksia. Tutkijat ovat samaa mieltä myös siitä, että ainakin osittain lukemisvaikeudet ja puheen sekä kielen vaikeudet liittyvät perintötekijöihin. Etenkin sellaisten motoristen vaikeuksien, jotka esiintyvät lukemisvaikeuksien kanssa yhdessä, on esitetty olevan perinnöllisiä. (Ks. Gri-gorenko 2001; Pennington 2002.)

Ahvenaisen ym. (2002) mukaan lukemisen erityisvaikeus on erillinen, merkittävä lukutaidon kehittymisen puute, joka ei johdu pelkästään älykkyysiästä, näön epätarkkuudesta tai riittämättömästä kouluopetuksesta. Spesifit lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet esiintyvät vaikeuksina lukemaan tai kirjoittamaan oppimisessa. Niitä voi olla lapsella kouluopetukseen osallistumisesta ja suhteellisen hyvästä älyllisestä kehityksestä huolimatta. Tavallisimpia diagnostisia nimikkeitä ovat dysleksia tai spesifi oppimisvaikeus. Suomessa ovat käytössä vakiintuneet nimitykset lukemis- ja kirjoitusvaikeus eli lukivaikeus tai dysleksia. Dysleksia rajaa ongelman käsittämään ensisijaisesti lukemista, vaikka lapsella saattaa olla samanaikaisesti myös kirjoittamisvaikeuksia. (Ahvenainen ym. 2002, 73; Korhonen 2002, 127-132; Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003.) Myös Marttinen ym. (2001, 21) toteavat, että lukivaikeus rajataan luku- ja kirjoitustaidon oppimisen vaikeudeksi mutta siihen ei liity arkipuheessa havaittavaa kielen kehityksen poikkeavuutta.

Lukivaikeuksista kärsivien lasten matematiikan ongelmista ja luki- ja matematiikan vaikeuksia yhdistävistä piirteistä ei ole riittävästi tietoa (Geary 2004, 13; Murphy, Mazzocco, Hanich & Early 2007, 458). Matemaattisista oppimisvaikeuksista käytetään myös termiä "laskemiskyvyn häiriö" (Specific disorder of arithmetical skills) ja "matematiikkahäiriö" (Mathematics disorder) (Takala 2010, 34). Matematiikan oppimisvaikeuksia puolestaan nimitetään dyskalkuliaksi. Se on kehityksellinen vaikeus, jossa näkyvät laskutaidon puutteet, kun taas akalkulia on seuraamusta aivovammasta, jolloin henkilö on menettänyt laskemiskykynsä. (Linnamäki 2004, 241; Light & DeFries 1995, 96.) Matematiikan oppimisvaikeuksia on noin 3-7 prosentilla väestöstä. Ne esiintyvät usein joko yksinään tai kielellisten vaikeuksien yhteydessä kuten lukemisvaikeuksissa. Koululaisista 5-8 prosentilla arvellaan olevan jonkinasteinen matematiikan vaikeus. (Geary 2005, 305-306; Parkkonen 2003,1.)

Matematiikan oppimisvaikeuksissa on kyse monimutkaisista kognitiivisissa suorituksissa ilmenevistä vaikeuksista, jotka diagnosoidaan yleensä vasta kouluiässä. Matematiikan oppiminen on yhteydessä sellaisiin kykyihin kuin älyllinen taso, visio-spatiaaliset ja verbaaliset kyvyt sekä spesifit numeeriset taidot. Myös verbaalisen muistin ja mekaanisten aritmeettisen taitojen välillä on todettu olevan yhteyttä. (Räsänen & Ahonen 2002, 193-194.) Räsänen (2001b) huomauttaa, että matematiikan oppiminen nähdään usein erillisenä tapahtumana älyllisestä kehityksestä ja sen ajatellaan alkavan jo ennen kouluikää. (Räsänen 2001b, 332-337.) Useimmat tutkimukset ovat kohdistuneet erityisiin matematiikan oppimisongelmiin, kliinisiin tutkimusjoukkoihin

tai matematiikan eri osa-alueisiin, kuten sanallisten ongelmien ratkaisemiseen tai aritmeettisten laskusuoritusten suorittamiseen. Lasten matemaattisen suoriutumisen kokonaisvaltaisesta kehittämisestä tiedetään hyvin vähän samoin matemaattisen kehityksen yksilöllisistä eroista verrattuna lukemisen osaamiseen ja muihin kognitiivisiin taitoihin. (Aunola, Leskinen, Lerkkanen & Nurmi 2004, 699.)

Oppimisvaikeuksilla tarkoitan tässä tutkimuksessa häiriöitä, jotka ilmenevät merkittävänä vaikeuksina kuuntelu-, puhe-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikkataitojen hankkimisessa ja käyttämisessä. Myös tarkkaavaisuuden suuntaamisen, jakamisen ja ylläpitämisen vaikeudet sekä käyttäytymishäiriöt ovat tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksiin vaikuttavia seikkoja. (POPS 2004; Wood, 40-42; Getzel & Gugerty 2001, 398.)

4.1.2 Tarkkaavaisuuden vaikeus

Tarkkaavaisuushäiriö on Luotoniemen (2001, 151-152) mukaan yksi tavallisimmista lasten neuropsykologisista ongelmista. Tarkkaavaisuushäiriön käsite on syrjäyttänyt käsitteet hyperkineettisyys ja hyperaktiivisuus eli yliaktiivisuus. Tarkkaavaisuuden suuntaaminen, jakaminen ja ylläpitämisen vaikeudet ovat tässä ongelmassa yleisiä, mutta ei niinkään yliaktiivisuus. Tarkkaavaisuushäiriö esiintyy usein yhdessä motorisen koordinaatiohäiriön tai kielihäiriön kanssa varhaiskehityksestä lähtien. (Barkley, Fischer, Edelbrock & Smallish 1990; Whitehurst & Fishel 1994; Tirosh ym. 1998.) Tarkkaavaisuushäiriössä on kyse lapsen vaikeudesta säädellä toimintaansa ja käyttäytymistään tehtävän, ympäristön tai omien tavoitteidensa mukaisesti. Tarkkaavaisuushäiriö kytkeytyy vahvasti tyydyttävään ja sujuvaan vuorovaikutukseen muiden kanssa sekä vuorovaikutuksen edellyttämiin taitoihin tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä. (Aro & Närhi 2003, 8; Myllykoski, Melamies & Kangas 2004, 12.)

Almqvist (2004, 241) toteaa, että tarkkaavaisuuden vaikeus on hieman yleisempää pojilla kuin tytöillä. Kliinisesti määriteltynä sitä on 6 prosentilla pojista ja 4 prosentilla tytöistä. (Ks. myös McGoey, Eckert & Dupaul 2002, 14; Polanczyk & Jensen 2008; Barkley 2006; Stefanatos & Baron 2007.) Suurin osa tarkkaavaisuuden häiriöistä todetaan usein vasta kouluvaiheessa, koska silloin lapselta vaaditaan keskittymistä tehtäviin. Lapsuudenaikaiseksi esiintyvyydeksi on todettu noin 5-8 prosenttia. Nykytiedon mukaan tarkkaavaisuushäiriön arvioidaan jatkuvan aikuisuuteen noin 50-70 prosentilla. (Barkley 2006; Ramsay & Rostain 2003.)

Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas on Lyytisen (2002, 50-51) mukaan luokassa haaste opettajalle. Lapsi on herkkä häiriintymään ja hänellä on vaikeuksia valppauden ylläpidossa. Luotoniemi (2001) toteaa, että lähes kaikki kuntoutusmenetelmät ja niihin liittyvät tutkimukset koskevat lapsia, joilla on tarkkaavaisuuden häiriö, johon liittyy ylivilkkautta. Näiden lasten oireet ilmenevät koulussa ja kotona käyttäytymisongelmina, jotka aiheuttavat yhteistyöpulmia. Joskus nämä yhteistyöongelmat saattavat laajentua lapsen ja

vanhempien väliseksi tai kodin ja koulun näkemyseroiksi lapsen suhtautumisessa. (Luotoniemi 2001, 154.) Myllykoski ym. (2004, 12) painottavat, että tarkkaavaisuus on suhteellista ja sidoksissa moniin asioihin, joten ratkaisujen löytyminen ongelmaan ei ole tästä syystä yksiselitteistä.

Tarkkaavaisuushäiriön tunnistaminen on usein vaikeaa, koska oppilas ei välttämättä häiritse tunnilla, mutta saattaa unohtua, ja tällöin hän ei saa tarvitsemaansa huomiota ja tukea opettajalta. Tarkkaavaisuushäiriö on usein läpi elämän kestävä häiriö. Oireiden voimakkuus ja niiden ilmeneminen saattavat kuitenkin vaihdella vuosien varrella, esimerkiksi levottomuus voi vähentyä mutta tarkkaamattomuus ei. Jatkuvasti huonoksi ja poikkeavaksi itsensä tunteminen saattaa heikentää lapsen itseluottamusta ja vaikuttaa kielteisen minäkuvan syntyyn. Tarkkaavaisuushäiriöön tulisikin suhtautua vakavasti ja lasta olisi pyrittävä auttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Aro ja Närhi 2003, 17; Murphy 2005.)

Virallinen tautiluokitus noudattaa maassamme ICD-10:n ohjeita. ADHD-määritelmälle (attention deficit hyperactivity disorder) löytyy tarkempi selitys amerikkalaisesta psykiatrisesta tautiluokituksesta (DSM-IV), jonka mukaan siihen kuuluvat tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkaus ja impulsiivisuus. Lapsilla voi olla esimerkiksi vain impulsiivisuutta, ylivilkkautta, huomattavia oppimisvaikeuksia tai kaikkia yhdessä. (Ks. myös Wehby, Lane & Falk 2003, 195; Cohen 2006, 14-15.) Aro ja Närhi (2003, 12-13) puolestaan puhuvat tarkkaamattomuudesta vaikeutena kohdistaa tarkkaavaisuutta tilanteen kannalta olennaisiin asioihin ja ylläpitää tarkkaavaisuutta niissä. Impulsiivinen käyttäytyminen ja motorinen levottomuus voivat näkyvät luokassa siten, että lapsi toimii selvästi vastoin ympäristön odotuksia. Barkley ym. (1990, 529-530) toteavat, että ADHD-lapsilla on riski saada myös muita psyykkisiä häiriöitä kuten käytösongelmia, sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia sekä masennus- ja ahdistusoireita. (Ks. myös Almqvist 2004, 243; Kauffman 2001, 320.) ADHD-oireet alkavat yleensä ennen seitsemän vuoden ikää, mutta tälle ikäkriteerille ei ole olemassa tieteellistä pohjaa (Barkley ym. 2008, 32). Tutkimuksissa on saatu näyttöä, että oireet ja vaikeudet voivat ilmetä vasta myöhemmin lapsuudessa tai nuoruudessa. Ikärajaa ollaankin nostamassa 12 vuoteen. (Faraone ym. 2006.) Diagnoosi ADHD:stä tehdään tarkkailemalla lapsen oireita ja vastaamalla kyselylomakkeeseen, jossa on tarkkaavaisuutta, ylivilkkautta ja impulsiivisuutta koskevia kysymyksiä.

Tarkkaavaisuushäiriöiden katsotaan johtuvan neurologisista ja biologisista syistä. Faraone ym. (2005) toteavat, että tarkkaavaisuushäiriössä on vahva geneettinen tausta, mutta geenien määrittely on haasteellista ja tutkimustulokset eivät ole yhdensuuntaisia. Tarkkaavaisuushäiriön kehittymiseen voivat perinnöllisyyden ohella vaikuttaa sikiöajan tai synnytyksen aikaiset ongelmat, alhainen syntymäpaino, virusinfektiot ja äidin tupakointi tai alkoholin käyttö raskauden aikana (Banerjee, Middleton & Faraone 2007; Michelsson, Saresma, Valkama ja Virtanen 2000, 18.)

ADHD-lapsilla ovat tutkimusten mukaan oppimisvaikeudet yleisiä. On arvioitu, että 8-39 prosentilla ADHD-lapsista on lukemisen vaikeus ja 12-27 pro-

sentilla kirjoittamisen vaikeus. Jopa 70 prosentilla on arvioitu olevan oppimisvaikeuksia, joista yleisimpiä ovat kirjallisen ilmaisun vaikeudet. (Barkley ym. 2006.) Tarkkaavaisuushäiriöön tulisi aina suhtautua jo varhain vakavasti. Yhtenä lähestymistapana voidaan tarkastella lapsen vaikeutta tiedon hankinnassa ja tiedon käsittelyyn liittyvässä toiminnassa tai tilanteessa. Tarkkaavaisuutta voidaan lähestyä myös toiminnanohjauksen ja sisäisen puheen häiriönä sekä kontrollin ongelmana sekä vaikeutena hyötyä ympäristön palautteesta. (Aro ja Närhi 2003, 150.)

Tarkkaavaisuushäiriöiden toinen muoto on ADD (attention deficit disorder). Se on harvinaisempi ja siinä ongelmana on tarkkaavaisuuden suunnattaminen väärin asioihin. Vaikeutta tuottavat myös tiedonkäsittelyn hitaus, oman toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen vaikeus. Tällaisten lasten käyttäytyminen on useimmiten vetäytyvää, arkaa ja masentunutta. Käyttäytymisessä esiintyy harvoin väkivaltaisuutta, enemmänkin pelkoja ja ahdistusta. (Myllykoski ym. 2004, 13-14.)

Kun tarkkaavaisuushäiriöihin liittyy monenlaisia oireita, kuten ylivilkkautta ja käyttäytymisongelmia, kuntoutukselta edellytetään monimuotoisuutta. Luotoniemi (2001) toteaa, että tieteellisesti pätevimpinä pidetyt kuntoutusmuodot ovat lääkehoito, käyttäytymisterapeuttisten menetelmien käyttö, vanhempien ohjauksessa palkitsemis- ja rankaisemismenetelmien käyttö, opettajien koulutukseen liittyvä käyttäytymisterapeuttisten lähestymistapojen käyttö, tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kognitiivis-behavioraalinen harjaantuttaminen ja edellä mainittujen lähestymistapojen yhdistelmien käyttö.

Tarkkaavaisuuden ongelmat voivat johtua monista eri syistä esimerkiksi orgaanisista tai psykososiaalisista syistä tai niiden yhteisvaikutuksesta. Joissakin tapauksissa tarkkaamattomuus voi olla asianmukainen reaktion hetkisiin elämäntilanteen ja ympäristön paineisiin. Tällöin tulisi hoitotoimenpiteet kohdistaa lapsen ympäristöön. Sosiaalisille olosuhteille ei ole kuitenkaan annettu kovinkaan paljon huomiota vaan avuksi on tarjottu lääkehoitoa. (Luotoniemi 2001, 152-153.) Tarkkaavaisuuden ongelmat on Petersonin ja Hittien (2003) mukaan nähty viime vuosina pikemminkin biologisina ja neurologisina. Aro ja Närhi (2003) puolestaan toteavat, että tarkkaavaisuushäiriö voi johtua biologisen tason ongelmasta. Tällöin ilmenee poikkeavuuksia aivojen välittäjäainejärjestelmässä (dopamiini). Lääkkeinä voidaan käyttää keskushermoston toimintaa kiihdyttäviä stimulantteja, jotka vaikuttavat keskushermostossa olevaan dopamiini-nimiseen välittäjäaineeseen. Lääkitys parantaa lapsen tarkkaavaisuutta ja vähentää impulsiivisuutta sekä motorista levottomuutta. Lääkehoito ei kuitenkaan ratkaise lapsen ongelmia, vaan se toimii tukena lapsen koulunkäynnissä ja sosiaalisessa suoriutumisessa. (Aro & Närhi 2003, 60.) Yleisin lääkevalmiste on metyyliifenidaatti, joka vaikuttaa keskushermostossa dopamiinin aineenvaihduntaan. Valmistetta on sekä lyhytvaikutteisena (Ritalin) että pitkävaikutteisena (Concerta). Näitä lääkkeitä suositellaan määrättäväksi lapselle vain, jos muut hoito- ja tukitoimet ovat osoittautuneet riittämättömiksi. (Lundström 2004, 1.)

4.1.3 Sosiaaliset taidot haasteena

Käyttäytymishäiriöinen oppilas tuo oman lisähaasteensa oppimisympäristön rakentamisessa, ilmapiirin luomisessa ja työrauhan ylläpitämisessä. Koulun tulisi pystyä huomioimaan oppilas yksilönä ja asettaa oppilaalle riittävän realistiset odotukset. Myös vuorovaikutuksen tulisi olla johdonmukaista ja opetuksen toiminnallista. Rangaistusten sijaan tulisi antaa positiivista palautetta ja kannustaa oppilasta. Myös lasten kanssa toimivien aikuisten tulisi olla hyvänä mallina ja osoittaa oppilaasta välittämistä. (Kauffman 2001, 72.)

Kaikkia käytöshäiriöisiä oppilaita ei diagnosoida, mutta heidän käyttöksensä perusteella opettajat ja koulunkäyntiavustajat voivat todeta oppilaissa häiriöön sopivia piirteitä. Käytöshäiriölle on tyypillistä jatkuva epäsosiaalinen, hyökkäävä tai uhmaava käytös. Äärimuodoissaan se Räsänen (2001a, 508) mukaan merkitsee rikkomuksia ikätasoisia sosiaalisia normeja ja odotuksia kohtaan ja on vakavampaa kuin tavanomainen lapsekas huono käytös tai nuoruusiän kapina. Myös aggressiivinen käytös ja julmuus muita ihmisiä sekä eläimiä kohtaan liittyvät olennaisina häiriöön. Scheithauer ja Petermann (2000) ovat tutkimuksissaan todenneet, että lapsilla, joilla on diagnosoitu tarkkaavaisuushäiriö, esiintyy 20-50 prosentilla myöhemmin aggressiivista käyttäytymistä. Näillä lapsilla on usein myös puutteelliset ja huonot sosiaaliset taidot, joten ongelmia tulee usein koulussa sekä ikätovereiden että opettajien kanssa. Kauffman (2001, 33) muistuttaa, että käyttäytymishäiriöissä on oleellista sen poikkeaminen kehitystason mukaisesta käyttäytymisestä, kulttuuri-ista tai eettisistä normeista. (Ks. myös Haapaniemi 2003.)

Kuorelahti (2000) epäilee, voidaanko yleensä määrittellä ja luotettavasti diagnosoida lapsen käyttäytymistä. Luotettavaan diagnoosiin tarvitaan useampien ammatti-ihmisten lausunnot, joita voivat antaa opettaja, koulupsykologi ja lääkäri. Määrittelyt nousevat usein erilaisista viittekehysistä mutta yleisesti puhutaan ”erityistä tukea tarvitsevista oppilaista”. Kuorelahden (2000) väitöstutkimuksessa ESY-oppilaat (sopeutumattomat) olivat alisuoriutujia, joilla ei ollut motivaatiota opiskella. He häiritsivät ympäristöä, mutta osasivat kuitenkin erilaisissa tilanteissa käyttäytyä eri tavoin. Koulussa tällaisen lapsen todetaan usein tarvitsevan jotain muuta kuin tavallista yleisopetusta kuten erityisopetusta tai koulunkäyntiavustajan tukea. Koulu-uralla menestymiseen tarvitaan kuitenkin myös vanhempien ja opettajan yhteisiä ponnistuksia. (Kuorelahti 2000, 19-22, 134.)

Käyttäytymishäiriöllä on Ihatsun (1981) mukaan kaksi ulottuvuutta: emotionaalinen ja sosiaalinen. Emotionaalinen ulottuvuus tarkoittaa sisänpäin suuntautunutta tunne-elämän häiriötä, jolloin henkilö on sopeutumaton itsensä kanssa. Sosiaalinen ulottuvuus on ulospäin suuntautunutta vuorovaikutusta, jossa sopeutumattomuus näkyy muiden kanssa toimimisessa. Käyttäytymishäiriön luokittelussa tulee usein ongelmia, esimerkiksi erilaiset taustateoriat (esim. lääketieteelliset), erilaisiin tarkoituksiin tehdyt määritelmät (esim. koulu- ja sosiaalitarkoituksiin) ja mittaamisongelmat. Nor-

maalin ja poikkeavan käyttäytymisen ero onkin aina tulkinnallinen. Määrittelyyn vaikuttavat aika ja tilannetekijät sekä komorbiditeetti eli samanaikaiset ongelmat. Määrittely on aina myös ikäsidonnaista ja aiheuttaa leimautumista. Yleisen määrittelyn sijaan koulu tarvitsee oman, selkeän määrittelyn siitä, mitä käyttäytymishäiriöillä tarkoitetaan kussakin oppilaitoksessa. (Ihatsu 1981; Kuorelahti, 21.)

Salmivalli (2008) puolestaan viittaa sosiaalisilla taidoilla käyttäytymiseen, joka johtaa toverisuosioon tai käyttäytymiseen, joka tietyssä sosiaalisessa tilanteessa johtaa myönteiseen lopputulokseen. Sosiaalisina taitoina pidetään yleensä toverisuhteisiin liittyviä taitoja, itsesäätelykykyä, kykyä keskittyä tehtäviin, jämäkkyyttä ja oman puolensa pitämistä. (Salmivalli 2008, 86-89.) Tähän voidaan Linnilän (1997) mukaan vaikuttaa terapeutillisella tavalla. Kuitenkin sekä tunteiden että taitojen kehitystä pitäisi pystyä tukemaan jo varhaislapsuudessa. Tämä voi tapahtua edistämällä sosiaalista kasvuympäristöä ja koko kulttuuriympäristöä. (Linnilä 1997, 21-22.)

4.1.4 Torjutuksi tuleminen ennustaa kiusatuksi joutumista

Yhtenä lapsen sosiaalisen sopeutumisen indikaattorina pidetään toisaalta hänen sosiaalista asemaansa ryhmässä eli onko hän hyväksyty ryhmän tasolla esimerkiksi koululuokassa, toisaalta sitä, onko lapsella ystäviä. Ystävyysuhteet sekä hyväksytyksi tuleminen ovat merkittäviä lapsuusiän kehitystehtäviä. Molemmat vaikuttavat myös lapsen myöhäisempään kehitykseen. (Salmivalli 2008, 22-23.) Torjutuksi tuleminen ennustaa kiusatuksi joutumista ja ystävän puuttumista myös jatkossa. Eniten kielteisiä vaikutuksia on kiusatuksi joutumisella, koska se vaikuttaa vahvemmin lapsen tai nuoren käsitykseen muista ihmisistä kuin käsitykseen omasta itsestään. Se saattaa myös aiheuttaa masentuneisuutta ja vaikeuksia luottaa muihin ihmisiin. (Salmivalli 2008, 57; Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 156-160.)

Niemi (2008, 326-327) on tutkinut peruskoulun esi-1-luokkalaisten lasten välisiä kaverisuhteita. Puolet oppilasmäärästä oli tyttöjä ja puolella oppilaista oli erityisopetus- tai koululykkäyspäättös. Tutkimustulosten mukaan kukaan oppilaista ei jäänyt ryhmän ulkopuolelle vaan ajatus kaikkien mukaan ottamisesta oli usein lasten puheissa ja toiminnassa. Kuitenkin joidenkin lasten poissulkeminen näkyi siinä, että kaverisuhteita rakennettiin samantyylisten lasten välille ja poikkeavaksi koetut lapset suljettiin kaveruuden ulkopuolelle. Poissulkemisen syiksi lapset mainitsivat tietynlaisen käyttäytymisen, jota ei koettu suotavaksi. (Vrt. Houlette, Gaertner, Johnson, Banker, Riek & Dovidio 2004, 48-49.) Myös opettajien on todettu tutkimusten mukaan erottelevan oppilaita käyttäytymisen, persoonallisuuden ja tietotaitotason mukaan (Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005, 12).

Kauffman ja Pullen (1996, 7-8) esittävät myytin, jonka mukaan erityisluokissa ei ole sopivia roolimalleja, kun taas yleisopetuksessa niitä on. (Ks. myös Kauffman 2008, 133.) Turun erityisopetuksen kehittämishankkeen (2006) mu-

kaan luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat osallistuvat kiusaamiseen enemmän kuin osa-aikaiset erityisoppilaat. Soilamon (2006) tutkimuksessa sen sijaan maahanmuuttajaoppilaat olivat suomalaisia oppilaita useammin kiusaamisen keskiössä tai kiusaamisen uhrin asemassa. Lapsi, jota kiusataan, joutuu helposti syrjään muista eikä hänellä pahimmassa tapauksessa ole enää mahdollisuuksia myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ikäistensä kanssa. Hänen sosiaaliset taitonsa eivät myöskään kehity kuten muilla ja todennäköisesti hän tulee olemaan torjuttu myös myöhemmin heikkojen sosiaalisten taitojensa vuoksi. (Aho & Laine 1997, 238-249.)

Perusopetuslaissa (628/1998) käsitellään kiusaamista: oppilaalla tulee olla oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Koulutuksen järjestäjät veloitetaan huolehtimaan oppilaan koulumatkojen ja koulutilojen turvallisuudesta. Vuonna 2003 koulutuksen järjestäjien tuli laatia suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi kiusaamiselta, väkivallalta ja häirinnältä. Suunnitelmaa tuli myös valvoa ja toteuttaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2005 (2004, 23) todetaan, että oppimisympäristön on oltava turvallinen niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti ja tuettava oppilaan terveyttä. Samoin koulujen oppilashuoltoryhmien tehtävänä on aktiivisesti puuttua ja ehkäistä koulussa ongelma- ja kriisitilanteita.

Salmivallin (2008, 203) mukaan koulukiusaamista on lasten välillä esiintyvä aggressiivista käyttäytyminen, jolle on ominaista toistuvuus ja osapuolten välinen epätasaväkisyys. Kiusaaminen kohdistuu yleensä toistuvasti yhteen ja samaan oppilaaseen ja on tahallisen vihamielistä käyttäytymistä. Kiusaamista on myös se, kun epäsuosituille oppilaalle osoitetaan järjestelmällisesti negatiivisia tunteita tai häntä syrjitään aktiivisesti. Kiusaamisongelmaa vähätellään Salmivallin (2003, 11-13) mukaan silloin, kun toistuvan kiusaamisen ajatellaan kuuluvan lasten vuorovaikutukseen ja liioitellaan silloin, kun katsotaan, että kaikki lasten välinen sanailu ja hännäminen ovat kiusaamista. (Ks. myös Erikson 2001, 25.) Hamarus (2006, 53) puolestaan määrittelee kiusaamisen olevan tietyissä olosuhteissa sosiaalisten prosessien seurauksena syntynyt ilmiö, jossa oleellista on valtasuhteiltaan epätasapainoinen vuorovaikutus ja jossa pyritään toistuvasti tai usein loukkaamaan jotain ryhmän jäsentä.

Hamarus (2006) tutki väitöskirjassaan koulukiusaamista ilmiönä eli miten kiusaaminen syntyy ja kehittyy yhteisössä ja mikä pitää sitä yllä. Hän selittää kiusaamisen perustuvan usein kiusaajan tavoittelemalle valta-asemalle yhteisössä ja alkavan jonkun oppilaan erilaisuuden nimeämisestä eli oppilasta aletaan nimitellä ja hänestä kerrotaan tarinoita ja hauskoja juttuja. Kiusaamiseen liittyvät asiat ovat yleensä oppilaskulttuurissa halveksittuja seikkoja. Kiusaaminen koostuu vuorovaikutustilanteista, joiden havaitseminen on ulkopuoliselle vaikeaa. Kiusaajia yhdistävä syyllisyys, häpeä ja pelko joutua itse kiusatuksi pakottaa heidät olemaan mukana kiusaamisessa ja myötäilemään kiusaamisella tuotettuja kulttuurisia arvostuksia. Kiusaaja voi kokea myös syyllisyyttä omasta toiminnastaan. Kiusattu puolestaan voi kokea häpeää asioista, joista häntä kiusataan. Ulkopuolisen puuttuminen kiusaamiseen

onkin molempien osapuolten mukaan helpottavaa. Tutkimuksen mukaan oppilaan sosiaaliseen turvallisuuteen olisi panostettava, koska se on oleellinen keino luotaessa turvallista oppimisympäristöä, jossa ei kiusata. Myös kiusaamisen määritelmä tulisi ymmärtää aiempaa laajemmalla tavalla, jotta liian kapea määrittely ei estäisi kiusaamiseen puuttumista. (Hamarus 2006, 53; Jylhä 2000.)

Monet oppilaat ovat kokeneet erityisluokassa opiskelemisen haitalliseksi kiusatuksi tulemisen vuoksi. Usein he ovat myös kokeneet itsensä huonomiksi kuin muut ja ikuisesti erityisluokkalaisiksi leimatuiksi. Poikkeaviakin tutkimustuloksia on saatu eli oppilaat ovat viihtyneet pienessä erityisryhmässä ja kokeneet saaneensa siellä tarvitsemaansa tukea. (Ks. Kuorelahti 2000; Wiener & Tardif 2004.) Mobergin ja Vehmaan (2009, 60-61) mukaan poikkeavaksi leimaamisessa on kyse yhteisön sijoittamisesta yksilö johonkin poikkeavuuskategoriaan. Esimerkiksi erilaiset erityisopetusnimikkeet sisältävät stereotyyppisiä käsityksiä, jotka saattavat vaikuttaa opettajien ja oppilaiden tekemiin havaintoihin. Näin ei kuitenkaan aina käy, vaan syrjintää ja kiusaamista voi synnyttää myös oppilaan käyttäytyminen. (Ks. Kuorelahti 2000.) Oppilas saattaa leimautua myös ollessaan integroituna oppilaana yleisopetuksessa, koska oppilaan erilaisuus muutetaan poikkeavuudeksi terminologian kautta (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 18).

Opettajat puuttuvat parhaansa mukaan kiusaamistilanteisiin esimerkiksi muuttamalla luokan työskentelytapoja. Lakkalan (2008, 203-205) väitöstutkimuksessa inklusiivisesta opetuksesta, opettajat ryhmittelivät oppilaat matematiikan tunneilla heidän tasonsa mukaan. Vaikka oppilaiden ryhmittelyjä ja työtapoja muuteltiin, oli selvää, ettei oppilaiden erilaisuus jäänyt muilta oppilailta huomaamatta. Toisessa tapauksessa heikosti menestyneet oppilaat saivat yksilöllistä opetusta äidinkielessä erityisopettajan kanssa eri tilassa. Välittömästi yksi oppilas kysyi, joutuivatko oppilaat lähtemään muualle, koska eivät vielä osanneet opetettua asiaa. Näissäkin tapauksissa oppilaat leimautuivat negatiivisesti, vaikka opettajat eivät olleet itse huomanneet järjestelyjen leimaavuutta. (Ks. myös Schmidt & Cagran 2006, 365-370.)

Kiusaamisella on nähty olevan yhteyttä myös syrjäytymisriskin kasvamiseen. Jylhän (2007, 211) mukaan syrjäytymisriski kasvaa, kun opetuksen tavoitteet poikkeavat paljon luokan keskimääräisistä tavoitteista etenkin, jos kyseessä on oppilaan oppimisvaikeudet. Koulussa opettajan tulisikin pyrkiä pedagogisiin toimenpitein ja yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa luomaan oppilaan ympärille tukiverkosto ja tukemaan oppilaan oppimisprosessia kaikin tavoin. (Ks. myös Peterson & Hittie 2003, 11; Komulainen 2010, 61.)

Kuula (2000) on tutkinut väitöskirjassaan nuorten syrjäytymistä. Hän käyttää syrjäytymisen rinnakkaiskäsitteenä leimautumista. Tulosten mukaan oppilaiden syrjäytyminen aktivoitui yläasteella ja suurimmassa syrjäytymisvaarassa olivat ne oppilaat, joiden kulttuurinen tausta ei ollut koulun sosiaalustumistavoitteiden mukainen. Sekä opettajien että oppilaiden mielestä luokat ja yksilöt jakaantuivat suosittuihin, torjuttuihin, leimattuihin ja syrjit-

tyihin. Etenkin nuoret pojat, jotka olivat monioireisia ja käyttäytymishäiriöisiä, olivat kaikkein haasteellisimpia luokkayhteisön eli opettajien ja oppilaiden näkökulmasta. Synä olivat poikien epäsosiaalisuus ja kehityshäiriöt. Kuitenkin tutkimuksessa mukana olleilla nuorilla oli ala-asteelta positiivisia kokemuksia, koska heidän vaikeutensa olivat alkaneet vasta yläasteella. (Kuula 2000; ks. myös Talib, Löfström & Meri 2004, 12-13; Pölkki 2001.)

Tässä tutkimuksessa kiusaamisella tarkoitan jatkuvaa, samaan henkilöön kohdistuvaa kiusaamista joko sanoin tai teoin. Kiusaamista on myös se, kun epäsuositulle oppilaalle osoitetaan järjestelmällisesti negatiivisia tunteita tai häntä syrjitään aktiivisesti. (Salmivalli 2008, 203.) Oppilaan leimautumisella tarkoitan tässä tutkimuksessa oppilaan saamaa nimitystä tai leimaa, jonka hän kokee haittaavan esimerkiksi ystävyys-suhteiden luomista tai kanssakäymistä ikätovereidensa kanssa.

4.2 Matkalla esikoulusta kouluun

Nykyisin koulu aloitetaan pääsääntöisesti sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Koulun aloittaminen on uusi ja merkittävä vaihe lapsen ja koko perheen elämässä. Lapsen yksilöllisen kehityksen tukeminen korostuu kuitenkin jo esiopetuksessa. Esiopetuksella tarkoitetaan suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota lapsille tarjotaan ennen oppivelvollisuuteen kuuluvaa esiopetusta joko päivähoitossa tai peruskoulussa. Esiopetuksen määrittelyssä korostetaan nimenomaan lapsen oppimista. Oppilas selviää paremmin alkuopetuksessa, jos hän on jo esiopetuksessa osallistunut suunniteltuun kasvatukseen ja opetukseen sekä saanut olla aktiivinen ja kiinnostunut toiminnasta pedagogisesti pätevien aikuisten tukemana. Samalla lapsi saa hyvät valmiudet koulua varten. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 27; Alijoki 2006.)

Linnilä (1997, 14-16) luettelee tärkeitä koululaisen valmiuksia, joita ovat somaattisen, motorisen, älyllisen, sosiaalisuuden ja tunne-elämän kypsyydet. Sosiaalinen valmius tulee esiin kykynä sopeutua ryhmätilanteisiin, jotka ovat kouluvalmiuden keskeisiä alueita. Sosiaalisten taitojen näkökulma sisältää Salmivallin (2008, 84-85) jaottelun mukaan mukautuvuuden, tottelevaisuuden ja kiltteyden vaatimuksen. Sosiaalisen sopeutumisen tärkein taito on toimeen tuleminen vertaistensa kanssa. Se edellyttää myös kykyä tehdä oikeita havaintoja muiden tunteista ja ajatuksista sekä kykyä ennakoida oman toiminnan sosiaalisia seuraamuksia. (Ks. Linnilä 2006.)

Käsitys kouluvalmiudesta ja koulukypsyydestä on muuttunut yhteiskunnassa ajan myötä. Kouluvalmiuteen liittyvä koulunaloituksen lykkääminen on jo 1930-luvulta asti perustunut Linnilän (2006) mukaan maturaation eli kypsymisen näkökulmaan, jossa valmiuden ajatellaan olevan lapsen biologisen kypsymisen tulosta. Suomessa alettiin 1940- ja 1950-luvulla kiinnittää huomiota erityisesti koulunsa aloittavien lasten koulunkäyntiedellytyksiin. Tuolloin käytettiin termiä koulukypsyydet, jolla tarkoitettiin toimintoja, suo-

rituksia ja käyttäytymismuotoja koulun alkamisvaiheessa. Koulukypsyyden kriteeriksi käsitettiin suoriutuminen koulun ensimmäisellä luokalla. (Linnilä 2006, 30.) Samoihin aikoihin koulu oli vielä ainekeskeinen ja keskittyi lahjakaiden lasten opetukseen. Lapselta vaadittiin silloin etenkin kykyä sopeutua koulun vaatimuksiin. (Lamminmäki & Meriläinen 1997, 15.) Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan koulunaloitus ja oppiminen eivät edellytä kypsyttää vaan lapsen kehittyminen on oppimisen ja opetuksen tulosta (Gay 2002).

Koulukypsyyden termin sijasta käytetään nykyisin termiä kouluvalmius tai oppimisvalmius. Niitä käytetään välillä lähes synonyymeinä. Käsitteiden avulla pyritään kuvaamaan lapsen valmiutta tai kypsyttää oppia. Kouluvalmius liitetään yleensä koulun alkamisajankohtaan. Kouluvalmius painottaa yhteiskunnan ja koululaitoksen tarkastelukulmaa sekä korostaa uusien tietojen ja taitojen omaksumista. Tällöin kouluvalmiudesta puhuttaessa lähesytään valmiutta oppilaan kokemana. (Huolila, Kinon, Kärki, Lehtinen, Saralehto & Saranpää 1999, 7-8.) Jokaisella lapsella on kouluvalmiudet, mikäli kouluopetus sopeutuu lapsen kehitystasoon. Ehkä keskustelun painopiste tulisivat siirtää lapsen kouluvalmiuden sijasta opetukseen, koska koulutlokkaiden kouluvalmius on sidoksissa opetukseen. Joissakin määritelmässä korostetaan lapsen valmiutta, toisissa puolestaan koulun valmiutta. (Lamminmäki & Meriläinen 1997, 19.)

Kouluvalmiuteen vaikuttavat myös rakenteelliset ja fysiologiset muuttajat (sukupuoli, kypsyystaso, sairaudet), yksilön psykologiset muuttajat (älykyys, asenteet, kokemukset) ja sosiaalipsykologiset muuttajat (yksilön asema ryhmässä, normit ja arvostukset). Kouluvalmiudessa on siis kyse laaja-alaisen toiminnan ja toimintaedellytysten tasosta. Valmius on myös kypsyminen ja siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos, jota lapsen persoonalliset ominaisuudet säätelevät. Lapsi tarvitsee koulunkäynnin alussa tietysti myös riittävät kognitiiviset, sosiaalis-emotionaaliset, fyysiset ja motoriset valmiudet sekä motivaation oppimiseen. (Linnilä 2006; Heinämäki 2004; Kovanen 2004; Pihlaja 2003.)

Kouluvalmiutta koskevaa tutkimusta on vähän. Yhdeksänkymmentäluvulta alkaen on tutkimuksissa alettu käyttää käsitteitä valmius (readiness) ja riski (at-risk). Suomessa tutkimus on painottunut lähinnä oppimisvaikeuksien ja riskilasten tutkimiseen. (Linnilä 2006, 31.) Linnilän (2006) tutkimuksen mukaan koululykkäys koskee Suomessa vuosittain noin puoltatoista tuhatta lasta. Valtaosa lykkäyksen saavista lapsista on poikia eli noin kaksinkertainen määrä tyttöihin verrattuna. Tyypillinen tunnusmerkki on myös loppuvuodesta syntyminen. (Linnilä 2006, 16.) Graue ja DiPerna (2000, 512) puolestaan toteavat, että koulumenestyksen syytä on etsittävä muualta kuin koulunaloituksesta. (Ks. myös DeMeis & Stearns 1992.) Koululykkäyskäytäntö on Linnilän (2006) tutkimuksen mukaan lisääntynyt kahdeksänkymmentäluvulta lähtien siitä huolimatta, että lapset osallistuvat yhä enemmän esiopetukseen. Koulut ilmeisesti odottavat lasten olevan kypsiä jo kouluun tullessaan eivätkä he tule kouluun hankkimaan kypsyttää. (Linnilä 2006, 32.)

Pihlajan (1998, 33) mukaan noin 5-7 prosenttia esiopetusikäisistä lapsista on erityisen tuen tarpeessa. Erityisen tuen tarpeen käsitettä (Special Educational Needs = SEN) käytetään kaikkialla puhuttaessa oppilaista, joilla on kyseisiä tarpeita. Erityisen tuen tarpeen käsite sisällyttää sen, että tuen tarpeen aste ja muodot vaihtelevat. (Lappalainen & Hotulainen 2006.) OPH (2004) määrittelee esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa erityisen tuen sisältävän oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen, ennaltaehkäisy- ja kuntouttamiseen liittyvät toimenpiteet. Näitä tuen tarpeita voi olla oppilailla, joiden kehityksen, kasvun ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet sairauden, vamman tai toimintavajavuuden vuoksi tai jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen sekä ne, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä vanhemman mukaan oppimisvalmiuksia rajoittavia riskitekijöitä. (OPH 2004.)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten tavoitteellinen esiopetus vaatii resursointia lapsiryhmien toiminnan toteuttamiseksi lasten yksilöllisten tarpeiden mukaan (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 66). Jokaisen lapsen aikaisemmat oppimiskokemukset on pystyttävä ottamaan huomioon, koska niihin saattaa sisältyä myös oppimisvaikeuksia. Viitalan (1999) tutkimuksessa todetaan erityisen tuen tarpeen liittyvän useimmiten lapsen kielellisen kehityksen vaikeuksiin, yleiseen kehityksen viivästyneisyyteen ja tunne-elämän kehityksen vaikeuksiin. (Ks. myös Farrell 2000, 48; Martin & Miller 2003, 18-20.) Myös itsesääätelykykyyn tulisi kiinnittää huomiota ja sosioemotionaalisiin taitoihin koulua aloitettaessa (Blair 2002, 111; Linnilä 2006).

Tutkimuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten integroimisesta päiväkodin tavallisiin lapsiryhmiin ja koulun yleisopetuksen luokkiin on tehty runsaasti. Integraation puolestapuhujia ovat Ihatsu ym. (1999) sekä Saloviita (1999) ja segregaatoin kannattajia puolestaan Kuorelahti (2000) ja Haapaniemi (2003). Viitalan (1999) tutkimus paljastaa integraatiokysymyksen monimutkaisuuden, johon ei ole olemassa yksitulkintaisia ratkaisuja. (Ks. myös Alijoki 2006; Heinämäki 2004; Seppovaara 1998.) Viitala (1999) huomauttaa, että varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajien asenteet integraatiota kohtaan ovat olleet luokanopettajia myönteisempiä. Tämä näkyy myös siinä, että suurin osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista sijoittuu tavallisiin päiväkotiosastoihin. (Vrt. Croll & Moses 2000.)

Suomessa erityistä tukea tarvitsevat esikouluikäiset lapset sijoittuvat pääosin integroituun erityisryhmään, erilliseen erityisryhmään, starttiluokkaan tai koulun yhteydessä olevaan esiopetusluokkaan. (Alijoki 2006). Hotulaisen ja Takalan (2008) tutkimuksen mukaan vanhemmat hyväksyivät paremmin lapsensa integroinnin lähikouluun kuin ei-lähikouluun. Vanhemmat kokivat, että integraatio on tärkeä vaihe lapsen ja nuoren elämässä, joten se tulee toteuttaa mahdollisimman hyvin ja monta näkökulmaa huomioiden. (Hotulainen & Takala 2008, 33.)

Koulussa alkuopetus pyrkii jatkamaan siitä, mihin esiopetus jäi. Alkuopetuksella on oma erityinen tehtävänsä, joka erottaa sen omaksi alueekseen perusopetuksen kokonaisuudessa. Brotherus ym. (2002) korostavat, että alku-

opettajan on tunnettava koulun kokonaisuus, oppiaineiden spiraalimaisesti laajeneva ja kumuloituva tietoaines sekä koulun työ- ja toimintatavat. Alkuopetuksen aikana lapsi hankkii valmiudet koulussa tapahtuvaa työtä ja oppimista varten, millä on vaikutus myös myöhempään kouluopetukseen. Varhaisen kouluvuosien tärkeimpänä tavoitteena onkin valmistaa lasta koululaiseksi ja oppijaksi sekä antaa välineet perusopetuksessa tapahtuvaa työskentelyä ja oppimista varten. Tästä syystä oppilaan oppimis- ja työskentelytaitoja opetetaan alkuopetuksessa tavoitteellisesti ja tietoisesti. Oppiaineiden sisältöjen avulla oppilas puolestaan oppii aina jotain myös oppimisesta, työtavoista ja itsestään koululaisena. (Brotherus ym. 2002, 165-167.)

Brotherus ym. (2002, 230-231) puhuvat koulun valmiudesta kohdata eri kehitysvaiheissa olevia ja eri kulttuureista tulevia lapsia. Heidän oppimistaan tulisi tukea ja opetustaan eriyttää. Tärkeäksi kysymykseksi nousee, missä määrin alkuopetuksessa pystytään ja osataan ottaa lapsen kehityksen yksilölliset piirteet huomioon. Lapsen tulevien tietojen kehityksen kannalta ei ole ratkaisevaa, milloin hän aloittaa koulun vaan miten hän osaa yhdistää uutta tietoa jo oppimaansa ja millainen käsitys hänellä on itsestään oppijana. (Ks. myös Rea, McLaughlin & Walter-Thomas 2002, 204; Holloway 2001, 88.)

Vanhemmat voivat halutessaan anoa koulunkäynnin lykkäystä tai mahdollisuutta aloittaa lapsen koulu oppivelvollisuusikää aiemmin. Monet kunnat haluavat varmistaa erityiset syyt tähän psykologisten kouluvalmiustutkimusten avulla. Tutkimukset tehdään yhdessä vanhempien ja muiden lasta tuntevien yhteistyötahojen kanssa. Varhaisdiagnostisen arvioinnin tavoitteena on moniammatillisesti ja eri tietolähteiden perusteella tunnistaa ajoissa ne lapset, joilla tulee mahdollisesti olemaan oppimis-, sopeutumis- tai käyttäytymisvaikeuksia. Samalla yritetään tunnistaa ne lapset, jotka tarvitsevat tukea, erityispalveluita tai lastensuojelua. Linnilän (2006) mukaan koulunaloitus on koululykkäyksen saaneille lapsille riski, jos he eivät saa riittävää tukea, koska heidän koulumenestymisensä on laaja-alaisesti heikko. Myös lapset, joille on harkittu koululykkäystä, ovat oppimisen suhteen riskiryhmä. Lasten tuen tarve tulisikin havaita ajoissa ja tuki tarjota pitkällä aikavälillä. Hän ehdottaa tutkimuksensa perusteella koulunkäynnin aloittamista 6-vuotiaana ja koululykkäyksestä luopumista. (Linnilä 2006, 256, 263.)

Oppimisen ja kehityksen tasapainon hyväksikäyttö luo perustan pyrkimyksille vaikuttaa kehitykseen oppimisen kautta. Tätä sanotaan interventioksi eli opetuksen tehostetuksi ja usein myös yksilöllistetyksi sekä tavoitteelliseksi muodoksi. Mahdollisimman varhainen interventio voisi auttaa oppimisvaikeuksista kärsivää koulutulokasta saavuttamaan sellaiset kouluvalmiudet, joilla hän voi myöhemmin siirtyä opiskelemaan yleisopetuksen puolelle. Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus kokeilla opiskelua ensin yleisopetuksen puolella eikä suoraan tulla otetuksi erityisopetukseen. (Hautamäki ym. 2000, 69-70.) Mäensivu (1999, 23) onkin huolissaan heikkojen ja hitaasti kouluoppimiseen mukaan pääsevien oppilaiden liian aikaisesta diagnosoinnista. Se voi pahimmillaan johtaa leimautumiseen ja oman oppimiskyvyn aliarvioimiseen. Heikon oppilaan diagnoosi voi johtaa alimitoitettuihin tavoitteisiin, vähäi-

seen yrittämiseen, riittämättömään tukeen ja koko koulu-uran alimitoitettuun suuntautumiseen.

Alijoki (2006) on tutkinut erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittumista esikoulun jälkeen alkuopetuksen luokkiin. Onnistuneita sijoittumisia olivat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä opiskelevat eli suoraan koulun luokkamuotoisessa erityisopetuksessa eli erityisluokassa aloittaneet lapset. Siirtyminen yleisopetuksesta erityisopetukseen oli yleisintä ja erityisluokilta yleisopetukseen siirtyminen puolestaan vähäisintä. Syynä olivat opettajien mukaan yleisopetuksen riittämättömät tukitoimet, jotka eivät vastanneet oppilaiden tuen tarpeeseen.

4.3 Lakimuutos porrasti tuen saannin perusopetuksessa

Erityisopetus painottui aluksi voimakkaasti yksilökeskeisille periaatteille kuten ennaltaehkäisy, varhainen diagnoosi ja kuntoutusajattelu. Se korosti yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä pyrkimystä integraation lisäämiseen. Erityisopetuksen painopiste siirtyi 1960-luvun lopulta erityiskoulu- ja erityisluokkaopetuksesta luokkattomaan ja osa-aikaiseen erityisopetukseen. (Kivirauma 1989, 189; Tuunainen & Nevala 1989, 99.) Erityisopetuksen tämänhetkiset toteutumismuodot voidaan jakaa samanaikaisopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen, luokkamuotoiseen erityisopetukseen eli koko-aikaiseen erityisopetukseen sekä muuhun erityisopetukseen kuten sairaala- tai kotiopetukseen. Oppilaan erityisluokalle tai -kouluun siirtyminen voi toteutua vasta sen jälkeen, kun hänelle on ensin yleisopetuksessa tarjottu tehostettua tukea. Jos annettu tuki ei riitä, hänelle tehdään erityisen tuen päätös, joka edellyttää moniammatillisen oppilashuollon tekemää pedagogista selvitystä.

Tukiopetus- ja osa-aikainen erityisopetusjärjestelmä tukevat perusopetusta. Perusopetuslaissa (642/2010, 16 §) sanotaan, että oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta. Jos oppilaalla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, hänellä on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä. (642/2010, 16 §.) Osa-aikainen, laaja-alaiseksi kutsuttu erityisopetus on tarkoitettu oppilaille, joilla on lieviä oppimisen tai sopeutumisen vaikeuksia.

Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja ja luokanopettaja työskentelevät luokassa yhdessä. Usein puhutaan yhteistoiminnallisesta opettamisesta, johon kuuluu yhdessä opettamisen erilaisia malleja. Basso ja McCoy (2007) sekä Thousand, Villa ja Nevin (2007) ovat luokitelleet yhteistoiminnallisen opetuksen muodoiksi muun muassa tiimiopetuksen, avustavan opetuksen, työpisteopetuksen, täydentävän opetuksen, rinnakkaisopetuksen ja vaihtoehtoisen opetuksen. Yhteistoiminnallinen opettaminen yhdistetään usein eriyttävään opetukseen, jossa kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastataan.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettaja myös konsultoi opettajia. Tällöin tukea tarvitseva oppilas opiskelee osan ajasta erityisopetuksessa ja osan ajasta yleisopetuksessa. Erona luokkamuotoiseen erityisopetukseen on se, että luokkamuotoisessa erityisopetuksessa oppilas on saanut erityisen tuen päätöksen ja hän opiskelee erillisessä erityisopetusluokassa joko peruskoulussa tai erityiskoulussa. (Kivirauma & Ruoho 2007, 284-285; Perusopetuslaki 642/2010.) Osa-aikainen erityisopetus on kansainvälisestikin ominaistakeinen tuen muoto. Se tarjoaa oppilaalle vaihtelevaa tukea joustavasti ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ilman vaativia ja aikaa vieviä diagnostointeja ja sopimusmenettelyjä, jotka on joissakin maissa todettu vaikeiksi. (Kivirauma & Ruoho 2007, 284-285.)

Kuten edellä mainitsin, ennen erityistä tukea oppilaalle tulee antaa tehostettua tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostettu tuki sisältää oppilaalle annettavia tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä. Tuen aloittaminen käsitellään moniammatillisesti oppilashuoltotyössä, jossa oppilaalle tehdään pedagoginen arvio. Arvio sisältää oppilaan tilanteen kuvauksen, annetun yleisen tuen arvioinnin ja sen vaikutukset, selvityksen mahdollisista oppimisvaikeuksista ja koulunkäyntiin liittyvistä erityistarpeista sekä arvion tarvittavista tukitoimista. Oppimissuunnitelma laaditaan tämän jälkeen yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa. Se perustuu pedagogiseen arvioon ja suunnitelmaan yksittäistä oppilasta varten. (Perusopetuslaki 642/2010, 16a §.)

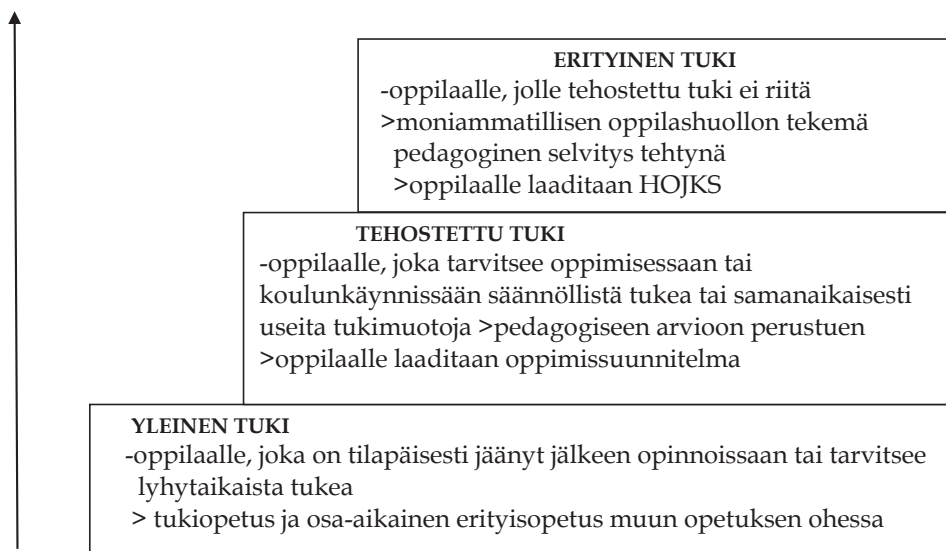
Aiemmin Perusopetuslain 17 §:ssä sanottiin, että jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi ole voitu antaa opetusta, oppilas tuli ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestettiin mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä, erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. (Perusopetuslaki 628/1998, 17 §.) Perusopetuksen lakimuutoksessa (642/2010, 17 §) todetaan, että erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta, jota järjestetään oppilaan etu ja järjestämisedellytykset huomioiden muun opetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Erityisen tuen antamisesta tulee opetuksen järjestäjän tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Ennen erityistä tukea koskevaa päätöstä, opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja huoltajaa. Samalla on hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä. Lisäksi täytyy olla moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja kokonaistilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta eli pedagoginen selvitys. Selvitystä on täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. (Perusopetuslaki 642/2010, 17 §.)

Erityisen tuen antamisesta tulee tehdä aina kirjallinen päätös, josta selviää päässäntöinen opetusryhmä, tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut mahdolliset palvelut ja poikkeava opetuksen järjestäminen. Pedagoginen selvitys

tylee tarkistaa ainakin toisen luokan jälkeen ja ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Erityisopetus järjestetään huomioiden oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset joko muun opetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS yhteistyössä oppilaan tai huoltajan kanssa. Suunnitelmassa on käytävä ilmi, että oppilas saa erityistä tukea koskevan päätöksen mukaista opetusta ja muuta tukea. Suunnitelma tulee tarkistaa tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa. (Perusopetuslaki 642/2010, 17a §.)

Kokoaikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden luokkakoko on enintään kymmenen oppilasta. Enimmäiskoko voidaan kuitenkin ylittää, jos se ei vaaranna opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Jos kyseessä on pidennetyt eli 11-vuotisen oppivelvollisuuden opetusryhmä, on ryhmäkoko korkeintaan kahdeksan oppilasta. Jos pidennetyt oppivelvollisuuden piirissä olevalle oppilaalle annetaan opetusta eli häntä integroidaan yleisopetuksen ryhmään, saa tässä ryhmässä olla korkeintaan 20 oppilasta. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetusryhmässä saa olla enintään kuusi oppilasta. (Perusopetuslaki 852/1998.)

Erityisopetuksen toteutuksessa on erilaisista opetusmuodoista käytetty Jahnukaisen (2001a, 227) mukaan leimaavia termejä, vaikka erityistä velvoitetta ei ole ollut erityisluokkien nimeämiseen. Oppilaan opetus voidaan järjestää perusopetuslain mukaan joltain osin myös toisin kuin perusopetuslaissa ja tuntijaossa on säädetty. Tällöin käytetään perusteluina oppilaan oppimisedellytyksiä ja esimerkiksi oppilaan terveydentilaa. Opetuksessa voidaan käyttää myös erilaajuisia oppimääriä, joita voidaan antaa yleisopetuksen tai erityisopetuksen ryhmässä. Tällöin oppimäärä yksilöllistetään joko kaikissa tai tarvittaessa vain joissakin oppiaineissa. Tästä tulee aina tehdä merkintä todistukseen ja HOJKSiin. Jos oppilas vapautetaan kokonaan jonkin oppiaineen opiskelusta, tulee siihen olla merkittävä syy. (Kivirauma & Ruoho 2007, 285.) Seuraavassa kuviossa kuvaan perusopetuslain lakimuutokseen (2010) perustuvat tuen muodot.



KUVIO 1. Tuen muodot perusopetuslain lakimuutoksen jälkeen

Aina tulee olemaan oppilaita, jotka eivät pysty suoriutumaan peruskoulun vaatimuksista tai heitä ei voida opettaa yhdessä yhden ja saman opetussuunnitelman mukaan, joten heitä varten on Ihatsun ja Ruohon (2001, 91) mukaan luotu peruskouluun erillinen koulu- tai luokkamuotoinen erityisopetusverkosto. Savolainen (2009, 126) toteaa, että suomalaisen erityisopetuksen kehittymistä on peruskoulu-uudistuksesta asti leimannut sen jatkuva kasvu. Se on ollut suurinta osa-aikaisessa erityisopetuksessa mutta myös erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden määrä on lisääntynyt tasaisesti lähes 40 vuoden aikana.

Ihatsu ja Ruoho (2001, 90-91) toteavat, että erityisopetus on tänä päivänä luonnollinen ja kiinteä osa peruskoulun arkipäivän opetusta. Se on suojaverkko, joka pyrkii takaamaan, että kaikki suorittavat oppivelvollisuuden peruskoulussa. Se myös turvaa koulutuksellisen tasa-arvoisuuden periaatteen. Tavoitteena on vastata oppilaiden erilaisuuteen ja kohdata yksilölliset tarpeet, jotka ovat usein erityiskasvatuksessa kuntoutuksellisia. Erityisopetus ei ole paikkaan sidottua toimintaa vaan sitä voidaan järjestää erillisissä ryhmissä tai yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Opetuksen järjestäjä päättää opetuksen toteuttamistavoista. (Vrt. Saloviita 2009a; Markussen 2004.) Spratt (2003, 274) puoltaa erityisopetusta toteamalla, että erityisluokassa pystytään huomioimaan myös lapsen työskentelyä häiritsevät tekijät ja tukemaan lapsen keskittymistä opetettavaan asiaan. Moberg (2001) puolestaan kritisoi erityisopetusta todeten, että erityisopetuksen kannalta on mielenkiintoista, että vuosikymmenten ajan on yritetty muodostaa inklusiivista koulua, jossa kaikki voisivat opiskella samassa luokkaympäristössä, ja nyt tuloksena on, ettei peruskoulu pysty vastaamaan edes tavallisten oppilaiden asettamiin haasteisiin.

Karvosen (2006) tutkimuksen mukaan lähes joka kolmas peruskoululainen sai erityisopetusta. Syksyllä 2008 runsas kahdeksan prosenttia peruskoululaisista oli siirretty erityisopetukseen. Vaikka peruskoululaisten määrä väheni, erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta 200 oppilaalla. (Tilastokeskus 2009.) Seuraavassa taulukossa näkyvät erityisopetukseen siirretyt oppilaat erityisopetuksen järjestämispaikan mukaan.

TAULUKKO 3. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämispaikan mukaan vuosina 2008 ja 2010 (Tilastokeskus 2009; 2010.)

Erityisopetuksen järjestämispaiikka	Osuus kaikista erityisopetukseen siirretyistä vuonna 2008 % (n= 47 257)	Osuus kaikista erityisopetukseen siirretyistä vuonna 2010 % (n= 46 710)
Opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä	27,8	29,8
Opetus osin yleisopetuksen ryhmässä	24,2	25,2
Erityisryhmä, muu kuin erityiskoulu	32,4	29,3
Erityisryhmä tai erityiskoulu	15,6	14,6

Karvosen (2006) tutkimuksesta paljastui, että kaksi kolmasosaa kaikista erityisopetuksessa olevista oli poikia. Hän arvelee, että ehkä pojat käyttäytyvät ja oirehtivat ongelmatilanteissa eri tavalla kuin tytöt. Tutkimuksen mukaan tyttöjä on vähiten siirretty erityisopetukseen tunne-elämän häiriöiden ja sosiaalisen sopeutumattomuuden sekä autismin tai Aspergerin oireyhtymän perusteella. Tasaisimmillaan tilanne tyttöjen ja poikien kohdalla on aistivammojen kuten näkövamman vuoksi erityisopetukseen siirretyissä. (Karvonen 2006, 9.) Myös Rutter, Caspi ja Moffit (2003) ovat todenneet, että poikien yliedustus ilmenee erityisesti kehityksellisissä ongelmissa, jotka alkavat näkyä varhain ja sisältävät neutraalisen kehityksen erilaisuuden. Tyttöjen ongelmat alkavat näkyä tyypillisimmin vasta murrosiässä ja ne liittyvät useimmiten tunnehäiriöihin. (Vrt. Saulio, 2004.) Erityisopetuksen oppilasmäärien jatkuvaa kasvua on Erityisopetuksen strategiassa (OPM 2007) selitetty muun muassa tilastoteknisillä muutoksilla, diagnostiikan ja lääketieteen kehityksellä, maahanmuuttajien määrän kasvulla, luokalle jättämisen vähentymisellä ja opettajien koulutuksen ja tietotaidon lisääntymisellä.

Blom (1996, 453) on kartoittanut kokemuksia erityisopetuksen siirto-prosessista. Hän toteaa joidenkin oppilaiden siirtämisen erityisopetukseen

olleen varsin vaikea prosessi. Tutkimustulosten mukaan kuitenkin sekä vanhemmista (81 %) että opettajista (83 %) suurin osa on sitä mieltä, että keskeisintä erityisopetukseen siirtämisessä oli ollut opetuksen järjestäminen lapsen oppimisedellytysten mukaan. Samalla kannalla ovat Huttunen ja Ikonen (1999, 80), jotka korostavat yhteisiä keskusteluja vanhempien kanssa lapsen tarkoituksenmukaisen luokkamuodon löytymisestä. He pitävät myös oppilaan mielipiteiden kuuntelemista tärkeänä. Oppilaan tukitoimien tarve voi myös vaihdella, joten Virtasen ym. (2001, 211) mukaan opetusta koskevien järjestelyjen tulee olla joustavia. Jos valittu opetuksen sijoituspaikka ei osoittautu oikeaksi eli riittävää tukea ei pystytä tarjoamaan oppilaalle, tulisi hänellä olla mahdollisuus vaihtaa sijoituspaikkaa. (Richards 2003, 71.) Uuden erityisopetusta koskevan lakimuutoksen (2010) myötä erityisluokkasiirrot saattavat vähentyä, koska oppilaalle on tarjottava ennen erityisen tuen päätöstä tehostettua tukea.

Opetushallitus toteutti vuosina 1997-2001 erityisopetuksen kehittämishankkeen, jonka tavoitteena oli löytää ratkaisuja erityisopetuksen käytännössä ilmeneviin ongelmiin ja kehittää malleja erityistä tukea tarvitsevien lasten opetukseen ja tukitoimiin. Hankkeen mukaan Suomen koulutusjärjestelmä on perustaltaan hyvä, mutta etenkin pienten kuntien ja suurten kaupunkien mahdollisuudet järjestää kaikille edellytystensä mukaista opetusta ovat heikentyneet. (Holopainen & Virtanen 2002, 3.) Käytännössä tämä merkitsee opetussuunnitelmien rakentamista niin, että ne antavat jokaiselle lapselle mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistä lähtien sekä mahdollistavat oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolisen tukemisen. Tämä perustuu puolestaan opetusohjelmien yksilöimiseen, koska kaiken opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena tulisi olla lapsen psyykkisen ja fyysisen kapasiteetin kehittäminen niin, että hän pystyy täysipainoisesti osallistumaan ja vaikuttamaan eri yhteisöjen toimintoihin. Lapsen terveen kasvun edistämistä voidaan vahvistaa myös ottamalla vanhemmat mukaan opetussuunnitelmatyöhön. (Holopainen & Virtanen 2002, 3.)

Erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tarkoitan tässä tutkimuksessa lapsia, joilla on oppimisvaikeuksia eli häiriöitä, jotka ilmenevät merkittävinä vaikeuksina kuuntelu-, puhe-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikkataitojen hankkimisessa sekä käyttämisessä. Myös tarkkaavaisuuden suuntaamisen, jakamisen ja ylläpitämisen vaikeudet sekä käyttäytymishäiriöt ovat tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksiin vaikuttavia seikkoja. (POPS 2004; Wood 2003, 40-42; Getzel & Gugerty 2001, 398.)

Erityisopetuksella tarkoitan tässä tutkimuksessa osa-aikaista ja luokkamuotoista erityisopetusta. Erityisopetus on vaihtoehto, joka otetaan käyttöön vasta sitten, kun ensin on tutkittu muut erityiset toimenpiteet ja niiden hyödyllisyys lapsen kannalta. Erityisopetus ei ole paikkaan sidottua toimintaa vaan sitä voidaan järjestää erillisissä ryhmissä tai yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Opetuksen järjestäjä päättää opetuksen toteuttamistavoista. (Ihatsu ja Ruoho 2001, 90-91.)

4.3.1 HOJKS oppimisen tukena

Erityisopetusta koskevassa lakimuutoksessa (642/2010, 17a §) todetaan, että erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi on oppilaalle laadittava HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKSin muoto vaihtelee kunnittain, jopa kouluittain. HOJKSin tehtävänä on Merimaan (2004, 291) mukaan oppilaan auttaminen oppimisvaikeuksissa ja oppimisen parantaminen. Siinä määritellään oppilaan edellytysten mukaiset oppimäärät, tukitoimet ja oppilaan oppimisvaikeudet huomioon ottavat opetusjärjestelyt.

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekeminen ja sen merkityksen ymmärtäminen varmistavat, että oppilas saa tarvitsemaansa opetusta ja palvelut, jotka hänelle peruskoulun lainsäädännön perusteella kuuluvat. Kroeger, Leibold ja Ryan (1999, 4) tähdentävät HOJKSin merkitystä oppilaan opiskelun kokonaiskuvan muodostumisessa, koska se voi auttaa oppilasta opiskelun tavoitteiden asettelun ja yksilöllisen koulutusuran suunnittelussa. (Ks. myös Lytle & Bordin 2001; Rock 2000.) Erityisoppilaan henkilökohtaisen opetus- ja oppimissuunnitelman laatimisessa käytetään kaikkien oppilaan lähihenkilöiden asiantuntemusta. Opettaja, oppilas, vanhemmat ja esimerkiksi koulupsykologi, puheterapeutti, toiminta- ja musiikkiterapeutti voivat olla yhdessä laatimassa HOJKSia. Tämä on sitä tarpeellisempaa, mitä vähemmän oppilas itse kykenee esimerkiksi kehityksellisen tasonsa perusteella tunnistamaan tai verbalisoimaan tilannettaan tai tulevaisuuttaan. (Ks. Valanne 2002.)

Ikonen (2000, 226-228) korostaa etenkin vanhempien osuutta HOJKSin laatimisessa. Osallistuminen palauttaa vanhemmille aseman, joka heillä on lastensa kasvattajina. Usein tämä asema hukkuu asiantuntijoiden joukossa. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnalla heidänkin tietonsa lapsen kasvun ja oppimisen vaiheista lisääntyvät ja täsmentyvät. Myös Määttä (1999) painottaa voimakkaasti vanhempien osallistumisen tärkeyttä erityistä tukea tarvitsevan lapsen asioissa. Jotta työskentely vanhempien kanssa olisi tasa-arvoista, on lähdettävä liikkeelle lapsen ja hänen perheensä tilanteesta. Lasta ja vanhempia on kuunneltava, jotta ammattilaisten ja yhteiskunnan tuki osuu oikeaan. Silloin kun vanhemmat ovat itse asettamassa tavoitteita, heidän on helpompi sitoutua tukemaan koulussa tapahtuvaa toimintaa. Se on myös opettajien ja ammattilaisten hyväksyttävä. (Määttä 1999, 16; Rasku-Puttonen 2007, 17; Rönkä 2001, 1-2.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) ja perusopetuslaissa (642/2010, 17a §) määritellään HOJKSin sisältö. Suunnitelmasta on käytävä ilmi oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Se on tarkistettava tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, oppilaan tarpeen mukaiseksi. HOJKSissa tulee olla kuvaus oppilaan oppimisvalmiuksista, taidoista, vahvuuksista ja kehittämistarpeista sekä opetusjärjestelyistä, joissa otetaan huomioon oppimisvaikeudet. Siitä pitää ilmetä myös opetuksen ja oppimisen pitkän ja lyhyen aikavälin

tavoitteet, joista johdetaan opetuksen keskeiset sisällöt. Lisäksi on selvitettävä opetussuunnitelmaan kuuluvien oppiaineiden vuosiviikkotuntimäärät ja luettelo oppiaineista, joissa poiketaan opetussuunnitelmasta. Tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut, erityiset apuvälineet ja materiaalit, oppilashuoltopalvelut, kommunikointitavat ja erityiset apuvälineet sekä oppimateriaalit täytyy myös mainita. Lisäksi on oltava selvitys oppilaan opetus- ja tukipalveluiden järjestämiseen osallistuvista henkilöistä. Seuraavassa taulukossa on yhteenvedoa HOJKSin sisällöstä.

TAULUKKO 4. HOJKSin sisältö (Ikosta 1999, 23; Ahvenaista ym. 2002, 101; Merimaata 2004, 291 mukaillen)

Oppimisvalmiudet	Opetusjärjestelyt	Tulkitsemis- ja avustajapalvelut	Oppilas- ja oppilashuoltopalvelut
taidot	lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteet	kommunikointitavat	henkilöt ja vastualueet
vahvuudet	opetuksen sisällöt		seuranta ja arviointi
kehittymistarpeet	vuosiviikkotuntimäärät		
	oppiaineet		

Yksilöllisestä oppimäärästä on myös tehtävä merkintä oppilaan todistukseen ja HOJKSiin. Yksilöllistämisen tarve perustuu pedagogiseen selvitykseen. Käytännössä koulupsykologi on mukana arvioimassa, onko tarvetta tarkempiin selvityksiin. Mikäli tarve yksilöllistämiseen on, se tulee ilmetä erityisen tuen päätöksestä. Oppilaiden koulupäivä, opetus, oppimisympäristö ja muut toiminnot tulee suunnitella heille sopiviksi. Lisäksi oppilaan erityisopetuksen saatavuus ja oppilashuoltopalvelut tulee selvittää. Kasvatuksessa puolestaan tulee kiinnittää huomio oppilaiden aloitekyvyn ja itseluottamuksen herättämiseen ja tukemiseen. Suomen HOJKSin laadinta eroaa esimerkiksi Yhdysvalloissa käytetystä siinä, että meillä ei tarvitse olla selvitystä HOJKSissa, jos oppilas ei voi osallistua yleisopetukseen ja rinnasteisiin toimintoihin muiden oppilaiden kanssa. Suomessa ei myöskään tarvitse kirjata, mitä tukitoimia yleisopetukseen osallistuminen edellyttää. (Etscheidt & Bartlett 1999, 164.)

HOJKSilla tarkoitan tässä tutkimuksessa asiakirjaa, joka laaditaan yhdessä oppilaan, vanhempien ja moniammatillisen yhteistyötahon kanssa. Siihen kirjataan kaikki perusopetuslaissa vaadittavat asiat. (Ikonen 1999, 23; Ahvenainen ym. 2002, 101; Merimaa 2004, 291.)

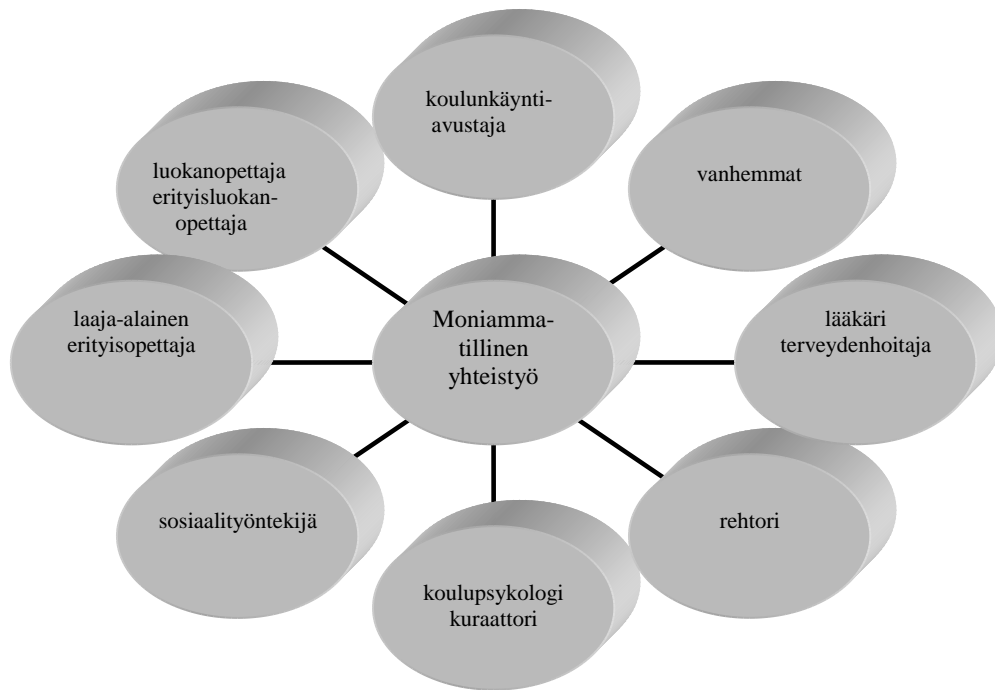
4.3.2 Moniammatillinen yhteistyö

Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyllä on koko elämänkaaren mittainen merkitys yksilölle itselleen ja myös suuri yhteiskunnallinen sekä taloudellinen merkitys. Launonen ja Pulkkinen (2004, 44-45) korostavat, että hyvien tulosten kannalta on tärkeää, että oppimisvaikeuksiin puututaan heti. Keinoina he esittävät hyvää yhteistyötä etenkin koulun henkilökunnan, vanhempien ja oppilashuoltohenkilöstön kesken. Myös koulun toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa tulisi kehittää yhdessä oppilaiden parhaaksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 33) pidetään erityisen tuen arvioinnin lähtökohtana laaja-alaista näkemystä lapsen tuen tarpeista ja niihin vastaamista tukemalla lapsen varhaiskasvatusta. Mahdollisen erityisen tuen arviointi perustuu vanhempien ja kasvatushenkilöstön havaintoihin tai lapsen aiemmin todettuun erityisen tuen saantiin. Perusteissa tuen tarve nähdään ajoittaisena ja se kuvastaa kehityskulun vaihtelevuuden huomioonottamista. Tuen tarpeen perustana voi olla lapsen normaalin kehityskulun poikkeama lapsen fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla. Lapsen kasvuolot nähdään myös tuen määrittäjänä silloin, kun ne vaarantavat tai eivät turvaa lapsen terveyttä tai kehitystä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 33.)

Moniammatillinen yhteistyö korostuu silloin, kun yksittäisten henkilöiden ammattitaito ei riitä erilaisten arviointien ja tutkimusten tekemiseen. Jos luokkaan on sijoitettu oppilas, joka tarvitsee monipuolista tukea, opettaja joutuu tekemisiin asiantuntijoiden kanssa, jotka tuntevat lapsen. Saloviidan (2003) mukaan on hyvä, että lapsen parhaaksi toimii monen alan asiantuntijoita. On kuitenkin tavallista, että he eivät muodosta moniammatillista työryhmää vaan kukin heistä työskentelee erillään omien tavoitteidensa parissa. Seurauksena voi olla keskinäisiä ymmärtämisvaikeuksia, toisistaan irrallisia toimenpiteitä ja ristiriitaisia tavoitteita. Riittävä yhteistyö mahdollistaa sen, että lapsi saa tarvitsemaansa tukea oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Olisikin tärkeää pohdita, miten yhteistyötä voitaisiin parantaa ja kehittää, sillä yhteistyön onnistumisessa tärkeintä on halukkuus ja vapaaehtoisuus. (Saloviita 2003, 77.) Kokemukset moniammatillisten työryhmien käytöstä myös päiväkotikäisten lasten hoidon ja kasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ovat olleet Whalley'n (1996, 10) mukaan positiivisia. (Ks. myös Watkins 2003, 7-8.)

Rönty (2002, 47) muistuttaa oppilaan elämäntilanteen kokonaisvaltaisesta hahmottamisesta ja opetuksen sekä kuntoutuksen suunnittelun kannalta välttämättömän erityisen tiedon hankkimisesta, joka onnistuu parhaiten, jos moniammatillinen yhteistyö toteutuu. Moniammatillisten ryhmien keskeinen haaste on toimia tasapainossa, jolloin koko ryhmä hyötyy jäsentensä erityisosaamisesta. Kuvioon 2. olen koontanut laaja-alaisen moniammatillisen yhteistyöryhmämallin.



KUVIO 2. Koulun moniammatillisen yhteistyön osapuolet

Moniammatilliselle yhteistyölle on ominaista, että perheenjäsenet ja koulun henkilökunta osallistuvat opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen tasa-vertaisina. Päätökset oppilaan opetustavoista ja niiden painotuksesta, tuen määrästä ja laadusta tehdään yhteisesti. Tavoitteena on pyrkiä ongelmanratkaisuun ja yhteiseen vastuun kantamiseen oppilaan oppimisesta. Moniammatillisen yhteistyön ydin on roolien vaihtamisessa mutta se on myös tietojen ja taitojen siirtämisen prosessi, joka lisää ryhmän jäsenten yhteistyötaitoja, kuten selviytymistä, epäonnistumista, epävarmuuden hallintaa, ristiriitatilanteiden selvittelyä sekä tunteiden ja tarpeiden ilmaisemista. (Lehtinen 2001, 91, 93-94; Gallagher, Rhodes & Darling 2004.)

Luokassa opettaja vastaa opetuksen suunnittelusta ja toiminnan organisoimisesta. Hän on opetuksen ja kasvatuksen asiantuntija. Hänellä on myös kokonaiskuva luokan toiminnan kehittämistä. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan joustavat toimenkuvat ovat edellytys työn luonteen ja tarkoituksenmukaisen organisoinnin vuoksi. Avustajan tehtävärooli on jatkuvasti muuttuva, koska avustajan on oltava tarvittaessa auttamassa oppilaita mutta samalla myös pyrittävä vahvistamaan oppilaan itsetuntoa itsenäisenä selviytyjänä. (Kerola 2001, 165.) Vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on oikeus saada maksutta opetuksen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet. (Perustuslaki 628/1999, 31 §.) Saloviita (2003, 66) toteaa, että avustaja voi olla voimavara, josta on luokassa apua kaikille oppilaille. Useimmilla opettajilla ei kuitenkaan ole riittävästi kokemusta siitä, miten hyödyntää avustajaa lasten

opetuksessa. Koulunkäyntiavustajien määrä on lisääntynyt viime vuosina. Syynä pidetään erityisoppilaiden lisääntynyttä määrää. (Happonen, Ihatsu & Ruoho 2001, 195; French 2001.)

Takala (2005, 1, 4-6) on tutkinut koulunkäyntiavustajan työn sisältöjä ja haasteita. Suomessa käytetään käsitteitä henkilökohtainen avustaja ja koulunkäyntiavustaja, jotka työskentelevät yhdessä tai muutamassa luokassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden apuna. Molempien tavoitteena on oppilaan avustaminen, jotta hän selviytyy koulunkäynnistä. Tutkimuksen mukaan koulunkäyntiavustajalla on hyvin monipuolinen työnkuva. Hän avustaa oppilaita, on opettajan työparina opetuksen aikana ja ohjaa yksittäistä oppilasta sekä pienryhmää. Joskus hän toimii myös sijaisena luokassa, saa välituntisin ohjeita opettajilta seuraavaa tuntia varten sekä hoitaa siirtymätilanteita ja valmistele materiaalia oppitunneille Avustajan tuki mahdollistaa monelle oppilaalle osallistumisen opetukseen lähikoulussa. (Ks. myös Hotulainen & Takala 2008, 41.)

Ihanteellista olisi, jos opettaja ja avustaja voisivat suunnitella yhdessä opetusta (Morgan, Ashbaker 2001, 230-231). Kokeneen, pitkään työssä olleen avustajan taidot, tiedot ja ideat rikastuttavat opetusta. Avustajan on myös helpompi sitoutua tehtäviinsä, jos hän on ollut suunnittelemassa toimintaa. Parhaimmillaan avustaja on ymmärtävä työpari, joka auttaa sekä oppilaita että opettajaa. Koulutettu avustaja voi toimia myös apuopettajana eri tilassa, jos oppilas on osoittautunut oikein haasteelliseksi omassa luokassaan. (Vrt. Takala 2005, 10-11.) Lacey (2001, 158) korostaa, että koulunkäyntiavustajan ja opettajan välinen suhde on ratkaiseva yhteistyön toimivuuden kannalta. Myös roolien ja tehtäväjaon on oltava selkeä.

Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitan tässä tutkimuksessa perheenjäsenten ja koulun henkilökunnan sekä eri alojen asiantuntijoiden osallistumista tasavertaisina opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tavoitteena on pyrkiä ongelmanratkaisuun ja yhteiseen vastuun kantamiseen sekä kehittää koulun toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa yhdessä oppilaiden parhaaksi. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 44-45; Lehtinen 2001, 91, 93-94; Dunst 2000.)

4.3.3 Oppilashuoltotyö

Moniammatillista yhteistyötä parhaimmillaan edustaa oppilashuoltoryhmä. Perusopetuslain (477/2003, 31a §) mukaan oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä ja tarvittava oppilashuolto. Oppilashuolto on käytännössä hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Siihen sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto ja terveydenhuollon palvelut, jotka ovat kansanterveyslaissa (66/1972) tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa (417/2007) tarkoitettu

koulunkäynnin tukeminen. Kansanterveyslain (626/2007) ja lastensuojelulain (417/2007) mukaista toimintaa kutsutaan oppilashuoltopalveluiksi, joissa toimii selvästi määriteltävissä olevia ammattiryhmiä. Lastensuojelulaki korostaa laajaa ehkäisevää ja ennakoivaa työtä, johon kuuluu myös kouluyhteisöjen tukeminen. Oppilashuoltotyötä toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa tai muun laillisen edustajan kanssa. (Perusopetuslaki 477/2003; Peltonen 2005, 204.)

Oppilashuolto kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille, ja sitä toteutetaan yhteistyössä kotien kanssa. Yksittäistä oppilasta koskevissa oppilashuollollisten tukitoimien suunnittelussa tulee aina kuulla lasta tai nuorta sekä huoltajaa. (OPH 2004, 22.) Myös Ikonen ja Virtanen (2007, 123) korostavat, että kaikki kouluyhteisössä olevat jäsenet sitoutuvat edistämään oppilaiden hyvää oppimista ja psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia. Silloin kun oppilashuoltotyössä käsitellään yksittäistä oppilasta koskevaa asiaa, sen käsittelyyn voivat osallistua vain ne oppilaan opetukseen ja oppilashuollon järjestämiseen osallistuvat henkilöt, joiden tehtäviin oppilaan asian käsittely välittömästi kuuluu (Perusopetuslaki 477, 31a §/2003).

Monissa kunnissa on kuntakohtaisia oppilashuoltoryhmiä, jotka koordinoivat oppilashuollon kehittämistä ja tukevat koulukohtaisten oppilashuoltoryhmien työskentelyä. Oppilashuoltoryhmien kokoonpanoissa on edelleen suurta alueellista vaihtelua. Useimmissa kouluissa oppilashuoltoryhmässä ovat mukana rehtori, terveydenhoitaja ja erityisopettaja. Jäsenenä tai ainakin konsultoivina asiantuntijoina ovat usein koulupsykologi ja -kuraattori. (Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008, 50.)

Malinen ja Laaksonen (1997, 33) korostavat oppilashuollon kattavan kaikki ne toimenpiteet, joiden avulla edistetään oppilaan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia, viihtyisyyttä ja tasapainoista kehitystä. Oppilashuolto on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tukea, jonka tavoitteena on luoda terve ja turvallinen oppimis- ja kouluympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää kouluyhteisön hyvinvointia. Oppilashuollolla pyritään edistämään lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista kasvua ja kehitystä. Tavoitteena on myös oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä koulunkäyntiin liittyvien muiden ongelmien varhainen ehkäiseminen, tunnistaminen, lieventäminen ja poistaminen. (OPH 2004, 22.)

Oppilashuoltotyössä korostuvat Peltosen (2005) mukaan luottamuksellisuus, eri osapuolten kunnioittaminen sekä salassapitovelvollisuus. Luottamus ja säännölliset tapaamiset eri ammattikuntien välillä, oppilashuollon yhteisvastuullisuus, ryhmän jäsenten yhteiset näkemykset asioista ja tarkoituksenmukainen työnjako luovat pohjan toimivalle ja tehokkaalle yhteistyölle. Oppilashuoltotyötä tehdään luottamuksellisessa ja vastuullisessa yhteistyössä vanhempien ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (Ks. myös Tilus 2004, 8.)

Oppilashuoltoryhmien tehtäviä, valtuuksia ja tietosuojaa sekä salassapitoa koskevaa keskustelua on ollut viime vuosina paljon. Oppilashuoltoryhmän

toiminnassa mukana olevien on tunnettava sekä omaa että yhteistyökumppanin työtä ohjaava tietosuojalainsäädäntö. Oppilashuoltoryhmien työskentelyssä tuleekin erottaa toisistaan yleiset kouluyhteisön hyvinvointiin ja opetuksen tukeen liittyvät kysymykset sekä yksittäistä oppilasta koskevat asiat, joiden käsittelyä ohjaavat julkisuuslaki ja eri hallinnonalojen salassapitosäädökset. Yleisiä kysymyksiä voidaan käsitellä ilman tietosuojaan liittyviä rajoitteita. (Rimpelä ym. 2008, 50; Vehkamäki & Tamminen-Dahlman 2004.)

Rimpelä, Metso, Saaristo ja Wiss (2008) tutkivat vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuutta peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämiseen. Tutkimuksen mukaan kuntien, perusopetuksen hallinnon ja vanhempainyhdistyksen tulisi sopia myös vanhempainyhdistysten roolista ja osallisuudesta peruskoulun ja sen oppilashuoltopalvelujen kehittämisessä. Oppilashuoltopalveluja koskevia säännöksiä ja suosituksia uudistettaessa olisi harkittava kuntien velvoittamista yhteistyöhön vanhempien kanssa myös johtamisen tasolla etenkin aina silloin, kun toimintaa suunnitellaan, arvioidaan ja kehitetään. (Rimpelä ym. 2008, 4; vrt. Chapman, Shaw, Carter, Petchey & Evans 2004, 17-26.)

Aina moniammatillinen yhteistyö ei kuitenkaan onnistu tai suju. Etenkin opettajien välisessä vuorovaikutuksessa voi Cantellin ja Larnan (2006) mukaan olla esteitä. Näitä ovat yleensä opettajien välinen kateus, väsymys tai kiire. Tiimityötutkimus vahvistaa käsitystä yhteistyön kaksitahoisesta luonteesta, toisaalta se antaa tekijöilleen jotain, mutta toisaalta siihen menee aikaa. Tiimeissä ja ryhmissä työskentelevät kokevat usein myös enemmän työpaineita ja kiirettä kuin yksin työskentelevät mutta eivät silti ole muita stressaantuneempia. (Willman 2001; Antila & Lindström 2002, 101-105.) Myös Hotulainen ja Takala (2008, 37) saivat tutkimuksessaan tuloksen, jossa moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuoltoryhmän palaverit koettiin tärkeiksi mutta paljon aikaa vieviksi.

Rimpelä ym. (2008) tutkivat alakoulujen oppilashuoltoryhmien työpanoksen jakautumista kolmessa eri tehtäväkokonaisuudessa. Kahdeksassa koulussa kymmenestä yli puolet oppilashuoltoryhmien työajasta käytettiin yksittäistä oppilasta tai asiaa koskeviin oppilashuollollisiin kysymyksiin. Joka toisessa koulussa (46 %) oppilaskohtaiseen työhön kului yli 75 % työpanoksesta. Kouluyhteisön yleiseen hyvinvointiin ja opetuksen tukeen käytettiin joka kolmannessa koulussa alle 10 % oppilashuoltoryhmän työpanoksesta. Joka seitsemäs oppilashuoltoryhmä kymmenestä käytti alle 10 % kokonaistyöpanoksestaan oman toimintansa kehittämiseen ja arviointiin. Noin 15 % kouluista vastasi kehittämisen ja arvioinnin osuudeksi "ei lainkaan". (Rimpelä ym. 2008, 51.) Rasku-Puttonen (2007) toteaa, että onnistuakseen oppilashuoltotyö edellyttää oppilaiden hyvinvointia tukevien toimintojen aktiivista kehittämistä sekä ongelmatilanteisiin sopivien ratkaisumallien kehittämistä. Tavoitteena tulisi olla, että varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen oppilashuollosta luotaisiin lasten ja nuorten kasvua ja oppimista tukeva kokonaisuus. (Rasku-Puttonen 2007, 17-18.)

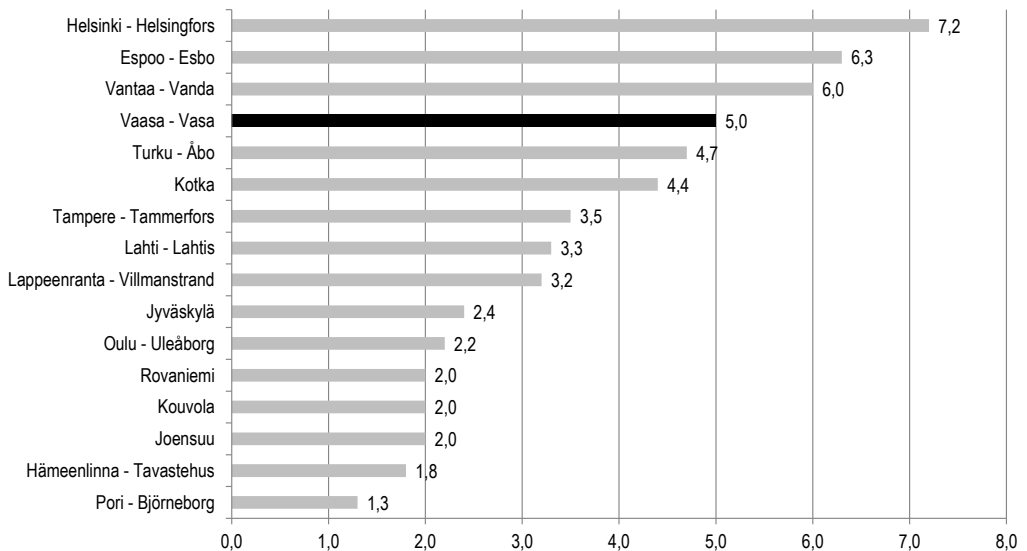
Oppilashuolto tarkoittaa tässä tutkimuksessa kouluissa toimivaa moniammatillista yhteistyöryhmää, joka tarjoaa sekä yksilöllistä että yhteisöllistä tukea. Se huolehtii lapsen ja nuoren oppimisen perusedellytyksistä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. (OPH 2004, 22; Malinen & Laaksonen 1997, 33.)

4.4 Vaasan erityisopetuksen vaiheita

Vaasan panostaessa edelleen erityisopetukseen on hyvä tietää lähtökohdat tälle resursoinnille. Vaasassa oli vuosina 2009-2010 asukkaita 59 185. Oppivelvollisuuteen kuuluu perusopetus eli vuosiluokat 1-9. Kaupungissa oli perusopetusta antavia alakouluja 17 ja yläkouluja viisi. Kahdessa suomenkielisessä alakoulussa oli muita kouluja enemmän erityisluokkia. Alakouluista viisi ja yläkouluista kolme oli ruotsinkielisiä kouluja. Kaupunki tuotti koulutuspalveluja yhteensä 5100 peruskoulun oppilaille. Näistä erityisopetuksessa oli 550 oppilasta. Perusopetuksen lisäopetusta oli tarjolla yhdeksännen vuosiluokan päättäneille oppilaille, jotka eivät olleet päässeet jatkamaan opintojaan toisen asteen oppilaitokseen tai jotka tarvitsivat lisäaikaa urasuunnitteluunsa. Kaupunki järjesti myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta sekä maahanmuuttajaopetusta. (Kujanpää 2010, 1-2.) Maahanmuuttajalasten kasvu on ollut nopeaa. Aiemmin koulunsa aloittavien maahanmuuttajalasten lukumäärä oli vuosittain noin 35 ja nyt heitä aloittaa joka vuosi lähes sata. (Swanljung, henkilökohtainen tiedonanto 6.8.2011.)

Vuonna 2004 Vaasassa oli maahanmuuttajia 1751, joka oli 3,1 % kaupungin väestöstä. Vaasa sijoittui Suomen tilastollisen vuosikirjan (2004, 152-160) mukaan yhdeksännelle tilalle Suomen suurimpien maahanmuuttajakaupunkien tilastossa. Vuonna 2009 Vaasassa oli neljänneksi eniten ulkomaankansalaisia verrattuna muihin Suomen suurimpiin kaupunkeihin. Kieliryhmiä oli 35.

Seuraavasta kuvioista ilmenee ulkomaalaisten osuus Suomessa vuonna 2009. Aikuisten ja lasten lukumäärät on laskettu samaan palkkiin.



KUVIO 3. Ulkomaalaisten osuus koko väestöstä Vaasassa vuonna 2009 (Tilastokeskus 2010.)

Pakolaisten vastaanotto perustuu Vaasan kaupungin ja Pohjanmaan työvoima- ja elinkeinokeskuksen väliseen sopimukseen. TE- keskus osoittaa pakolaiset kuntiin, suunnittelee ja ohjaa, seuraa ja edistää alueellisella tasolla maahanmuuttajien yhteiskuntaan kotoutumista. Vaasan kaupungin ja TE-keskuksen sopimuksessa kaupunki sitoutuu järjestämään vastaanoton vuosittain 70 pakolaiselle, joihin kuuluvat kiintiöpakolaiset ja pakolaisstatukseen rinnastettavan oleskeluluvan saaneet. Lisäksi kaupunki järjestää vastaanoton perheenyhdistämishjelman puitteissa saapuville lähiomaisille. (Silven, henkilökohtainen tiedonanto 12.1.2011.)

Vaasan kaupungilla on pitkät perinteet koulukaupunkina. Koulujen perustaminen alkoi triviaalikoulusta (v. 1684) ala- ja yläalkeiskouluun sekä kansakouluihin (v. 1869). Kansakoulun muodostivat alakoulu ja yläkoulu. Tuohon aikaan oli yleistä, että lapset eivät käyneet loppuun kansakoulua vaan jostain syystä erosivat koulusta. Osaksi sen vuoksi perustettiin vuonna 1906 kaksi pienluokkaa Kauppapuistikon ruotsinkieliseen kansakouluun. Luokalle pääsivät lapset, joilla oli "sairauden, heikkouden tai muun syyn takia" vaikeuksia seurata opetusta suuressa luokassa. Toinen luokista oli suomenkielisille ja toinen ruotsinkielisille oppilaille. Oppilasmäärä luokassa oli 10-17 oppilasta. Tästä voidaan katsoa luokkamuotoisen erityisopetuksen saaneen Vaasassa alkunsa. Vastaavaa opetusta toteutettiin samaan aikaan vain Turussa vuodesta 1901 lähtien ja Helsingissä vuodesta 1903 lähtien. (Vartio 1977, 10-15.)

Luokkien toiminta jatkui sodan aiheuttamaa keskeytystä lukuun ottamatta vuoteen 1941 asti. Tämän jälkeen suomenkielinen luokka siirtyi Keskuskansakouluun oppilasmäärän samalla kasvaessa. Erityisluokkia perustettiin lisää ja "Raastuvankadun koulu" -nimitys otettiin käyttöön vuonna

1975 samalla kun siirryttiin peruskouluun. Koska uudet koululait aiheuttivat vuonna 1985 muutoksia määräten erityisopetusryhmien kooksi enintään kymmenen oppilasta, jouduttiin perustamaan monta uutta erityisryhmää. Oppilaat noudattivat näissä luokissa pääosin mukautettua oppimäärää. (Vartio 1977, 15-17.)

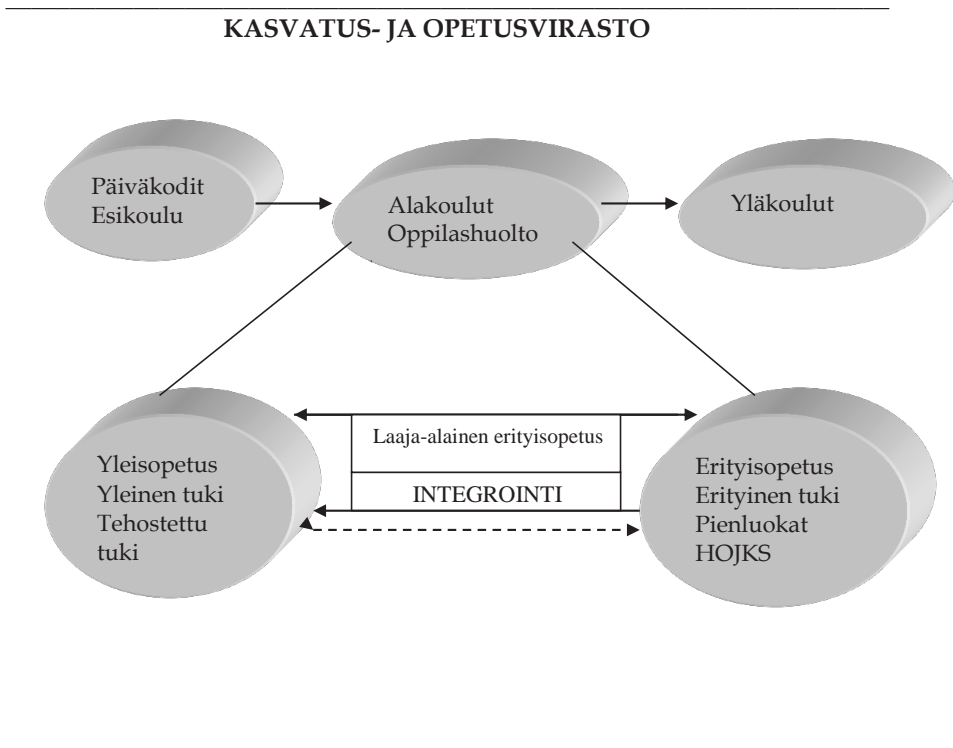
Hietalahden kouluun perustettiin 1960-luvulla "huonokuuloisten luokka". Osa lapsista oli kuuroja ja heidät olisi pitänyt lähettää 6-vuotiaina kouluun joko Jyväskylään tai Ouluun. Koulun opettajat olivat kuitenkin todenneet, että huonokuuloiset lapset pystyivät opiskelemaan taitoaineita yhdessä ikäistensä kanssa. Näin sai alkunsa toiminnallinen integraatio Hietalahden koulussa. Samassa koulussa aloitettiin 1960-luvun lopulla sopeutumishäiriöisten lasten opetus. Tästä luokasta käytettiin aluksi nimitystä "tarkkailuluokka". (Kallio, henkilökohtainen tiedonanto 15.5.2006.)

Vaasassa käynnistettiin osa-aikainen erityisopetus vaiheittain. Periodeittain eri kouluilla työskentelevä puheopettaja aloitti työnsä vuonna 1966. Hän sai työparikseen luki-opettajan 1970-luvun taitteessa. Tänä päivänä osa-aikaista erityisopetusta annetaan Vaasassa sekä ala- että yläkouluissa ja lähes jokaisessa koulussa on oma kokopäiväinen laaja-alainen erityisopettajansa. Muutamassa alakoulussa käy kiertävä laaja-alainen erityisopettaja muutamana päivänä viikossa. MBD- ja dysfasiadiagnoosit yleistyivät 1980-luvulla, joten Hietalahdenkin koulussa aloitettiin opetus lapsille, joilla ilmeni erityisiä keskittymis-, hahmotus- ja kielellisiä vaikeuksia. Myös näkö- ja liikuntarajoitteiset lapset huomioitiin entistä paremmin. Nykyisin kaikki edellä mainitut oppilaat on integroitu pienryhmiin alakouluissa. (Kallio, henkilökohtainen tiedonanto 15.5.2006.)

Harjaantumiskoulun eli Pilvilinnan koulun perustaminen ajoittuu vuoteen 1985. Koulu aloitti toimintansa Isolahden ala-asteella, jossa opetus järjestettiin aluksi ryhmäopetuksena, mutta oppilasmäärän kasvaessa alettiin käyttää yksilöllisiä opetussuunnitelmia. Pilvilinnan koulu sulautui lopulta kokonaan Isolahden kouluun sekä fyysisesti että toiminnallisesti. Nykyään Vaasassa on myös valmistavia maahanmuuttajaluokkia yhdessä ala- ja yläkouluissa sekä ammattiopistossa. Niissä kotouttaminen ja suomen kielen oppiminen ovat keskeisiä tavoitteita.

Varsinainen alkuopetuksen pienluokkatoiminta käynnistettiin Keskuskoulussa, jossa oppivelvollisuutensa aloittavien oppilaiden sijoittumisista erityis- tai yleisopetukseen haluttiin saada pienryhmäkokemusta ensimmäisen lukuvuoden ajalta. Koska luokan oppilasaines oli muuttumassa entistä moniongelmaisemmaksi, huoltajat halusivat pienluokkaratkaisun. Koska Perusopetuslain (628/1998, 3 §) mukaan opetus tulee järjestää oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaan siten, että se edistää oppilaiden kasvua ja kehitystä. Vaasan suomenkielinen opetuslautakunta hyväksyi kesäkuussa vuonna 1998 esityksen, jossa keskustassa oleva ala-asteen koulussa sijaitseva alkuopetuksen pienluokka sai tilapäisen erityisluokan aseman lukuvuoden aikana. Vuonna 2001 perustettiin vielä kaksi uutta pienluokkaa kahteen ala-asteen kouluun.

Seuraavassa kuviossa havainnollistan pienluokkatoimintaa koulujärjestelmässä.



KUVIO 4. Pienluokkatoiminta koulujärjestelmässä

Pienluokkatoiminta sijoittuu Vaasassa Kasvatus- ja opetusviraston hallinnoimana päiväkotien ja yhtenäisen peruskoulun kanssa samaan hallintokuntaan. Alkuopetuksen pienluokat ovat erityisluokkia, jotka sijaitsevat alakouluissa. Ne ovat vaihtoehtona alkuopetuksessa yleisopetuksen luokille. Kaikille oppilaille tarjotaan laaja-alaisen erityisopettajan antamaa erityisopetusta tarvittaessa. HOJKS kuuluu olennaisena osana erityisoppilaan opiskelun henkilökohtaiseen suunnitteluun. Oppilaan mahdollinen siirtyminen integrointituntien kautta yleisopetuksen luokkiin auttaa oppilasta siirtymisessä vähitellen kokonaan yleisopetukseen. Uuden perusopetuslain muutoksen myötä saatetaan integrointitunteja järjestää myös yleisopetuksesta erityisopetukseen, jos ajatellaan pienluokan tarjoavan väliaikaista tehostettua tukea oppilaalle.

Vaasassa ei ole erikseen starttiluokkia tai 0-luokkia, joita toimii joissakin kaupungeissa joko päiväkodeissa tai alakouluissa. Starttiluokissa opiskelee pääsääntöisesti koululyykkäyksen saaneita oppilaita ja opettajina toimivat useimmiten erityislastentarhanopettajat (Salminen 1999, 41). Vaasalainen luokkamuotoinen alkuopetuksen pienluokkaopetus toteutetaan erityisluok-

kaopetuksena. Opetus tapahtuu yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Opetusta voidaan pitää joustavan pienryhmän mallina, jossa oppilaat opiskelevat välillä erityisopetuksen pienryhmässä ja välillä yleisopetuksen ryhmässä. Pienryhmämalli on seurausta lähikouluajattelusta, mutta se kuitenkin muistuttaa kaksoisjärjestelmää, koska pienryhmien oppilaat valikoituvat erilaisuutensa perusteella erityistä tukea tarvitseviksi oppilaisiksi. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 349.)

Vaasassa alkuopetuksen pienluokille seuloutuu hyvin erilaisia oppilaita eli luokasta muotoutuu tästä syystä heterogeeninen. Oppilailla voi olla oppimisvaikeuksia, tarkkaavaisuushäiriö tai joku voi olla käyttäytymiseltään haasteellinen. Osa oppilaista saattaa muistakin kuin edellä mainituista syistä aloittaa pienluokassa. Lapsi voi olla myös niin sanottu koululyykkäslapsi, jolloin vanhemmat mieluummin sijoittavat hänet vuodeksi pienluokkaan kuin kertaamaan esikoulun päiväkodissa. Vaasassa toimii yhdessä alakoulussa pienryhmiä, jotka tarjoavat tukea kielellisistä vaikeuksista kärsiville oppilaille eli pääosin dysfaatikoille. Tästä syystä tässä tutkimuksessa mainittuihin alkuopetuksen pienluokkiin tulee harvoin dysfaattisia oppilaita. Uuden perusopetuksen lakimuutoksen (2010) mukaan yleisopetuksesta erityisluokkaan siirtyvälle oppilaalle on pitänyt ensin tarjota yleistä ja tehostettua tukea. Vasta saatuaan erityisen tuen päätöksen oppilas voi siirtyä kokoaikaiseen erityisopetukseen.

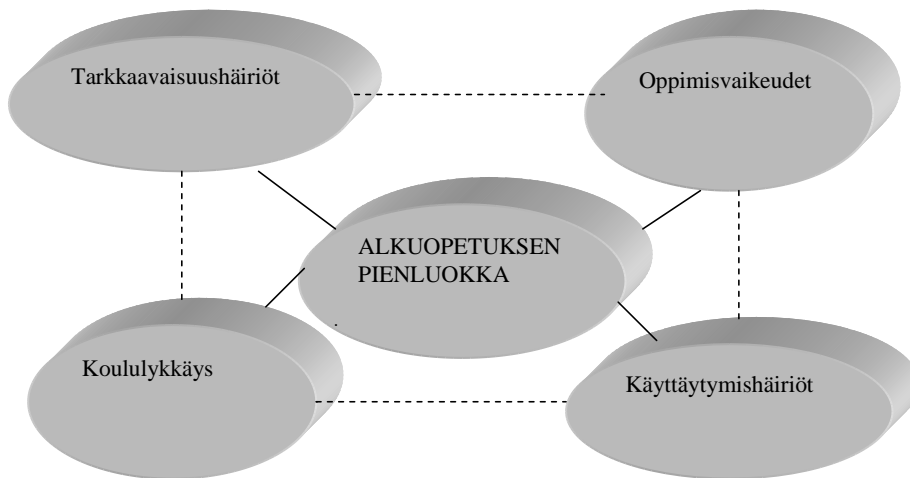
Pienluokkia oli vaasalaisissa alakouluissa vuosina 2005-2009 viidestä kahdeksaan. Pienluokkien määrä on vuosittain lisääntynyt. Vuonna 2009 ainoastaan kolmessa alakoulussa ei ollut alkuopetuksen pienluokkaa, koska niissä olevien alkuopetusluokkien ryhmäkoot olivat jo itsessään hyvin pieniä. Taulukosta 5 selviää pienluokilla olleiden oppilaiden määrät vuosina 2005-2009. Olen eritellyt tyttöjen (t) ja poikien (p) lukumäärät myös näkyviin. Taulukossa olevissa alakouluissa on jokaisessa vain yksi alkuopetuksen pienluokka, jollaisia tässä tutkimuksessa tutkitaan.

TAULUKKO 5. Oppilasmäärät pienluokissa vuosina 2005-2009

Koulun nimi	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	Yhteensä	Oppilaita yhteensä pienluokissa vuosina 2005-2009
Keskuskoulu 1.-2. lk	0 t 7 p	1 t 4 p	2 t 5 p	oppilaat integroitu yleisopetukseen	3 t 16 p	19
Suvilahti 1.-2. lk	3 t 5 p	ei pienluokkaa	2 t 2 p	ei pienluokkaa	5 t 7 p	12
Isolahti 1.-2. lk	5 t 5p	5 t 4 p	4 t 5 p	2 t 4 p	16 t 18 p	34
Länsimetsä 1.-2. lk	2 t 3 p	3 t 4 p	2 t 4 p	1 t 6 p	8 t 17 p	25
Nummi 1.-2. lk	3 t 7 p	1 t 9 p	2 t 8 p	3 t 6 p	9 t 30 p	39
Onkilahti 1.-2. lk	ei pienluokkaa	ei pienluokkaa	1 t 4 p	4 t 4 p	5 t 8 p	13
Huutoniemi 1.-2. lk	ei vielä pienluokkaa	ei vielä pienluokkaa	4 t 5 p	3 t 6p	7 t 11p	18
Vanha Vaasa 1.-2. lk	ei vielä pienluokkaa	ei vielä pienluokkaa	ei vielä pienluokkaa	0 t 6 p	0 t 6 p	6
Oppilaita yhteensä	40	31	50	45	166	166

Taulukosta voidaan seurata oppilasmäärien kehitystä aina vuoteen 2009 asti. Siitä on todettavissa poikien suhteellisen suuri osuus. Joinakin vuosina osassa kouluista ei ole ollut yhtään tyttöä pienluokassa. Se on todennäköisesti tuonut omat haasteensa opettajan työlle ja luokan vuorovaikutussuhteille.

Seuraavassa kuviossa on kuvattu yleisimpiä syitä, joiden vuoksi oppilaat sijoituivat Vaasassa vuosina 2005-2009 alkuopetuksen pienluokalle, joka on erityisluokka. Dysfasialapset ohjataan Vaasassa pääsääntöisesti alakouluun, jossa on dysfasialuokkia.



KUVIO 5. Alkuopetuksen pienluokkaan sijoittuvien oppilaiden sijoitussyitä

Vaasassa kiertävät erityislastentarhanopettajat (keltot) tekevät tammi-helmikuussa päiväkodeissa kouluvalmiuden ryhmätutkimukset osalle lapsista. Vanhemmilta pyydetään aina kirjallinen suostumus lapsen ryhmätutkimukseen osallistumisesta. Kouluvalmiuden yksilötutkimuksen tavoitteena on turvata lapselle mahdollisimman hyvä koulun aloitus yhteistyössä vanhempien, esiopetusryhmän henkilökunnan, kiertävän erityislastentarhanopettajan, tulevan opettajan ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden, kuten psykologin tai erityisopettajan kanssa. Samalla päiväkodin henkilökunta, kelto ja vanhemmat keskustelevat lapsen kouluvalmiuksista ja koulumuodosta. Samalla he voivat ennakoita koulunkäynnin alussa mahdollisia isossa opetusryhmässä tulevia vaikeuksia. Arviointimenettelyn tavoitteena on turvata lapselle mahdollisimman oikeaan aikaan ja onnistuneesti tapahtuva koulunkäynnin aloitus sekä entistä paremmin havaita ne lapset, jotka tarvitsevat jo esiopetusvuonna ja opintien alussa erityistä tukea tai mahdollisesti kouluhyökkäyksen. Mikäli vanhemmat haluavat anoa lapselleen kouluhyökkäystä tai vuotta aiemmin alkavan koulunaloituksen, lähetetään anomus lähikoulun rehtorille. Mukaan on liitettävä aina asiantuntijan lausunto, joka voi olla lääkärin tai psykologin kirjoittama.

Arviointikäytäntö painottaa vanhempien roolia lapsen kehityksen arvioinnissa. Lisääntynyt yhteistyö vanhempien kanssa auttaa myös esiopetusvuoden tavoitteiden asettamisessa ja yksilöllisen tuen suunnittelussa. Tarvittaessa lapsi ohjataan vielä kouluvalmiuden yksilötutkimuksiin, jotka tekee koulupsykologi. Linnilä (2006) kritisoi asiantuntijoita siitä, että vanhemmilla ei ole aktiivista roolia arviointikäytännöissä tai tukitoimien suunnittelussa. Vanhempien asiantuntijuuden näkeminen on merkittävää, koska heillä on lapsesta paljon sellaista tietoa, jonka varassa on mahdollista paremmin tunnistaa kunkin lapsen yksilöllisiä tarpeita. (Linnilä 2006, 260; Christenson 2004, 100.)

Vanhemmille voidaan suositella alkuopetuksen pienluokkaa, joka on erityisluokka, sopivana lapsen koulun aloituksen vaihtoehtona. Jos lapsi kuuluu pidennetyyn oppivelvollisuuden piiriin, hän voi siirtyä suoraan pienluokalle. Vastaava koulupsykologi kirjoittaa pienluokkasuosituksen ja koulupsykologit valitsevat vanhempien anomusten perusteella lapset ryhmiin. Kevään aikana selviävät tiedossa olevat alakoulujen pienluokkapaikat. Loppukeväästä vanhemmat, koulupsykologi, lastentarhanopettaja, lapsen tuleva erityisluokanopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja tapaavat toisensa yhteisessä palaverissa. Samalla lapsen ajan tasalla oleva havainnointilomake käydään läpi ja lapsen mahdollinen HOJKS siirtyy tulevalle erityisluokanopettajalle.

Kaikki pienluokat toimivat Vaasassa samojen periaatteiden mukaan eli tavoitteena on oppilaiden alkuvaikeuksien tasoittaminen. Luokkiin tullaan uuden lakimuutoksen (2010) mukaan pedagogisen selvityksen perusteella ja kaikille oppilaille on tehty erityisen tuen päätös. Kaikille oppilaille laaditaan HOJKS. Nykyään (2010) pienluokat voivat tarjota myös väliaikaisen pienluokassa opiskelumahdollisuuden oppilaille, joilla on todettu tehostetun tuen tarvetta tilapäiseen oppimisen tukemiseen. Vanhemmat kuitenkin tekevät lopullisen päätöksen lapsensa siirtymisestä pysyvästi pienluokkaan.

Vaasassa alkuopetuksen pienluokissa toimii apuna koulunkäyntiavustaja. Koulunkäyntiavustajasta käytetään Vaasassa virallisesti nimitystä koulunkäynnin ohjaaja. Käytän tässä tutkimuksessa kuitenkin valtakunnallisesti hyväksyttyä ammattitutkinnon mukaista nimikettä ”koulunkäyntiavustaja” ohjaajasta puhuttaessa. Vaasassa oli vuonna 2010 noin 200 koulunkäyntiavustajaa. Jos oppilaalla on erikseen lausunto avustajan tarpeesta, hän voi saada henkilökohtaisen avustajan.

Vaasassa laaja-alainen erityisopettaja on useimmissa alakouluissa paikalla joka päivä. Muutamassa koulussa käy laaja-alainen erityisopettaja muutamana päivänä viikossa. Hänen työnkuvansa on hyvin moninainen. Hänen täytyy olla selvillä siitä, miten oppilaiden erilaisia taitoja arvioidaan ja milloin kannattaa suositella oppilasta esimerkiksi koulupsykologin tutkimuksiin. Samoin hänellä täytyy olla taito strukturoida erilaisia asioita, kuten oppimislanteita ja niiden tavoitteita sekä niissä käytettäviä materiaaleja. (Hotulainen

& Takala 2008, 38.) Koulupsykologitilanne on ollut Vaasassa ajoittain huono. Jokainen alakoulu saa kuitenkin kuraattorin palveluja lähes viikoittain. Terveystenhoitaja käy kaikissa kouluissa joka viikko, mutta koululääkärin palveluja ei ollut tutkimusta tehtäessä kaikilla luokka-asteilla tarjolla.

5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA METODOLOGIA

Vaasassa alkuopetuksen pienluokkaopetus on jo useamman vuoden ajan ollut yksi vaihtoehto mietittäessä koulun aloitusta. Pienluokassa oppilaalle tarjotaan heti hänen tarvitsemaansa tukea erityisluokanopettajan ja mahdollisen koulunkäyntiavustajan antamana sekä moniammatillisen työryhmän tukeamana.

Ihmistutkimuksessa ilmiöiden kompleksisuuden vuoksi tutkijan on ratkaistava, mitä ilmiön aspektia tutkimuksessa tavoitellaan (Rauhala 1988, 191-192). Tutkin millainen vaihtoehto pienluokka on yleisopetuksen ensimmäiselle luokalle. Samalla arvioin, miten pienluokkatoiminta on onnistunut tehtävässään. Tarkastelen samalla, minkälaisia kokemuksia opettajilla on luokallaan olleista pienluokkalaisista, miten opettajat kokevat moniammatillisen yhteistyön ja oppilaiden integroinnin sekä millaisia muistoja oppilailla on pienluokka-ajasta. Olen tutkinut myös järjestävän tahon kokemuksia pienluokkatoiminnasta ja miten se palvelee lähikouluajatusta. Kokemuksilla tarkoitan tässä tutkimuksessa ymmärtävää ja merkityksellistä suhdetta tajuvan ihmisen ja elämäntilanteen välillä. Kokemus on erityinen suhde, merkityssuhde. Se on myös tajunnallinen tapa antaa merkityksiä elämäntilanteille. Ne voivat olla joko tietoisia tai tiedostamattomia. (Perttula 2008, 119; Rauhala 1995, 41-44.) Pyrin tavoittelemaan inhimillistä kokemusta sellaisena kuin se ilmenee tutkittaville itselleen.

Tutkimukseni kartoittavana tarkoituksena on etsiä uusia mahdollisia näkökulmia ja löytää uusia ilmiöitä pienluokkatoiminnasta. Tutkimukseni kuvaileva tarkoitus on dokumentoida ilmiöistä keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 130.) Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jolla on evaluoivia piirteitä. Käytän tutkimuksessa eri tahojen näkemyksiä ja kokemuksia hyväksi arvioidessani vaasalaista pienluokkatoimintaa. Tutkimusaineistoni avulla pyrin saamaan monipuolisen ja kattavan kuvan tutkimistani asioista. Tutkimustani voidaan pitää tästä syystä myös kokonaistutkimuksena, jossa ilmiötä tutkitaan kokonaisuudessaan monipuolisesti.

5.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkastelee luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä alkuopetuksen pienluokkaopetuksesta oppimisen tukena. Myös pienluokalla olleiden oppilaiden näkökulma pyritään tuomaan esiin. Opetustoimen johdon ja rehtorien kokemukset pienluokkatoiminnasta tuovat tutkimukseen merkittävän näkökulman opetusta järjestävän tahon osalta.

Työn pääkysymykset ovat muotoutuneet tutkimusprosessin myötä seuraavanlaisiksi:

1. Millainen vaihtoehto pienluokka on yleisopetuksen ensimmäiselle luokalle?
 - Millaisia oppilaita valikoituu pienluokkaan ?
 - Millaista yhteistyötä pienluokkaopetus vaatii opettajilta?
 - Miten pienluokan oppilaita integroidaan yleisopetukseen?
 - Millaista on opiskella pienluokassa?
2. Miten pienluokkatoiminta on onnistunut tehtävässään?
 - Miten oppilaan siirtyminen pienluokasta eteenpäin onnistuu?
 - Miten pienluokalla olleeseen oppilaaseen suhtaudutaan?
 - Miten pienluokka palvelee lähikouluperiaatetta?

Jotta saan vastauksia tutkimukseni pääkysymyksiin, pyrin luokan- ja erityisluokanopettajien, entisten pienluokan oppilaiden ja rehtorien sekä opetustoimen johdon kokemusten kautta ymmärtämään pienluokkatoimintaa. Tavoitteenani on myös arvioida pienluokkatoimintaa yhtenä tämän hetken erityisen tuen muotona.

Pienluokat ovat tuoneet yhden vaihtoehdon yleisopetuksen rinnalle niille oppilaille, jotka tarvitsevat erityistä tukea heti opintien alussa. Pääkysymykseni koskeekin pienluokkaa yhtenä koulunaloitusvaihtoehtona. Perustelen valitsemiani tutkimustehtäviä sillä, että opettaessani luokanopettajana olen ollut vastaanottamassa pienluokalta tulleita oppilaita yleisopetuksen luokkaani sekä integrointitunneille että pysyvästi. Olen myös erityisluokanopettajana työskennellessäni siirtänyt pienluokalla olleita oppilaitani integrointituntien kautta yleisopetukseen.

Toinen pääkysymykseni perustuu evaluointiin eli pyrin arvioimaan pienluokkatoiminnan onnistumista sille annetusta tehtävässä. Koska kuntien taloudellinen tilanne on tällä hetkellä Suomessa tiukka, se näkyy myös koulu- suunnittelussa. Erityisopetuksen lakimuutos (2010) muutti opiskelun tuen kolmiportaiseksi alkaen lievimmästä yleisestä tuesta vahventuen tehostetuksi tueksi ja vahvimmillaan erityiseksi tueksi.

Luokanopettajien ja erityisluokanopettajien henkilökohtaiset kokemukset pienluokkien oppilaista ja moniammatillisuudesta ovat kiinnostava tutkimuskohde. Nämä opettajat tekevät paljon yhteistyötä koulunkäyntiavustajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Muu yhteistyö moniammatillisen ryhmän kanssa on luokan oppilasaineksesta ja opettajien omasta aktiivisuudesta kiinni. Moniammatillinen yhteistyö edesauttaa pienluokan oppilaiden integroitumista yleisopetuksen luokkaan.

Jotta myös pienluokalla olleiden oppilaiden ääni kuuluisi tässä tutkimuksessa, tutkin oppilaiden kokemuksia ja muistoja pienluokka-ajasta. Tiedustelin oppilailta kokemuksia muun muassa tuen saannista pienluokassa, integroitumisesta ja menestymisestä yleisopetuksessa sinne pysyvästi siirtymisen jälkeen sekä mahdollisia muistoja kiusaamisesta.

Koska Vaasa on jo vuosia panostanut erityisopetukseen, minua kiinnosti myös rehtorien ja opetustoimen johdon kokemukset sekä pienluokkatoimintaa koskevat tulevaisuuden suunnitelmat. Pienluokkatoiminnan kehittäminen on ollut vuosia kestävä prosessi, johon on investoitu paljon, joten järjestävän tahon kokemuksilla on merkitystä pienluokkatoimintaa mahdollisesti jatkettaessa ja edelleen kehitettäessä. Muutoksia tulee varmasti olemaan perusopetuslain muutoksen seurauksena.

Seuraavan kuvion tarkoituksena on mallintaa tutkimuksen viitekehyksen ja tutkittavien tahojen yhteyttä.



KUVIO 6. Pienluokkaa evaluoivan tapaustutkimuksen toteuttaminen

Kuvion reunoilla olen koonnut pienluokkatoimintaa arvioivia tahoja eli tähän tutkimukseen haastatellut henkilöt, jotka koostuvat luokan- ja erityisluokanopettajista, rehtoreista ja opetustoimen johdosta sekä entisistä pienluokan oppilaista. Heidän käsityksensä ja kokemuksensa pienluokkatoiminnasta ovat tutkimuskohteina tässä tutkimuksessa. Kuvion keskellä ovat tutkimustehtävät. Kuvion alaosassa ovat käsitteet inkluusio, integraatio ja segregatio, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön eli pienluokkatoiminnan tarkasteluun.

5.2 Tutkimuksen hermeneuttiset lähtökohdat

Hermeneuttista metodia käytetään usein merkitysten paljastamiseen ja se on yleinen tutkimusote kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa. Siitä puhutaan usein myös fenomenologis-hermeneuttisena lähestymistapana. Tässä tutkimuksessa pidetään kuitenkin erillään hermeneuttinen metodi ja fenomenologinen lähestymistapa, koska hermeneuttista metodia voidaan käyttää myös muihin analyysi- ja lähestymistapoihin yhdistettynä.

Hermeneuttinen kasvatusfilosofia korostaa ihmisen tulkinnan merkitystä tiedonkäsittelyssä, kasvatuksessa ja oppimisessa. Ihmisen koko kokemusmaailma ohjaa hänen eri asioissa tekemiä tulkintojaan, jotka ovat osa inhimillisen toiminnan ydintä. (Tontti & Mäkelä 2001, 220; Heidegger 2000, 26.) Varto (1996, 64-65) puhuu myös tulkinnasta mutta myös ymmärtämisestä. Empirian avulla pyritään avaamaan tutkimuskohteen merkityssuhteita, joissa ymmärtäminen seuraa tulkintaa. Se on samalla tutkijan tapa hahmottaa tutkittavan kohteen merkitykset laajemmassa kontekstissa. (Ks. Schwandt 2000, 193-194.) Gadamer (2004, 40-42) toteaa, että hermeneutiikka tarkoittaa myös käytännön taitoa, jossa on kyse ymmärtämisen, julistamisen, tulkkauksen ja tulkinnan taidoista. Hermeneutiikassa pyritään etsimään tulkinnalle säännönmukaisuuksia nimenomaan kielellisestä ilmaisusta, vaikka myös kehollisista ilmaisuista voidaan tehdä tulkintoja. (Laine 2007, 31-32.) Tässä tutkimuksessa tulkitsemisen nimenomaan kielellisiä ilmaisuja, joista pyrin löytämään säännönmukaisuuksia ja merkityksiä. Tulkinta on siis päättymätön prosessi, joka ei koskaan tavoita tekijän tekstille tarkoittamaa aitoa merkitystä. Pyrin tutkijana ymmärtämään ja tulkitsemaan haastatteluja ja haastateltuja, kirjoitelmia ja kirjoitelmien kirjoittajia sekä kyselyihin vastanneita nimenomaan kielen ja tekstien perusteella.

Kieli on hermeneutiikassa keskeisessä asemassa ja siihen perustuu hermeneuttisen ulottuvuuden universaalisuus, sillä vuorovaikutuksen kautta koettu maailma välittyy meille jatkuvasti avoimena mahdollisuutena. Hermeneutiikka kattaa myös toisen ilmaisemien mielipiteiden kohtaamisen. Tämä perustuu siihen, että kaikessa toisen ihmisen tai asian ymmärtämisessä toteutuu myös itsekritiikkiä. Kaiken keskinäisen ymmärtämisen perusmalli on keskustelu, vuoropuhelu, koska dialoginen ymmärtäminen on mahdotonta, jos

keskustelukumppani ei suostu keskusteluun. (Gadamer 2004, 67-75.) Tässä tutkimuksessa myös kielellä on suuri merkitys. Se näkyy niin haastatteluissa, kirjoitelmissä kuin kyselyissäkin.

Hermeneuttiselta kannalta teksti on pelkkä välituote eli vain vaihe keskinäisen ymmärtämisen tapahtumisessa. Sanotun ymmärtäminen on ainoa tärkeä asia, kielen toimiminen taas pelkkä ennakkoehto. Jotta kirjoitettua ja sanottua voisi ymmärtää, edellytetään, että suullinen ilmaisu on ymmärrettävästi kuultavissa ja kirjallinen kiinnittäminen purettavissa. Kielenkäyttö antaakin yleensä tärkeän vihjeen, jolloin puhutaan tekstin luettavuudesta. Tutkijan lukutapa on aina hänen omansa ja hänen tulee pystyä erottamaan tutkimuskohteen ja oman tematisointitapansa toisistaan sekä raportoimaan niiden suhteen. Hermeneuttinen lukutapa edellyttääkin uudelleen ymmärtämistä muuttuneista lähtökohdista. (Varto 1996, 62-64.)

Hermeneuttinen kehä kuvaa tapaamme ymmärtää. Koska ymmärtäminen lähtee aina tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen, on kyse kehästä. (Varto 1996, 69.) Laine (2007, 33) puhuu myös hermeneuttisesta kehästä, joka voidaan käsittää tutkimuksellisenä ja dialogisena kehänä tutkijan ja tutkittavan aineiston välillä. Kehä käsitteellään usein myös spiraalina, joka voi olla nouseva tai laskeva. Uuden tiedon vastaanottaminen, aiempaan tietopohjaan peilaaminen, tietorakenteiden uudelleen muokkaus ja kriittisyys rakentavat spiraalimaisen dialogin ihmisen tietorakenteissa. Ihmisen aiempi esiymmärrys rakentuu uudelleen tai tarkentuu uuden tiedon kriittisen pohdinnan jälkeen ymmärrykseksi, jota ihminen jälleen omasta kokemusmaailmastaan käsin tulkitsee. Esiymmärryksen pohjalta saatetaan tehdä tulkintoja, joita tiedonrakentamisprosessin edetessä pyritään ymmärtämään. (Ks. myös Oesch 2005, 17; Moss 1998, 206-207.) Esiymmärrys ohjaa ymmärtämistämme ja tulkintaamme, mutta ei silti ole täysin muuttumatonta. Hermeneuttinen kehä mahdollistaa kriittisen pohdinnan kautta myös esiymmärryksen muuttumisen, jopa sen korjaamisen. (Kusch 1986, 39.) Tässä tutkimuksessa esiymmärrykseni tutkittavista asioista pohjautuu omaan työelämän kautta saamiini kokemuksiin ja käsityksiin tutkittavista asioista.

Fenomenologisella sekä hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne: perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Jonkinlainen esituttuus on siis merkitysten edellytys. (Laine 2007, 32-33.) Tässä hermeneuttiseen traditioon perustuvassa tutkimuksessani pyrin tekemään jo tunnettua tietoiseksi ja näkyväksi. Mikään ymmärtäminen ei ala tyhjästä vaan perustana on esiymmärrys. Tutkijana olen hermeneuttisessa kehässä tai spiraalissa, jolla ei ole alkua eikä loppua. Mielenkiinnon kohteenani oleva ilmiö avartuu tutkimusprosessin aikana vain pieneltä osalta tässä spiraalissa.

Gadamer (2004, 37) toteaa hermeneuttisen metodin olevan hyvä keino kehittää samassa toimintaympäristössä toimivien ihmisten yhteisiä ajattelua ja toimintatapoja. Se vaatii kuitenkin tutkijalta kykyä ottaa etäisyyttä omiin ennakkokäsityksiinsä ja -luuloihinsa. Tässä tutkimuksessa oma esiymmär-

rykseni on pohjana toisten kohtaamiselle ja tavoitteelle ymmärtää asioita niiden oikeassa merkityksessä. Pohjana toimivat omat kokemukseni ja ymmärrys. Ne asettavat toisaalta tulkinnalleni subjektiivisen lähtökohdan, mutta toimivat myös pohjana pyrkimykselleni ymmärtää asioita objektiivisesti. Oma esiymmärrykseni muuttui pitkään jatkuneen tutkimusprosessin aikana. Alussa oma työkokemukseni vaikutti tutkimiini asioiden ymmärtämiseen mutta siirryttyäni opettamaan toiselle asteelle, huomasin suhtautuvani moniin koulukulttuuriin liittyviin asioihin toisin. Mikola (2011, 23) puhuu väitöskirjassaan opettaja,- inkluusio- ja asiantuntijasilmälaseista. Ne kuvaavat hyvin myös omien näkemyksieni muuttumista opettajasta asiantuntijaksi. Suhtautumiseni etenkin lähikouluajatteluun ja inkluusion toteutumiseen peruskoulussa muuttui kriittisemmäksi. Huomasin, että ne eivät läheskään aina toteudu. Tutkimuksen edetessä sain kuitenkin tutkimustulosteni kautta todeta asioita, jotka vaikuttavat niiden kehittymiseen koulukulttuurissa.

Tutkimusprosessini on ollut monivaiheinen, kuten tutkimukset yleensä, vaikka Coffey ja Atkinson (1996, 1) painottavat tutkimuksen näkemistä kokonaisuutena, sen vaiheittaisesta erittelystä huolimatta. Seuraavan kuvion kautta kuvaan tutkimusprosessini kulkua.

- Tutkimuslupa, syksy 2004
- Tutkimussuunnitelma, talvi 2005
- Teoriaan perehtymistä
- Erityisopettajien haastattelut ja luokanopettajien kirjoitelmat, kevät 2005
- Litteroinnit, kesä-syksy 2005
- Alustavaa sisällönanalyysin tekoa ja tulkintaa
- Pienluokalla olleiden oppilaiden kyselylomakkeet, kesä-syksy 2005
- Litteroinnit ja koonnit syksy, 2005
- Alustavaa sisällönanalyysin tekoa ja tulkintaa
- Teoriaan perehtymistä
- Rehtorien ja opetustoimen johdon haastattelut, kevät 2008
- Litteroinnit, kesä 2008
- Sisällönanalyysin tekoa ja tulkintaa
- Teoriaan perehtymistä
- Abstrahointia
- Käsikirjoituksen kirjoittamista, 2010-2011

KUVIO 7. Tapaustutkimuksen eteneminen

Oma työni erityisluokanopettajana pienluokassa aiheutti alkusykäyksen koko tutkimukseni alulle saattamiseksi. Olin muutama vuosi sitten valmistunut erityisluokanopettajaksi, joten kosketuspintani erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin oli vielä alussa. Saloviidan kirja Kaikille avoimeen kouluun (1999) vaikutti minuun voimakkaasti, etenkin kun kaikki erityistä tukea oppilaat eivät ainakaan Vaasassa saaneet opiskella samassa koulussa eivätkä omassa lähikoulussaan.

Pian tutkimusluvan saatuani Kasvatus- ja opetusvirastolta sain tutkimussuunnitelman hyväksytyä Jyväskylän yliopistossa. Koska tunsin vaasalaisen erityisopetuskentän ja siellä toimivat opettajat hyvin, aloitin jo varhaisessa vaiheessa aineiston keruun. Samaan aikaan osallistuin jatko-opintojen seminaareihin, joissa esittelin usein myös omaa tutkimustani ja sen vaiheita. Aineistoni rakentui vähitellen. Litteroinnit ja analyysit, aineiston uudelleen järjestelyt ja teemoittelut ja luokittelut veivät paljon aikaa. Tutkimuksen sitominen teoriaan ja teorian jatkuva laajentuminen olivat mielenkiintoista mutta myös haasteellista. Tutkimus kääntyi lopulta inkluusiotutkimukseksi.

5.3 Evaluoivan tapaustutkimuksen keinoin kuva pienluokkaopetuksesta

Laadullinen tutkimus voi olla luonteeltaan tapaustutkimusta (case study), jossa monin eri tavoin ja monipuolisesti on hankittu tietoa tutkittavasta ilmiöstä tai tapauksesta. Tapaus voi kertoa jotain merkittävää myös laajemmasta kokonaisuudesta, jonka osa se on. Tässä tutkimuksessa pienluokkaopetus on yksi erityisen tuen muoto peruskoulussa. Metsämuurosen (2000, 18) mukaan tapaustutkimus voidaan ymmärtää keskeiseksi kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategiaksi, koska lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta. Sen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa ihmiset toimivat. (Ks. myös Yin 2003, 13; Gomm, Hammersley & Foster 2000, 2-5.) Tapaustutkimuksen tyypillisiä piirteitä ovat Syrjälän ja Nummen (1988) mukaan kokonaisvaltaisuus, yksilöllistäminen, luonnollisuus, monitieteisyys, vuorovaikutuksellisuus, arvosidonnaisuus ja mukautuvaisuus.

Tapaustutkimuksessa tutkitaan jo toiminnassa olevaa tapahtumaa eli tässä tapauksessa alkuopetuksen pienluokkaopetusta. Tapaustutkimuksen avulla voidaan testata, laajentaa tai täsmentää aiemmin esitettyjä ideoita tai teorioita (Laine ym. 2007, 19). Tässä tutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, kuitenkin niin, etteivät minun eli tutkijan toiveet ja ennakkoluulot määrää tutkimuksen lopputulosta. Tutkimus edellyttääkin aina luottamusta ja sopimusta tutkijan ja tutkittavien välillä. Tapaustutkimus on myös arvosidonnaista ja ainutlaatuista. Minun on tutkijana oltava mukana koko persoonallisuudellani eli arvomaailmani on oltava yhteydessä näkemykseen, jonka muodostan tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteenani on, että tutkimukseni muodostaa eheän kokonaisuuden yhdestä tapauksesta eli pienluokkatoiminnasta. Tapaustutkimukselle on ominaista myös sen kokonaisvaltainen luonne. Tätä tutkimusta voidaankin pitää myös kokonaistutkimuksena, koska olen pyrkinyt tutkimaan pienluokkatoimintaa ja siihen liittyviä ilmiöitä mahdollisimman monipuolisesti usean eri tahon arvioimana.

Tapaustutkimustyyppit voidaan jakaa kompleksisuuden perusteella kolmeen lähestymistapaan. Mitchellin (2000, 76-81) mukaan yksinkertaisin

lähtökohta on yksittäisen tilanteen ja joidenkin yleisten periaatteiden kuvaus. Toinen vaihtoehto on sosiaalisen tilanteen analysoiminen, joka onkin jo monimuotoisempaa. Kolmas tapa eli laajennettu tapaustutkimus on kompleksisin, koska siinä toimintaympäristö ja tapaus sekoittuvat toisiinsa. Tätä tutkimusta voidaan pitää edellä mainittuna, koska tutkijana en tiedä, miten pienluokkatoiminta tulee kehittymään tulevaisuudessa, mutta tunnen sen aloitus- ja kehitysvaiheet. Tutkimani tapaus on samalla myös avoin, jolloin osallistuminen auttaa hahmottamaan, miten toimintaympäristö vaikuttaa tapahtumiin ja kuinka ne muuttavat toimintaympäristöä. (Ks. myös Häikiö & Niemenmaa 2007, 44.)

Cohen ja Manion (1995, 123) ovat luetelleet tapaustutkimuksen etuja: tapaustutkimus perustuu usein tutkittavan omiin kokemuksiin, sen lähtökohdiana on yleensä toiminta, jonka tuloksia voidaan soveltaa käytännössä ja sen raportointi voi olla sellaista, että se sallii lukijan tehdä omia johtopäätöksiä tuloksista. Tapaustutkimuksen tulosten pääasiallinen tarkoitus ei ole kuitenkaan empiirinen yleistettävyyttä siinä mittakaavassa kuin määrällisessä tutkimuksessa. Stake (2000, 442-444) painottaakin, että tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne voivat antaa viitteen siihen suuntaan. Tärkeintä on tulosten ymmärtäminen eli tapauksen avulla pyritään ymmärtämään nimenomaan tutkittavaa tapausta eikä muita tapauksia. Tapaustutkimuksen selitysmallien tavoitteena ei ole esittää universaaleja lainalaisuuksia vaan keskeistä on ilmiön paikallinen selittäminen (Alasuutari 1999, 56). Tapaustutkimus ei oikeuta yleistettävyyteen, mutta sen voidaan ajatella esimerkiksi tässä tutkimuksessa antavan selkeän kuvan pienluokkien merkityksestä suomalaisessa koulujärjestelmässä.

Laadullisten aineistojen perusteella voidaan tehdä yleistyksiä, mutta niiden yleistys on aivan eri kuin määrällisen tutkimuksen, koska laadullisessa tutkimuksessa populaatio on paljon pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tällöin puhutaankin tutkimustulosten suhteuttamisesta osaksi laajempia kokonaisuuksia kuin yleistettävyydestä. (Alasuutari 1999, 249-250.) Moilanen ja Räihä (2007, 65) korostavat tulosten koskettavuutta, mihin liittyy läheisesti yleistäminen. Tässä tutkimuksessa en suoraan pyri yleistyksiin, koska pienluokkatoiminta on sidottu tiettyyn paikkakuntaan vaan tärkeintä on tutkimustulosten mahdollinen siirrettävyys esimerkiksi toiselle paikkakunnalle. Tavoitteenani on ilmiön ymmärtäminen konkreettisen esimerkin kautta. Jos tutkimusta lukevat löytävät jotain itseään koskettavaa tästä tutkimuksesta, tämä tutkimus on saavuttanut jotain yleistä.

Koska arvioin vaasalaisen pienluokkatoiminnan merkitystä yhtenä vaihtoehtona opintien alussa, voidaan tätä tutkimusta pitää myös tapaustutkimuksena, jossa on evaluoivia piirteitä. Holmila (1999, 46-47) toteaa, että evaluatiotutkimuksen avulla pyritään arvioimaan erilaisten toimenpiteiden vaikutuksia ja tuloksia, jotta jatkossa voidaan tehdä mahdollisesti parempia päätöksiä tai käyttää tehokkaampia menetelmiä. Tutkimuksen tavoitteena on siis arvioida aikaisempien päätösten, toimenpiteiden, politiikan tai jonkin toiminnan tuloksien tuloksellisuutta ja tehokkuutta. Tutkimustavan tavoitteet-

na on, että päätöksiä ja toimenpiteitä voidaan korjata. (Uusitalo 2001, 68-69.) Tässä tutkimuksessa tutkin pienluokkatoimintaa ja sen toimivuutta eri henkilöiden kokemusten ja arviointien kautta. Arvioinnilla eli evaluoinnilla ymmärrän arvottamista eli arviointi pitää sisällään arvon määrittämisen. Koska arviointia tapahtuu kaikilla elämänalueilla, joko formaalisti tai nonformaalisti, muodollisen ja tietoisien arvioinnin tavoitteena on ymmärryksen ja tiedon lisääminen kohteena olevasta toiminnasta. Kokemuksista voidaan näin ollen ottaa myös oppia arvioinnin kohteena olevan toiminnan parantamiseksi. Robson (2001, 25) painottaakin arvioinnin ja tutkimuksen yhteyden olevan siinä, että laadukas arviointi vaatii aina harkittua tutkimusasetelmaa, havaintoaineiston keräämistä, analyysiä ja tulkintaa.

Arviointitutkimuksen kehitykselle on tyypillistä siirtyminen ulkokohtaisesta ja objektiivisesta mittauksesta kohti osallistavampaa ja vuorovaikutuksellisempaa arviointia. Tämä lähestymistapa painottaa, että on olemassa useita sosiaalisesti rakentuneita todellisuuksia. Ne perustuvat yksilöiden hahmottamiin kokemuksiin ja ovat luonteeltaan vuorovaikutuksellisia. (Guba & Lincoln 1989, 11, 86.) Saarinen (1999) toteaa, että evaluointi voi tuottaa uutta tietoa tutkittavasta kohteesta, jolloin se voi muokata esimerkiksi päätöksentekijöiden ajattelutapaa. Yhtenä merkittävänä hyötynä ja vaikutuksena pidetään kuitenkin sen herättämää kriittistä keskustelua. Koska evaluoivassa tutkimuksessa on tärkeää tietää usean eri toimijan käsityksiä, mielipiteitä ja ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä, valitsin tutkimusmenetelmiksi teemahaastattelut, kirjoitelmat ja lomakekyselyn. Arviointi on tällöin formatiivista eli se rajoittuu tiettyyn kontekstiin, jolla ei ole suoranaista yleistettävyyttä muihin konteksteihin eli arviointi on luonteeltaan tapaustutkimuksellista. (Saarinen 1999, 69-70.)

5.4 Tavoitteena tutkittavien toiminnan ja ajattelun ymmärtäminen

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ei ole mahdollista toimia vain ulkoisena tarkkailijana vaan hänen tulee ymmärtää tutkittavana olevia ilmiöitä. Tutkijana olen mukana koko persoonallisuudellani ja arvomaailmani on yhteydessä näkemykseen, jonka muodostan tutkittavasta ilmiöstä. Ymmärtämisessä on Soinin (1995, 35-36) mukaan kyse ilmiöiden merkitysten oivaltamisesta. Se on tulkintaa, joka laajenee yksittäisistä kokemuksista koko sosiaaliseen todellisuuteen. Tulkinta on myös Varton (1996, 69-70) mukaan menetelmä, jonka avulla tunnustetaan tutkimuskohteen laatu. Tutkijan on selvitettävä itselleen sekä filosofisia että teoreettisia kysymyksiä, joihin vastaaminen on tutkijan oma tehtävä. Tämän tutkimuksen taustalla on humanistis-holistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan jokainen ihminen nähdään arvokkaana osiensa summanna. (Vrt. Komulainen 2010; Denzin & Lincoln 2000, 7; Schwandt 2000, 191.)

Tutkijana minua kiinnostaa merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa. Eskola ja Suoranta (2000, 64-65) toteavat, että laadullisesti kerätty aineisto on periaatteessa rajaton, jolloin tutkimuksen kohteeksi voidaan ottaa pienikin määrä aineistoa ja lähteä siitä tekemään tulkintaa kuten tässä tutkimuksessa. Tutkijan on myös tunnettava aineistonsa niin hyvin, etteivät tutkimustulokset perustu satunnaisuuksiin. Koska laadullinen aineisto ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan vanhojen ajatusmallien kyseenalaistamiseen, onkin aineiston kokoa mahdoton määritellä muuten kuin siten, että se antaa tutkittavasta ilmiöstä kokonaisvaltaisen ja luotettavan kuvan. (Ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85.) Tätä tutkimusta voidaan pitää myös kokonaistutkimuksena, koska rajasin tutkimukseni Vaasassa toimivaan pienluokkatoimintaan, josta pyrin saamaan kokonaisvaltaisen kuvan ja ymmärtämään sitä monesta eri näkökulmasta ja usean eri tahon arvioimana. Valitsemani teemat olen lisäksi rajannut koskemaan vain tätä tutkimusta ja siihen liittyviä tutkimustehtäviä.

Päämääränäni on tutkittavien henkilöiden oman näkökulman ja lisäksi omien kokemusteni esiin tuominen. Laadullinen tutkimus onkin pääosin induktiivista tutkimusta, jossa päättelyllä edetään yksittäistapauksista yleistyksiin. Tavoitteenani on ollut pyrkiä säilyttämään ihmisten kokemukset mahdollisimman ainutkertaisina ja yksilöllisinä. Kysymys on nimenomaan siitä, kuinka tutkittavani tulkitsevat kokemuksiaan. Pyrkimyksenäni on saada kokonaisvaltaista empiiristä tietoa niin, että laadulliset ja yksityiskohtia luonnehtivat asiat tulee otettua huomioon. (Vrt. Denzin & Lincoln 2000, 6-7.)

Eskola ja Suoranta (2000, 68-69) painottavat monimetodisen lähestymistavan ensisijaisena tavoitteena olevan lisätä tutkimuksen kattavuutta. Menetelmällistä monimuotoisuutta kutsutaan triangulaatioksi. Siinä tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan useammasta eri näkökulmasta. Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 24) korostavat menetelmän sisäisellä triangulaatiolla saavutettavan sen, että yhden menetelmän heikkoudet peitotetaan toisen menetelmän vahvuuksilla. Tässä tutkimuksessa käytin havaintoaineiston koonnissa haastatteluja, kirjoitelmia ja kyselylomaketta. Johtopäätöksiä teen ilman tilastomatemattisia keinoja ja olen itse tärkein työväline eli tulokset ovat minun ajatteluni tulosta.

Kun tavoitellaan laadullista tietoa tutkimushenkilön ilmaisusta, on tärkeää saada selville, mikä on sen merkitys. Ilmaisun merkitys paljastuu usein vasta sen asia- ja tilanneyhteydestä ja sitä tulisi tarkastella näitä yhteyksiä vasten. (Varto 1996, 26; Laine 2007, 29.) Koska minulla tutkijana on sama koulutus- ja työhistoria kuin tutkittavilla opettajilla, pyrin olemaan objektiivinen tulosten suhteen. Tutkijana oma subjektiivinen elementtini tulee säilyä tulkinnassa, mutta minun tulee myös tiedostaa oma viitetaustani, koska sen kautta tavoitan tutkimushenkilöiden tarkoittaman merkityksen. Objektiivisuuden saavuttaminen lähteekin nimenomaan tutkittavien tuottamasta tekstistä eikä tulkitsijan tavoitteista. (Oesch 1994, 81.)

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole Varton (1996, 69-70) mukaan mahdollista toimia vain ulkoisena tarkkailijana, vaan tutkijan tapa ymmärtää tutkit-

tavana olevia ilmiöitä vaikuttaa koko tutkimukseen. Laadullisen tutkimuksen päämenetelmänä onkin tulkinta, jonka avulla tunnistetaan tutkimuskohteen laatu. Pyrin tutkijana tulkitsemaan luokan- ja erityisluokanopettajien, entisten pienluokan oppilaiden ja rehtorien sekä opetustoimen johdon kokemuksia pienluokkatoiminnasta. Laine (2007, 28) lisää edelliseen, että laadullisessa tutkimusmenetelmässä tiedonintressinä on selittää ihmisen toimintaa intentionaalisesti eli ihmisen toimintaa koskevien päämäärien avulla. (Ks. myös Alasuutari 1999, 183-184; Greig & Taylor 1999, 43.) Ymmärtämisen tarkoituksena on paljastaa merkityksiä, joita ihmiset toiminnalleen antavat. Merkitykset puolestaan paljastuvat tutkimuksessa ihmisten haluina, uskomuksina, käsityksinä ja ihanteina. Myös todellisen elämän kuvaaminen voi olla lähtökohtana. (Hirsjärvi ym. 2004, 152.) Tässä laadullisessa tutkimuksessa keski-tyinkin enemmän prosessiin kuin tuotokseen eli tarkoitukseni ei ole testata teorioita tai hypoteeseja vaan tehdä uusia havaintoja tutkimastani asiasta eli pienluokkatoiminnasta käyttäen tiedonkeruumenetelminä haastattelua, kirjoitelmia ja kyselylomaketta.

5.5 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

Valitsin harkinnanvaraisesti tähän tutkimukseen kolme vaasalaista erityisluokanopettajaa ja neljä luokanopettajaa. Lisäksi tavoitin 15 eri alakouluissa opiskellutta entistä alkuopetuksen pienluokan oppilasta. Otin tutkimukseeni mukaan vielä kaksi rehtoria ja kaksi opetustoimen johtavaa virkamiestä, jotta saisin hallinnon näkökulman mukaan tutkimukseen.

5.5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusta aloittaessani Vaasassa toimi viisi alkuopetuksen pienluokkaa eri alakouluissa eri puolella kaupunkia. Yhdessä pienluokassa toimin itse opettajana ja yhdessä pienluokassa opetti muodollisesti epäpätevä opettaja. Valitsin harkinnanvaraisesti kolme pätevää ja kauan pienluokissa opettanutta erityisluokanopettajaa haastatteluun. Päädyin tähän ratkaisuun, koska ajattelin, että yhden opettajan muodollinen epäpätevyys ja kokemattomuus opetustyöstä saattaisivat vaikuttaa tutkimustuloksiin, joten jätin hänet tutkimuksen ulkopuolelle. Kaikki haastatteluun valitsemani erityisluokanopettajat olivat toimineet opetustyössä yli kymmenen vuotta ja alkuopetuksen pienluokissa he olivat opettaneet vähintään viisi vuotta eli voidaan sanoa, että he olivat hyvin kokeneita pedagogeja. Kaikki valitut erityisluokanopettajat olivat naisia, koska Vaasassa ei tutkimusta aloittaessani ollut yhtään miespuolista erityisluokanopettajaa opettamassa pienluokassa.

Tutkimukseen harkinnanvaraisesti valitsemani luokanopettajat työskentelevät kolmella eri alakoululla. Valintaani vaikutti se, että he olivat myös kaikki muodollisesti päteviä ja heillä oli opetusalan kokemusta peruskoulun alakou-

lusta yli kymmenen vuotta eli heitäkin voidaan pitää hyvin kokeneina opettajina. He olivat jo useamman vuoden ajan tehneet yhteistyötä kouluissaan olevien pienluokkien opettajien ja oppilaiden kanssa ja heidän luokkiinsa oli viimeisten viiden vuoden aikana integroitu ja pysyvästi siirtynyt oppilaita pienluokista.

Entisiä pienluokan oppilaita sain tutkimukseeni mukaan alakoulujen rehtorien ja koulusihteerien kautta. Lähetin heidän kauttaan kyselyitä yhteensä 33 oppilaalle, jotka olivat opiskelleet kolmessa eri alakoulussa. He opiskelivat edelleen samoissa alakouluissa mutta ylemmillä yleisopetuksen luokilla. Heidän pienluokalla oloajastaan oli oppilaasta riippuen kulunut kahdesta neljään vuotta. En tuntenut oppilaita ennestään enkä saanut tietoja heidän henkilöllisyydestään enkä sukupuolestaan. Vastaukset sain 15 oppilaalta.

Tutkimukseeni harkinnanvaraisesti valitsemani kahden rehtorin valintaan vaikutti se, että he olivat varsin kokeneita omassa työssään eli heillä oli molemmilla kokemusta rehtorin työstä yli kymmenen vuoden ajalta. Koulutukseltaan he olivat molemmat alun perin luokanopettajia, joten he tunsivat opetuskentän hyvin. Heidän johtamissaan alakouluissa (n. 300 oppilasta) oli alkuopetuksen pienluokka toiminut jo ainakin viisi vuotta. Tutkimukseeni harkinnanvaraisesti valitsemani kaksi opetusviraston johtavaa virkamiestä toimivat opetusvirastossa hallinnollisissa tehtävissä. Heidän valintaansa vaikutti etenkin se, että he olivat merkittävässä asemassa opetusvirastossa ja he olivat olleet yli kymmenen vuoden ajan päättämässä perusopetukseen liittyvistä asioista.

Keräsin tutkimukseni aineiston haastattelujen, kirjoitelmien ja kyselylomakkeiden avulla. Tein erityisluokanopettajille teemahaastattelun (liite 1), jonka nauhoitin. Luokanopettajat kirjoittivat annetusta aiheesta kirjoitelman (liite 2) ja entiset alkuopetuksen pienluokkien oppilaat vastasivat joko yksin tai yhdessä vanhempiensa kanssa kyselylomakkeen kysymyksiin (liite 3). Saadakseni myös päättäjien ja opetusta suunnittelevien henkilöiden äänen kuuluviin tein kahdelle alakoulussa toimivalle rehtorille ja opetustoimen johdolle eli kahdelle Kasvatus- ja opetusvirastossa johtavissa tehtävissä työskentelevälle henkilölle ryhmähaastattelun (liite 4). Tutkimusaineistoni keruumenetelmät ja ajoitus on koottu seuraavaan taulukkoon.

TAULUKKO 6. Tutkimusaineiston keruumenetelmät ja ajoitus sekä tutkimusongelmien vastaavuus

Aineiston keruumenetelmät	1. Haastattelu Erityisluokan-opettajille (n=3)	2. Kirjoitelmat luokanopettajille (n=4)	3. Kyselylomake entisille pienluokan oppilaille (n=33) -15 vastausta palautettiin -kato 18 vastausta	4. Haastattelu rehtoreille (n=2) ja opetus-toimen johdolle (n=2)
Ajankohta	Toukokuu 2005	Maaliskuu 2005	Kesäkuu 2005 Syyskuu 2005: uusi kysely	Toukokuu 2008
Huomioitavaa	Teemahaastattelu	Sähköpostin ja sisäisen postin kautta.	Postin kautta. Rehtorien, koulusih-teerien ja luokan-opettajien avulla.	Teemahaastattelu
Aineiston määrä	32 sivua litteroitua tekstiä	36 sivua	60 sivua	32 sivua litteroitua tekstiä
Tutkimusongelma	-Millaisia oppilaita pienluokkaan valikoituu? -Millaista yhteistyötä pienluokkaopetus vaatii opettajilta? -Miten pienluokan oppilaita integroidaan yleisopetukseen? -Miten oppilaan siirtyminen pienluokasta eteenpäin onnistuu? -Miten pienluokalla olleeseen oppilaaseen suhtaudutaan? -Miten pienluokka palvelee lähikoulu-periaatetta?	-Millaisia oppilaita pienluokkaan valikoituu? -Millaista yhteistyötä pienluokkaopetus vaatii opettajilta? -Miten pienluokan oppilaita integroidaan yleisopetukseen? -Miten oppilaan siirtyminen pienluokasta eteenpäin onnistuu? -Miten pienluokalla olleeseen oppilaaseen suhtaudutaan? -Miten pienluokka palvelee lähikoulu-periaatetta?	-Miten pienluokan oppilaita integroidaan yleisopetukseen? -Millaista on opiskella pienluokassa? -Miten oppilaan siirtyminen pienluokasta eteenpäin onnistuu? -Miten pienluokalla olleeseen oppilaaseen suhtaudutaan?	-Millaisia oppilaita pienluokkaan valikoituu? -Millaista yhteistyötä pienluokkaopetus vaatii opettajilta? -Miten pienluokan oppilaita integroidaan yleisopetukseen? -Miten oppilaan siirtyminen pienluokasta eteenpäin onnistuu? -Miten pienluokalla olleeseen oppilaaseen suhtaudutaan? -Miten pienluokka palvelee lähikoulu-periaatetta?

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 18-19) korostavat tutkijan olevan yksi tutkimusvälineistä eli hän vaikuttaa käsitteiden valintaan, tulkintaan, aineiston keruuseen ja analysointiin sekä raportointiin. Myös tässä tutkimuksessa omat subjektiiviset näkemykseni vaikuttavat tutkimusprosessiin ja tulkintojeni pitäisi saada tukea tutkittavassa yhteisössä. On huomioitava myös tutkittavien yksilölliset kontekstit eli missä ihmiset elävät ja työskentelevät, koska näin ymmärretään paremmin yksilöllisiä merkityksiä. Tavoitteenani ei ole ainoastaan objektiivisuus vaan yksi näkemys totuudesta ja tietoisuus näkökulmista, jotka ohjaavat työskentelyäni.

5.5.2 Haastattelut

Haastattelemani erityisluokanopettajat edustivat suurta osaa Vaasan alkuopetuksen pienluokkien opettajista vuonna 2005. Varsinaisen haastattelun tein 12.5.2005 omassa alakoulussani ja luokkahuoneessani. Haastattelun ajankohta oli haastateltavien pyynnöstä iltapäivällä työajan jälkeen. Koska haastattelun tulisi olla luonteeltaan enemmänkin keskustelua kuin kuulustelua, pyrin heti alusta asti siihen, että olemme paikalla keskustelemassa kaikille tutuista asioista. Ennen haastattelun aloittamista kerroin haastateltaville tutkimukseni tarkoituksen ja tehtävät. He saivat myös luettavakseen laatimani teemahaastattelun rungon ja samalla kerroin haastattelun nauhoituksesta. Tunnelma oli asiallisen rento ja haastattelu sujui ilman taukoja tai keskeytyksiä. Haastattelun kesto oli kaksi ja puoli tuntia.

Erityisluokanopettajien haastattelu oli tyypiltään puolistrukturoitu teemahaastattelu (liite 1). Teemahaastattelun etuna on, että se sallii ajatusten täsmennykset ja edelleen kehittelyn, joustavat validiustarkastukset, emotionaalisten ja intiimienkin alueiden tutkimisen ja subjektiivisen kehitysprosessin kulun seurannan sekä syvemmälle ulottuvat pohdinnat asioista, joihin muuten on vaikeaa päästä käsiksi. Metodologisesti teemahaastattelussa korostuu ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2001.) Haastatteluni eteni tiettyjen teemojen mukaan, vaikka välillä käsiteltiin myös opettajien vastauksista ja kysymyksistä nousevia asioita. Perusteluna haastattelun käytölle oli tavoitteeni selvittää opettajien kokemuksia ja käsityksiä alkuopetuksen pienluokan oppilaista ja pienluokkaan liittyvistä periaatteista, käytänteistä ja hyödyllisyydestä. Jos haastattelut olisi tehnyt joku haastateltaville vieraampi henkilö, aineisto saattaisi olla suppeampi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) toteavatkin, että teemahaastattelussa oletetaan, että haastateltavat ymmärtävät ammattitaidon samalla tavalla ja ovat kykeneviä pilkkomaan sen yhtenäisellä tavalla. Teemahaastattelun runko selviää seuraavasta taulukosta.

Teema-alueet

1. Erityisluokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia alkuopetuksen pienluokan oppilaista
 2. Erityisluokanopettajien kokemuksia pienluokasta ja sen hyödyllisyydestä
 3. Kokemuksia moniammatillisuudesta
 4. HOJKS opiskelun ohjaajana
 5. Integroinnit yleisopetuksen luokkiin
 6. Oppilaiden siirtyminen pienluokan jälkeen
 7. Toiveita ja pelkoja
-

Haastatellut saivat teemahaastattelurungon (liite 1) nähtäväkseen ennen haastattelua. Se koostui erityisluokanopettajia koskevista asioista, kuten pienluokan hyödyllisyyden, moniammatillisuuden, HOJKSin ja integroinnin merkityksen kokemisesta. Nämä ovat asioita, joiden kanssa jokainen erityisluokanopettaja on tekemisissä käytännön työssä. Haastattelun aluksi jokainen opettaja sai kuvailla oman luokkansa nykytilanteen eli kertoa lyhyesti omasta luokastaan, avustajatilanteestaan ja jaksamisestaan. Näin päästiin joustavasti suoraan asiaan.

Ensimmäinen teema-alue selvitti erityisluokanopettajien kokemuksia heidän pienluokille tulleista oppilaistaan. Tavoitteenani oli selvittää, millaisia oppilaita pienluokille oli vuosittain otettu suoraan esikoulusta esimerkiksi koulupsykologin lausunnolla tai siirretty yleisopetuksesta. Opettajat saivat myös kertoa oppilaidensa tuen tarpeista. Toinen teema-alue koski erityisluokanopettajien kokemuksia pienluokasta, sen käytänteistä ja hyödyllisyydestä oppilaille. Halusin myös selvittää vanhempien asennoitumista erityisopetuksen siirtoihin sekä kuulla oppilaiden mahdollisesta kiusaamisesta ja leimautumisesta. Tässä on hyvä muistaa, että aineisto on kerätty ennen perusopetuslain muutosta (2010).

Kolmas teema koski moniammatillisuutta. Tavoitteenani oli selvittää, millaista yhteistyötä opettajat tekivät kouluissaan ja keiden kanssa. He saivat myös itse kertoa kokemuksiaan moniammatillisuudesta ja heidän kouluissaan toimivasta oppilashuollosta. Neljännen teema-alueen tavoitteena oli selvittää HOJKSiin liittyviä asioita. Kyselin opettajilta sen laadinnasta, aika-tilausta, sisällöistä ja laatijoista sekä yhteistyöstä vanhempien kanssa. Myös laadintaan liittyvistä rahallisista korvauksista keskusteltiin.

Viidennen teema-alueen kysymykset liittyivät pienluokan oppilaiden integroimiseen yleisopetuksen luokkiin. Tavoitteenani oli selvittää, missä vaiheessa ja mille tunneille oppilaat yleensä integroituvat ja mikä oli koulunkäyntiavustajan osuus näillä tunneilla. Pyysin opettajia myös kertomaan yhteistyöstä vastaanottavien luokanopettajien kanssa. Kuudennen teema-alueen tavoitteena oli selvittää, milloin ja mihin oppilaat siirtyivät pienluokasta. Tiedustelin myös kuka päättää oppilaan siirtymisestä eteenpäin ja onko muita vaihtoehtoja kuin yleisopetus. Haastattelun lopuksi erityisluokanopet-

tajat saivat kertoa omista toiveistaan ja peloistaan, jotka liittyivät pienluokka-toimintaan ja sen jatkuvuuteen.

Kahden alakoulun rehtorin ja kahden Kasvatus- ja opetusvirastossa työskentelevän virkamiehen saaminen yhteisen haastatteluun oli haasteellista, koska yhteisen haastatteluajan löytäminen oli vaikeaa. Tästä syystä jouduin jakamaan haastattelun kahdelle eri päivälle eli haastattelin ensin samanaikaisesti yhtä peruskoulun alakoulun rehtoria ja kahta opetustoimen johtoon kuuluvaa virkamiestä opetusvirastossa 14.5.2008 iltapäivällä. Haastattelu oli teemahaastattelu (liite 4), mutta sitä voidaan pitää myös ryhmähaastatteluna tai asiantuntijahaastatteluna. Haastattelemallani ryhmällä oli asiantuntemusta tarkasteltavaan asiaan ja potentiaalista kykyä saada aikaan muutoksia.

Olin lähettänyt haastattelurungon etukäteen haastateltaville, joten he tiesivät valmistautua siihen. Paikkana oli Kasvatus- ja opetusvirasto, joka sijaitsee keskellä kaupunkia. Nauhoitin haastattelun, joka kesti kaksi tuntia. Toisen alakoulun rehtorin haastattelun tein hänen omassa koulussaan 22.5.2008 koulupäivän päätteeksi. Esitin samat kysymykset ja teemat myös hänelle sekä nauhoitin haastattelun. Haastattelun kesto oli sama kuin edellä mainittu. Korostin molempien haastattelujen aluksi, ettei haastateltavien henkilöiden eikä koulujen nimiä mainita tutkimuksessa. Näin he saivat mahdollisuuden vastata rehellisesti säilyttäen anonymiytensä.

Ensimmäinen teema-alue koski pienluokkatoiminnan alkuvaiheita, resursointia ja onnistumista tehtävässään. Toinen teema koski oppilasvalikointia, josta kaikilla haastateltavilla oli vuosien kokemus. Inklusio ja lähikouluperiaate olivat myös haastateltaville tuttuja asioita samoin integrointiin liittyvät asiat. Viides teema liittyi moniammatillisuuteen ja kuudes teema koulunkäyntiavustajiin, joita Vaasassa kutsutaan virallisesti koulunkäynnin ohjaajiksi. HOJKSien laadinnasta ja niihin liittyvistä korvauksista sekä oppilaiden siirtymisestä pienluokasta eteenpäin syntyi myös keskustelua. Viimeinen teema oli eräänlaista visiointia eli tulevaisuuden näkymiä liittyen pienluokkiin. Taulukosta 8. selviävät haastattelun teema-alueet.

TAULUKKO 8. Rehtorien ja opetustoimen johdon teemahaastattelun teema-alueet

Teema-alueet

1. Pienluokkatoiminnan alkuvaiheet ja onnistuminen tehtävässään
 2. Oppilasvalikointi
 3. Inklusio ja lähikouluperiaate
 4. Integrointi
 5. Moniammatillisuus
 6. Koulunkäynnin ohjaajat = koulunkäyntiavustajat
 7. HOJKS
 8. Pienluokasta pois
 9. Pienluokkien tulevaisuus
-

Teemat osoittautuivat paljon keskustelua ja ajatuksia herättäviksi. Annoin jokaiselle haastatteluun osallistuneelle vuorollaan mahdollisuuden kertoa ja vaihtaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan muiden kanssa. Tunnelma molemmissa haastatteluissa oli luonteva ja luottamusta herättävä. Teemahaastatteluaineisto osoittautui monipuoliseksi.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ei ole mahdollista toimia vain ulkoisena tarkkailijana, joten tutkijan tapa ymmärtää tutkittavana olevia ilmiöitä vaikuttaa koko tutkimukseen. Jos en olisi tuntenut haastattelemiani opettajia, rehtoreita ja opetustoimen johtoa etukäteen, olisi ollut hyvä, jos olisin voinut haastatella heitä samasta asiasta useampana päivänä, jotta luottamus olisi syntynyt välillemme. Myös asiat, joista keskustelimme, olivat jokaiselle omakohtaisia ja päivittäisiä. Minuun suhtauduttiin hyväksyvästi haastattelu- ja tehdessäni, mikä onkin Eskolan ja Suorannan (2000, 106) mukaan tärkeää tutkimukseen suhtautumisessa.

5.5.3 Kirjoitelmat ja kyselyt

Lähetin pyynnöt kirjoitelmien kirjoittamisesta sähköpostitse neljälle luokanopettajalle 16.2.2005 ja pyysin palauttamaan ne kuukauden kuluessa joko sähköpostina tai postin kautta tutkimuksen tekijälle (liite 2). Tavoitteenani oli saada kirjoitelmien avulla kokemukseen pohjautuvaa tietoa luokanopettajilta, jotka olivat tehneet useita vuosia moniammatillista yhteistyötä muun muassa pienluokan erityisluokanopettajan, koulunkäyntiavustajan, kuraattorin ja oppilaiden vanhempien kanssa. Pyysin heitä kertomaan kokemuksistaan pienluokalta tulleista oppilaista ja muistelemaan sekä kirjoittamaan jostain mieleen jääneestä oppilaasta, joka on hyötynyt pienluokkaopetuksesta. Kaikki luokanopettajat vastasivat toivomassani ajassa. Yksi opettajista palautti kirjoitelmansa sähköpostin kautta ja kolme opettajaa lähetti sen kaupungin sisäisen postin kautta minulle.

Entisten alkuopetuksen pienluokalla olleiden oppilaiden huoltajille lähetetyn kyselylomakkeen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia ja muistoja pienluokka-ajasta. Tavoitteenani oli saada oppilaiden ääni kuuluviin mutta samalla paljastui myös vanhempien ajatuksia ja kokemuksia. Valli (2007, 106-107) kehoittaa miettimään etenkin kyselylomakkeen pituutta, jotta vastaaja jaksaa keskittyä sen täyttämiseen. Kysymykset olivat pääosin avoimia kysymyksiä (liite 3). Muutama kysymyksistä oli vaihtoehtokysymys, jonka avulla sain tarkkaa tietoa liittyen jatkokysymykseen. Tiedustelin oppilailta kokemuksia pienluokassa opiskelusta, tuen saannista, kaverisuhteista ja kiusaamisesta. Lomakkeessa oli kysymyksiä myös integroititunneista ja suurempaan luokkaan siirtymisestä sekä koulumenestyksestä. Lopuksi oppilaat saivat kertoa vapaasti pienluokalla oloajasta. Kyselylomakkeen sisältöalueet on koottu seuraavaan taulukkoon.

TAULUKKO 9. Entisten pienluokan oppilaiden kyselylomakkeen sisältöalueet

Sisältöalue	Pääpiirteet
1. Taustatiedot	Pienluokassa oloaika
2. Kaverien saanti pienluokassa	Kyllä/ei
3. Kiusaaminen	Omia kokemuksia kiusatuksi tulemisesta ja sen kestosta sekä siihen puuttumisesta
4. Mukavat asiat pienluokalla	Omia muistoja
5. Ikävät asiat pienluokalla	Omia muistoja
6. Suurempaan luokkaan siirtyminen	Ensimmäisen vai toisen kouluvuoden jälkeen
7. Integrointi	Integrointituntien oppiaineet
8. Koulumenestys isommassa luokassa	Omaa arviointia
9. Avun tarve ja saanti yleisopetuksessa	Muistoja isommasta yleisopetuksen luokasta
10. Omia kokemuksia ja muistoja	Pienluokassa oloajalta kokemuksia ja muistoja

Lähetin ensimmäiset kyselyt yhden alakoulun koulusihteerin avustuksella kahdeksalle entiselle alkuopetuksen pienluokan oppilaalle 8.6.2005. Vastaanottajaksi oli merkitty oppilaan huoltaja. Kuoressa oli mukana kirje huoltajalle (liite 3). Koska entiset pienluokkien oppilaat olivat iältään vasta 10-12-vuotiaita, pyysin huoltajia vastaamaan kyselyyn yhdessä lapsensa kanssa. Ajattelin, että aikuinen pitäisi paremmin huolen siitä, että kysely tulisi täytettyä ja palautettua ajallaan. Muistelemisen apuna kehoitin katselemaan yhdessä esimerkiksi vanhoja luokkakuvia. Myös Aarnos (2007, 182) kehottaa käyttämään muistelututkimuksissa dokumentteja apuna. Näitä voivat olla päiväkirjat, luokkakuvat tai erilaiset esineet. Lisäksi kuoressa oli valmis vastauskuori postimerkillä varustettuna. Pyysin palauttamaan kyselyt kesäkuun loppuun mennessä. Vastauksia tuli määräpäivään mennessä yksi.

Koulusihteerin lähetti oppilaille uudet kyselyt, jotka pyysin palauttamaan elokuun loppuun mennessä. Vastauksia palautui taas vain yksi. Jotta saisin vastauksia enemmän, tein uuden kyselyn koulujen alettua. Käytin apuna kahden alakoulun rehtoria, jotka antoivat kyselyt 9.9.2005 luokanopettajille, joiden luokissa oli oppilaina entisiä pienluokkalaisia. Kyselyt pyydettiin palauttamaan omalle opettajalle 17.9.2005. Vastausaikaa annettiin vain muutama viikko, jotta kyselyt eivät unohtuisi kotiin. Kyselyitä jaettiin yhteensä 25 kappaletta joista palautui 13. Yhteensä sain vastauksia kyselyyni kesän ja syksyn 2005 aikana 15 kappaletta.

Kyselyn lähettäminen vanhemmille koulujen kautta tuotti parhaimman tuloksen. En saanut tietää, ketkä kyselyyn vastasivat, vaan kaikki tapahtui nimettömänä. Samalla oppilaiden tietosuoja ja anonyymiyys säilyi. Oppilaiden ikä vaihteli 10-12-vuotiaisiin eli he olivat edelleen samojen alakoulujen

oppilaita mutta olivat siirtyneet jossain vaiheessa pysyvästi yleisopetuksen luokkiin opiskelemaan. Pienluokalla oloajasta oli siis kulunut vasta kahdesta neljään vuotta. Kyselyyn vastanneista oppilaista kuusi oli ollut alkuopetuksen pienluokassa kaksi vuotta, seitsemän oppilasta oli ollut vain vuoden, yksi oppilas ei tiennyt, kauanko oli ollut ja yksi ei ollut vastannut koko kysymykseen. Syynä siihen, miksi yksi ei ollut tiennyt pienluokassa oloaikaansa tai ei ollut vastannut koko kysymykseen, saattaa olla se, että hän vastasi kyselyyn ilman vanhempiaan eikä tiennyt vastausta kysymykseen.

Vastauksia palautui 15 kappaletta, mitä voidaan pitää kohtuullisena. Kaatoon johtaneita syitä voidaan vain arvailla, koska minulla ei tutkimuksen tekijänä ollut henkilökohtaista kontaktia tutkittaviin. Ensimmäinen kysely ajoittui koulun loppumisen tienoille eli voidaan ajatella, että vanhemmat eivät jaksaneet vastata lastensa kanssa siihen heti kesäloman alettua. Vaikka vastausaikaa oli kuukauden verran, siihen vastaaminen saattoi myös unohtua. Toisaalta vastausaika saattoi olla jopa liian pitkä. Yksi syy vastaamattomuuteen saattoi olla myös aiheen arkuus. Ehkä alkuopetuksen pienluokkakokemukset eivät olleet mukavia, joten niitä ei haluttu enää muistella. Valli (2007, 106) toteaa, että yksi syy postikyselyn heikkouteen voi olla myös se, että vastaajalla ei ole todellista kontaktia tutkijaan eli tutkija ei ole vastaajalle konkreettinen, hänen tuntemansa ihminen. Koska kysely lähetettiin suoraan oppilaan huoltajalle, jonka oli tarkoitus täyttää lomake yhdessä lapsensa kanssa, saattaa olla, ettei lapsi edes tiennyt koko kyselyn olemassaolosta. Valli (2007, 106) puuttuu samaan asiaan eli postikyselyyn vastanneista ei voi olla aina varma, onko se edes tavoittanut toivottua vastaajaa. Lapsi ei voinut siis tässä tutkimuksessa vaikuttaa vastaamiseen, jos vanhempi ei ottanut asiaa esiin. Toinen kysely ajoittui elokuun puoliväliin eli aikaan, jolloin koulut taas alkoivat. Ehkä perheillä oli silloin koulunaloituskiireitä ja vastaaminen jäi tästä syystä tekemättä ja pienluokallaoloajan asiat tuntuivat entistä kaukaisemmilta.

5.6 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tutkimusaineisto on aina osa tutkittavaa sosiaalista todellisuutta ja näyte tutkimuksen kohteena olevasta kulttuurista ja kielestä. Tutkijana minun on ollut helpompi oppia tuntemaan pientä aineistoa, eikä aineiston koolla ole niinkään merkitystä vaan tulkintojen kestävyydellä ja syvyydellä. Tavoitteenani ei ole pelkästään yleistettävyyys vaan vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja ilmiön selittäminen niin, että se antaa mahdollisuuden ajatella toisin. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85.) Lopullinen tulkintani ei saa myöskään nojata rajatun aineiston satunnaisuuksiin. (Ks. myös Denzin & Lincoln 2000, 7; Schwandt 2000, 191.) Olen käyttänyt aineiston hankkimisessa monipuolisia aineistonkeruumenetelmiä ja pidän tutkimukseni aineistoa kiinnostavana suhteessa tutkimustehtäviin.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat usein yhtä aikaa tai ainakaan selvää eroa niiden välillä ei ole. Tutkimukseni on ollut syklistä prosessia ja sillä on ollut selkeä reflektiivinen luonne. Palmu (2007, 145) kuvaileekin analyysiprosessin vaihteellisuutta edestakaiseksi liikkeeksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voi olla kyse prosessinomaisesta ja vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä ja abstrahoinnista eikä etukäteen selvitetyn teorian testauksesta empiirisen kenttäkokemuksen kautta (Kiviniemi 1997, 32).

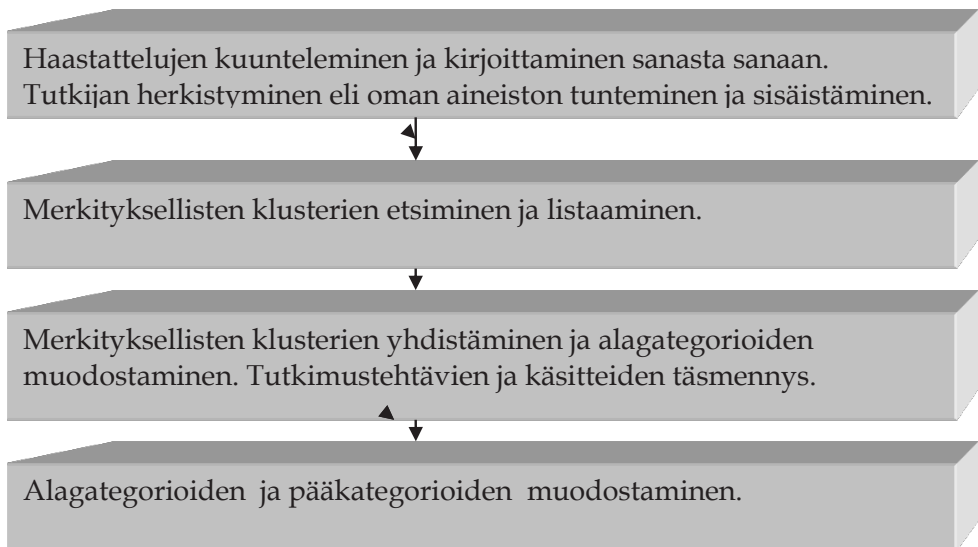
Laadullista aineistoa voidaan analysoida monin eri tavoin. Yhtenä vaihtoehtona olisi ollut tehdä diskurssianalyysi, jossa kiinnostus halutaan kohdistaa kielen käyttöön ja sen vaihtelevuuteen. Kielen käytön vaihtelevuus on tulkittavissa suhteessa merkityssysteemeihin ja koko ajan muuntuviin vuorovaikutustilanteisiin, joissa kielen käytön funktiot tuotetaan. (Suoninen 1993, 48-49.) En kuitenkaan ollut kiinnostunut kielen monimerkityksisestä luonteesta tai siitä, että tutkimieni henkilöiden lausumilla voi olla monta potentiaalisesti mielekästä merkitystä jopa kielen käyttäjille itselleen. Päädyin sisällönanalyysiin, joka on Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2001, 23-26) mukaan menetelmä, jonka avulla voidaan tarkastella asioiden yhteyksiä ja vaikutuksia. Se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle teoriasta ja siinä on tavoitteena tutkittavien antamien merkitysten avulla uudistaa teoreettista käsitystä tai mallia tutkittavasta asiasta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi puolestaan kuvaa tutkittavien merkitysmaailmaa. Tavoitteena on ymmärtää ja uudistaa tutkittavien toiminta- ja ajattelutapoja tutkimuksessa muodostuneiden käsitteiden, mallien ja luokitusten avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 117.)

Koska tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät ohjaavat analyysitavan valintaa, päädyin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, joka on yksi laadullisen aineistolähtöisen tutkimuksen perusprosessi. Tällä menetelmällä saadaan vastaus tutkimustehtävään yhdistelemällä käsitteitä toisiinsa ja tiivistämällä aineisto niin, että tutkittavaa ilmiötä voidaan lyhyesti kuvailla tai tutkittavien ilmiöiden väliset suhteet saadaan selkeinä esiin. Myöhemmin analyysini teoriasidonnaisuus lisääntyi. Käytin analysoinnissa abduktiivista päättelyä eli ajatteluprosessissani aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelivat. Abduktiivinen päättely tekee havaitusta ilmiöstä Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004, 322-238) mukaan tietyssä tilanteessa ymmärrettävämmän ja tarjoaa syyselityksen, muttei osoita sitä todeksi. Abduktiivinen päättelyni on tapahtunut käytännöllisen ja teoreettisen taustatiedon varassa. Taustatiedon tässä tutkimuksessa muodostavat käsitykset inkluusioista, integraatiosta ja segregatiosta. (Vrt. Glaser & Strauss 1967.)

Lähdin liikkeelle tutkimuksessani mukana olleiden henkilöiden antamien merkitysten avulla tutkittavasta asiasta. Tavoitteenani oli ymmärtää tutkittavien toiminta- ja ajattelutapoja tutkimuksessa muodostuneiden käsitteiden, mallien ja luokitusten avulla. Pysin tarkastelemaan asioiden yhteyksiä ja vai-

kutuksia toisiinsa päätyen tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Hämäläinen (1987, 67) toteaa, että abstrahointi on prosessi, jossa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiiristä aineistoa kuvaavat teemat. Johtopäätöksissä tutkijan on tärkeää ymmärtää, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. (Ks. myös Denzel & Lincoln 2000, 6; Yin 2003, 98-99; Metsämuuronen 2000, 51.) Tutkimuksessani on pohjana perusoletus, joka tukee yksilöllisten kokemusten esiin tuomista.

Seuraavasta kuviosta selviää, miten analysoin aineistoni aineistolähtöisellä analyysillä eli ensin pelkistin aineiston, seuraavaksi klusteroin eli ryhmittelin aineiston ja lopuksi abstrahoin eli loin teoreettisia käsitteitä aineistosta.



KUVIO 8. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomea & Sarajärveä 2006, 110-111; Syrjäläistä 1996, 90 mukaillen)

Perustelen aineistolähtöistä sisällönanalyysin valintaa sillä, että tutkimuksessani on pohjana konstruktiiivinen perusoletus, joka tukee yksilöllisten kokemusten esiin tuomista. Tavoitteenani on ollut luoda selkeä kokonaisuus tutkimusaineistosta, jossa tutkija on vuoropuhelussa tutkittavien yksilöllisten näkökantojen kanssa ja jossa yhdistyvät tutkimustulokset ja tutkijan teoreettinen ymmärrys. Etsiessäni merkityssuhteita puheiden tai kirjoitusten perusteella tulkitsin aineistostani merkityssuhteita, jotka tekstiin sijoitettuna luovat minulle tutkijana varmuutta tulkinnan oikeellisuudesta. arvioida tulkinnan laatua. Seuraavasta taulukosta selviää, miten aineistosta ovat nousseet moniammatillisuutta kuvaavat pääkategoriat. Liitteeseen 5 (taulukot 1 ja 2) olen koonnut lisää esimerkkejä aineistostani ja siitä, miten olen muodostanut kategorioita.

TAULUKKO 10. Esimerkki moniammatillisuutta kuvaavien pääkategorioiden muodostamisesta

Aineistoesimerkit	Merkitykselliset klusterit	Alakategoriat	Pääkategoriat
- Eo: "Oppilaat ja vanhemmat on tärkein ryhmä..."	-oppilaat ja vanhemmat	Yhteistyötä eri alojen ihmisten kanssa Monipuolista tietojen vaihtoa ja osaamista	Oppilashuollon moniammatillisuus
Eo: "Laaja-alainen ja luokanopettajat on pakostakin mukana kuvioissa...."	-laaja-alainen, luokanopettaja,		
Eo: "Terkkarin kanssa aika vähän....Koululääkäreitä on koko ajan pula, niitä vasta näkeekin harvoin."	-terveydenhoitaja, koululääkäri		
Eo: "...Kuraattorin kanssa enemmän etenkin sitten, jos tulee vaikeuksia...."	-kuraattori		
Eo: "Oppilashuoltoryhmässä viimeistään nähdään kaikki yhdessä..."	-oppilashuoltoryhmä		
Eo: "En ole keltosta (kiertävästä erityislastentarhanopettajasta) kuin puhelimessa."	-keltot		
Eo: "Ensimmäisinä vuosina tehtiin hojksit yhdessä (koulupsykologin kanssa)...."	-koulupsykologi		
Eo: "...Harvoin istun terapeuttien kanssa tai ne tulee koululle...."	-terapeutit		
Eo: "...Vanhemmat voivat joskus soittaa, mutta en kovin usein itse soita...." Eo: "Avustaja on myös työpari, jolta saa tukea...."	-avustajat -aamu- ja ip.toiminta		
Eo: "Meillä osa käy iltapäivähoidossa.... Joskus pistän sinne viestin...."	-yhteisen ajan löytämistä -palavereja, hojksien laatimista		

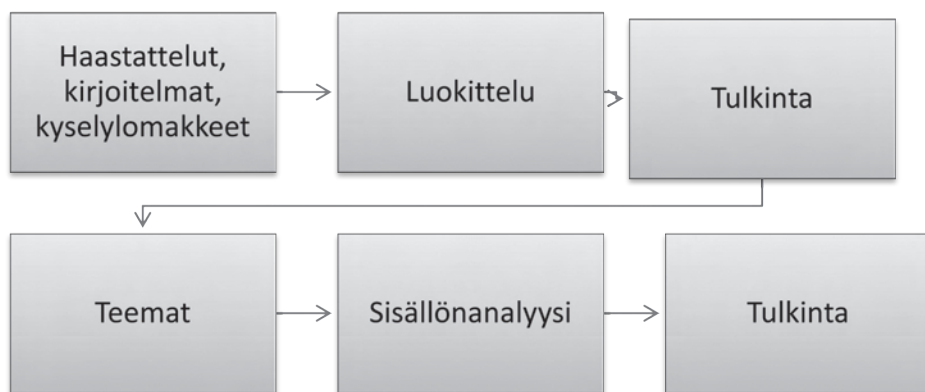
Erityisluokanopettajien teemahaastatteluaineiston analysoinnin tavoitteena on selvittää heidän kokemuksiin pienluokalla olleista oppilaista, moniammatillisuudesta, HOJKSien laadinnasta ja käytänteistä, pienluokan oppilaiden integroitumisesta yleisopetuksen oppitunneille ja kokonaan siirtymisestä yleisopetukseen. Rehtorien ja opetustoimen johdon haastattelujen analysoinnin tarkoituksena on saada kuva alakouluissa olevien pienluokkien toimivuudesta ja tarpeellisuudesta nyt ja tulevaisuudessa sekä hahmottaa pienluokkatoiminnan kehittymistä myös lähikouluperiaatteen kannalta. Haastateltavieni vastauksia voidaan pitää myös eräänlaisina selontekoina, koska niiden avulla he tekevät samalla ymmärrettäväksi itseään. Luokanopet-

tajien kirjoitelmien (liite 2) analysoinnin tavoitteena on kuvata heidän kokemuksiaan pienluokalta tulleista oppilaista.

Litteroin ensin erityisluokanopettajien haastattelut eli kirjoitin ne sanasta sanaan nauhoittamieni haastattelujen pohjalta. Tallensin litteroinnit tekstinkäsittelyohjelmalla tietokoneelle ja jaottelin ne teemoittain omiksi aihepiireikseen. Jätin aineistosta pois puheen painotukset ja tauot. Straussin (1987) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi voi olla analyttistä ja synteettistä. Analyttisyys näkyy aineiston luokittelussa ja jäsentämisessä teemoihin. Luokittelu puolestaan voi olla teemojen tarkastelua kuten tässä tutkimuksessa. Synteettisyys näkyy puolestaan tutkijan tavoitteena löytää tutkimusaineistosta ydinkategoriat, joiden varaan voidaan aineistoa tukeva temaattinen kokonaisrakenne perustaa. (Strauss 1987, 69-75.) Metsämuurosen (2000, 51) mukaan tätä toimintaa voidaan kutsua myös abstrahoinniksi eli johdopäätökset siirtyvät yleisemmälle teoreettiselle ja käsitteelliselle tasolle. (Ks. myös Denzel & Lincoln 2000, 6; Yin 2003, 98-99.)

Luin luokanopettajien kirjoitelmat läpi useaan kertaan, jotta saisin kokonaiskuvan niissä esiintyneistä teemoista. Koska halusin myös oppilaiden näkökulman tutkimukseeni mukaan, päädyin kyselylomakkeen käyttöön. Vastaukset niissä olivat paikoitellen hyvinkin lyhyitä. Haastatteluaineiston, kirjoitelmien ja lomakkeiden analyysi eteni yleisestä aineiston luokittelusta ja teemoittelusta tarkempaan analyysiin. Tarkoitukseni oli, että voisin lukea tekstit yhä uudelleen ja päätyä alustavaan luokitteluun. Analysointi oli siis luova prosessi, joka voi muuttaa muotoaan analyysin edetessä. Eskola (2007, 159-160) toteaaakin analyysin tehtävänä olevan tiivistää aineisto siten, että sen informaatioarvo kasvaa järjestämisen, jäsentämisen ja tiivistämisen myötä.

Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta kohdistuu Ahosen (1996) mukaan ajatukselliseen kokonaisuuteen. Tutkija määrittelee tulkintayksiköt lukemalla ilmaisut ja miettimällä niiden laajuuden tekstissä. Tulkintaan liittyvät yhteydet levittäytyvät tutkimusaineistoon, joten pyrin tässä tutkimuksessa löytämään aineistosta litteroinnin ja teemoittelun jälkeen kokonaisuuksia, joita voisin hyödyntää tuloksia kirjoittaessani. Usein teemakokonaisuudet pysyvätkin tulkintayksikköinä, joita tutkija jäsentää lukiessaan ja tulkitessaan litteroituja keskusteluja. (Ahonen 1996, 143.) Seuraava kuvio havainnollistaa, miten aineisto muokkautui luokittelun kautta teemoista tulkintaan.



KUVIO 9. Aineiston luokittelu teemoista tulkintaan

Jo aineiston järjestelyvaihe sisältää tulkintaa, jonka perusteella tutkija muodostaa luokittelukategoriat. Merkitysten tulkintaa voidaan pitää eräänlaisena dialogisena keskusteluna, jossa sekä teksti että tulkitsija ovat tärkeitä. Myös tulkintojen vahvistettavuus viittaa siihen, että tutkimustulokset perustuvat aineistoon (Creswell 2007, 216). Tosin aineisto ei itsessään Kiviniemen (1997, 258) mukaan todista tutkijan tulkintojen oikeellisuutta, koska tutkija on voinut tehdä siihen vaikuttavat virheelliset ratkaisut jo hankkiessaan aineistoa. Järjestin aineiston teemojen mukaan, mikä auttaa Hubermanin ja Milesin (1994, 432) mukaan yhteyksien näkemistä. Myös Eskola (2007, 159) korostaa aineiston tiivistämisen ja järjestämisen tärkeyttä. Hän myöntää aineistoesimerkkien ja tutkijan ajattelun yhdistyvän samalla, kun tulkinnat kirjoitetaan auki. Gadamerin (2004, 95) mukaan itse tekstien tulkinta on niiden mielen löytämistä ja ymmärtäminen ensisijaisesti kielellistä. Tulkinta on kieleen sidottua, koska kieli on hermeneuttisen kokemuksen universaali välittäjä. Kielen käsitteet ja itse kieli myös ohjaavat ajatteluamme ja tulkintaamme. (Vrt. Fine, Weis, Weisen & Wong 2000, 108-109.)

Tulkitsijan ymmärrys on riippuvainen hänen esiymmärryksestään. On oltava valmis avautumaan toiselle, koska tulkintojen tekeminen on aina näkökulmien vuoropuhelua. Tulkitsijan ja tulkittavan välillä tulisi olla aina myös jotain yhteistä, jotta tekstin ymmärtäminen olisi mahdollista. (Gadamer 2004, 67.) Tämä kriteeri toteutuu, koska minulla tutkijana ja opettajana on sama koulutustausta ja työkokemus kuin tutkittavilla opettajilla. Myös käsityksemme ja kokemuksemme erityisoppilaiden opettamisesta ovat varmasti yhteneviä.

6 PIENLUOKKA VAIHTOEHTONA YLEISOPETUKSEN ENSIMMÄISELLE LUOKALLE

Evaluaatiotutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoja, joiden pohjalta voidaan keskustella kriittisesti. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 16-18) toteavat, että tavoitteena on päästä sisään tutkimuskohteen maailmaan ja raportoida, miltä osallistujista tuntuu ja mitä käytännön parannusehdotuksia voitaisiin tehdä. Tavoitteenani on koota evaluaatiotietoa pienluokkatoiminnan toteutuksesta ja tutkimuskohteen kontekstia koskevien kuvausten ja tulkintojen sekä osallistujien ilmiöille antamien merkitysten pohjalta. Pyrkimyksenäni on myös tutkia pienluokkatoimintaa ja tarkastella toiminnan seurauksia, tehdä tulkintaa ja ehdotuksia toiminnan kehittämiseksi. (Ks. Uusitalo 2002, 68; Holmila 1999, 46.)

Tarkastelen seuraavissa luvuissa erityisluokanopettajien, rehtorien ja opetustoimen johdon haastatteluista, luokanopettajien kirjoitelmista sekä oppilaiden kyselyistä saatuja tuloksia. Aineiston analyysissä korostuu erityisluokanopettajien ja rehtorien sekä opetustoimen johdon haastatteluista koottu aineisto. Tutkimusaineisto sisälsi seuraavia teemoja: pienluokkien oppilasmaailma, moniammatillinen yhteistyö, oppilaiden integroituminen yleisopetukseen, opiskelu pienluokassa, oppilaan siirtyminen pienluokasta eteenpäin, pienluokalla olevaan oppilaaseen suhtautuminen ja lähikouluajatus. Käytän tulosten esittämisessä tutkittavien esittämiä suoria lainauksia, jotta aineiston autenttisuus ja analyysin arvioitavuus tulisivat näkyviin.

6.1 Oppilaiden valikoituminen pienluokkaan

Vuonna 1998 Vaasan opetuslautakunta teki päätöksen erityisopetukseen panostamisesta. Päätös kytkeytyi Laatu opetukseen -hankkeeseen, jonka tavoitteena oli varhaisen tukemisen kehittäminen. Keskeisiksi painotusalueiksi nousivat opetushenkilöstön koulutus ja niveltäytymisen yhteistyö. Yksi näkyvimmistä linjauksien tuloksista oli Keskuskoulun alkuopetuksen pienluokan muuttaminen virallisesti erityisluokaksi ja uusien pienluokkien perustaminen alakouluuhiin alueittain. Tästä voisi katsoa segregaaion alkaneen vaasalaisissa alakouluissa. Ladonlahden ja Naukkarisen (2006, 348) mukaan

erilaiset oppilaat tarvitsevat homogeeniset ryhmät ja erilliset opetussuunnitelmat. Aluksi pienluokista käytettiin nimitystä ”resurssiluokat”. Luokkien uudelleen nimeäminen koettiin kuitenkin tärkeäksi, jotta niiden merkitys avautuisi myös vanhemmille. (Kallio, henkilökohtainen tiedonanto 15.5.2006.)

Haastattelemieni erityisluokanopettajien luokkiin tulee vuosittain hyvin monenlaisia oppilaita. Osalla oppilaista on oppimisvaikeuksia, tarkkaamattomuushäiriö tai käyttäytymisvaikeuksia. Ahosen (2006) mukaan ikäluokasta 10-15 prosenttia kärsii oppimisvaikeuksista. Niiden syyt liittyvät aivojen rakenteiden erilaisuuteen. Myös lapsen ympäristöllä, sosiaalisilla suhteilla ja vuorovaikutuksella on merkitystä.

Haastattelemieni rehtorien mukaan osalla oppilaista on jo diagnoosi pienluokkaan tullessaan, esimerkiksi ADHD, ADD, dysfasia tai Tourette. Suurin osa oppilaista on pienluokassa kuitenkin aivan muun syyn kuin diagnoosin perusteella.

R 2: Diagnostointi riippuu siitä, missä lapsi on tutkittu ja minkälainen lausunto hänestä on. Suurin syy pienluokkaan siirroissa on pääsääntöisesti oppimisvaikeudet ja siinä rinnalla keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ongelmat sekä hahmottamisen ongelma.

Kaksi tutkimuksessani mukana olleista erityisluokanopettajista käytti oppilaista puhuessaan diagnooseja, joita oppilaat olivat tutkimusten perusteella saaneet. Diagnoosi kuitenkin usein vielä tarkentui ensimmäisten kouluvuosiensa aikana. Tällaiset nimeämiset viittaavat Jordanin (1997) ja Spear-Sweringin ja Sternbergin (1998) mukaan patologisiin käsityksiin vammaisuudesta. Wood ja Valdez-Menchaca (1996) ovat tutkimuksessaan todenneet, että oppilaan saama diagnoosi on yleensä pelkästään positiivinen asia. Aikuiset olivat tutkimustulosten mukaan kärsivällisempiä sellaisia oppilaita kohtaan, joiden käytös selittyi diagnoosin avulla. Diagnoosi ei kuitenkaan selittänyt oppilaan menestymistä opinnoissa, mutta se antoi viitteitä siitä, että opettajat asennoituivat kannustavammin diagnosoituun oppilaaseen. (Wood ja Valdez-Menchaca 1996, 582-587.) Ammattilaisten tekemät diagnoosit saattavat kuitenkin johtaa joskus myös segregointiin, jos asiantuntijat eivät yhdessä pohdi mahdollisia ympäristön muutostarpeita. Pahimmassa tapauksessa diagnosoista tulee itseään toteuttava ennuste eikä opetuksen ja kuntoutuksen pohja. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111.) Aro ja Närhi (2003, 60-61) korostavatkin opettajan käytännön tiedon merkitystä etenkin diagnostiikan vaiheessa eli lapsen diagnoosia tarkennettaessa. (Ks. myös Grant & Ladson-Billings 1997, 91.) Peterson ja Hittie (2003) puolestaan painottavat diagnostiikan lisäksi myös ympäristön vaikutusta ja tukea etenkin tarkkaavaisuushäiriöisten oppilaiden kuntoutuksessa.

Tautinimikkeet voivat myös vahvistaa leimaavia mielikuvia ja aiheuttaa etäisyyttä opettajan ja oppilaiden välille. Oppilasta kuvaavat kasvatukselliset käsitteet heijastavat aina myös ihmisten käsitystä siitä, miten yksilön oletetaan käyttäytyvän.

Eo 2: Viime vuonna mulla oli kaksi oppilasta ADHD-diagnoosilla ja tuli vielä kolmaskin. Diagnoosi antaa suuntaa, mutta oppilaat ovat hyvin erilaisia tarkkaamattomuusongelmiensa kanssa. Ei voi arvata, että niitä yhdistää sama diagnoosi. Yksi olisi tarvinnut ADHD-luokkaa, mutta ne olivat täynnä.

Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi on opettajalle Närhen (2001) mukaan haaste, koska hänen on vaikea istua paikallaan ja keskittyä tehtäviinsä. Haasteen muodostavat myös ne oppilaat, jotka eivät ole motorisesti levottomia vaan vaikeudet ovat tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja ylläpitämisessä sekä oman toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tällaiset lapset saattavat vaikuttaa poissaolevilta ja hitailta. Sääntöjä rikkovat ja tappeluihin joutuvat oppilaat puolestaan luovat mielikuvan, että he ovat kurittomia ja käytöshäiriöisiä. (Närhi 2001, 168.)

Luokan- ja erityisluokanopettajien mukaan myös käytöshäiriöiset oppilaat ovat haasteellisia varsinkin silloin, jos heitä on useampi samassa pienluokassa. Samalla kannalla olivat rehtorit. Näille oppilaille toiminta pelkästään leikin muodossa on opettajien mukaan paljon tärkeämpää kuin opiskelu. Tästä syystä keskittyminen kirjallisten tehtävien tekemiseen on vaikeaa. Nämä oppilaat myös usein häiritsevät tunnilla muita oppilaita ja opettajaa.

R 1: Käytöshäiriöinen lapsi on kaikkein ongelmaisin. Tiettyjen erityislasten osalta on pakko todeta, että erityisopettajan ammattitaito täytyy opettajalla olla luokassa, jotta selviää.

Aiemmin, jos pienluokassa oli tilaa ja vanhemmat suostuivat, lapsi pystyi aloittamaan opintiansä heti pienluokassa. Aikaa myöten tultiin siihen tilanteeseen, että vain sellaiset lapset, joilla oli erityisopetussiirto tai koulupsykologin tutkimukset tehtynä, siirtyivät pienluokkaan pysyvästi. Tämä on edelleen käytäntönä.

Otj 2: Lähtökohtana on ollut koko ajan se, että pyritään luomaan koulun alku mahdollisimman vahvaksi, jotta jatko koulutyölle onnistuisi. Pari kolme vuotta lapsen kehityksestä riippuen on sellainen aika, jolloin sitä pohjaa rakennetaan.

Erityisluokanopettajien mukaan suurin osa oppilaista tulee nykyään pienluokkaan heti syksyllä koulujen alettua mutta muutama voi tulla myös kesken lukukauden. Vanhemmat vastustavat usein pienluokkaan siirtymistä suoraan päiväkodista. Erityisluokanopettajat kertoivat tämän tulevan selvästi esiin keskusteltaessa oppilaan siirtymisestä suoraan pienluokkaan. Vanhempien on helpompi hyväksyä lapsen opinpolun aloittaminen pienluokassa, jos hänelle on ensin tehty koulukypsyystestit. Jos pienluokka lisäksi sijaitsee omassa lähikoulussa, ajatus siirtymisestä on helpompaa. (Ks. Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala ja Virtanen 2002, 234-235.)

Erityisluokanopettajien haastattelusta ilmeni, että vanhemmat pitävät pienluokkaa usein vaihtoehtona koululykkäykselle. Luokan- ja erityisluokanopettajien mukaan koululykkäysvuosi esikoulussa olisi lapselle usein parempi vaihtoehto kuin koulun aloittaminen. Näin lapsi saisi vielä aikaa leikkiä ja harjoitella sosiaalisia taitoja. (Ks. Linnilä 2006.)

Yksi erityisluokanopettajista tarttui koulukypsyyskäsitteeseen. Hän toivoi, että käsitteen merkitystä mietitään tarkemmin lapsen siirtyessä esikoulusta kouluun. Opettajien mukaan pienluokkiin tulee vuosittain lapsia, jotka olisivat voineet käydä esikoulua vielä toisenkin vuoden eikä siirtyä suoraan pienluokkaan.

Eo 3: Koulukypsyys, mikä se on? Sekö, että on seitsemän vuotta täyttänyt? Hyvä voisi olla joskus jäädä päiväkotiin leikkimään ja kasvamaan, koska sosiaaliset taidot voivat olla nollassa eikä lapsi pysty vielä yhteistyöhön eikä toimimaan ryhmässä.

Seitsemän vuoden ikä ei välttämättä tarkoita, että lapsi on valmis kouluun. Haastattelemani opettajat toivovat, että koulukypsyyttä mitattaisiin muutenkin kuin iän perusteella, koska etenkin lapsen sosiaalisten taitojen tulisi olla kehittyneet koulua aloitettaessa. Haastattelemani erityisluokanopettajat toivovat myös, että lapsen erityisen tuen tarve huomattaisiin jo esikoulussa, sillä varhaiskasvatuksessa on nykyään paljon asiantuntemusta, jota pitäisi pystyä paremmin hyödyntämään. Koska päiväkodeissa hoitohenkilökunta on päivittäin kontaktissa perheiden kanssa, he voivat välittömästi keskustella vanhempien kanssa mahdollisista ongelmista ja lapseen liittyvistä asioista. Opetustoimen johto puolestaan korostaa haastattelussani, ettei pienluokka ole koskaan vaihtoehto ainakaan koululykkäykselle.

Erityisluokanopettajien haastattelusta kävi ilmi, että kesken kouluvuotta vanhemmat eivät haluaisi lapsensa siirtyvän pienluokkaan. Oppilaalla on täytynyt olla melkoisia vaikeuksia yleisopetuksen luokassa, jotta vanhemmat ovat suostuneet siirtoon. Siirtymisen ehtona ovat olleet koulupsykologin suorittamat testaukset ja neuvottelut vanhempien kanssa. Pienestä ryhmästä kuitenkin hyötyvät opettajien mukaan hyvin erilaiset oppilaat. (Vrt. Skårbrevik 2005; Väyrynen 2006; Viittala 2007.)

Lo 4: Monien vanhempien ennakkoluulot haittaavat luontevaa pienluokkaan siirtymistä. Pitäisi luoda puitteet tilapäisille siirroille, jolloin voitaisiin päivittää tilanne myöhemmin uudelleen.

Vaasassa on maahanmuuttajien määrä lisääntynyt vuosittain. Tutkimuksessa ni todettiin maahanmuuttajaoppilaita olevan enenevässä määrin myös pienluokissa, vaikka opetustoimen johdon mukaan maahanmuuttajia on samassa suhteessa yleisopetuksen alkuopetuksen luokissa kuin pienluokissa.

R 1: Meidän koulussa lähentelee 30 prosenttia maahanmuuttajaoppilaiden määrää. Eli luokalla saattaa olla 15 oppilaasta 7 maahanmuuttajataustaista. Myös pienluokassa on maahanmuuttajia.

Haastattelemieni opettajien mukaan pienluokkaan on usein tullut maahanmuuttajaoppilaita, jotka ovat käyneet ensin valmistavan luokan mutta eivät ole olleet vielä valmiita siirtymään yleisopetuksen ensimmäiselle luokalle. Joskus kuitenkin vanhemmat ovat vastustaneet oppilaan siirtymistä pienluokkaan, vaikka kaikki tahot ovat suositelleet ja perustelleet ensimmäisen luokan aloittamista siellä. Erityisluokanopettajien haastattelun mukaan maahanmuuttajavanhemmat kuten usein suomalaisetkin vanhemmat toivovat lapsensa voivan aloittaa koulunsa omassa lähikoulussaan yleisopetuksen alkuopetuksen luokassa. Kuitenkin opettajien kokemuksen mukaan etenkin kieleen liittyvät asiat painottuvat mietittäessä lapsen koulun aloituspaikkaa ja -luokkaa.

Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet voivat johduttaa Perttulan (2001, 75-76) mukaan vähäisestä koulunkäyntitaustasta, kulttuuritaustasta, oman identiteetin muutospainesta tai ohitetusta herkkyyyskaudesta. Joskus oppilaat myös mielletään niin erilaisiksi, että nähdään mahdottomana kohdata heidän tarpeitaan yleisopetuksessa (Nissilä 2009, 8-11; Ikonen & Virtanen 2007a, 17). Tämä tuli esiin myös erityisluokanopettajien haastatteluissa. Pienluokalle tulevat maahanmuuttajaoppilaat voidaankin erityisluokanopettajien mielestä mieltää juuri tällaisiksi. Yksi haastatteleman rehtori oli asiasta samaa mieltä.

R 2: En ole ikinä kokenut maahanmuuttajataustaa syyksi pienluokkaan menoksi vaan syyt löytyy ihan muualta. Jos tämä lapsi sitten sattuu olemaan näiden muiden syiden takia lisäksi maahanmuuttaja, niin se on toinen juttu.

Maahanmuuttajaoppilaan erityisopetustarvetta arvioitaessa olisikin hyvä tehdä yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opettajan kanssa ja tarvittaessa käytettävä myös tulkkipalveluita apuna. Opetushallituksen selvityksestä (OPH 2004) ilmenee, että maahanmuuttajien erityisopetussiirrot eivät ole kaikilta osin lainsäädännön edellyttämiä, koska siirtoja on tehty kielitaidon perusteella vedoten puutteelliseen kielitaitoon.

6.2 Opettajien yhteistyö pienluokkaopetuksessa

Erityisluokanopettajat kertovat tekevänsä yhteistyötä kielten eli kiertävien erityislastentarhanopettajien kanssa etenkin keväisin, jolloin he yleensä ovat jo testanneet päiväkodeissa koulutulokkaat. Sekä luokan- että erityisluokanopettajat painottavat päiväkodeissa etenkin esiopetuksessa työskentelevän henkilökunnan tuntemista ja yhteistyötä heidän kanssaan. Forss-Pennanen (2006) on väitöskirjatutkimuksessaan todennut, että kasvattajien (lastantar-

hanopettajat ja luokanopettajat) tutustuminen toisiinsa ihmisinä, toisen työhön tutustuminen ja yhteinen suunnittelu sekä kollegiaalisen vastuun jakamisen opettelu takaavat laadukkaan ja yksilöllisen oppijan polun esiopetuksesta alkuopetukseen.

Tutkimuksessani mukana olleet erityisluokanopettajat pitivät erityisen tarpeellisena keväisin pidettävää moniammatillista palaveria, johon kutsutaan saman koulupiirin alueen esikoulunopettajat, kiertävät erityislastentarhanopettajat, tulevien ensimmäisten luokkien luokan- ja erityisluokanopettajat sekä laaja-alaiset erityisopettajat. He vaihtavat koulun aloitukseen liittyviä tietojaan oppilaista. Kokoukseen voidaan tarvittaessa kutsua myös koulupsykologit, kuraattorit ja rehtorit. Vaasassa kiertäviä erityislastentarhanopettajia (keltoja) oli tutkimusta tehdessäni neljä.

R1: Keltojen osalta varhaisempi yhteistyö keväällä tulevien oppilaiden kohdalta on se, mitä olen itse toivonut jo pitkään. On aika vaikea suunnitella seuraavaa vuotta, kun ei tiedä tulevista oppilaista.

Sekä luokan- että erityisluokanopettajat toivovat saavansa koulupsykologien testausten tulokset ja keltojen suositukset mahdollisista uusista pienluokkien oppilaista ajoissa kouluille. Tiedot uusista pienluokkien oppilaista saatetaan saada vasta kesän tai alkusyksyn aikana. Opettajien mukaan myös vanhempien on tärkeää jo keväällä tietää, missä koulussa ja luokassa lapsi aloittaa syksyllä opintiansä, koska pitkitetty tiedon odottelu saattaa heijastua myös lapseen ja hänen suhtautumiseensa koulua aloitettaessa. Toinen alakoulun rehtoreista myöntää kiertävien erityislastentarhanopettajien ja koulun välisen yhteydenpidon ja vaitiolovelvollisuuden turhankin jäykäksi eli tiedot oppilaista eivät kulje mutkattomasti esikoulujen ja alakoulujen välillä.

Haastattelemani opettajat kokevat olevansa asiantuntijoita kouluun liittyvissä asioissa ja vanhemmat puolestaan omaa lastaan koskevissa asioissa. Tästä syystä sekä luokan- että erityisluokanopettajat kokevat tärkeimmiksi yhteistyökumppaneikseen koulussa oppilaat ja huoltajat. Myös Määttä (1999) korostaa lapsen vanhempien osallistumisen tärkeyttä erityistä tukea tarvitsevan lapsen asioissa. Ammattilaisten on kuunneltava vanhempien toiveita ja tarpeita sekä otettava heidät tasavertaisina osallistujina mukaan päätöksentekoon, koska perhe on aina lapsensa paras asiantuntija. (Määttä 1999, 16, 35.)

Tutkimukseni mukaan huoltajia tavataan ja kuunnellaan erilaisten tapaamisten ja HOJKSien laadinnan yhteydessä. Yhteydenpito kodin ja koulun välillä koetaan sujuvaksi repussa kulkevan vihkon avulla. Se on luokan- ja erityisluokanopettajien mukaan edelleen käytetyin viestintäväline koulun ja kodin välillä, vaikka sähköpostin käyttö onkin yleistynyt. Vanhemmat myös soittavat tai lähettävät työpäivän aikana sähköposteja opettajille, mutta opettajat ehtivät vastata vain, jos omassa luokassa on tietokone. Työajan jälkeen opettajat eivät haluaisi enää pitää yhteyttä vanhempiin, vaikka se usein onkin välttämätöntä yhteisten asioiden hoitamisen kannalta.

Yhdessä alakoulussa on opettajan kertoman mukaan pitkin vuotta paljon erilaisia teemapäiviä esimerkiksi liikuntapäiviä ja hyvän käytöksen päiviä, jolloin vanhemmat voivat tutustua ja osallistua koulun toimintaan. Myös yhteisissä palaverissa erityisluokanopettajat kertovat tapaavansa vanhempia. Esimerkiksi heti elo-syyskuussa, koulujen alettua, opettajat ja vanhemmat tapaavat varttikeskustelussa, joka nimestään huolimatta saattaa kestää puolesta tunnista tuntiin. Joissakin kouluissa myös oppilaat ovat näissä keskusteluissa mukana. Myöhemmin syksyllä pienluokan opettaja ja vanhemmat tapaavat uudelleen HOJKS-keskusteluiden merkeissä. Jos vanhemmat eivät pääse illalla kouluun keskustelemaan lapsestaan, heille on pyritty järjestämään keskusteluaika keskelle koulupäivää. Tällöin koulunkäyntiavustaja on huolehtinut pienluokasta sen ajan, kun opettaja on keskustellut ja laatinut suunnitelman yhdessä vanhempien ja oppilaan kanssa. Tässä tutkimuksessa mukana olleista erityisluokanopettajista kukaan ei tee kotikäyntejä, koska kouluilla ei ole antaa opettajille resurssia tähän toimintaan.

Eo 1: Kyllähän sen mun työväline (HOJKS) on. Mähän sen lapsen kanssa suuremmaksi osaksi oon. Ei vanhemmat paljon itse HOJKSiin osaa sanoa. Asioista jutellaan ja muotoillaan tavoitteet.

Erityisluokanopettajat kertovat aloittavansa HOJKSien suunnittelun hyvissä ajoin syksyllä. Ensin he kuitenkin haluavat tutustua rauhassa oppilaisiin, jotta pystyvät laatimaan jokaiselle oman opiskelusuunnitelman. Eroavuuksia ilmenee kuitenkin HOJKSien laadinta-aikatauluissa ja puhtaaksi kirjoittamisessa. Ennen syyslomaa ei kukaan opettajista yleensä saa vielä suunnitelmaa tehtyä, koska kaikilla on paljon tekemistä luokassaan: oppilaiden kouluun totuttamista ja koulun tapojen sekä rutiinien opettelemista.

Eo 1: Pitää rauhassa tutustua ja kirjoitella. Tietenkin voi matkan varrella kerätä tietoa ja sitten koota ne.

Muutamit haastattelemani opettajat ovat joskus saaneet HOJKSien laadinta-apua laaja-alaiselta erityisopettajalta, mutta nykyään he laativat suunnitelmat pääosin yksin. Myös luokassa oleva koulunkäyntiavustaja antaa erityisluokanopettajien mukaan usein hyviä havaintoja lisättäväksi suunnitelmaan, koska hän työskentelee paljon oppilaiden apuna ja tekee tarkempia havaintoja heistä kuin opettaja, joka keskittyy koko luokkaan. Frenchin ja Chopran (1999) tutkimuksen mukaan myös vanhemmat arvostavat koulunkäyntiavustajaa erityisopetuksen tiimin jäsenenä. Avustaja toimii usein myös yhteyden-tekijänä oppilaiden välillä (Downing, Ryndak & Clark 2000, 172).

Vaasan kaupungilla on käytössä oma HOJKS-kaavake. Erityisluokanopettajat pitävät kaavakkeen täyttöä aikaa vievänä ja hankalana käyttää. Tutkimustulos tukee osittain Gallagherin ja Desimonen (1995) tutkimustulosta, jossa opettajat kokevat HOJKSien laadinnan merkityksettömänä paperityönä. Sen koetaan vievän liikaa työaikaa ja sen laatiminen koetaan yksinäiseksi työksi, jolta puuttuu koulun muun henkilökunnan ja vanhempien tuki.

Tutkimukseeni osallistuneet luokan- ja erityisluokanopettajat pitivät erittäin tärkeänä myös eri ammattialojen ihmisten kanssa tehtävää päivittäistä yhteistyötä. Tavoitteena on löytää kouluyhteisössä ratkaisuja ja keinoja oppilaan oppimisen tueksi.

Eo 3: Muiden opettajien suhtautuminen työhöni on loistavaa. Se on heti tiedossa, että jos minua ei olisi, he (pienluokan oppilaat) olisivat kaikki heidän luokissaan.

Terveystieteiden, laaja-alaisen erityisopettajan ja kuraattorin kanssa käytävät keskustelut tukevat opettajan näkemyksiä oppilaasta tai antavat usein aivan uuden näkökulman asioihin. Opettajien kertoman mukaan etenkin sellaisissa tapauksissa, joissa mietitään oppilaan sijoituspaikkaa seuraavalle vuodelle, on hyvä kuulla useamman henkilön mielipide asiasta.

Kaikissa tutkimuksessani mukana olleissa kouluissa on ollut tutkimusta tehtäessä yksi kokopäiväinen, laaja-alainen erityisopettaja. Yhteistyö hänen ja erityisluokanopettajan kanssa on ollut opettajien mukaan lähinnä keskustelua oppilaista. Yleensä syksyllä, koulujen alettua, laaja-alainen erityisopettaja ottaa jokaisen ensimmäisen luokan oppilaan yksitellen luokseen ja kuuntelee mahdolliset puheen tuottamisen ongelmat. Alkukartoitustestejä tehtäessä alkuopetuksen pienluokan oppilaat ovat usein samassa luokassa yleisopetuksen ykkösluokkalaisten kanssa. Laaja-alainen erityisopettaja antaa tarvittaessa puhe- lukemis- ja kirjoittamisapua myös pienluokan oppilaille. Rehtorien mukaan pienluokanopettaja kuitenkin pääsääntöisesti itse huolehtii oman luokkansa lukiasiat mutta puheopetuksesta vastaa laaja-alainen erityisopettaja. Hän voi olla mukana myös koulujen teemapäivien suunnittelussa ja tarvittaessa ohjata ryhmiä, jolloin oppilaat voivat tutustua häneen paremmin. Oppilaiden siirtyessä pienluokasta eteenpäin erityisluokanopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja yleensä keskustelevat ja suunnittelevat heidän tulevaisuuttaan yhdessä vanhempien kanssa.

Eo 1: Mitä enemmän yhteistyötä tekee, sitä enemmän se antaa. Kun tutustutaan, niin se onnistuu.

Erityisluokanopettajat korostivat haastattelussani myös koulunkäyntiavustajien merkitystä. Heidän kokemuksensa mukaan vaatii hyvää tuntien suunnittelua, jotta selviää pienluokassa ja etenkin yhdysluokassa ilman avustajaa. Opetuksen ja itsenäisen työn tekemisen tulee vuorotella sujuvasti, jotta opettaja ehtii neuvoa pienluokassa molempien luokka-asteiden oppilaita. Opettajan tehtävänä on myös seurata, miten paljon avustaja tunnilla auttaa oppilaita ja käyttääkö hän opettajan toivomia opetustapoja hyödyksi. Tiivis yhteistyö opettajan ja koulunkäyntiavustajan kanssa auttaa myös varmistamaan lapsen oppimisen tunnilla. Koulunkäyntiavustajan puuttumista yhdestä pienluokasta on perusteltu pienluokan opettajalle luokan oppilasmäärän vähyydellä. Opetustoimen johto kertoo haastattelussa Vaasassa olleen keväällä 2008

perusopetuksen puolella 115 koulunkäyntiavustajaa ja varhaiskasvatuksessa 70 koulunkäyntiavustajaa.

Otj 1: Henkilökohtainen avustaja on luokassa vain, jos oppilaalla on fyysinen vamma, joka vaatii avustamista muissakin toiminnoissa kuin luokkatyössä. Muuten avustaja on koko luokan luokka-avustaja.

Luokanopettajat toteavat haastattelussa, että parhaimmillaan heidän ja koulunkäyntiavustajan työskentely luokassa on lähes saumatonta, koska avustaja tuntee pienluokan oppilaat yleensä hyvin ja pystyy olemaan heidän tukena ja turvallisena aikuisena heille. Yksi haastatelluista erityisluokanopettajista sanoo, ettei ota yhdysluokkaa (1.-2.) opetettavakseen, jos hän ei saa avustajaa pysyvästi luokkaansa.

Eo 1: Avustaja on myös työpari, jolta saa tukea. Ei tarvitse miettiä ja selittää koko stooria käytännön tilanteissa. Neljä silmää katsoo tarkemmin, mitä ikinä tapahkin.

R 1: Tiedän myös opettajia, jotka ovat kieltäytyneet ottamassa avustajaa tunnilleen. Siihen vaikuttaa varmaan se, miten oma työnkuva nähdään.

Tutkimusta tehdessäni tuli koulujen järjestettäväksi aamu- ja iltapäivätoimintaa, jota järjestetään Vaasassakin monissa alakouluissa. Vaasassa tätä toimintaa pääosin ohjaavat koulunkäyntiavustajat tai aamu- ja iltapäivähoidon ohjaajat. Tiedonkulku koulun ja aamu- ja iltapäivähoidon välillä tuo omat haasteensa myös opettajille.

Tutkimustulosteni mukaan luokan- ja erityisluokanopettajien tekemä yhteistyö omissa kouluissaan moniammatillisen ryhmän kanssa, muodostaa lähes poikkeuksetta myös koulun oppilashuoltoryhmän. Toimiva oppilashuolto voi Aron ja Närhen (2003, 74) mukaan parhaimmillaan parantaa sekä oppimisympäristöä että yhteisön jäsenten viihtymistä. Oppilashuollon suunnittelun ja kehittämisen kautta voidaan ennaltaehkäistä ongelmia, joita koulussa yleensä syntyy. Sen avulla edistetään myös lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista kasvua ja kehitystä. (OPH 2004, 22.) Tavoitteena on oppimisen esteiden, oppimisvaikeuksien sekä koulunkäyntiin liittyvien ongelmien ehkäiseminen, tunnistaminen, lieventäminen ja poistaminen mahdollisimman varhain. (Ks. myös Frattura & Capper 2007, 17-20; Carrington & Robinson 2006, 324-330.) Varsinaisissa koulun oppilashuollon kokouksissa haastattelemani opettajat eivät olleet mukana kovin usein, mutta jos kokouksessa on käsitelty heidän oppilastaan koskevia asioita esimerkiksi käytösongelmia tai perheen sosiaalisia ongelmia, heidät on yleensä kutsuttu mukaan kokoukseen. Tällöin myös huoltaja on ollut paikalla. Oppilashuoltoryhmä voi olla avuksi myös mietittäessä, miten oppilasta ja opettajaa tuetaan. Palautteiden ja tukitoimien johdonmukaisuus on etenkin oppilaan kannalta tärkeää ja niiden suunnittelu on tehokasta yhteistyötä. Myös koko luokalle on hyvä kertoa

tiettyjen oppilaiden erityisjärjestelyistä ja pohtia yhdessä ratkaisuja, jotta oppilaat ymmärtävät, mikä on järjestelyjen tavoite. (Aro & Närhi 2003, 74.)

Haastattelemieni opettajien mukaan kahdella alakoululla toiminut toimintaterapeutin ohjaama ”kaverikerho” oli myös edistänyt moniammatillista yhteistyötä. Kerhoon oli valittu oppilaita alkuopetuksen pienluokalta ja yleisopetuksen alaluokilta. Pysyviä jäseniä oli keskimäärin kuusi. Kaikilla kerholaisilla oli ollut jokin tuen tarve, esimerkiksi sosiaalisuuden kehittäminen tai hahmottamisen vahvistaminen. Kerho kokoontui joka toinen viikko koulun tiloissa eli yhteensä kymmenen kertaa lukukauden aikana aina tunnin kerrallaan. Sekä luokan- ja erityisluokanopettajat että rehtorit olivat kokeneet kerhon tervetulleena lisänä oppilaan tukemiseen.

Lo 2 : Kaverikerho oli hyvää. Siihen kerättiin sopiva ryhmä, koska on tärkeää päästä vahvaan alkuun. Yritämme sitä ensi vuonna kouluun uudestaan.

Koulupsykologeilta luokan- ja erityisluokanopettajat kokevat saaneensa liian vähän tukea työhönsä. Erityisluokanopettajat kertovat tapaavansa koulupsykologin kouluissaan noin kerran kuussa ja kuraattorin joka toinen viikko. Koulupsykologi on aiemmin antanut erityisluokanopettajille myös konsultointiapua. Tulevista pienluokan oppilaista on keskusteltu yhdessä ja ennakoitu mahdollisia oppimisvaikeuksia, koska koulupsykologi on yleensä testannut oppilaat ja kirjoittanut heistä lausunnot. Tarvittaessa koulupsykologi on testannut oppilaita myös keväisin, kun on mietitty, minne oppilas siirtyisi pienluokan jälkeen.

Otj 1: Välillä on ollut vaihe, että psykologi on ollut äitiyslomalla tai hoitovapaalla. On erittäin vaikeaa ollut saada sijaista. Meillä on ollut oikeastaan sellainen tilanne, että meillä on ollut vähemmän henkilöitä töissä kuin on resursoitu.

Keväällä 2008 tilanne oli koulupsykologien osalta entisestään huonontunut, mutta yksi koululääkäri oli saatu toistaiseksi perusopetuksen puolelle. Koulupsykologien määrä on rehtorien mukaan liian pieni verrattuna vaasalaisten päivähoidossa olevien lasten ja koululaisten testaamistarpeeseen.

R 1: Meillä on koulussa 400 oppilasta ja tasan kaksi oppilastamme on testattu vuoden aikana. Kuraattori on nähty vilaukselta muutaman kerran talossa. Koululääkäri saatiin viime syksynä. Hän on osallistunut oppilashuoltoryhmään ja ollut monessa asiassa hyvänä konsultaatio- ja yhteistyökumppanina.

Muutama haastateltavista on laatinut joskus HOJKSejakin yhdessä koulupsykologin kanssa.

Eo 3: Ensimmäisinä vuosina tehtiin HOJKSit yhdessä. On ollut niin juhllainen tilanne! Olen saanut edelleen apua, mutta nyt on kynnyks pyytää apua, koska koulupsykologi on niin ylityöllistetty.

Toinen taho, jonka kanssa haastattelemani opettajat toivovat enemmän yhteistyötä, on lasten psykiatrinen osasto. Muutamia pienluokilla opiskelleista tarkkaavaisuushäiriöistä kärsivät oppilaat ovat kesken lukuvuoden saaneet lääkitystä (stimulantteja) lääkärin määräämänä. Sopivan lääkkeen löytäminen ja annoskoon määrittäminen ovat kuitenkin usein vieneet aikaa. Erityisluokanopettajat pitävät lääkitystä hyvänä ja tehokkaana mutta toivovat saavansa psykiatriselta poliklinikalta enemmän tietoa oppilaan lääkityksestä ja sen sivuvaikutuksista. Jotta ei syntyisi ristiriitoja kodin ja koulun sekä hoitavan tahon välillä, olisi opettajien mielestä hyvä tehostaa kaikkien tahojen yhteistyötä, koska joskus nämä yhteistyöongelmat saattavat laajentua lapsen ja vanhempien väliseksi tai kodin ja koulun näkemyseroiksi. (Ks. Luotoniemi 2001, 53; Aro & Närhi 2003, 60.)

6.3 Oppilaiden integrointi yleisopetukseen

Pienluokkalaisten integrointi yleisopetuksen luokkiin aloitetaan tutkimustulosteni mukaan alakouluissa eri aikoihin. Kaksi pienluokkien erityisluokanopettajaa pitää heti syksystä alkaen yhteisiä tunteja eli samanaikaisopetusta luokanopettajien kanssa pääosin taideaineissa. Yksi opettajista aloittaa varsinaiset oppilaiden integroinnit yleisopetukseen vasta kevätlukukaudella. Syyskuun mainitsee työmäärän kasaantumisen lukukausien alkuun ja loppuun. Syksyllä, koulujen alettua, opettajilla on paljon koulun alkamiseen liittyvää työtä ja heidän on myös ehdittävä kunnolla tutustua uusiin oppilaisiin. Joulun aikaan ja loppukevällä opettajia puolestaan työllistävät koulun juhlien järjestelyt ja oppilasarviointit. Samoihin aikoihin oppilaat ovat usein rauhattomia ja väsyneitä, joista syistä luokkien toiminta pyritään pitämään mahdollisimman strukturoituna. Myös Scruggs ja Mastropieri (1996) ovat tutkineet opettajien integraationäkemyksiä. He arvioivat integraation onnistumista nimeonomaan luokkatyöskentelyn toimivuuden perusteella, joka oli myös tässä tutkimuksessa mukana olleille opettajille tärkeintä. (Ks. myös Martinmäki & Klemelä 2004, 223.) Opettajien mukaan myös opettajapareilla on merkitystä integroinnin onnistumisessa. Edellä mainituista syistä integrointituntien ajankohdat täytyy miettiä ja sopia tarkkaan.

Eo 3: Se on "elävä asia". Mennään sen mukaan, kuka on työparina. Visio on sellainen, että "pehmeän laskun" aikana ollaan omissa porukoissa. Ehkä jumppatunteja ja joitakin toiminnallisia tuokioita pidetään yhdessä. Hiihtoloman jälkeen on lisätty tunteja niin, että tokaluokkalaiset ovat enemmän isossa luokassa.

Toinen haastatelluista rehtoreista kertoo, että vanhemmat toivovat usein lapsensa aloittavan integrointitunnit välittömästi yleisopetuksen luokassa ja samalla tutustuvan tulevaan luokkaansa. Integraatio kuitenkin vaatii myös opetusta toteuttavien ja siihen vaikuttavien henkilöiden eli opettajien hyväksynnän ja sitoutumisen. Etenkin vastaanottavan luokanopettajan persoonalla on erityisluokanopettajien mukaan merkitystä integraatiota aloitettaessa. Jos työpari on tuttu ja hänen opetusmenetelmänsä selkeät sekä ilmapiiri hyväksyvä, on integrointi helppo aloittaa.

R 2: Selvästi toiset luokanopettajat ottavat mieluusti pienluokan oppilaita tunneilleen. Sitä kautta on löytynyt työpareja ja silloin se myös sujuu hyvin.

R 1: Täytyy olla näkemys siitä, mihin lapset kykenevät ja miten isommissa ryhmässä ollaan. Näkemys pitää olla sekä pienluokan opettajalla että luokanopettajalla. Se on varmaan asennoitumiskysymys ja koulukohtainen asia. Kun talossa on hyvin pitkään ollut tämmöistä toimintaa (pienluokkaopetusta), siitä tulee rutiini.

Opettajan rooli on merkittävä. Rasku-Puttosen (2006, 117) mukaan hänen tehtävänä on luoda toimintamallit, joiden avulla kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua ja oppia. Kivirauma (2001) puolestaan huomauttaa, että yleisopetuksen sietokyky on kaventunut oppimisen vaatimustason noustessa. Tätä ajatusta tukevat myös Lepola, Salonen, Vauras ja Poskiparta (2004), jotka ovat todenneet tutkimuksissaan, että huonosti edistyvien oppilaiden ja opettajan välille saattaa muodostua kielteisen vuorovaikutuksen ketju. Sen seurauksena oppilas voi jäädä vaille oppimista tukevaa ohjausta.

Tutkimustulosteni mukaan opettajat sopivat keskenään oppilaiden integroimisesta yleisopetuksen luokkaan. Helpointa on integroida oppilas, joka on käytökseltään rauhallinen ja tarkkaavainen. Tutkimusten mukaan opettajat hyväksyvät käytöshäiriöisen oppilaan sijoittamisen omaan opetusryhmäänsä harvemmin kuin jostain muusta syystä sijoitettavan. Tilanne ei ole muuttunut vielä 1990-luvun loppupuolellakaan. (Moberg 1998, 143.) Kuorelahti (2000) puolestaan on tutkinut esy-oppilaiden siirtymistä erityisluokkaan. Itse siirtotapahtuma ei tutkimuksen mukaan leimannut lasta, mutta tästä ei kuitenkaan voitu päätellä, että siirto erityisopetukseen jättäisi jälkiä toisten ihmisten suhtautumiseen ja käsityksiin. Vanhempienkaan kokemusten mukaan lapsia ei leimattu ”häirikköoppilaksi”, vaikka heidät oli siirretty esy-luokalle, vaan heitä pidettiin tavallisina koululaisina. (Kuorelahti 2000, 128.)

Haastattelemieni rehtorien mukaan integrointitunnit aloitetaan heidän kouluissaan ensin tutustumalla rinnakkaisluokan musiikin, kuvaamataidon tai liikunnan tuntiin. Yhdessä koulussa on myös uskontoa käytetty integrointiaineena, jolloin on saatu myös tuntiresurssia säästettyä. Samalla ovat lisääntyneet luonnolliset ja myönteiset kontaktit. Pienluokkien opettajat kertovat pääsääntöisesti opettavansa itse teoriapainotteiset aineet joitakin poikkeuksia lukuunottamatta. Yhden luokanopettajan kirjoittelussa kerrotaan työstä,

joka opiskelee pienluokassa toisella luokalla, ja joka käy useammalla integrointitunnilla yleisopetuksessa eli matematiikan ja äidinkielen tunneilla sekä taideaineiden tunneilla. Tyttö vetäytyy mielellään omaan rauhaansa ja häntä täytyy opettajan mukaan ”herätellä”. Hän myös lukee hitaasti ja muistiinpanojen tekeminen on hankalaa. Luokanopettajan mukaan tyttö tarvitsee vielä paljon tukea etenkin matematiikassa ja äidinkielessä.

Lo 4: Hänen täytyisi siirtyä ensi vuonna kokonaan luokkaani, mutta pelkään etukäteen, selviytyykö hän muun luokan mukana. Olisi varmaan mielekästä, jos hän voisi jatkaa vielä yhden vuoden pienluokan mukana ainakin matematiikan ja äidinkielen opetuksessa.

Haastattelujen perusteella integrointi yleisopetuksen luokkaan ei aina luokanopettajien mukaan näyttäisi onnistuvan. Oppilaat ovat opettajien mukaan tottuneet pienluokassa pieneen ryhmäkokoon, jossa koulunkäyntiavustaja ja opettaja pystyvät heti huomioimaan heidän tuen tarpeensa. Skårbrevik (2005) ei omassa tutkimuksessaan löytänyt pienelle luokkakoolle kuitenkaan tukea. (Ks. myös Blatchford ym. 2007; Sarason 1996.) Tosin norjalaiset luokkakoot ovat yleensä muutenkin pieniä. Yleisopetuksen luokassa voi haastattelemini opettajien mukaan olla myös jo ennestään erityisoppilaita, jotka kuormittavat luokanopettajaa. Luokanopettajat toteavat kirjoitelmissaan, että jos integraatiota toteutetaan, on oltava riittävät resurssit, koulutetut avustajat ja taito suunnitella toimivia tunteja.

Saloviita (2003, 194-198) puhuu asioista, jotka ovat tärkeitä vammaisen oppilaan kuntoutussuunnitelmassa. Samat asiat sopivat tutkimukseni mukaan myös erityisoppilaaseen, joka integroituu tai siirtyy kokonaan yleisopetuksen luokkaan. Näitä asioita ovat ystävyysuhteiden kehittäminen ja vuorovaikutustaitojen opettaminen. Ystävyysuhteiden kehittämistä voidaan perustella myös oppimistavoitteiden saavuttamisella. Etenkin oppimisvaikeuksista kärsivien lasten ystävät voivat toimia kognitiivisten, sosiaalisten ja kielellisten taitojen välittäjinä. Myös oppimistulosten on todettu paranevan, kun koulutyö järjestetään tavalla, joka rohkaisee oppilaita keskinäiseen vuorovaikutukseen. Työparit, projektiryhmät, yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteiset kotitehtävät ja pulpettien järjestäminen pieniin ryhmiin ovat keinoja, jotka edistävät vuorovaikutusta luokassa. (Saloviita 2003, 194-198; Johnson & Johnson 2002, 101; Rimpiläinen & Bruun 2007, 28-31; Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 156-17.)

Luokanopettajat kirjoittavat ottavansa mielellään luokkaansa pienluokan oppilaan, jos avustaja tulee mukaan integrointitunnille. Tarvittaessa avustaja auttaa muitakin oppilaita eikä pelkäästään pienluokkalaisia. Aivan kaikki luokanopettajat eivät kuitenkaan kirjoitelmien mukaan halua koulunkäyntiavustajaa mukaan integrointitunneille.

Luokanopettajat kertovat esimerkiksi liikuntatuntien luokkakoon nousevan joskus jopa kolmeenkymmeneen oppilaaseen. Suurimmat esteet luokkien

väliselle yhteistyölle ovat kuitenkin opettajien mielestä olleet lukujärjestykset ja opettajien uupumus.

Eo 2: Lukujärjestys oli viime vuonna kuin palapeli. En meinannut muistaa, missä piti olla. Yhteiset lukkarit alaluokkien kanssa oli puute ja siksi integroinnit aloitettiin vasta jouluna. Opettajat eivät katsoneet jaksavansa tai voivansa ottaa lisää oppilaita luokkiin.

Myös samanaikaisopetusta opettajien ja luokkien kesken pidetään tärkeänä. Haastattelemieni opettajien vetovastuut vuorottelevat opettajien kesken. Rehtorien haastattelujen mukaan samanaikaisopetuksen järjestämisestä on helpotettu sijoittamalla lukujärjestyksiin kiinteästi oppilasmääriltään pienten luokkien tunnit yhteen etenkin taideaineissa. Näin samanaikaisopetus onnistuu ainakin lukujärjestysten puolesta. Samanaikaisopetuksesta on rehtorien mukaan myös se hyöty, että erityisluokanopettaja tutustuu yleisopetuksen luokan oppilaisiin ja oppitunnilla on useampi aikuinen oppilaiden apuna. (Ks. myös Williams & Sheridan 2006, 84-87.) Tällainen fyysinen ja sosiaalinen luokkaintegraatio vähentää myös fyysistä etäisyyttä oppilaiden välillä. Samalla lisääntyvät luonnolliset ja myönteiset kontaktit. (Hautamäki ym. 2002, 141.) Saloviita (2009b, 47-51) puolestaan painottaa kahden opettajan selkeää työnjakoa. Erityisluokanopettaja voi toimia avustavana opettajana tunnilla tai opettajat voivat työskennellä tiiminä, jolloin he käyttävät vuoropuhelua ja täydentävät toistensa esitystä. Opettajat voivat käyttää myös rinnakkaisopetusta, jolloin oppilaat voidaan jakaa työasemille tai pysäkeille. (Lakkala 2008.)

6.4 Opiskelu pienluokassa

Oppilaille ja huoltajille suunnatussa kyselyssä tiedusteltiin muistoja ja kokemuksia sekä avun ja tuen saantia pienluokalla oloaikana. Kuudessa vastauksessa korostuivat pienluokan pieni ryhmäkoko, rauhallinen oppimisilmapiiri, oppilaan oppimisongelmien ja vahvuuksien tunnistaminen, opettajan riittävä oppilaan neuvominen ja auttaminen. (Vrt. Skårbrevik 2005; Väyrynen 2006; Viittala 2007.) Kyselyyn vastanneiden mukaan myös keskittyminen oli onnistunut pienluokassa hyvin. Yksi oppilas korosti saamaansa hyvää opetusta, koska oppi lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan. Yhdessä vastauksessa, jossa todennäköisesti huoltaja vastasi yhdessä lapsensa kanssa, todettiin, että pienluokkavuosi oli ollut hyvä vuosi, koska aina oli koulusta tullut kotiin iloinen lapsi. Myös Scheinin (2000, 155-158, 174) tutkimustulosten mukaan suomalaisnuoret viihtyivät koulussa pääsääntöisesti hyvin. Koulua arvostettiin ”salaa”, mutta ei uskallettu näyttää muille, että koulusta pidettiin.

Pienluokkien opettajista ja koulunkäyntiavustajista on viiden vastauksen mukaan pidetty. Niissä korostetaan heidän mukavuuttaan ja luotettavuuttaan sekä opettajan asiantuntijuutta oppilaan oppimisvaikeuksien tunnistamisessa.

sa. Erityisesti opettajien muodollista pätevyyttä painotetaan neljässä vastauksessa.

Opp 9: Pienluokassa oli opettaja, joka oli asiantuntija oppilaan oppimisen ongelmissa. Koin saavani laadukasta ja asiantuntevaa apua siinä missä tarvitsin. Samalla myös tuettiin niitä alueita, joissa olin hyvä.

Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös Helsingin erityisopetuksen laatututkimuksesta, jossa kävi ilmi, että hyvät ja pätevät erityisopettajat ovat tärkeä erityisopetuksen laatutekijä. Myös koulunkäyntiavustajan merkitys korostui samassa tutkimuksessa. Avustajan ja opettajan hyvän yhteistyön ja opettajan johtajuuden osoittaminen näyttivät takaavan avustajan tehokkaan työpanoksen. (Hotulainen & Takala 2008, 41; Rose 2000.)

Oppilaiden vastauksista paljastuu, että pienluokassa on ollut usein rauhatonta. Siihen saattaa opettajien mukaan vaikuttaa merkittävästi se, millaisia oppilaita luokassa on ollut. Tilastojen mukaan Vaasan pienluokat ovat olleet vuosittain hyvin poikavoittoisia ja niihin on kasaantunut usein tarkkaavaisuus- ja käytöshäiriöisiä oppilaita. Osalla heistä on jo kouluun tullessaan ollut diagnoosi tai se on tarkentunut ensimmäisten kouluvuosien aikana. Tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat kokevat luokissaan haasteellisimmiksi oppilaat, jotka ovat tarkkaamattomia tai käytöshäiriöisiä. Opettajat korostavat, että tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi on aina opettajalle haaste, koska hänen on vaikea istua paikallaan ja keskittyä tehtäviinsä.

Kolmessa oppilaan vastauksessa korostuu luokassa ollut jatkuva meteli, joka on häirinnyt oppimista. Opettajan huomio on yleensä opettamisessa, joten jatkuva opetuksen keskeytyminen metelin takia häiritsee kaikkia luokassa olevia, myös opettajaa. Vaikka pienluokassa on yleensä koulunkäyntiavustaja, ei hänkään ehdi ohjata jokaista oppilasta erikseen. Joskus avustaja voi opettajien haastattelun mukaan siirtyä eri tilaan opiskelemaan häiritsevän oppilaan kanssa mutta kaikissa kouluissa ei ole tätä mahdollisuutta. Erityisluokanopettajien mukaan jopa varastotiloja on käytetty yksilöllisen opettamisen tiloina.

Kahdessa vastauksessa ei kerrota mitään hyvää pienluokka-ajasta eikä pienluokka eroa paljonkaan tavallisesta luokasta. Oppilaat eivät saaneet missään luvattua tukea. Kysyttäessä asioita, joista oppilas ei pitänyt, nousee esiin etenkin kaverien puute ja kiusaaminen. Koska pienluokat ovat oppilasmääriltään pieniä, yleensä kymmenen oppilaan yhdysluokkia, ei kavereita ollut löytynyt omasta luokasta. Luokat ovat tilastojen mukaan useimmiten poikavoittoisia, joten tytöt voivat jäädä ilman kaveria. Vastauksesta ilmenee, että kyselyyn vastaaja on todennäköisesti huoltaja, joka on hyvin pettynyt koko pienluokan toimintaan, koska oppilaalla on ensinnäkin ollut epäpätevä opettaja koko pienluokalla oloajan.

Opp 5: Ei vastannut tarpeita. Opetus oli erittäin huonoa ja sai myöhästellä vapaasti ilman, että vanhemmat tiesivät. Todella leväperäistä ja vapaata kasvatusta koululta.

Koulun ja vanhempien yhteistyössä korostuvat Jallinojan (2006, 211-215) mukaan opettajan yhteistyötaidot ja asiantuntijatieto. Turvallisuutta lisäävä opettaja on puolestaan kiinnostunut oppilaistaan ja tällöin oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan eikä esimerkiksi rangaistuksia jaella odottamattomista syistä (Uusikylä 2006, 48). Suomalaiskouluilla on opiskeluympäristönä vielä kehittymisen varaa. Tämän osoitti PISA-2000, jossa tarkasteltiin muun muassa oppilaiden kouluun kuulumisen tunnetta ja koulunkäyntiin liittyviä asioita. Suomalaiset koululaiset osoittautuivat olevan eurooppalaista keskivertoa tai jopa keskivertoa heikommin kiinnittyneitä kouluun. (Willms 2003, 8-11, vrt. Scheinin 2000.)

Toisessa negatiivisessa muistossa pienluokkaan oli siirretty tarkkaavaisuus- ja käyttäytymishäiriöstä kärsivä poika, joka vaati paljon opettajan ja oppilaiden huomiota sekä tarvitsi koulunkäyntiavustajaa enemmän kuin muut oppilaat luokassa.

Opp 7: Ensimmäisellä luokalla ei pystynyt hyvin keskittymään oppilaskokoukseen, koska luokassa oli yksi oikein rauhaton poika, jonka kanssa meni avustajan aika. Toinen vuosi meni paremmin koulun vaihduttua. Nyt oli opettajana hyvä ja ammattinsa osaava erityisluokanopettaja.

Jotta päteviä opettajia saadaan alakouluun, Saloviita (2007b, 486) ehdottaa, että kaikki luokanluokanopettajat koulutetaan erityisluokanopettajiksi vuoden kestävällä lisäkoulutuksella. Uusikylä (2006, 35) puolestaan painottaa viisaan opettajan auttavan oppilaidensa kasvamista ihmisyyteen, kohti hyvinvointia, kauneutta ja totuutta sekä ihmisarvon kunnioittamista. Tällainen opettaja on myös turvallinen kasvattaja, joka näyttää suuntaa ja toimii samalla myös itse mallina. Hän ei myöskään jätä lasta liian aikaisin selviytymään asioista, joihin tämä ei vielä kykene. (Uusikylä 2006, 35.) Opettajan professionaalisuus näkyy opettajan työssä valmiutena tunnistaa oppilaat yksilöinä ja kykynä toimia tilanteissa oppilaiden parhaaksi (Väljærvi 2007, 58).

Viisi kyselyyn vastanneesta oppilaasta kertoo, että pienluokassa ollessaan ja sieltä eteenpäin siirryttäessä on esiintynyt jonkin verran kiusaamista. Se on ollut pääosin nimittelyä tai yksin jättämistä. Hamaruksen ja Kaikkosen (2007, 237) tutkimuksen mukaan kiusaamista ei tule tarkastella pelkästään pitkään jatkuvana prosessina, vaan yleensä se ilmenee pieninä vuorovaikutushetkinä. Usein etenkin nimittelyn vuoksi kiusattu oppilas voidaan pahimmassa tapauksessa eristää luokan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (Ks. myös Salmivalli 2008, 203.)

Tämän tutkimuksen oppilaiden kokemusten mukaan opettaja on useimmiten puuttanut kiusaamiseen, mutta sitä tapahtuu usein myös opettajien huomaamatta. Monessa vaasalaisessa koulussa on laadittu kiusaamisen estämisen ja siihen puuttumisen malli. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan ole saaneet riittävästi valmennusta käytännön toimintatapoihin, vaikka asiasta puhutaan nykyään paljon. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Salmivalli (2003), joka toteaa, että opettajat ovat keskeisessä asemassa koulukiusaamiseen puut-

tumisessa. Opettaja voi omalla erilaisuuden hyväksymisellään luoda turvallista ja hyväksyvää ilmapiiriä luokkaan. (Salmivalli 2003, 3-37.) Kiusaamista voidaan yrittää estää myös hyvän oppimisympäristön luomisella. (Ks. Piispanen 2008; Jylhä 2000.)

Yhdessä luokanopettajan kirjoitelmassa kerrotaan tytöstä, jonka kielitausta on poikkeava, koska hän on maahanmuuttaja. Tyttö on opiskellut yleisopetuksessa ensimmäisen luokan mutta kerrannut sen pienluokassa.

Lo 1: Hänen siirtyessään minulle kolmannella luokalla en havainnut enää tällaista. Hän oli vain arka ja kiltti. Hän tarvitsee nyt neljännellä luokalla apua eikä kovin helposti pyydä sitä, joten opettajan on itse muistettava huomioida hänen työskentelyään. Arvioisin, että sosiaalisen kypsymisen kannalta hän on ehdottomasti hyötynyt pienluokkaopetuksesta.

Syinä kertaamiseen ovat olleet syrjäänvetäytyvyys, arkuus, jatkuva murjottaminen ja keskittymiskyvyn puute. Pienluokalla opiskelusta on luokanopettajan kirjoitelman mukaan ollut oppilaalle selvästi hyötyä.

6.5 Tulosten yhteenvetoa

6.5.1 Oppilaiden valikoituminen

Vaasassa pienluokkatoiminnan vakiinnuttaminen ja uusien luokkien perustaminen alakouluihin ovat mahdollistaneet oppilaiden siirtymisen erityisluokkiin. Suuntaus on ollut selvästi segregatiivinen. Tämän tutkimuksen mukaan pienluokkien oppilaista suurella osalla on oppimivaikeuksia tai tarkkaavaisuushäiriö. Haasteellisimpina opettajat pitävät kuitenkin käytöshäiriöisiä oppilaita. Pienluokkiin tulee vuosittain myös koululyykkäyslapsia. Koska koululyykkäyksen syynä ovat yleisimmin sosiaalis-emotionaaliset tekijät, tulisi lapsen saada opettajien mukaan tukea myös tunne-elämän alueella. Tästä syystä koululyykkäyslapsen olisi opettajien mielestä hyvä jäädä päiväkotiin opettelemaan sosiaalisia taitoja.

Jyväskylän seudulla tehty kartoitus osoitti samansuuntaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa. Noin joka neljäs esi- ja alkuopetusikäinen lapsi oireili sosiaalisen ja tunnekehityksen osalta tavalla, joka edellyttäisi erityisen tuen järjestämistä heille. Ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi jouduttiin etsimään uusia ratkaisuja kehityksessään jo häiriintyneiden auttamiseksi. (Ahvenainen ym. 2001, 36-37.) Ahosen (2006, 26-27) tutkimuksessa mukana olleilla oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla vain 30 prosentilla oli ainoastaan lukemisen ongelma. Kehitykseen liittyvät ongelmat esiintyvätkin yleensä päällekkäisinä jo hyvin pienillä lapsilla ja oppimisvaikeuksien kietoutuminen yhteen muiden kehitysongelmien kanssa on yleistä. Lisäksi tietyt geenit ovat erilais-

ten oppimisvaikeuksien taustalla ja oppimisvaikeudet kulkevat suvussa. (Vrt. Kaplan ym. 1998; Grigorenko 2001; Pennington 2002.)

Vaasassa maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on joka vuosi lisääntynyt. Tämä näkyy kaikissa kouluissa ja myös erityisluokissa. Mitään suurempia ongelmia luokan- ja erityisluokanopettajilla sekä rehtoreilla ei ole ollut maahanmuuttajalasten tai heidän huoltajiensa kanssa. Konflikteja on syntynyt joskus monikulttuurisista syistä, mutta silloin aikuisten on pitänyt olla hyvänä esimerkkinä ja osoittaa oppilaasta välittämistä. Monikulttuurisuus näkyy opettajien mukaan arjessa oppilaiden runsaina kansallisuuksina, rotuina, kotikielinä ja uskontoina sekä erilaisina toimintatapoina. Haasteita opetukseen on opettajien kokemuksen mukaan kuitenkin tuonut maahanmuuttajaoppilaan mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen sekä kulttuuri- ja kielitaustan huomioiminen opetuksessa. Pienluokkiin valikoituneet maahanmuuttajaoppilaat ovat tutkimukseni mukaan saaneet tarvitsemansa erityisen tuen pienluokassa pätevien erityisluokanopettajien antamana.

Myös muissa kotimaisissa tutkimuksissa on todettu, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden siirtäminen erityisopetukseen on valtaväestöön nähden yleisempää (Kuukka & Agge 2009; Laaksonen 2009). Opetushallituksen (2004) selvityksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen erityisopetukseen vuonna 2003 oli hieman suurempaa maan keskiarvoon verrattuna. (Ks. myös Crockett & Kauffman 1999.) Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Harry ja Klingner (2006), jotka tutkivat vähemmistölasten suurta osuutta Yhdysvalloissa sekä Miettisen ja Pitkäsen (1999) kokoamat opettajien käsitykset työskentelystä maahanmuuttajien kanssa. Opettajat totesivat omat tietonsa vieraista kulttuureista puutteellisiksi ja resurssit riittämättömiksi. (Miettinen ja Pitkänen 1999, 27-28.)

Diagnosoinnin lisääntyminen ja yleistymisen ovat olleet yksi syy siihen, että erityislasten määrä on prosentuaalisesti noussut niin Vaasassa kuin koko maassa. Jatkossa inklusion merkitys tulee korostumaan myös vaasalaisissa kouluissa, sillä erityisoppilaat tarvitsevat koko kouluuyhteisön ja vanhempien tukea.

6.5.2 Opettajien yhteistyö eri tahojen kanssa

Tutkimukseni mukaan luokan- ja erityisluokanopettajat käyvät lähikouluissa ja päiväkodeissa keväisin ja syksyisin kertomassa vanhemmille sosiaalisten taitojen merkityksestä ja nykypäivän koulun vaatimuksista. Opettajat painottavat etenkin esiopetuksessa työskentelevän henkilökunnan tuntemista ja yhteistyötä heidän kanssaan. Tärkeimmiksi yhteistyökumppaneikseen koetaan kuitenkin huoltajat. Heitä opettajat tapaavat erilaisissa tapaamisissa kuten HOJKS-palavereissa. HOJKSiin kuuluvatkin erottamattomasti laadinta- ja palautekeskustelut vanhempien kanssa. Yhteistyö sitoo myös perheen miettimään lasta koskevia kysymyksiä.

Samansuuntaisia tutkimustuloksia ovat saaneet myös Aro, Paananen, Kultti-Lavikainen ja Ahonen (2005), jotka toteavat, että opettajien tulisi pitää keskustelutuokioita perheiden kanssa, jolloin konkreettisesti mietittäisiin yhdessä arjen sujumista kotona ja koulussa sekä keskusteltaisiin vanhempien kasvatusten menetelmistä. Tämä on tärkeää, koska esimerkiksi pelkästään koti-tehtävien tekeminen voi tuottaa usein koko perheelle paljon vaivannäköä ja huolta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on erityisen merkityksellistä niiden lasten kannalta, jotka ovat vaarassa ajautua vaikeuksiin. Näiden lasten vanhemmat harvoin tuntevat voivansa osallistua koulun päätöksentekoon. (Ks. Fischbein & Österberg 2009, 36.) Ekebon, Helin ja Tulusto (2000, 24) toteavat vanhempien joskus saattavan tuntea epävarmuutta ja pelkoa ehdottaessaan opettajalle muutoksia, jotka liittyvät oppilaan koulunkäyntiin. Ongelmat tulisi kuitenkin kohdata avoimesti, jotta päästään tiiviiseen ja tulokselliseen yhteistyöhön. Vanhempien osallistuminen HOJKSin laadintaan palauttaa Ikosen (1998, 226) mukaan vanhemmille aseman, joka heillä on lastensa kasvattajina. Vanhempien tiedot heidän lapsensa kasvun ja oppimisen vaiheista lisääntyvät ja täsmentyvät HOJKSin laatimisen kautta. (Ks. Valanne 2002, 167.)

Opettajat korostavat myös toimivan oppilashuollon merkitystä, koska parhaimmillaan se parantaa oppimisympäristöä ja koko yhteisön jäsenten viihtymistä. Merkittävä puute on kuitenkin koulupsykologien vähäinen määrä. Eritysluokanopettajat painottavat myös koulujensa moniammatillisen asiantuntijaryhmän merkitystä oman työnsä tärkeänä tukijana ja korostavat avustajien tärkeyttä. Heidän koetaan olevan työpareja opettajille. Opettajat ovat kuitenkin erilaisia ja tottuneet autonomiseen asemaansa koulussa eli he saattavat myös haluta tehdä opetustyötä hyvin itsenäisesti kuten tässäkin tutkimuksessa ilmeni.

Moniammatillinen yhteistyö lisää Lehtisen (2001, 91,93) mukaan ryhmän jäsenten yhteistyötaitoja. Sen tavoitteena on myös tukea oppilasta ja hänen kanssaan työtä tekeviä henkilöitä. Myös Kauhanen (1999, 16) painottaa yhteistyön merkitystä etenkin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan hyväksi. Tosin yksin työskentelevä opettaja on perinne, joka näkyy myös tämän päivän koulussa (Kääriäinen ym. 1997, 164-165). Asiantuntija-apuun turvautuminen voidaan kokea myös henkilökohtaisena epäonnistumisena tai opettajan tehtävän laiminlyömisenä. Opettajien yksin työskentely saattaa jopa rajoittaa uusien ideoiden ja ratkaisujen löytämistä, kun taas opettajien yhdessä toimimisella voidaan monipuolistaa ratkaisujen pohtimista. (Kohonen & Leppilampi 1994, 266.) Aarnivala ja Mäkelä (1999, 12) puolestaan toteavat, että luokkien yhteisten työpajojen ja opintokäyntien toteuttaminen vahvistaa yhteistyötä opettajien ja luokkien välillä. Myös Saloviita (1999, 76) korostaa yksin toimivien asiantuntijoiden haittaavan toiminnan toteutumista, koska yhteisten tavoitteiden laatiminen ja yhteisen ymmärryksen löytäminen on vaikeaa. Yhteistyön lisääminen opettajien välillä lisää yleensä myös yhteishenkeä. Kollegiaalisilla keskusteluilla on merkitystä Syrjäläisen ja Meren (2007, 46) mukaan myös oppimisen edistäjinä. Samansuuntaisia ajatuksia on Sandholzilla (2002, 815), joka toteaa kumppanuusyhteistyön muodot tehokkaiksi molemminpuolisen

oppimisen foorumeiksi. (Ks. myös Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007, 411-412.)

6.5.3 Oppilaiden integrointi

Tutkimukseni mukaan pienluokkien oppilaista osa integroituu yleisopetuksen tunneille heti ensimmäisen lukuvuoden syksyllä ja osa vasta kevätlukukaudella. Yleisimmät integrointitunnit ovat taideaineiden tunteja. Pienluokkien oppilaat integroidaan yleisopetuksen luokkiin yksilöllisesti, joten jokaisen oppilaan kohdalla mietitään tarkkaan missä oppiaineessa hän selviytyy yleisopetuksessa ja kenen opettajan luokkaan hän integroituu. Opettajien mukaan helpointa on integroida oppilas, joka käyttäytyy rauhallisesti ja on tarkkaavainen tunneilla.

Isompaan luokkaan siirtyminen on monesti oppilaalle haasteellista, kuten tässäkin tutkimuksessa tuli todettua. Opetusvauhti voi olla nopeampi ja avun pyytäminen vaatii rohkeutta. Yleisopetuksen luokassa voi olla myös ennestään erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Etenkin luokanopettajat ottavat mielellään pienluokasta oppilaan luokkaansa, jos saavat avustajan mukaan tunnille. Luokkakokojen toivottiin kuitenkin olevan pienempiä kuin nykyisin, jotta yhteistyö luokkien välillä onnistuisi paremmin.

Tässä tutkimuksessa sekä opettajat että rehtorit korostavat työparien merkitystä mietittäessä oppilaan integroitumista yleisopetukseen. Myös samanaikaisopetusta pidetään tärkeänä muotona tutustuttaa oppilaat ja opettajat toisiinsa. Samalla sekä luokanopettaja että erityisluokanopettaja tutustuvat toistensa oppilaisiin ja oppitunnilla on useampi aikuinen apuna. Samansuuntaisia asioita myös Sel. eli Suomen erityiskasvatuksen liitto (1999) korostaa. Erityistä tukea tarvitsevalla nuorella on oltava mahdollisuus saada kykyjensä edellyttämää opetusta ja kasvatusta. Fyysinen integrointi ei kuitenkaan pelkästään riitä inkluusioksi, vaan tarvitaan myös aineellista ja henkistä resursointia. (Sel. 1999.) Varsinaisina integraation muotoina tulisikin olla nimenomaan toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio. Lisäksi opetuksen tulisi Suutarisen (2006, 7) mukaan olla oppikirjapainotteista eikä opettajajohtoista sekä tukea oppilaiden osallisuutta. Integraatio merkitsee Emanuelssonin (2001, 125-127) mukaan aina tarvetta uudistaa opetusta ja ympäristöä. Onnistuessaan se vie koko ryhmää kohti integroitunutta yhteisyyttä. Päinvastaisia tuloksia on Naukkarisen (2005) tutkimuksessa, jonka mukaan luokan- ja aineenopettajat näyttävät hyväksyvän erityisoppilaan integroitavaksi luokkaansa, jos heidän ei tarvitse muuttaa rutiineitaan eikä opetuskäytänteitään.

6.5.4 Pienluokassa opiskelu

Tässä tutkimuksessa entiset pienluokan oppilaat korostivat pienluokassa opiskelun hyvinä puolina pientä ryhmäkokoja, rauhallista ilmapiiriä, oppimiso ongelmien ja vahvuuksien tunnistamista sekä opettajan riittävää neuvomista ja auttamista oppitunneilla. Pienluokan opettajat oli koettu mukavina ja luotettavina asiantuntijoina. Myös koulunkäyntiavustajista oli pidetty.

Pienluokassa koettu jatkuva meteli oli ollut oppilaiden mukaan häiritsevää ja tarkkaamattomien oppilaiden kasaantumisen pienluokkiin oli vaikeuttanut keskittymistä. Myös kaverien löytäminen omasta luokasta oli ollut vaikeaa, koska luokat olivat olleet poikavoittoisia. Muutamat oppilaat olivat kokeneet kiusaamista pienluokassa ollessaan ja sieltä eteenpäin siirtyessään. Opettajat olivat tosin yrittäneet puuttua kiusaamiseen.

Oppilaiden ei tulisi Kuulan (2000) mukaan saada kielteisiä koulukokemuksia, koska ne muodostuvat itseään ruokkivaksi kierteeksi, joka lisää kielteistä asennetta koulua kohtaan, alentaa itsetuntoa ja uskoa omiin selviytymismahdollisuuksiin. Ne myös edistävät syrjäytymistä. Kuorelahti (2000) toteaa, että juuri yksilöllisyys on erityisopetuksen kulmakivi. Tulisikin puhua yksilöllisestä oppimisesta ja opettamisesta, opettajien rohkaisemisesta ja riskien ottamisesta opetusta kehitettäessä. Ainakaan inkluusio käytöshäiriöisten näkökulmasta ei ole yksiselitteistä. Riippuu paljon koko koulujärjestelmän henkisistä ja aineellisista resursseista vastata koulussa haasteellisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeeseen. (Kuorelahti 2000, 131.) Jos osaisimme ennustaa, mihin luokkaan oppilas kuuluu, erityisluokkaan vai yleisopetukseen, niin tietäisimme oppilaan osaamisen arvon (Hautamäki 2002, 139.)

7 PIENLUOKKATOIMINNAN ONNISTUMINEN TEHTÄVÄSSÄÄN

Opettajien käsitykset ja odotukset oppilaista ja opetuksesta vaikuttavat opetukseen ja sitä kautta oppilaiden kehittymiseen. Jos opettajan käsitykset ja odotukset oppilaan edellytyksistä sekä onnistumisesta ovat kielteisiä, ei ole viisasta sijoittaa oppilasta liian aikaisin yleisopetuksen luokkaan. Jos opettaja puolestaan on innostunut esimerkiksi integraatiosta, hän luo hyvälle opetukselle asianmukaiset edellytykset. (Moberg 1998, 155-158.) Huttunen ja Ikonen (1999, 71) ovat samalla kannalla eli integraation onnistuminen edellyttää ennen kaikkea opettajien myönteistä suhtautumista siihen. Ideaalitalanne olisi, jos koko koulu yhteisö olisi asiaan motivoitunut. Myös Runsas (1991, 44) painottaa hyväksyvien asenteiden arvokkuutta, koska ne luovat pohjaa koulussa tapahtuvalle sosiaaliselle integraatiolle. Avramidis ja Norwich (2002, 130-132) puolestaan selittävät opettajien myönteisen tai kielteisen asennoitumisen integraatioon johtuvan integroitavista oppilaista ja ympäristöstä, johon heidät integroidaan.

7.1 Oppilaan siirtyminen pienluokasta eteenpäin

Tutkimustulosteni mukaan siirtyminen kokonaan pienluokasta yleisopetuksen luokkaan on jokaisella oppilaalla yksilöllistä. Luokanopettajat toivovat, ettei pienluokalla olevaa oppilasta siirrettäisi liian aikaisin pysyvästi yleisopetuksen luokkaan, koska oppilaille on usein aukkoja tiedoissa ja taidoissa eikä heillä kokonsa eikä ikänsäkään puolesta ole mitään kiirettä siirtyä eteenpäin. Opettajat korostavat, että oppilaille tulisi antaa pienluokassa se lisäaika, jonka hän tarvitsee. Vastaanottavalta luokanopettajalta erityisluokanopettajat odottavat myönteisempää suhtautumista pienluokalta tulleeseen oppilaaseen. He toivovat opettajien myös kyselevän ja kääntyvän heidän puoleensa tarvittaessa.

Eo 2: Mä oon aina ajatellu sillä tavalla, että on paljon taitoja, joita ei opita yhtä aikaa ja yhtä nopeasti. Tarvitaan sellaista "saattaen vaihtamista". Niin kuin ei pyörälläkään lapset opi samana vuonna ajamaan.

Rehtorien haastattelun mukaan kaikki alkuopetuksen pienluokissa kaksi vuotta opiskelleet oppilaat eivät automaattisesti ole siirtyneet omassa kouluunsa yleisopetukseen vaan joitakin oppilaita on vuosien aikana siirtynyt suoraan Hietalahden kouluun, jossa toimii useita erityisluokkia. Joskus oppilas on myös kerrannut yleisopetuksessa toisen vuosiluokan, jotta oppilaan tiedot ja taidot ovat vahvistuneet.

Eo 1: Kun pienluokalta siirrytään, se on vaikeaa, kun on erilaiset toimintamallit ja erilainen tukirakenne siinä takana. Aina se on miettiminen, koska mennä sinne yleisopetukseen. Mulla ainakin se on mennyt aina vain tarkemmaksi.

Kyselylomakkeessa tiedustellaan oppilailta, milloin he ovat siirtyneet yleisopetuksen luokkaan. Viisi vastanneista on siirtynyt heti ensimmäisen luokan jälkeen ja kymmenen vasta toisen luokan jälkeen. Haastattelemani rehtorit totesivat, ettei oppilaan kannalta ole merkitystä, onko hän ollut pienluokassa yhden vai kaksi vuotta.

R 1: Tapauskohtaisesti se täytyy aina katsoa. Jonkun kohdalla on katsottu, että hän viettää pienluokassa kolme vuotta ja sitten siirtyy eteenpäin. Joustavuuden täytyy toimia.

Pysyvää siirtymistä hidastavat rehtorien mukaan sosiaalisten taitojen kehittymättömyys ja oppimisvaikeudet. Ne tulisikin tunnistaa riittävän ajoissa. Samoin oppimisympäristöt ja tukipalvelut olisi hyvä suunnitella niin, että ne voisivat jatkua koko opiskelun ajan. Etenkin nivelvaiheissa eli siirryttäessä koululuokalta tai -asteelta toiselle olisi opettajien mukaan tärkeää tukea oppilaan vahvuuksia. Varhaisen puuttumisen varmistamiseksi olisi hyvä saada tiedot oppilaan kanssa opetustyötä tekeville. Virtasen ja Jakku-Sihvosen (1996, 325-330) teettämässä kyselyssä nimenomaan opettajien ennakkoluulot nähdään yhtenä integraation toteutumista vaikeuttavana tekijänä. Samansuuntaisen tuloksen saivat Mäkinen ja Kallio (2007) tutkimuksessaan, jossa todettiin opettajan lapsen suhtautumiseen voivan vaikuttaa pelkkä oppilaan diagnoosin kuuleminen.

Pienluokan opettajat myöntävät pohtivansa usein, olisiko oppilasta vielä pitänyt siirtää pysyvästi eteenpäin pienluokasta. Jos yleisopetuksessa olevalle oppilaalle siirtyminen toiselta luokalta kolmannelle on luokanopettajien ja vanhempien mielestä iso askel, niin pienluokalta siirtyminen yleisopetukseen on erityisluokanopettajien mielestä valtava harppaus.

Eo 1: En ole päästänyt ykköseltä kuin "tosi varmat" ja silloinkin hyvin harvoin. Kakkosenkin jälkeen olen voinut miettiä, olisiko pitänyt olla vielä pienessä luokassa kolmannellakin. Eivät ne kaikki "valmiita" oo pienluokankaan jälkeen. Jos on paljon oppimisvaikeuksia, niin en tiedä. Kyllä ne sosiaaliset vaikeudet menee, jos on ymmärtäväinen opettaja.

Luokanopettajien mukaan pienluokan oppilaat ovat usein hyvin arkoja siirtymässään yleisopetukseen. Myös keskittyminen on yleensä vaikeampaa vierassa ja isossa luokassa. Pienluokassa oppilaiden sosiaalinen järjestys on ollut usein niin vakiintunut, että jopa uuden oppilaan tulo luokalle on saattanut horjuttaa oppilaiden arvoasemaa. Opettajat ehdottavat, että oppilailla tulisi olla mahdollisuus harjoitella esimerkiksi omien mielipiteidensä ja näkemystensä esiin tuomista tutussa ja turvallisessa luokassa.

Tutkimusten (Stone 2002; Palincsar 1986) mukaan oppimisympäristön tulisi olla lähes optimaalinen, jotta oppiminen onnistuu. Tällä tutkijat tarkoittavat esimerkiksi ilmapiirin huomioimista ja tuetusta osallistumisesta, jolloin ohjaus ja yksilöiden tarpeet kohtaavat. Myös oppimistehtävien tulisi olla oppilaille vaativuudeltaan sopivia. (Vrt. Piispanen 2008.) Optimaalista oppimisympäristöä tuskin kukaan pystyy luokkaansa luomaan, joten joustavuutta ja mukautuvuutta vaaditaan sekä opettajilta että oppilailta. Riittävää tukea ja sen harkittua vähentämistä tulee tarjota, jotta oppilaiden itseohjautuvuus kehittyisi. (Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja ja Häkkinen 2003.)

Oppilaiden kyselylomakkeen vastauksista ilmenee, että siirryttäessä pienluokasta kokonaan yleisopetuksen luokkaan oppilailla on ollut aluksi vaikeuksia päästä muiden opiskelutahtiin kiinni. He ovat saaneet tutustua tulevaan luokkaansa integraatiotuntien kautta. Tunnit ovat olleet pääosin taideaineiden tunteja, joissa tietopuolisuus ja opiskeluvauhti eivät korostu. Yleisopetuksessa lukuaineissa on ollut kuitenkin opeteltavia asioita enemmän ja opiskeluvauhti nopeampi.

Tutkimustulosteni mukaan pienluokan oppilaiden on ollut vaikea saada kavereita yleisopetuksen luokasta. Salmivalli (2008, 133) toteaa, että sosiaalisesti taitavan lapsen asemaan ryhmässä voivat vaikuttaa häneen kohdistuvat ennakkoluulot tai hänelle jo aiemmin muotoutunut sosiaalinen maine. Tämä saattaa pitää paikkansa myös pienluokan oppilaiden kohdalla. Opettajien tulisikin järjestää yhdessäolotilanteita ystävyyssuhteiden syntymisen helpottamiseksi (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 156). Vehkakoski (2006) toteaa, että erityisluokalle sijoitetun oppilaan on aina uudelleen ”ansaittava paikkansa” yleisopetuksen ryhmässä ennen kuin siirto yleisopetukseen nähdään mahdollisena. (Ks. myös Saloviita 2006, 327.)

Kysyttäessä, miten opiskelu on sujunut isommassa yleisopetuksen luokassa, oppilaista kuusi vastaa, että hyvin. Yksi oppilas vastaa, että opiskelu on sujunut kohtalaisesti, mutta kahden oppilaan mielestä koulumenestys on ollut keskinkertaista tai heikkoa. Yhdestä vastauksesta heijastuu selkeä pettymys sekä pienluokkaa että yleisopetusta kohtaan, koska koulumenestys on ollut heikkoa molemmissa. Yleisopetuksen luokassa on vastaajan mukaan toisinaan opiskeltu, kun taas pienluokassa opiskelutahti on ollut rauhallisempi ja hitaampi.

Opp 5: Heikko menestys. Yhtä heikkoa kuin pienluokassa, mutta isossa luokassa sentään opiskeltiin.

Vastaavanlaisen tutkimustuloksen sai Jahnukainen (2001) tutkiessaan tarkkailuluokalla opiskelevia oppilaita. Negatiivisena kokemuksena tuotiin esiin opetuksen taso ja sen mahdollinen merkitys jatko-opintoihin. (Vrt. Viittala 2007, 12.) Jos kasvattajalla ei ole odotuksia kaikkien lasten oppimisesta, ei kaikkien oppilaiden oikeus laadulliseen opetukseen toteudu (Falk 2007). Lingardin (2007) tutkimuksessa puolestaan havainnoitiin opettajien opetusta ja erilaisuuden huomioimista. Tulosten mukaan opettajien opetusta leimasi enemmän samanlaisuuden pedagogiikka kuin erilaisuuden huomioiminen. Oppilailta ei kuitenkaan vaadittu tarpeeksi asioiden ymmärtämistä ja tiedon jäsentämistä. Syynä olivat olleet ajan puute ja suuret opetusryhmät sekä inklusiivisen koulutuksen puutteet. Tästä syystä opettajat karsivat opetussuunnitelman käsittelytapoja ja sisältöjä. (Lingard 2007, 254-257.) Myös Niemen, Mietolan ja Helakorven (2010) tutkimuksen mukaan erityisluokalla opiskelleet oppilaat kokivat turhautumisen kokemuksia opiskelun haasteetomuudesta ja pelkoa siitä, etteivät menestyisi jatko-opinnoissa.

Yksi oppilas valittaa vastauksessaan, että yleisopetuksen luokassa hänellä on ollut vaikeuksia päästä muiden opiskelutahtiin kiinni. Pienluokassa opettaja on edennyt hitaammin ja varmistanut, että kaikki ovat ymmärtäneet ja oppineet opetettavan asian. Yleisopetuksessa asioissa on myös edetty syvemmälle ja etenkin ylemmillä luokilla opeteltavia asioita on enemmän kuin alaluokilla. Entisten pienluokan oppilaiden vastausten mukaan seitsemän oppilasta on saanut yleisopetuksessa tukea matematiikassa ja neljä myös äidinkielessä sekä tunneilla keskittymiseen. Lisäksi kaksi oppilasta on saanut tukea englannin kielen ja ympäristö-luonnontiedon opiskelussa. Tuki on ollut yleensä tukiovetusta, jota oma luokanopettaja oli antanut. Kaksi oppilasta on saanut apua myös laaja-alaiselta erityisopettajalta. Annettu tuki on koettu tarpeelliseksi ja hyväksi.

Luokanopettajat kirjoittavat neljästä heidän luokkiinsa pienluokalta siirtyneistä pojasta. Yhteistä pojille ovat oppimisvaikeudet etenkin matematiikassa ja äidinkielessä sekä keskittymisvaikeudet isommassa luokassa. Yhden pojan matematiikka on heti yksilöllistetty yleisopetukseen siirryttäessä. Yksi pojista on opiskellut pienluokassa kaksi vuotta mutta joutunut yleisopetuksessa kertaamaan kuitenkin toisen luokan oppimisvaikeuksiensa vuoksi: edelleen suullisten ohjeiden vastaanottaminen on vaikeaa, luetun ymmärtäminen ei suju ja hienomotoriikka on tosi heikkoa. Toisessa kirjoittelussa kerrotaan ensimmäisen lukuvuoden pienluokassa opiskelleesta pojasta, joka opiskelee nyt yleisopetuksessa toisella luokalla. Poika on aina ollut opettajan mukaan kiltti ja rauhallinen mutta ehkä vähän vietävissä, mikä joskus huolestuttaa opettajaa.

Lo 2: Keskittyminen toisella luokalla kahdenkymmenen muun lapsen joukossa ei ole onnistunut hyvin. Hänellä on ongelmia ohjeiden kuuntelemisessa ja hahmottamisessa tai sitten hän saattaa istua tekemättä mitään. Pitkäjänteisyys, huolellisuus ja suunnitelmallisuus eivät ole hänen juttujaan.

Luokanopettajan mukaan poika on edelleen hyvin herkkä ja haavoittuvainen eikä itsetuntokaan ole kovin vahva. Pojalle olisi opettajan mielestä ehdottomasti hyötyä siitä, jos hän opiskelisi vielä toisenkin vuoden pienluokassa. Opettaja ei aio siirtää poikaa vielä kolmannelle luokalle, koska hänellä on paljon aukkoja taidoissa ja tiedoissa. Kolmas kirjoitelmissa mainittu poika on nyt kuudennella luokalla. Hänellä on diagnosoitu tarkkaavaisuushäiriö ja hänen käyttäytymisensä on aika ajoin aggressiivista. Äidinkieltä hän opiskelee pienryhmässä HOJKSin mukaan. Poika ei opettajan mielestä vieläkään selviä omin avuin yleisopetuksen luokassa, joten pojan tulevaisuus huolestuttaa opettajaa. Paljon täytyy opettajan mukaan vielä tapahtua, jotta poika selviää yläkoulussa.

Lo 4: Tämä oppilas oli aloittanut yleisopetuksen luokalla ensimmäisen luokan mutta siirtynyt pienluokan oppilaaksi kertaamalla siellä ykkösen. Hänellä oli ollut suuria luku- ja kirjoitusvaikeuksia. Toisella luokalla hän aloitti integraatiotunnit luokassani. Entiset luokkakaverit kiusasivat ja nimittelivät häntä luokan kertauksen vuoksi. Kolmannen luokan hän aloitti kokonaan omassa luokassani ja kävi kuitenkin vielä kerran viikossa pienluokassa tukitunneilla.

Pojan kirjoitustaito ei ollut luokanopettajan mukaan kohentunut vielä kuudennellakaan luokalla mutta lukeminen on edistynyt huomattavasti. Oppilas on hyötynyt opettajan mukaan pienluokkaopetuksesta ja nykyään poika käy vain satunnaisesti laaja-alaisella erityisopettajalla.

Ennen perusopetuksen lakimuutosta (2010) erityisoppilasstatus voitiin purkaa oppilaan siirtyessä pienluokasta yleisopetukseen. Näin ei kuitenkaan ole kaikissa vaasalaisissa alakouluissa tehty. Tutkimuksessa mukana olleet luokan- ja erityisluokanopettajat pitävät hyvänä statuksen säilyttämistä, koska tällöin oppilaan oppimista ja edistymistä seurataan ja tuetaan paremmin. Myös laaja-alainen erityisopettaja tarjoaa luokanopettajien mukaan helpommin tukea erityisoppilaille ja päivittää yleensä statusoppilaiden HOJKSit ylemmillä luokilla. Opettajat pitävät statuksen olemassaoloa nimenomaan oppilaan etuna ja oikeutena, koska siirtyminen pienluokasta eteenpäin on aina iso harppaus ja tuen saaminen tulisi turvata. Luokanopettajat toivovatkin tukiovetusresurssia lisää etenkin nivelvaiheessa olevien oppilaiden tukemiseen. Myös haastattelemani rehtorit korostavat oppilaan seurannan ja tukitoimien merkitystä pienluokalta siirtymisen jälkeen.

Luokanopettajat toivovat, että etenkin yleisopetuksen luokat olisivat luokkakooltaan pienempiä kuin nykyisin, jotta yhteistyö luokkien välillä ja erityisoppilaiden opiskelu yleisopetuksessa onnistuisi. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 107) päinvastoin toteavat, ettei erityistä tukea tarvitsevan lapsen tulo yleisopetuksen luokkaan aina synnytä lisäresurssien tarvetta vaan olemassa olevien resurssien uudelleen järjestelyjä. Tarkoituksenmukaiset resurssit tosin auttavat luomaan pohjaa yhteistyölle avaten mahdollisuuden erityis- ja yleisopetuksen uudelleen järjestämiselle. Näin yksilöllisyyden koh-

taaminen yleisopetuksenkin ryhmissä helpottuu. Käytännössä esimerkiksi pelkkä myönteinen asenne integraatiota kohtaan auttaa siihen pyrkimisessä. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107.)

Luokanopettajat tuovat kirjoitelmissaan esiin huolen entisten pienluokkalaisten siirtymisestä alakoulusta yläkouluun. Oppilaita toivotaan voitavan tukea siirtymisvaiheen aikana ja vielä yläkoulussakin. Tiedonvaihto on tässäkin vaiheessa tärkeää luokanopettajan, luokanvalvojan, laaja-alaisen erityisopettajan ja vanhempien välillä.

Lo 3: Kun he nyt ovat siirtymässä yläkouluun, niin suurin huolenaiheeni on se, että tulevatko he pärjäämään siellä. Jokainen heistä mielestäni tarvitsisi jonkinasteista tukea.

Opettajien kokemuksen mukaan oppilaiden oppimisvaikeudet eivät tunnu katoavan minnekään alakoulun ylemmilläkään luokilla joten niihin tulisi puuttua koko koulussa oloajan.

7.2 Pienluokalla olleeseen oppilaaseen suhtautuminen

Neljä entistä pienluokan oppilasta kertovat kyselylomakkeessa, että heitä oli nimitelty pienluokasta siirtymisen jälkeen eli he olivat kokeneet itsensä leimatuksi. Heistä oli ikävää, että heitä oli vielä ylemmilläkin luokilla muistuteltu opiskeluaikasta pienluokassa, joka on erityisluokka. Oppilaita oli siis pidetty vielä yleisopetuksessakin erityisoppilaina.

Yksi vastaajista, todennäköisesti huoltaja, oli liittännyt erillisen, itse kirjoittamansa paperin mukaan kyselylomakkeeseen. Hän kirjoitti pitävänsä pienluokkaa hyvänä asiana ja toimivana vaihtoehtona, vaikka kritisoiakin muutamia asioita. Hän koki, että hänen lapsensa oli siirretty pienluokkaan liian kevyin perustein. Hänen mielestään lapsi olisi pärjännyt yleisopetuksen luokassa.

*Opp 11: Onko koskaan tutkittu, kuinka moni tuleva ekaluokkalainen tai koululainen joutuu "turhaan" pienluokalle tai vaihtamaan luokkaa tai jopa koulua? Syynä opettajan epäpätevyys, kykenemättömyys olla tasa-
puolinen oppilaita kohtaan tai opettaja, joka ei hyväksy erilaista lasta.*

Yksi huoltajista toivoo pienluokan merkityksen selvittämistä alakoulussa myös yleisopetuksessa opiskeleville oppilaille, koska hänen kokemuksensa mukaan pienluokassa opiskelevaa oppilasta pidetään epänormaalina. Oikean tiedon kertominen helpottaisi pienluokkalaisten siirtymistä eteenpäin samassa koulussa. Vastaajan kommentti kuvastaa myös pelkoa oppilaan leimautumisesta erilaiseksi ja kiusatuksi. Kristeva (1992) käyttää kiusatuista nimitystä muukalaiset. He ovat yhteisössä kiusattuja, erottuvia ja eristettyjä henkilöitä. (Ks. myös Moberg & Vehmas 2009, 60-61.)

Myös tiedonpuute synnyttää ennakkoluuloja erityisoppilasta kohtaan. Kahden huoltajan toiveena onkin pienluokkatoiminnan tutuksi tekeminen koulussa muille oppilaille ja vanhempainilloissa vanhemmille. He ehdottavat, että voisi olla tehokasta, jos pienluokan oppilaat kävisivät yhdessä oman opettajansa kanssa kertomassa muille luokille omasta luokastaan. Myös yhteisten tapahtumien ja tuokioiden järjestäminen yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa voisi tutustuttaa ja lähentää oppilaita toisiinsa sekä samalla opittaisiin suvaitsevaisuutta. Tärkeintä olisi myös opetustoimen johdon mukaan todeta jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus ja valmistaa lapset kohtaamaan erityistä tukea tarvitseva oppilas. Näin voidaan välttyä ennakkoluuloilta ja peloilta.

Otj 1: Jos lapset eivät huomaa oppilaan tai luokan erilaisuutta, miten voi kuvitella vanhempien huomaavan pienluokan erilaisuuden verrattuna muihin luokkiin?

Pienluokan tunnettavuus oppilaiden ja huoltajien keskuudessa saattaa olla hyvinkin erilaista eri alakouluissa ja päiväkodeissa. Opetustoimen johto kertoo haastattelussa esikouluikäisten lasten vanhemmista, jotka alkavat joskus empiä pienluokkamahdollisuutta siinä vaiheessa, kun sitä aletaan tarjota lapsen koulun aloituspaikaksi. Koska rehtoreilla on koulussa merkittävä rooli tiedonjakajina ja ilmapiirin luojina, tulisi vanhempia valistaa pienluokan mahdollisuuksista jo esikouluvaiheessa. Haastattelemani rehtorit kertoivat keväällä koulujen tutustumispäivässä selvittävänsä kaikille vanhemmille pienluokkatoiminnan periaatteet. Sen kerrotaan olevan luokka, josta oppilaat hakevat valmiuksia selvittääkseen myöhemmin isommassa luokassa.

Yhdessä luokanopettajan kirjoitelmassa kerrotaan entisestä pienluokalla olleesta pojasta, jota on kiusattu. Kiusaaminen on ollut nimittelyä ja muista luokkatovereista eristämistä. Kyselylomakkeen mukaan viisi oppilasta on kokenut kiusaamista, koska he ovat olleet aiemmin pienluokan oppilaita. Kiusaamistapoina ovat olleet syrjiminen, vähättely, haukkuminen ja ärsyttäminen verbaalisin keinoin. Pääsääntöisesti kiusaamista on kestänyt koko pienluokilla oloajan eli kaksi vuotta, mutta yhden oppilaan kohdalla se on jatkunut koko alakoulun ajan.

Opp 2: Kiusaaminen alkoi heti ykkösellä ja se jatkuu vieläkin.

Kiusaamiseen on yleensä syitä yhtä paljon kuin on kiusaajiakin. Monesti kiusaaja tavoittelee valtaa ja muiden suosiota. Kiusatulle voidaan luoda myös tietty maine, jota levitetään. Näin kiusattu eristetään sosiaalisesta vuorovaikutuksesta muun luokka- tai kouluyhteisön kanssa. Usein kiusatusta kerrotuilla jutuilla ja tarinoilla haetaan itselle kannattajia ja pyritään saamaan ystävät karkoitettua kiusatulta. Maineen kertomista ja haukkumista käytetään täten sosiaalisen vallan välineenä. Kiusaaminen voi olla myös ympäristöstä saatu käyttäytymisesimerkki. (Gabriel 2000, 113-116; Strandell 1994, 187-188.) Hamarus (2009, 134) lisää edelliseen, että kiusaaminen saattaa olla kiusaajalle väline, jonka avulla saadaan valtaa, asemaa tai suosiota ryhmässä. Jos joku

uskaltaa arvostella kiusaajaa, voi joutua itse kiusaamisen kohteeksi. Olweus (1992) puolestaan määrittelee kiusaamisen olevan sellaista, jossa uhri on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille. Tällainen teko voi olla esimerkiksi epämiellyttävän olon tuottamista toiselle. Kiusaaja voi käyttää myös fyysistä kontaktia tai eleitä, joilla toista loukataan. (Olweus 1992, 34.)

Yksi kyselyyn vastanneista oppilaista kertoo opettajan puuttuneen kiusaamiseen. Aina opettaja ei kuitenkaan huomaa kiusaamista, koska se tapahtuu usein salaa ja huomaamatta. Kaksi entistä pienluokan oppilasta kertoo, ettei kukaan ollut puuttunut kiusaamiseen, ja tästä syystä se on jatkunut edelleen. Yhtä oppilasta on auttanut samalla luokalla opiskellut poika. Kiusattua on onnistunut, sillä yleensä kukaan ei uskalla asettua kiusatun puolelle, koska pelkää joutuvansa itse kiusatuksi (Viittala 2007, 14; Hamarus & Kaikkonen 2007, 237). Berg (2006) on tutkimuksissaan todennut, että opettajan harhauttaminen takaa sen, ettei kiusaamiseen puututa. Smith ja Sharp (1995, 11) tukevat Bergin tutkimuksia toteamalla, että vaikka opettajat pyrkivät saamaan tietoa kiusaamisista, vain niin sanottu jäävuoren huippu tulee heidän tietoonsa. Tätä tutkimustulosta tukee Rinteen ym. (2004, 69-73) tutkimus, jonka mukaan joka kolmannella erityisopetukseen osallistuneella oppilaalla oli kiusaamiskokemuksia, tosin ne vähenivät yläasteelle siirryttäessä. Salmivalli (2003, 36) toteaa, että luokassa vallitsee usein yhtenäisyys, joka tuo oppilaille vain näennäistä turvaa, jossa tavoitellaan ystävyyttä ja pelätään eristetyksi tulemistä.

Tutkimukseni mukaan ne oppilaat, joita on kiusattu pienluokassa oloaikana, ovat kokeneet kiusatuksi tulemistä vielä ylempilläkin luokilla. Kiusatut oppilaat saavat Baumanin (2002, 128-134) toteamuksen mukaan näkyä, mutta eivät kuulu. Kiusaaminen on usein myös toistuvaa ja jatkuvaa, jolloin kiusaamisen kohteen on vaikea puolustautua. Ikonen ja Ojala (2002, 14) korostavat, että lapsen ja nuoren pitäisi aina tuntea olevansa ryhmän jäsen. Empatia, hyväksytyksi tuleminen tunne ja vastavuoroisuus rakentavat yhteisöllisyyttä eli lasta tai nuorta ei saa eristää luonnollisesta yhteisöstään. Hyvät ominaisuudet, joita on jokaisessa, tulisi saada näkyviin ja käyttöön. Kaikissa oppilaissa niitä ei heti huomaa, vaan täytyy etsiä syvemältä. (Ikonen & Ojala 2001, 14.)

R 2: Opettajan näkökulmasta katsottuna, oppilaat ovat sopeutuneet ja saaneet ystäviä yleisopetuksen luokista. Ja hyvin ovat pärjänneet.

Rehtorien käsitykset ystävien saannista ovat osittain samansuuntaisia kuin oppilaiden, sillä kyselyn mukaan entiset pienluokan oppilaat ovat saaneet kavereita yleisopetuksessa kahta vastaajaa lukuun ottamatta. Yleisopetuksessa menestyminen puolestaan on rehtorien mukaan onnistunut jatkuvan tuen avulla.

7.3 Pienluokka ja lähikouluajatus

Pienluokkia oli Vaasassa aluksi vain muutamassa alakoulussa, joten oppilaat joutuivat rehtorien haastattelun mukaan käyttämään koulukyydityksiä, jos omassa lähikoulussa ei ollut pienluokkaa. Näissä tapauksissa lähikouluperiaate ei toteutunut. Haastattelemani rehtorit eivät kokeneet sitä ongelmaksi, koska tärkeintä on kuitenkin erityisen tuen tarjoaminen sitä tarvitseville lapsille.

Otj 1: Pienluokka pyrittiin saamaan kouluihin, joissa oli kaksi sarjaa luokkia. Ajateltiin, että jos alkuvaiheessa pystytään koulun alkua helpottamaan, se pitemmässä juoksussa palkitsee itsensä, eikä erityistä tukea tarvitsevien määrä kasvaisi niin nopeasti.

R 1: On ollut sellaisiakin tilanteita, että vanhemmat ovat soittaneet ja kysyneet, jos lapsi voisi aloittaa meidän koulun pienluokassa, koska ei halunnut mennä omaan lähikouluun.

Seppänen (2006, 178, 217) kirjoittaa väitöskirjassaan vanhempien mahdollisuudesta valita lapsensa koulunaloituspaikka. Valintaan vaikuttavat koulun ja oppilaiden maine. Kouluvalinta saattaa pakottaa vähitellen koulut kilpailemaan keskenään. Kilpailun syynä on Opetushallituksen (2004) perusopetuksen opetussuunnitelma, joka velvoittaa kasvattamaan oppilaita monipuoliseen itsearviointiin ja varmistamaan myös koulutuksen lainsäädännön tasolla vanhempien koulun valintamahdollisuuden. (Junkkari 2001.)

Tilastojen mukaan vuonna 2008 pienluokkia oli Vaasassa perustettu lähes jokaiseen alakouluun. Syynä oli haastattelemini opetustoimen johdon edustajien mukaan se, etteivät kaikki tukea tarvitsevat alkuopetuksen oppilaat olisi enää mahtunut jo olemassa oleviin pienluokkiin. Samasta syystä pienluokat ovatkin heti alusta alkaen olleet alkuopetuksen yhdysluokkia.

Otj 2: Yhdysluokat (1.-2.) muodostettiin ihan käytännön syistä. Ehkä oppilaspohjasta ei olisi edes löytynyt oppilaita riittävästi pelkästään yksöselle tai kakkoselle.

Otj 2: On kannustettu opettajia miettimään uudella tavalla. Voisi olla hyvä, jos eri alakouluissa alkaisi vuorovuosina pienluokka.

Koska kaikki pienluokkaopetusta tarvitsevat oppilaat eivät aluksi mahtuneet oman koulupiirinsä pienluokkaan, he joutuivat kulkemaan koulumatkat kyydityksillä. Vaasassa ei vielä kaikissa alakouluissa ollut tutkimusta aloittaesani pienluokkia, joten oppilaat yritettiin sijoittaa tasaisesti lähialueiden kouluihin.

R 2: Kun halutaan lähikouluun, on hyvä, että omassakin koulussa on paikka, johon mennä, jos oppimisen kanssa on ongelmia.

Tutkimuksessani mukana olleet opettajat kokevat lähikouluperiaatteen toteutumisen tärkeäksi ja tavoiteltavaksi asiaksi. He toteavat kuitenkin resurssit liian pieniksi ja omat voimavaransa riittämättömiksi. Alkuopetuksen pienluokan olemassaoloa luokan- ja erityisluokanopettajat perustelevat tuen tarjoamisella heti koulunkäynnin alkuvaiheessa. He painottavat omassa lähikoulussa tapahtuvaa oppilaan tukemista heidän oman kehitystasonsa mukaan ja oman koulun toimintakulttuuriin sidottua opetusta sekä joustavuutta. Myös opetustoimen johto korostaa pienluokkien tarpeellisuutta, koska aina tulee olemaan lapsia, jotka eivät selviydy normaaliluokassa ja tarvitsevat tukea vielä ylemmilläkin luokilla. Opetustoimen johto myöntää kuitenkin suunnitteleensa myös vaihtoehtoja pienluokkaopetukselle.

Otj 2: Tästä on paljon puhuttu ja mietitty, olisiko parempi, että on pienemmät opetusryhmät. Molemmiin puolinen etu olisi, jos olisi pienemmät ryhmät ja resursseja esimerkiksi luokan- ja erityisopettajan pitämään samanaikaisopetukseen.

Opettajien ehdotus on, että alakoulun ylemmillä luokilla tarjottaisiin apua klinikkamuotoisesti kuten yläkouluissa tai pienennettäisiin opetusryhmiä ja käytettäisiin laaja-alaista erityisopettajaa enemmän apuna tunneilla. Opettajat korostavat myös samanaikaisopetuksen merkitystä, koska pienluokan opettajan on hyvä nähdä oppilaansa selviytymistaidot yleisopetuksen luokkatilanteessa. Tämä voisi auttaa myös integroitituntien aloittamisen suunnittelussa. Erityisluokanopettajat puolestaan kertovat neuvovansa ja auttavansa luokanopettajaa kohtaamaan integroitava oppilas. Samansuuntaisia ohjeita antavat myös Ihatsu ym. (1997a, 18-20), jotka toivovat erityisluokanopettajien tukevan luokanopettajien työtä. Tämä yhteistyö edesauttaa myös viihtyvyyttä työssä. Samalla kannalla on Saloviita (2009c, 362), joka toteaa, että opettaja saa enemmän apua siitä, että hakeutuu yhteistyöhön erityisopettajan kanssa hänen omassa luokassaan kuin erityispedagogiikan opinnoista. Opettajien yhteistyö auttaa samalla näkemään opettajien työtapojen samanlaisuuden.

Erityisluokanopettajat kertovat pelkäävänsä tärkeän työparinsa eli koulunkäyntiavustajien lukumäärän vähenevän niin paljon, että opetustyö pienluokissa tulee liian raskaaksi. Heitä on opettajan mukaan yhdessä koulussa käytetty usein luokanopettajien sijaisina, jolloin pienluokka on usein tästä syystä jäänyt ilman avustajaa.

Lo 1: Jokaisen mukautuksen tai muun diagnostisoidun oppimisvaikeuden pitäisi automaattisesti taata koulunkäyntiavustaja luokkaan. Varsinkin, jos "erikoistapauksia" on useita samassa luokassa.

Yksi luokanopettajista kirjoittaa hänellä olevan niin viljejä oppilaita, että jos avustajaa ei olisi, hän joutuisi pian sairauslomalle. Yksi erityisluokanopettajista kertoo kollegoidensa joskus ihmettelevän, miten hän jaksaa tehdä työtä pelkästään erityisoppilaiden kanssa. Tähän voisi olla vastauksena Husun (2002) kehoitus tarkastella koko koulun toimintakulttuuria, jossa etenkin

opettajien vuorovaikutuksella on keskeinen merkitys. Vuorovaikutus koulu-yhteisössä on myös Sántin (2007, 453) ja Välijärven (2000, 162) mukaan nykyisin yksi opettajan työn keskeisimpiä haasteita, koska opettajat ovat kokeneet muun muassa vuorovaikutusta tukevat taitonsa riittämättömiksi. (Ks. myös Hotulainen & Takala 2008.) Synä ovat koko yhteiskunnan muuttuneet vaatimukset opettajan toiminnasta oppimisen ohjaajana sekä oppilaiden hyvin erilaiset taustat ja tarpeet. Nämä kaikki aiheuttavat Haikosen (1999, 29-30) mukaan opettajille stressiä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että pienluokkien tulevaisuus tulee vähitellen muuttumaan erityisopetusta koskevan lakimuutoksen myötä. Lähikouluajatus vahvistunee, kun oppilaita ei enää siirretä erityisluokkiin vaan tehostettu tuki ja erityinen tuki pyritään tarjoamaan yleisopetuksessa ja omassa lähikoulussa.

7.4 Tulosten yhteenvedoa

7.4.1 Pienluokasta eteenpäin

Tutkimukseni mukaan pienluokan oppilaiden siirtyminen yleisopetuksen luokkaan on jokaisella oppilaalla yksilöllistä. Oppilas voi siirtyä eteenpäin jo ensimmäisen luokan jälkeen mutta yleisemmin vasta toisen lukuvuoden päätyttyä. Kolmatta luokkaa ei enää järjestetä pienluokkaopetuksena, mutta opettajien kokemuksen mukaan joitakin aineita muutama oppilas on käynyt vielä opiskelemassa pienluokassa, kuten matematiikkaa ja äidinkieltä. Tästä on ollut se etu, että opetuksen tai tukiopetuksen antaja on ollut lapselle tuttu henkilö eli entinen pienluokan opettaja. Vanhemmat toivovat usein lapsensa voivan siirtyä jo ensimmäisen pienluokkavuoden jälkeen pysyvästi yleisopetukseen. Luokanopettajat kuitenkin toivovat, ettei oppilas siirtyisi yleisopetukseen liian aikaisin, koska hänellä saattaa olla aukkoja tiedoissa ja taidoissa tai sosiaaliset taidot vielä kehittymättä.

Erityisluokanopettajat kokevat olevansa vastuussa pienluokalta siirtyneiden oppilaiden menestymisestä yleisopetuksessa. Opettajat korostavatkin tiedonsiirron merkitystä oppilaan siirtyessä pienluokasta yleisopetuksen luokkaan ja alakoulusta yläkouluun. Samoin oppimisympäristö ja tukipalvelut tulisi suunnitella hyvin ja koko opiskeluajan jatkuviksi.

Toisin kuin tässä tutkimuksessa, Ihatsu ja Ruoho (2001, 92) suosittelivat siirtymisen yleisopetukseen tapahtuvan mahdollisimman pian. Erilaiset oppilaat pitäisi ottaa luokissa vastaan yksilöinä, sillä heidän erityiset tarpeensa muodostavat perustan opetukselle. Onnistuminen on kuitenkin viime kädessä kiinni lapsen kanssa toimivista opettajista. Komonen (2001, 70-71) muistuttaa oppimisvaikeuksien luovan kielteisiä koulukokemuksia ja saattavan sitä kautta vaikuttaa jopa koulutusyhteiskunnasta vieraantumiseen. (Ks. myös Thuneberg 2007; Hotulainen & Lappalainen 2005.)

Oppilaiden kokemusten mukaan yleisopetuksessa opiskeltavissa lukuaineissa on enemmän opeteltavia asioita ja opiskeluvauhti on nopeampi kuin pienluokassa. Oppilaat ovat saaneet kuitenkin tarvitessaan tukiopetusta omalta luokanopettajaltaan ja laaja-alaiselta erityisopettajalta. Tässä tutkimuksessa myös avustajien tarve ja merkitys korostuvat sekä erityisesti yleisopetuksessa.

7.4.2 Oppilaaseen suhtautuminen

Muutama pienluokan oppilas oli oppilaille suunnatun kyselyn mukaan kokenut kiusaamista ja leimautuneeksi tulemistä pienluokasta siirtymisen jälkeen. Kiusaaminen oli ollut pääosin nimittelyä. Haastattelemieni rehtorien mukaan pienluokan oppilaiden leimautuminen erityisoppilaksi ei yleensä näy kouluissa. Huoltajat puolestaan kokevat lapsensa leimautuneen pienluokan oppilaaksi, josta ei pääse alakoulun aikana eroon.

Tutkimukseni mukaan oppilaan saama maine entisenä pienluokan oppilaana saattaa vaikuttaa yleisopetuksen luokan oppilaiden asenteisiin. Koska pienluokkien oppilaat joutuvat muita useammin hankaluuksiin luokassa tai välitunneilla joko huomaamattaan tai tahtomattaan, he saattavat joutua ”silmitikuiksi”. Tästä saattaa olla seurauksena kiusaamista ja kaverien vähyyttä. Pienluokalta tulleiden oppilaiden oli kyselyn mukaan vaikea saada ystäviä uudessa luokassa. Opettajan rooli koettiin tärkeäksi ystävyys-suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Vanhemmat ehdottivat pienluokkatoiminnan tutuksi tekemistä koulun muille oppilaille ja huoltajille sekä yhteisten tapahtumien ja tuokioiden järjestämistä, jotta oppilaat tutustuisivat toisiinsa ja oppisivat suvaitsevaisuutta. Erityisopetuksen leimaava pelko tulee esiin myös tutkimuksessa, jossa vanhemmilla on negatiivinen suhtautuminen integraatiosta tiedottamisesta muille luokan oppilaiden vanhemmille (Fylling & Sandvin 1999).

Samansuuntaisia ajatuksia on Saloviidalla (1999, 196-199), joka ehdottaa opettajille konkreettisia ohjeita, miten edistää erilaisten oppilaiden ystävyys-suhteiden syntymistä: opettajan tulisi valita ja suunnitella opetusmenetelmänsä ja tehtävänsä niin, että ne ohjaavat oppilaita yhteistyöhön ja lisäävät yhteenkuuluvuutta. Myös paritöitä, yhteistoiminnallista oppimista ja vuorovaikutusta edistäviä projekteja tulisi käyttää. Ottamalla huoltajat mukaan toimintaan saadaan heidätkin tutustumaan toisiinsa ja molempien luokkien opettajiin ja oppilaisiin. Samalla voidaan välttyä ennakkoluuloilta, joita aina esiintyy puhuttaessa erityisoppilasta. (Saloviita 1999, 196-199.) Erityislapsinimitys on Heinämäen (2004, 112) tutkimuksen mukaan käytäntöön perustuva ja määrittelemätön. Nimitys on niin vahvasti käytössä, jotta voidaan puhua erityislapsen statuksesta lapsen tilanteen määrittelyssä. Nimityksellä on myös Bartonin (1999, 14) mukaan merkitystä, koska se saattaa luoda ennakkoluuloja ja lasta vammauttavia asenteita. Erityislapsesta puhuminen korostaa samalla myös poikkeavuutta. Kuula (2000) väittää koko erityisopetuksen

olevan selkiintymätön opetusmuoto, joka segregoi ja leimaa oppilaita sekä tukee koulun normatiivisia toimintatapoja.

7.4.3 Lähikouluperiaate

Tämän tutkimuksen yhdeksi tärkeäksi tulokseksi nousee lähikoulun merkitys, joka vaikuttaa myös syrjäytymisen ehkäisyyn. Opettajat, huoltajat, rehtorit ja opetustoimen johto korostavat lähikoulun merkitystä: jokaisella lapsella on oikeus osallistua opetukseen siinä koulussa, johon hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu, siitä huolimatta, tarvitseeko hän oppimisensa tueksi erityisiä palveluja. Asuinalueen lasten käydessä samaa koulua he ovat keskenään tasa-arvoisia ja heidän sosiaaliset taitonsa lisääntyvät. Opettajat korostavat myös oman lähikoulun toimintakulttuuriin sidottua opetusta. Opiskelu lähikoulussa auttaa kouluajan ulkopuolisten ystävyyssuhteiden kehittymistä ja ylläpitämistä, koska lapset tutustuvat luonnollisessa yhteydessä ympäristönsä muihin lapsiin. Periaate tukee myös ajatusta inklusiosta. Lähikoulun kannalla ovat myös Holopainen ym. (2002, 234-235), joiden mukaan lähikouluperiaatteen kehittäminen on tärkeää, koska siinä toteutuvat inklusion tavoitteet. Näitä ovat inklusion perusajatukset: kaikki oppilaat ovat erilaisia ja voivat oppia, yhteisöt luovat erilaisuutta ja erilaisuus voi ja sen pitää olla arvostettua. Inklusion tavoitteena on myös ihmisoikeuksien edistäminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo sekä myönteisten asenteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen. (Ks. myös Thomas & Vaughan 2004; Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004.)

Tutkimukseni mukaan vanhempien on helpompi hyväksyä oppilaan opinpolun aloittaminen pienluokassa, jos luokka sijaitsee omassa lähikoulussa. Opettajat korostavat, että jokaisen koulun jäsenen tulisi olla sitoutunut ja vastuussa siitä, että kaikki oppilaat voisivat opiskella onnistuneesti samassa koulussa. Käytännössä tämä onnistuu opettajien toiveiden mukaisesti, jos tarjotaan riittävät resurssit ja vaaditaan kuntien ja kaupunkien virkamiehiltä sitoutumista sekä pitkäjänteistä suunnittelua. Erityisluokanopettajat korostavat etenkin avustajien merkitystä työpareinaan. Jotta opettajat jaksaisivat työskennellä erityislasten kanssa, tulisi myös rehtorien kuunnella opettajia säännöllisesti. Luokanopettajat toivovat yleisopetuksen resurssien olevan suuremmat, jotta voidaan tukea myös lahjakkaiden oppilaiden oppimista.

Opetustoimen johto kertoo suunnitelleensa alun perin pienluokkia myös ylemmille luokille (3.-6.), mutta uuden lain myötä päädyttäneen kuitenkin tarjoamaan lisätukea näille luokille esimerkiksi erityisopettajan tarjoamana klinikkaopetuksena. Tämä mahdollistaisi lähikouluajatuksen toteutumisen myös ylemmille luokille siirryttäessä. Yksi luokanopettajista toivoo luontevien puitteiden luomista niin sanotuille tilapäisille ja kokeiluluonteisille pienluokkasiirroille. Ne voisivat kestää kolmesta kuuteen kuukautta ja oppilaiden tilanteet päivitettäisiin tarpeen tullen. Lakimuutoksen myötä tämäkin tulee olemaan mahdollista, jos pienluokissa on tilaa väliaikaisille sijoituksille tai pienluokkaa tullaan pitämään tehostetun tuen opetuspaikkana.

8 POHDINTA

Nykyisessä peruskoulussa alkuopetus on kiinteä osa peruskoulua. Alkuopetuksella on oma erityinen tehtävänsä, joka erottaa sen omaksi alueekseen perusopetuksen kokonaisuudessa. Kaikella alkuopetuksessa opitulla on vaikutus myöhempään kouluopetukseen. Sen tärkeimpänä tavoitteena onkin valmistaa lasta koululaiseksi ja oppijaksi sekä antaa välineet perusopetuksessa myöhemmin tapahtuvaa työskentelyä ja oppimista varten. (Ks. Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey, Swanson 2002, 145-146.) Jos päätös erityisen tuen tarjoamisesta tehdään jo esikoulussa ja oppilaan opetus järjestetään koulussa erityisopetuksessa, täytyy yhteistyö esikoulun ja koulun kanssa aloittaa riittävän varhain. Avoimuus onkin osoittautunut parhaaksi pohjaksi alkavalle yhteistyölle. Lapselle koulun alkaminen on merkittävä ja uusi elämäntilanne, jossa hänen kehitykselliset piirteensä ja suorituskykynsä ovat monesti ensimmäistä kertaa vertaisryhmässä testattavina.

Peruskoulussa erityisopetus on kehittynyt osaksi koulujärjestelmää. Se noudattaa kasvatuksessaan tavallisen koulun lähtökohtia ja periaatteita. Siihen voidaan lukea kuuluvan kasvatettavien erilaisuus, yleisen opetuksen kyvyttömyys ottaa erilaisuus huomioon, erilaisuuden kunnioittaminen ja oikeus oppia erilaisuudesta huolimatta. Myös humanistisessa lähestymistavassa korostetaan myönteistä ajattelua ja erilaisuuden kunnioittamista. Koska humanistinen ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle selkeät tavoitteet ja rajat, tulisikin kasvatuksen pyrkiä varmistamaan, että kaikki lapset ja nuoret kouluttautuvat hyvin ja sopeutuvat yhteiskuntaamme. (Cantell & Koskinen 2004, 71.)

Selvän muutoksen peruskoulun erityisopetukseen tuo tullessaan erityisopetuksen lakimuutos (2010). Muutokset koskevat erityisopetusta ja oppilaalle annettavaa muuta tukea koskevia säädöksiä. Käytännössä lakimuutos saattaa vähentää erityisluokkien määrää ja edesauttaa inklusiivisen koulun toteutumista.

Seuraavissa luvuissa pohdin tutkimustuloksiini nojautuen pienluokkatoinnin tulevaisuutta ja mahdollisuuksia.

8.1 Tavoitteena lähikoulu ja tuen tarjoaminen yleisopetuksessa

Koulunsa aloittavien lasten vanhempien toiveena on useimmiten lapsen opintien aloittaminen omassa lähikoulussa. Tällöin lapsella säilyy yhteys oman asuinalueen lapsiin ja koulumatkat ovat mahdollisimman lyhyet. Myös Murto, Naukkarinen ja Saloviita (2001, 101) korostavat inklusiivisen koulun ideana olevan nimenomaan oppilaan oikeus käydä koulua omassa lähikoulussa, johon hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu. (Ks. myös Emanuelsson 2001, 125-131.) Kauffman ja Pullen (1996, 2-4) korostavat ennen kaikkea oikean koulun aloituspaikan merkitystä. Yleisopetuksen luokka on hyvä vaihtoehto useimmille oppilaille, mutta jotkut tarvitsevat vaihtoehtoisen, heille sopivamman luokan eli erityisluokan, jossa tuki on helposti saatavilla. Osa oppilaista voi saada erinomaista opetusta myös erityisluokassa mutta monet saavat vain sen, minkä saivat yleisopetuksessakin. (Ks. myös Kauffman 2008, 129-133; Barton 2003, 100.) Pienluokkaopetus tarjoaa oppilaan tarvitseman tuen heti opintien alussa, tosin segregoimalla ja leimaamalla oppilaat erityisoppilaisiksi.

Saloviita (2001, 143) on segregaatiota vastaan toteamalla, että jos kaikki oppilaat käyttäytyvät lähes samalla tavalla, yhtenä luokkana, heitä voidaan myös opettaa yhdessä. Oppilaiden erottelu on pedagoginen kysymys ja näkemys yhteiskunnan toivotusta sosiaalisesta järjestyksestä. Heikompien oppilaiden poistaminen luokasta on koulun sisäistä valikointia ja yhteiskunnan sisäistä erottelua. Arvostelijoiden mielestä hitaasti oppivien ohjaaminen eri kouluihin tai luokkiin eristää oppilaan tasapainoisesta vuorovaikutuksesta yksilöiden välillä. Se ei myöskään tue erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvua. (Saloviita 2002, 99.) Korhonen (2009, 84) on kuitenkin eri mieltä. Hän korostaa, että vain tuen avulla erityinen voi lähentyä yleistä. (Ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000.)

Tässä tutkimuksessa myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat toivoivat lapsensa aloittavan koulunsa yleisopetuksessa ja lähikoulussa. Samansuuntaisia tuloksia saivat myös Kivirauma ym. (2004) tutkimuksessa, jossa kysyttiin maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmilta, missä erityisopetus tulisi järjestää. Vanhemmista lähes puolet vastasi, että se tulisi järjestää ensisijaisesti lähikoulussa yleisopetuksen yhteydessä, noin neljäsosa vastasi, että erityiskoulussa ja vajaa viidennes, että oppilaan kodin lähellä erityisluokassa. Maahanmuuttajien ja muidenkin oppilaiden saama tuki vanhemmilta, opettajilta ja ikätovereilta sekä välittäminen ovat tutkimusten mukaan yhteydessä heidän koulumotivaatioonsa, myönteiseen minäkuvaansa ja koulusuorituksiinsa (Welsh, Parke, Widaman & O'Neil 2001). Tutkimusten (Talib 2002; Banks 2006; Laaksonen 2007) mukaan olennaista on auttaa monikulttuurisia oppilaita löytämään oma persoonansa ja osaamisensa sekä opettaa heille sosiaalisia taitoja, joita varsinkin koululuokassa tarvitaan. Gay (2000) ja Sen (2006) painottavat lisäksi, että kaiken kasvatuksen ja koulutuksen tulee vahvistaa myös yksilön itsetuntemusta kulttuuri huomioiden. (Ks. myös Priestley 2003,

234-235; Paavola & Talib 2010; Kuukka & Agge 2009, 110-111; Laaksonen 2009, 131; Harry & Klingner 2006.)

Erityisopetuksen kulmakivenä pidetään yksilöllisyyttä, jossa erilaiset oppilaat otetaan yksilöinä vastaan ja heidän erityiset tarpeensa muodostavat perustan opetukselle. Yksilöllisyyden huomioiminen on kuitenkin tärkeää myös yleisopetuksessa ja sen onnistumiseen vaikuttavat viime kädessä lapsen kanssa toimivat opettajat. (Sapon-Shevin 2006, 12-13; Peterson & Hittie 2003, 48; Sahlberg & Sharan 2002, 15.) Kauffman ja Pullen (1996, 6-7) painottavat, että erityisluokan käyminen on joillekin oppilaille vähemmän leimaavaa ja käsitystä omasta itsestä tuhoavaa kuin ponnistelu yleisopetuksen luokassa, jossa he jatkuvasti vertaavat itseään muihin. Joustava koulun aloittaminen lapsen yksilöllisen kehitystason eikä tietyn oppivelvollisuusiän perusteella voisi olla ratkaisu tähän.

Erityisluokkia on perinteisesti pidetty tehokkaina paikkoina oppia, mutta Saloviita (2003) painottaa erityisluokkien tehottomuutta suhteessa tavallisiin luokkiin. Tutkimukset osoittavat, että erityisopetus tuottaa parempia sosiaalisia ja tiedollisia tuloksia nimenomaan silloin, kun se järjestetään tavallisella luokalla eikä erityisluokalla. Syyksi nousee se, että erityisluokat eivät ole homogeenisiä vaan niihin on koottu oppimistaidoiltaan erilaisia ja jopa erikäisiä oppilaita. (Saloviita 2003, 27-29, 33.)

Kauffman ja Pullen (1996) korostavat erityisluokkia perustavien hallintoihmisten oletettavan, että opetus, jota oppilaat saavat erityisluokissa, on jotain erityistä. He myöntävät opetuksen olevan joskus jopa erinomaista, usein kuitenkin sitä samaa, mitä muutkin saavat yleisopetuksessa mutta joissakin tapauksissa jopa huonompaa. He ehdottavat, että erityismateriaalia käyttämällä voidaan opettaa oppilaita yleisopetuksessa pienissä ryhmissä ja tarjota tehokasta ja paremmin suunnattua opetusta kaikille oppilaille. (Kauffman & Pullen 1996, 2-3.) Saloviidan (1999, 194) mukaan myös suhteet luokkatovereihin painottuvat, koska vuorovaikutustaidot kehittyvät nimenomaan samikäisten oppilaiden kesken. Ystävyyssuhteita pidetäänkin merkityksellisinä nuorille, koska ne vaikuttavat koulussa oppimiseen ja ovat sen edellytyksenä (Schaffner & Buswell 2000, 53).

Erityisluokissa opiskelevia oppilaita kiusataan monesti, mikä todentuu tässäkin tutkimuksessa. Syynä on useimmiten erityisluokassa opiskelu ja sen kautta leimautuminen erilaiseksi oppijaksi. (Ks. myös Hamarus 2009, 134; Salmivalli 2008, 86.) Samansuuntaisia tutkimustuloksia ovat saaneet myös Niemi, Mietola ja Helakorpi (2010). Heidän tutkimuksensa mukaan erityisluokalla opiskelleet oppilaat ovat kokeneet kiusaamis- ja syrjintäkokemuksia peruskouluaikaanaan. Syynä kiusaamiseen on ollut heidän opiskelunsa erityisluokalla. Oppilaita oli nimitelty eikä heillä ollut sosiaalisia suhteita yleisopetuksen oppilaisiin juuri lainkaan. Sen sijaan tutkimuksessa korostuvat erityisluokissa rakennettu hyvä yhteishenki, ystävyyssuhteet ja suvaitsevaisuus omassa kouluryhmässä. Samoin erityisopettajan rooli korostuu yhteishengen kohottajana ja ylläpitäjänä. (Niemi, Mietola & Helakorpi 2010, 77, 89.)

Kiusaamista vastaan on kehitelty KiVa Koulu –ohjelma, joka on opetusministeriön rahoittama ja Turun yliopistossa kehitetty koulukiusaamista ehkäisevä ja vähentävä toimenpidekokonaisuus. Tarkoituksena on luoda nykyaikainen, vetovoimainen ja kansainvälisesti korkeatasoinen kiusaamisen vastainen interventio-ohjelma, jonka toimenpiteiden tuloksellisuutta tutkitaan alusta lähtien. KiVa Koulu on tarkoitettu perusopetusta antavien koulujen käyttöön ja sen ohjelman toimenpiteet suuntautuvat yksittäisten oppilaiden lisäksi luokkien ja koulujen tasolle – vanhempia unohtamatta. Tavoitteena on tarjota koulujen henkilökunnalle tietoa kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Myös koulun kokouspäiviä ja vanhempainiltoja varten kehitetään materiaaleja ja menetelmiä, joiden avulla koulu voi arvioida käytäntöjään ja valmiuttaan puuttua koulukiusaamiseen. (Tuomisto 2010, 1-5.)

Koululainsäädännön uudistuksen yhtenä tarkoituksena on ollut kaikkien lasten ja nuorten menestymisen turvaaminen peruskoulussa ja mahdollisuuksien tarjoaminen jatko-opintoihin sekä tasa-arvoisen ja laadukkaan opetuksen mahdollistaminen kaikille. Lyherne KELPO muodostuu seuraavista sanoista ja sisällöistä: KE = kehittäminen L = laatu ja PO = perusopetus. (OPH 2010, 1-2.) KELPO-hankkeen yhtenä tavoitteena on jalkauttaa asiantuntijoita erityiskouluista lähikouluihin, jotta asiantuntijatukea saadaan sinne, missä sitä tarvitaan. Kansallisen KELPO-kehittämistoiminnan hankkeen yhtenä tavoitteena on lähikouluperiaatteen toteutuminen, joka mahdollistaa lapsen opiskelun omassa luontaisesti määräytyvässä koulussa yhdessä omien lähialueen ystävien kanssa. Hanke kehittää laadullisesti tehostetun ja erityisen tuen toimintaa perusopetuksessa. (OPH 2010a.)

8.2 Opettajilla ja koulunkäyntiavustajilla merkittävä rooli

Laadukkaan ja riittävän tehostetun ja erityisen tuen järjestämisen kannalta lähivuosien ongelmaksi saattaa muodostua erityisopettajien koulutus- ja kelpoisuustilanne. Opetushallituksessa toteutetun opettajankoulutustarpeen arviointiselvityksen mukaan opettajakunnan ikärakenne on epäsuotuisa lähivuosien tilannetta ajatellen. Myös opettajien koulutuksen sisältöön tulisi puuttua, jotta opetuskentän tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan. Tällaisia asioita ovat muun muassa erityispedagogiikka, monikulttuurisuus ja inklusioididaktiikka. Opettajilla tulee olla taitoja kohdata ja tukea erilaisia oppilaita. Toiseksi perusongelmaksi näyttää nousevan epäpätevien opettajien suuri määrä. Ratkaisut edellyttävät koulutusjärjestelmän joustamista sekä peruskoulutuksen tehostamista ja nopeuttamista. (OPM 2010a; Meijer 2005; Soriano 2005.)

Kaikkien opettajien ei tarvitse olla erityisopetuksen asiantuntijoita, mutta tarvittavalla lisäkoulutuksella voidaan parantaa ja muuttaa opettajien asenteita sekä vähentää ennakkoluuloja esimerkiksi erityisopetusta kohtaan. Koulutuksen tulisi antaa valmiuksia myös heterogeenisten ryhmien opettamiseen

ja moniammatilliseen yhteistyöhön. (Ks. Syrjälä, Estola & Uitto 2006; Giangreco & Broer 2006; Komulainen 2010, 58.) Koulutuksen merkityksen ja riittävien tukitoimien tärkeyttä ei voida kiistää. Naukkarinen (2005, 10-11) toteaa, että kasvattajien ammatillisuuden ja oppimiskäsitysten tulee muuttua sekä opettajien ja muiden koulun aikuisten ja oppilaiden työskentelyn kehittyä yhteistoiminnallisemmaksi. Myös konsultaatio, asianmukaiset materiaalit ja opetusvälineet ovat tärkeitä. Jos erityisopetusta järjestetään, sen tulee olla mahdollisimman pitkälti yhteydessä yleisopetukseen. Opetuksen tehokkuus, kokonaiskuntoutuksen tavoitteet ja poikkeavuus sekä oppimisen esteiden ennalta ehkäisy tulee myös ottaa huomioon.

Syrjälän (2003) väitöstutkimuksen mukaan erilaisen ja persoonallisen oppilaan paras apu on opettaja, joka on itsekin persoona, jonka persoonalliset piirteet näkyvät pedagogisina taitoina. Hän osaa myös suhtautua oikein lapsen onnistumisiin ja epäonnistumisiin. (Ks. myös Beijaard ym. 2004, 108.) Myös Uusikylä (2006) toteaa, että persoonallisuus on opettajan keskeinen työväline, jonka kehittämistä täytyy pitää huolta. Lisäksi opettajan työssä onnistuminen edellyttää itsensä likoon panemista ihmisenä. Persoonalliset opettajat muistetaan niin hyvässä kuin pahassa ja heidän sanoillaan ja tekemisillään on usein kauaskantoisia vaikutuksia. (Uusikylä 2006, 59-71.) Opettajan tulee olla myös pätevä ja aikaansa seuraava, kuten tässä tutkimuksessa entisten pienluokalla olleiden oppilaiden kokemuksista ilmenee.

Kouluissa työskentelevien koulunkäyntiavustajien tulisi myös olla päteviä ja vakinaisia, koska erityisoppilaat hyötyvät ammattitaitoisista avustajista ja pysyvistä ihmissuhteista. Vaarana on kuitenkin Saloviidan (2003) mukaan oppilaan eristäminen omasta luokkayhteisöstä oppitunnin ajaksi. Pahimmissa tapauksissa oppilas ja avustaja ovat vain keskenään ja oppilas eristäytyy muusta luokasta. (Saloviita 2003, 67-68.) Myös Gelzheiser, McLane, Meyers ja Pruzek (1998) ovat tutkimuksissaan todenneet, että henkilökohtaisen avustajan läsnäolo rajoittaa oppilaiden mahdollisuuksia vuorovaikutukseen koulutovereiden ja opettajan kanssa. Saloviita (2008) puhuu keisarisyndroomasta, jolla hän tarkoittaa erityisoppilaan ympärillä pyöriviä aikuisia eli opettajia ja avustajia jotka estävät oppilaan saamasta palautetta toisilta oppilailta. Avustaja on lapselle kuin henkilökohtainen portinvartija, joka estää lapsen normaalin kanssakäymisen muiden lasten kanssa. Saloviita (2008, 3) toteaa myös, että liian usein vähiten koulutusta saanut eli avustaja avustaa eniten apua tarvitsevaa. (Vrt. Skär & Tamm 2001.)

8.3 Opetushenkilöstön ja perheiden jaksaminen

Työskentely oppilaiden kanssa, joilla on oppimisvaikeuksia, tarkkaavaisuushäiriöitä tai käyttäytymisongelmia, on tutkimuksessani mukana olleiden erityisluokanopettajien mukaan antoisaa mutta henkisesti vaativaa. Tarvitaan interventioiden läpivientejä eli toimenpiteitä, joiden avulla voidaan varmistaa

esimerkiksi koulujen henkilökunnan jaksaminen työssään, työnohjauksen ja muun tarvittavan tuen saanti sekä ammattitaidon ylläpito koulutuksen kautta. Opettajan työssä on erilaisia painotuksia riippuen siitä, onko hän luokan-, aine- vai erityisopettaja. Luokanopettajat murehtivat omaa riittämättömyyttään, ja tästä syystä he hakeutuvat koulutuksiin, jotta heidän erityisoppilaiden käsittelytaitonsa paranisivat. Lopulta kyse on usein samantyyppisistä huolenaiheista, kuten miten huomioida opettajien työssä jaksaminen ja oppilaiden yksilöllisyys. (Pyhältö, Pietarinen, Soini ja Huusko 2008, 219; Forlin 2001; Talmor, Reiter & Fergin 2005.) Opettajat kaipaavat myös koulutusta integraation toteuttamiseen, opetuksen tukena olevaa avustavaa henkilökuntaa, opetusmateriaaleja ja opetuksen suunnitteluun käytettävää aikaa sekä pienempiä luokkakokoja. (Komulainen 2010; New, Mardell & Robinson 2005; Talib 2005, 119.)

Takala (2008) toteaa, että inklusion myötä tapahtunut erityislasten sijoittaminen tavallisiin ryhmiin on tuonut haasteita koko henkilöstölle. Opettajien jaksamista tukeva koulun kehittämistyö vaatii aina asioiden miettimistä ja koulun kaikkien toimijoiden omaa aktiivisuutta sekä osallisuutta. Myös opettajien erilaiset vahvuudet ja osaaminen tulisi hyödyntää yhtenäisessä perusopetuksessa. Vaikka henkilöstö voi olla hyvin sitoutunut työhönsä, moni voi kokea työmääränsä liian suureksi. Erityislasten lisääntyminen kuormittaa nykyään kaikkia, myös koulunkäyntiavustajia, koska näiden vaikeuksien ratkaiseminen vaatii yhteistyön tekemistä vanhempien ja useiden eri tahojen kanssa, joista opettajat ovat tärkein ryhmä. (Takala 2008, 37.)

Jos työntekijä ei tiedä omista toimintamahdollisuuksistaan ja voimassa olevista resursseista työyhteisössään, saattavat epäselvyydet aiheuttaa stressiä ja väsymystä. Resurssien määrä vaikuttaa koulussa opetusryhmien kokoon, tuki- ja erityisopetuksen määrään, tarvittavien opetusvälineiden hankintaan ja opettajien täydennyskoulutukseen pääsemiseen. Riittävät resurssit voidaan haluttaessa hyödyntää tehokkaasti myös oppilaiden eduksi. Koulujen henkilöstön tulisi voida vaikuttaa työhönsä, koska sillä on todettu olevan positiivinen vaikutus koko henkilöstön hyvinvointiin ja yhteys henkilöstön sitoutumiseen ja vähäiseen uupumiseen. Jokaisen on hyvä joskus reflektoida ja pohtia omia käytänteitään. Huomio tulisi voida kiinnittää koko koulun toimintatapoihin, käyttäytymismalleihin ja palkitsemiseen.

Myös rehtorin johtamistyö vaikuttaa inklusiivisen koulun muodostumiseen. Hänen tulisi käynnistää koulussaan osallistamista edistäviä uudistuksia ja projekteja. Näihin kuuluvat strateginen ohjaus, tiimityön kehittäminen opetuksessa ja lisäksi valvonta, että uudistukset kehittävät ja edistävät osallistavaa opetusta. (Watkins 2003, 18-19; Meijer 2005, 13-16; Florence 1998, 121.) Tämä edellyttää koulussa koko henkilöstön sitoutumista päätöksiin ja toimintatapoihin. Myös Saloviita (2009a) korostaa, että kaikki lähtee rehtorin luomasta ilmapiiristä sekä opettajien omasta tahdosta toteuttaa esteetöntä opetusta kaikille oppilaille. Jos tämä ei riitä, niin opettajien on otettava käyttöön opetuksen eriyttäminen, joka voi koskea tavoitteita, toimintatapoja ja arviointia. Myös hallinnollisen ja opettajien tuen, vertaistuen ja avoimen sekä hyväksy-

vän luokkaympäristön merkitystä kouluissa tulisi korostaa. (Saloviita 2009a, 26-28.) Yksi keino opettajien jaksamiseen voisi olla Willmanin (2001) tutkimatiimityö. Tutkimustuloksista ilmeni, että tiimissä työskennelleet henkilöt olivat hieman tyytyväisempiä työhönsä kuin yksin työskentelevät. Henkilökunnan motivoituminen riippui paljon siitä, oliko yhteisiä tavoitteita löydettävissä. (Willman 2001.) Opettajille tulisi myös tarjota säännöllisesti työnohjausta, koska työnohjaaja auttaa usein katsomaan asioita uudesta perspektiivistä. Työnohjausta saatetaan tarjota opettajille työajan ulkopuolella eikä työaika-

na. Vastuu lapsen kasvatuksesta ei ole koululla, mutta koulun tulee vahvistaa kodin kasvatukseen. Tästä syystä perheitä täytyy toiveiden kuuntelemisen lisäksi tukea myös jaksamiseen ja vanhemmuuteen liittyvissä asioissa. Välittävien aikuisten merkitys lasten ja nuorten tukijoina korostuu tilanteissa, joissa kaikki asiat eivät menekään suunnitelmien mukaan. Näitä asioita ovat yleensä koulu- ja päihdeongelmat, elämänhallinta ja vakava syrjäytymisen vaara. Perheen taloudellisilla vaikeuksilla, äidin tai isän mielenterveysongelmilla tai sairaudella sekä perheympäristön ongelmilla on myös merkittävä yhteys lapsen kouluvaikeuksiin. (Vuorikoski 2007, 471-473; Linnilä 2006; Talib, Löfström & Meri 2004, 13.) Kangasniemi (2006, 28) puolestaan toteaa, että koska nykyään yhä suurempi osa lapsista on rekisteröity lastensuojelun tai lastenpsykiatrian asiakkaiksi, tuki tulisi keskittää suoraan lapsiperheisiin, jotta lasten hyvinvointi paranisi ja pahoinvointi vähenisi. (Ks. myös Blair 2002, 111.) Etenkin sosioemotionaaliset häiriöt näyttävät nykyään lisääntyneen ja aikaistuneen sekä häiriöiden asteet vaikeutuneet. (Ks. Alijoki 2006; Dyson ym. 2004; Lämsä 2009; Fox, Dunlap & Cushing 2002.)

Ainakin ymmärrys kodin vaikeuksia kohtaan auttaa lapsen tilanteessa ja vaikeuksien ymmärtämisessä. Nyky-yhteiskunnassa tuntuvat painottuvan enenevässä määrin raha ja ura. Monet perheet ovat työelämän puristuksissa, joten työn ja perheen yhteensovittaminen on nykyään entistä vaikeampaa. (Talib, Löfström & Meri 2004, 12-13). Tällaisissa perheissä myös vanhempien arjessa jaksaminen on paljon haastavampaa. Kuorelahti (2000, 128) toteaa tutkimuksessaan, että kodin ja koulun yhteistyö on ratkaisevaa lapsen koulunkäynnin kannalta. (Ks. myös Peterson & Hittie 2003, 71-72.) Tässäkin tutkimuksessa opettajat korostavat yhteistyötä kodin ja koulun välillä tapaamisten ja HOJKSien laatimisen yhteydessä. Jos kodin ja koulun välille tulee säröä, kärsijäksi joutuu lapsi, joten aikuisten verkostoituminen ja yhteiset tavoitteet motivoivat ja rauhoittavat lasta. Opettajan antama myönteinen palaute lapselta muuttaa usein myös vanhempien käsityksiä myönteisemmiksi, mikä taas puolestaan parantaa lapsen oppimista ja itsetuntoa. (Ks. myös Turja 2007, 170-171; Viittala 2007; Rasku-Puttonen 2005, 12; Priestley 2003.)

8.4 Pienluokkien tulevaisuus

Alkuopetuksen pienluokka voi olla jatkossakin yksi ratkaisu opintien alussa erityistä tukea tarvitseville oppilaille, koska pieni ryhmäkoko takaa sen, että erityisluokanopettajalla on tunnilla enemmän aikaa oppilasta kohti. (OPM 2008; vrt. Skårbrevik 2005.) Kuorelahti (2000, 115) puoltaa väitöskirjassaan pienen opetusryhmän merkitystä, koska opettaja ehtii enemmän olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa kaikkien oppilaiden kanssa ja havaita, milloin hänen pitää olla apuna tehtävien tekemisessä. (Ks. myös Talib, 2005, 119; Jahnukainen 1998; Kivirauma 1995.) Kauffman ja Pullen (1996, 1-2) korostavat, etteivät kaikki oppilaat kuitenkaan opi kaikkea ryhmäkoosta tai opetusmetodista huolimatta. Piispasen (2008) väitöstutkimuksessa puolestaan korostui hyvä oppimisympäristö, joka koostui oppilaiden, vanhempien ja opettajien mukaan viihtyisästä, monipuolisesta, kiireettömästä, pelottomasta ja pedagogisista lähtökohdista koostuvasta ympäristöstä. Hyvä oppimisympäristö tukee myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. (Ks. myös Johnson & Johnson 2002, 66-70; Rimpiläinen & Bruun 2007, 30.) Jotta erityisopetus olisi korkealaatuista, täytyy kodin ja koulun yhteistyön toimia, integraation toteutua hyvin, käytettävien koulunkäyntiavustajien olla koulutettuja, johtajuudella olla tuki, eri opettajaryhmien tehtävä yhteistyötä keskenään, opetuksen olla tavoitteellista, vuorovaikutuksen toimittava, kouluilla oltava riittävät resurssit ja kaikilla opettajilla hyvä ammattitaito. (Hotulainen & Takala 2008, 43.)

Tähän mennessä muutamassa alakoulussa on kokeiltu niin sanotun joustavan alkuopetuksen mallia, jossa pienluokka on tehnyt aiempaa tiiviimpää yhteistyötä rinnakkaisluokkien kanssa. Tämä suuntaus on oikea, koska silloin poistuu oppilaan erityisoppilaaksi leimautuminen, joka todetaan tässäkin tutkimuksessa raskaaksi muistoksi. Jatkossa on hyvä miettiä erityisen tuen tarjoamiselle osallistavampia ja vähemmän leimaavia tapoja toteuttaa opetusta. (Ks. Kuukka & Agge 2009; Naukkarinen 2005.) Watkinsin (2003, 15-16) mukaan osallistavassa opetuksessa korostuvat yhteistoiminnallinen opetus, oppiminen ja ongelmanratkaisu sekä tuloksellinen opetus ja yksilöllinen suunnittelu. (Ks. Booth & Ainscow 2002.) Saloviita (2006, 340) painottaa, että nuoret tarvitsevat yksilöllistä kohtaamista koulussa sekä yhteistoiminnallisia ja yhteistä osallistavaa opetusta. Oppilaiden näkökulman huomioiminen ja asema subjektina sekä aktiivisina toimijoina kouluissa tulee myös huomioida. Yleensä osallisuus avaa positiivisia näkemyksiä oppilaasta. (Priestley 2003; Turja 2007; Davis & Hogan 2004, 175; Viittala 2001.)

Koska huoltajat eivät aina kuitenkaan ole samaa mieltä lapsen sijoittamisesta suoraan pienluokkaan, voitaisiin vaihtoehtoisesti koulun sisällä sopia luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kanssa niin sanottujen intervallipaikkojen käyttöönotosta. Tällöin oppilas voisi olla pienluokassa vain sovitun ajan, jolloin hän saisi enemmän tukea oppiakseen esimerkiksi matematiikkaan tai äidinkieleen liittyviä asioita. Tänä aikana opettajat tekisivät havaintoja op-

pilaasta ja informoisivat huoltajia tilanteesta. Näin madallettaisiin pienluokkaan siirtymisen kynnystä, jos siihen ratkaisuun huoltajien kanssa lopulta päädyttäisiin. Naukkarisen (2005, 63) mukaan samalla toteutuisi ajatus inklusiivisesta koulusta, jossa oppilasta ei haluta heti diagnosoida erityisoppilaaksi eikä opettaa erityisopetuksessa, vaan liittää hänet heti ensimmäisestä luokasta alkaen yleisopetuksen kouluyhteisöön. Myös vanhempien olisi hyvä kokea yleisopetus hyvänä ja turvallisena, yksilöllistä tukea tarjoavana oppimisympäristönä. Jotta tähän päästään, on erityis- ja yleisopetuksen toimintatapojen joustava käyttö ja soveltaminen asetettava koko koulun tavoitteeksi. Integrointia voisi tapahtua näin ollen myös yleisopetuksesta erityisopetukseen. (Niemi, Mietola & Helakorpi 2010, 92; Piispanen 2008.)

Perusopetuslakimuutos saattaa jatkossa vähentää erityisluokkien määrää ja lisätä erityisoppilaiden integroitumista suoraan ja pysyvästi yleisopetuksen luokkiin. Tavoitteena on inklusion toteutuminen omassa lähikoulussa. Tätä suuntausta puoltaa myös Savolaisen (2001) seurantatutkimus pohjoiskarjalaisten nuorten koulutusuravalinnoista ja koulutuspoluista, joka osoitti, että mitä enemmän oppilas oli saanut erityisopetusta, sitä alemmas hän asetti koulutustavoitteensa. Erityisopetuksen määrä näytti siis ennakoivan koulutusuraa. Myös Rintasen (2000) pitkittäistutkimus osoitti, että koulusta syrjäytyminen ja vaikeudet koulussa ennustavat vahvasti myöhempää syrjäytymiskehitystä, jotka näkyvät vahvasti myöhemmin.

Saloviita (1999, 12-13) muistuttaa, ettei erityisopetus ole koskaan paikka vaan tukitoimi, joka voidaan tuoda myös tavalliseen luokkaan. Hän painottaa, että kaikki lapset kuuluvat yhteen erilaisuudesta huolimatta. Oppilaan ei siis tarvitse siirtyä erityisopetukseen vaan erityisopetus voidaan tuoda hänen luokseen. Jokaisella lapsella on oppimisvalmiudet, jos kouluopetus vain sopeutuu lapsen kehitystasoon. (Saloviita 1999, 12-13.) Naukkarinen puolestaan (2005, 9) toteaa, että peruskoulun tavoitteena on luoda sellaisia oppimisympäristöjä, joissa opitaan sosiaalisuuteen mutta myös otetaan oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon tiedollisten oppimishaasteiden tarjoamisessa. Oppilaan opintien suunnittelu varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle on vaativa tehtävä. Sen onnistuminen alusta asti takaa elinikäisen oppimisen onnistumisen. (Ks. myös Piispanen 2008.)

Opetustoimen johdon ja rehtorien tulisi jatkossa taata riittävät resurssit opetuksen järjestämiseen, jotta pystytään edelleen tarvittaessa perustamaan pienempiä opetusryhmiä, antamaan opettajille riittävä määrä jakotunteja alkuopetukseen ja palkkaamalla koulunkäyntiavustajia sekä yleis- että erityisopetukseen. Vaikka peruskoulun alkuopetuksen pienluokkien olemassaolo Vaasassa ei ole uhattuna tällä hetkellä, on uudistuksia kuitenkin tulossa. Vaasan mukana olo KELPO-hankkeessa vaatii kasvatus- ja opetusvirastolta, päättäjiltä ja opettajilta uuden ajattelumallin opettelua, koska kehittämistoiminnan päämääränä on ottaa tehostetun tuen muodot käyttöön entistä aktiivisemmin ja mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, kuitenkin ennen kuin oppilaalle harmitaan erityisen tuen tarjoamista erityisopetuksena.

Ainakin yksi vaasalaisista alakouluista voisi kokeilla inklusion toteutusta eli ottaa kaikki, omaan lähikouluunsa ilmoittautuneet koulutulokkaat oppilaisiksi. Jotta siinä onnistuttaisiin, on sitä Marshallin, Ralphin ja Palmerin (2002, 200-205) mukaan valmisteltava hyvin ja sen on koskettava koko yksikköä. Henkilökunnan on myös saatava tarpeeksi tietoa asiasta, mahdollisuus keskustella ja vaihtaa ajatuksia sekä kertoa toiveistaan ja peloistaan. Myös Vaasassa voitaisiin kokeilla joitain uusia käytänteitä: Helsingissä toimi vuosina 1996-1999 relto-malli, jossa tavallisessa päiväkodissa toimi lisäresurssina erityislastentarhanopettaja muun henkilökunnan lisäksi. Hän työskenteli lähinnä erityislasten ja henkilökunnan kanssa. (Takala 2008, 36.) Vastaavan mallin voisi ajatella toimivan peruskoulussa yleisopetuksessa, jolloin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ei tarvitsisi opiskella erityisryhmässä vaan yleisopetuksessa, jossa luokanopettajan apuna olisi erityisluokanopettaja. Myös Linnilän (2006) ajatus kolmiosaisesta oppivelvollisuudesta on mielenkiintoinen. Hän ehdottaa alkuopetuksen ja varhaiskasvatuksen yhdistämistä niin, että ne kattaisivat ikävuodet 3-8 (alkukasvatus), perusopetus kattaisi 9-15-vuotiaiden peruskoulun ja 16-18-vuotiaiden perusopetuksen. Tavoitteena olisi estää alkukasvatuksen ja koulunaloitusvaiheen pirstoutuminen. Samalla oppimisvaikeudet tulisi varhemmin tunnistettua ja niiden ennaltaehkäisy tulisi systemaattisemmaksi. (Linnilä 2006, 261-262.)

Jotta koko koulukulttuuri saadaan muuttumaan, se vaatii kaikkien työntekijöiden asenteiden muuttumista. Jos oppilaan yksilöllisten tarpeiden kohtaaminen on vaikeaa, syntyy tarvetta segregoiville erityisopetuspalveluille kuten pienluokille. Ehkä koko koulun todellisuus tulisikin kyseenalaistaa? Koulun kasvuilmapiirin tulisi olla sekä yleis- että erityisopetuksessa myötätuntoinen ja salliva, jolloin se eroaa autoritaarisesta ja mielivaltaisesta ilmapiiristä, joka estää lapsen vastuuseen kasvua. Hyväksyvä ja myönteinen ilmapiiri, jossa jokainen oppilas ja opettaja koetaan arvokkaaksi, mahdollistaa hyvät oppimistulokset ja opettajien sekä koko henkilökunnan jaksamisen. (Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey & Swanson 2002, 145-146; Peterson & Hittie 2003, 88.)

Suomessa on hyvin toimiva varhaisen puuttumisen malli. Tulevaisuudessa tulisi voida luoda vielä joustavampia koulutusjärjestelmiä, jotka vastaisivat yksittäisten oppilaiden erilaisiin ja moninaisiin tarpeisiin. Näin saataisiin aikaan kaikille tarkoitettu koulu, joka tarjoaisi samat lähtökohdat nuorille niin yleissivistävässä kuin ammatillisessakin koulutuksessa, työelämässä ja sosiaalisissa suhteissa.

On hyvä muistaa, että varhaiset ongelmiä ennaltaehkäisevät ja tasoittavat toimenpiteet kuten pienluokkaopetus tulevat huomattavasti halvemmiksi kuin ongelmien myöhempi hoito. Lasten ja nuorten syrjäytyminen alkaa aina vain varhemmin, joten siihen puuttuminen ja sen ehkäiseminen on haaste koko suomalaiselle yhteiskunnalle.

9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Pienluokkatoiminta jatkuu edelleen Vaasassa, vaikka se onkin jo saanut uusia piirteitä uuden Perusopetuslain (2010) muutoksen myötä. Lähdin tämän tapaustutkimuksen tekoon omien koulumaailman kokemusteni kautta. Tutkimusta aloittaessani suhtauduin itse kriittisesti pienluokkatoimintaan. Koin, että oppilaat saivat siellä tarvitsemansa tuen heti opintien alussa. Pienluokkatoimintaan liittyy kuitenkin paljon muutakin kuin oppilaan tukeminen, joka aukeni itsellenikin tutkimuksen kuluessa. Perehdyttäni inklusiotutkimuksiin ja analysoidessani tutkimustuloksia pienluokkatoiminnasta jouduin refleктоimaan ja muuttamaan käsityksiäni. Myös Häikiön ja Niemenmaan (2007, 54) mukaan huolellinen tapaustutkija tutustuu kohteeseensa niin hyvin, että hänen tekemänsä tulkinnat voivat kyseenalaistaa hänen omat näkemyksensä.

Viime kädessä tutkimuksen luotettavuuden arvioivat tutkimusta tarkastelevat lukijat. Toivon, että olen onnistunut jättämään tutkimani tapauksen riittävän avoimeksi ja hyvin todellisuutta kuvaavaksi, jotta lukijalle jää mahdollisuus omiin tulkintoihinsa.

9.1. Tutkimusprosessin arviointia

Laadullinen tutkimus on Kiviniemen (2007, 70) mukaan prosessi aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen kehittymisen suhteen sekä tutkimuksen etenemisen ja eri vaiheiden ratkaisujen kannalta. (Ks. Metsämuuronen 2000, 62.) Tutkijana yritän tavoittaa tutkittavien näkemyksen tutkittavana olevasta ilmiöstä eli pienluokkaopetuksesta. Pyrin kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin antamaan äänen ja arvostuksen niille, joita ei ole aiemmin kuultu (Pugach 2001, 443). Jääskelä (2005, 175) ja Räsänen (2005, 99) korostavat tutkijan tekemien tulkintojen näkyväksi tekemistä, koska se auttaa lukijaa arvioimaan kriittisesti tehtyjä tulkintoja. Tulkitseminen voi aiheuttaa vaaran myös yli- tai alitulkinnalle ja tutkijan omien kokemusten seuraamiselle. Ymmärtäminen ja tulkinta pohjautuvat esiyymmärrykselle, joka ihmisellä on entuudestaan ja se

taas pohjautuu yksilön sosiokulttuuriseen taustaan ja kehittyy yksilön saadessa uutta tietoa. (Egidius 1986, 41, 52; Moss 1998, 206.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei löydy yhtenäistä käsitystä luotettavuuden arvioinnista. Olennaisinta onkin tutkijan tekemien tulkintojen kestävyys ja täsmällisyys. Tutkija on tulkitsija, joka on vuorovaikutuksessa aineistonsa kanssa ja rakentaa uutta aineistolähtöistä tulkintaa. (Guba & Lincoln 2005, 205). Vastuu tulosten siirrettävyyden ja käyttökelpoisuuden arvioinnista jää lukijalle. Ahosen (1996, 131) mukaan lukijan tulee voida arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta, joten tutkimus tulee selostaa hyvin seikkaperäisesti. Kuvauksesta tulee löytyä teoreettiset lähtökohdat, niiden liittyminen tutkimusongelmiin, tutkimushenkilöt ja -tilanne, aineiston keruu ja tulkintaprosessin periaatteet sekä kulku.

Kiviniemi (2007, 81) korostaa laadullisessa tutkimuksessa olevan kyse pikemminkin aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisesta ja hallitsemisesta. Eskola ja Suoranta (2000, 211) painottavat myös tutkijan asemaa luotettavuuden kriteerinä. Varto (1996, 103-104) puolestaan puhuu pätevydestä eli miten hyvin tutkimustulokset vastaavat asetettuja päämääriä ja tutkimuskohteiden tematisointia. Karkeasti määritellen luotettavuus tarkoittaa tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä.

Olen pyrkinyt tarjoamaan raportoinnissani lukijalle välineet arvioida, onko minulle tutkijana muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä lukijan kannalta uskottava. Olen myös yrittänyt olla mahdollisimman johdonmukainen omista tulkinnoissani ja niissä perusteissa, joiden pohjalta olen tulkintoihin päätenyt. Kuitenkin tutkimuksessa tekemiäni käsitteellistysten ja tulkintojen todenperäisyyttä saattaa olla mahdoton osoittaa. Tavoitteenani on ollut tutkijana kohdistaa reflektiota myös omaan työhöni. Se on haasteellista, koska joskus on vaikea erottaa omat kokemukset tutkittavien kokemuksista. Olen kuitenkin pyrkinyt tarkkailemaan itseäni ja omia tuntemuksiani, sillä ne ovat voineet vaikuttaa minun ja tutkittavieni välisen vuorovaikutussuhteen arviointiin ja yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen (esim. Creswell 2007, 21). Olen myös ottanut muista tutkimuksista tukea omille tulkinnoilleni ja noudattanut rehellisyyttä ja huolellisuutta lähdekritiikissä.

Kaikessa tutkimuksessa, niin myös laadullisessa, on noudatettava tutkimuksen pätevyyden ja luotettavuuden vaatimuksia. Tässä tutkimuksessa käytän Lincolnin ja Guban (1985) kehittämiä käsitteitä, joita ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. Käytän arvioinnissa Tynjälän (1991) kääntämiä käsitteitä.

9.1.1 Tutkimustulosten vastaavuudesta

Vastaavuudella (credibility) Lincoln ja Guba (1985; Tynjälä 1991) tarkoittavat tutkijan kykyä osoittaa rekonstruktioita, joita tutkimus tuottaa tutkittavien alkuperäisestä todellisuudesta eli miten ne ilmenevät tutkittaville. Lincoln ja Guba (1985, 301-307) puhuvat pitkitetystä vuorovaikutuksesta tutkittavien

kanssa. Virheellisiä ensivaikutelmia ja kohderyhmän vääriä tulkintoja vähentää usean vuoden aikana tekemäni yhteistyö haastattelemani erityisluokanopettajien ja luokanopettajien kanssa toimiessani itsekkin peruskoulussa opettajana. Koen, että minulla on myös riittävä rehtorien ja opetustoimen johdon tuntemus kyetäkseni hyvään yhteistyöhön haastatteluja tehdessäni. Siirryttyäni tutkimusta aloittaessani opettamaan toiselle asteelle sain kuitenkin otettua myös tiettyä etäisyyttä ja uusia näkökulmia tutkimustani kohtaan. Etenkin aineistoa analysoidessani ja tulkitessani sain etäännytettyä ajatukseni ja pystyin suhtautumaan kriittisesti tutkimustuloksiin.

Tässä tutkimuksessa haastattelin ja samalla nauhoitin erityisluokanopettajien, rehtoreiden ja opetustoimen johdon haastattelut. Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu aina laadusta. Tallenteiden kuuluvuus oli hyvä ja haastattelujen litteroinnin tein strukturoidusti alusta loppuun. Kaiken tutkimusaineistoni olen tallentanut vain omalle kotikoneelleni, joka on omassa käytössäni. Tutkimustulosten luotettavuutta lisäsin raportointivaiheessa käyttämällä suoria lainauksia tutkittavien haastatteluista ja kirjoituksista mitään niihin lisäämättä. Moilanen ja Räihä (2007) tähdentävät, että merkityssuhteita etsittäessä juuri näiden puheiden tai kirjoitusten perusteella tutkija tulkitsee aineistostaan merkityssuhteita. Tekstiin sijoitettuna ne luovat lukijalle varmuutta tutkijan tulkinnan oikeellisuudesta. Myös aineiston ja tulkinnan merkityskategorioiden on oltava luotettavia. Siihen vaikuttaa se, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Kyse onkin ennen kaikkea tulkintojen validiteetista. (Moilanen & Räihä 2007, 58-59.)

Suorien lainausten käyttö raportoinnissa toi vaihtelua tulosteni esittelyyn. Moilanen ja Räihä (2007, 64-65) varoittavat suorien lainausten käytöstä etenkin, jos ne ovat arkipuhetta, koska ne saattavat poiketa tutkielman tekijän käyttämästä kirjakielestä ja olla lisäksi naiiveja. Sain sitaatteja käyttämällä kuitenkin elävyyttä tekstiin. Käytin lainauksia teemoittain vastauksista irrotettuina, jolloin ne sopivat hyvin muuhun tekstiin. Suorien lainausten käyttö antaa myös lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkinnan laatua.

Menetelmätriangulaatio mainitaan usein puhuttaessa tutkimuksen vastaavuudesta. Tässä tutkimuksessa toteutuu monimetodimenetelmä eli olen käyttänyt kolmea eri tiedonhankinnan tekniikkaa. Myös Willberg (2009, 7) korostaa luotettavuuskriteerien osoittamisessa tulosten totuudellisuuden lisäämiseksi triangulaatiota eli useampien aineistojen käyttöä tutkimuksessa. (Ks. myös Patton 2002, 555-557.)

Luetutin luokanopettajien kirjoitelmista tekemäni yhteenvedot niiden kirjoittajilla eli luokanopettajilla. Stake (2000, 447-448) painottaa, että on tärkeää antaa tutkimusta varten haastatetuille henkilöille mahdollisuus lukea, miten heitä on lainattu ja tulkittu. Luokanopettajilla ei ollut huomauttamista lainauksiini eikä tulkintoihini. Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan pidä tätä menettelyä uskottavuutta lisäävänä. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (2000, 212) eivät usko tutkimuksen luotettavuuden lisääntyvän, vaikka tutkittavat arvioisivat tutkijan tekemiä tulkintoja, koska tutkittavat saattavat olla sokeita omille mer-

kityksilleen. Luetutin myös koko käsikirjoitukseni Kasvatus- ja opetusvirastossa muutamalla henkilöllä toivoen mahdollisia huomautuksia. Näillä henkilöillä ei kuitenkaan ollut huomauttamista käsikirjoitukseeni.

9.1.2 Tutkimustulosten siirrettävyydestä

Siirrettävyydellä (transferability) tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä muihin konteksteihin. Lincoln ja Guba (1985, 316) korostavat, ettei johtopäätöksiä siirrettävyydestä voi tehdä pelkästään tutkija vaan vastuu kuuluu myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Laadullisen tutkimuksen tulokset ovat usein kuitenkin paikallisia (Patton 2002, 581).

Vaasan kaupungin pienluokkia voitaneen pitää samankaltaisina erityisluokkina kuin muualla Suomessa toimivia pienryhmiä. Samoin tutkimukseni mukana olleiden opettajien ja rehtorien saama koulutus ja pedagoginen pätevyysvaatimus on sama kaikkialla Suomessa. Myös koulujen toimintaperiaatteet ovat samansuuntaisia, koska niitä säätelevät valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Jokainen koulu on kuitenkin toimintakulttuuriltaan ainutlaatuinen, samoin jokainen tutkimus on erilainen. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin tarkastellaan yleistettävyyttä toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa.

Tapaustutkimusten ja arviointitutkimusten ongelmia ovat tulosten yleistettävyys. Arvioitavat hankkeet ovat usein syntyneet paikallisista tarpeista ja kysynnästä, jonka vuoksi ne ovat usein uniikkeja eli ainutkertaisia. Niiden tutkiminen antaa kuitenkin lukijalle välineitä ymmärtää erilaisia ilmiöitä. Tavoitteenani on pienluokkatoimintaa koskevien tutkimustulosten yleistettävyyden sijaan hyödynnettävyys- ja siirrettävyydsarvo, vaikka kaikki ei olekaan suoraan yleistettävissä kontekstista toiseen. Olen pyrkinyt tuomaan tutkimukseni herättämät ajatukset esiin nimenomaan käytännön työn tasolla. Osa asioista on helposti toteutettavissa ja jo käyttökelpoisiksi todettuja. Myös Tuomi ja Sarajarvi (2009, 85) korostavat laadullisen tutkimuksen tehtävänä olevan ilmiön kuvaaminen ja toiminnan ymmärtäminen eikä tilastollinen yleistäminen.

Aarnos (2007, 181) toteaa, että yleistettävyys tutkimuksessa on jäänne luonnontieteellisistä tieteenkäsitteistä. Sitä vastoin tulisi pohtia tulosten käsitteellistä ja pedagogista yleistettävyyttä. Yhdenkin hyvin valitun tapauksen avulla voidaan saada teoreettisesti ja pedagogisesti arvokasta tietoa tutkitavasta ilmiöstä. Samalla tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus paranee, jos tutkija löytää vastaavia ilmiöitä ja selityksiä myös muista tutkimuksista ja käsittelee tutkimuslöydöksiä myös teoriatasolla (Moilanen & Räihä 2007, 62-63).

9.1.3 Tutkimustilanteen arvioinnista

Tutkimustilanteen arviointi (debendability) edellyttää tutkimustilanteen ja siihen vaikuttavien tekijöiden tarkkaa kuvaamista. Näin annetaan lukijalle mahdollisuus luoda oma käsitys tutkimustilanteesta. (Lincoln & Guba 1985, 294-317; Tynjälä 1991.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimustilanteet ja omat lähtökohtani tutkimusraporttini eri vaiheissa. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä myös tässä tapaustutkimuksessa tutkimustehtävät täsmentyivät vähitellen. Häikiö ja Niemenmaa (2007, 50) toteavat tutkimuskysymysten ohjaavan aineiston hankintaa ja niitä voidaan täydentää tutkimuksen kuluessa. Kenttätyövaiheessa tärkeitä tilanteita ovat olleet haastattelutilanteet, joissa luottamuksen rakentaminen oli oleellista. Aloitin tämän tutkimuksen pienellä aineistolla, jota täydensin vähitellen. Avoimuus tutkimustehtävien kehittämisessä ei merkitse suunniteltujen ja etukäteen pohdittujen johtajatusten puuttamista. Myöskään kaikkea, mitä tutkija tutkimusta tehdessään näkee, kuulee tai on kerännyt, ei tarvitse sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin. (Häikiö & Niemenmaa 2007, 50.)

9.1.4 Tutkimuksen vahvistettavuudesta

Lincoln ja Guba (1985, 229-300) tarkoittavat vahvistettavuudella (confirmability) sitä, miten aineisto ja tulkinta vastaavat toisiaan. Tutkijana minun tulee osoittaa, että tutkimukseni tuottamat rekonstruktioita vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, jos kaksi eri tutkijaa saa samat tutkimustulokset. Aineiston tulisi olla siis toistettavissa, jos luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija soveltamalla niitä päätyy samoihin tuloksiin. Lincoln ja Guba (1985, 298) toteavat, ettei tutkimustulosten samana pysyminen kuitenkaan ole keskeistä silloin, kun oletetaan, että tutkimuksella pyritään tavoittamaan "useita todellisuuksia". Lincolnin ja Guban (1985) mukaan vahvistettavuutta voidaan lisätä myös ulkopuolisten tarkastelun kautta.

Laine (2007, 34-36) muistuttaa, että tutkijan on hylättävä joksikin aikaa aiemmat tutkimusaiheeseen liittyvät tulokset, jotta ne eivät ohjaisi hänen tutkimustaan. Tutkijana olen ollut koko ajan selvillä siitä, mihin lähtökohtiin tutkimukseni asetan, millaiset käsitykset ohjaavat ja millaiset käsitykset toimivat sen taustalla. Pattonin (2002) mukaan subjektiivisuus voidaan katsoa tutkimuksen vahvuudeksi. Olen toteuttanut tätä tutkimusta tehdessäni Niikon (2007, 214) mainitseman "tutkiva-opettaja" näkökulmaa. Opettajana toimiessani minuun kohdistetaan suuria odotuksia niin huoltajien, kollegojen, moniammatillisen työryhmän kuin Kasvatus- ja opetusvirastonkin taholta. Tutkimukseni tekemisen ja etenkin tutkimustulosteni kautta toivon, että voin avata inklusiivista ajattelua valottamalla opetushenkilöstön, oppilaiden, huoltajien ja hallinnon näkemyksiä pienluokkatoiminnasta.

Selkeästi havaittava saturaatio toteutui erityisluokanopettajien ja rehtorien sekä opetustoimen johtoon kuuluvien henkilöiden haastatteluissa. Vastauksissa ilmeni selkeästi samanlaisuutta ja yhdenmukaisuutta. Saturaation eli kylläännyntymispisteen saavuttaminen tutkimusaineistosta tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2000, 62-63) mukaan sitä, että tutkimusaineisto alkaa toistaa itseään eikä siitä nouse enää uutta tietoa. (Ks. myös Denzin & Lincoln 2000, 25; Lincoln & Guba 1985, 17.) Vilka (2005, 128) kuitenkin muistuttaa, että haastattelu tuo yleensä jokaisen henkilön kohdalla myös uutta tietoa, koska ihmisten kokemukset ovat erilaisia.

9.2 Tutkimuseettinen näkökulma

Tiedon hankintaan ja julkistamiseen liittyvät tutkimuseettiset periaatteet ovat yleisesti hyväksytyjä ja niistä vallitsee laaja yksimielisyys. Kuula (2002, 2) toteaa, että tutkijan on tehtävä tietoisia ja eettisesti perusteltuja valintoja tutkimuksen eri vaiheissa, koska eettiset periaatteet ohjaavat koko tutkimuksen tekoa. Eettiset kysymykset koskevat tutkimusaiheen valintaa, tavoiteltuja tutkimustuloksia ja keinoja, joita tuloksiin pääsemiseksi käytetään. Pietarisen ja Poutasen (1998, 4-6) mukaan tieteen etiikkaan kuuluvat älyllisen kiinnostuksen, rehellisyyden ja tunnollisuuden vaatimus, ihmisarvon kunnioittaminen, sosiaalisen vastuun vaatimus, ammatinharjoituksen edistäminen ja kollegiaalinen arvostus.

Olen pyrkinyt huomioimaan eettiset periaatteet tutkimuksen suunnittelun ja aineiston keruun kaikissa vaiheissa. Myös tutkimuksessa käytetyt menetelmät pyrin esittelemään ja selostamaan yksityiskohtaisesti. Tutkimukseni on varmasti myös joltain osin puutteellinen, mutta pyrin tuomaan senkin esiin. Hirsjärvi ja Huttunen (1999, 119) toteavat, että eettisinä ongelmina voidaan myös kokea tutkijan persoona, tutkijan ja tutkittavan suhteisiin liittyvät ongelmat ja tiede niin sanotun yhteisen hyvän näkökulmasta. Olen tehnyt tätä tutkimusta koko ajan ilman ulkopuolista painostusta ja saanut kaiken tarvitsemani tuen koulujen rehtoreilta, opettajilta sekä Kasvatus- ja opetusvirastolta.

Ennen tutkimuksen aloittamista sain Vaasan Kasvatus- ja opetusvirastolta virallisen tutkimusluvan pienluokkatoiminnan tutkimiseen. Olen myös tutkimukseni eri vaiheissa informoinut hallintoa sen etenemisestä ja luetuttanut sitä eri henkilöillä. Myös tuloksien käyttömahdollisuudet olen miettinyt etukäteen. Tuloksista voi paikallistasolla hyötyä Vaasan Kasvatus- ja opetusvirasto kehittäessään yleis- ja erityisopetusta. Etenkin Perusopetuslain (2010) muutoksen myötä pienluokkatoiminta saattaa muuttaa muotoaan. Valtakunnallisella tasolla mahdollisten jatkotutkimusten kautta voidaan saada kokemuksia ja tuloksia, jotka hyödyttävät sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen opettajia ja oppilaita. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää myös

yleisen keskustelun herättämistä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoituspaikasta. Uskon tutkimukseni edistävän myös inklusioajattelua.

Vilkka (2005, 30) määrittelee tutkimusetiikan yleisesti sovittujen pelisääntöjen noudattamiseksi suhteessa kollegoihin, tutkimuskohteeseen, rahoittajiin, toimeksiantajiin ja suureen yleisöön. Tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohtelu on myös selvitystä vaativa tehtävä. Kaikki tutkimukseeni osallistuneet henkilöt saivat itse päättää osallistumisestaan tähän tutkimukseen. Kerroin tutkimukseni tarkoituksen etukäteen haastattelemilleni erityisluokanopettajille, rehtoreille ja opetustoimen johdolle kysyessäni heitä mukaan tutkimukseeni. Myös luokanopettajille, joita pyysin kirjoittamaan kirjoitelmat, kerroin tutkimukseni tavoitteet kirjeessä, jonka lähetin heille sähköpostin kautta. Haastateltavat henkilöt saivat myös tutustua haastattelurunkoon ennen haastattelun alkua. Ongelmana teemahaastattelun kysymysten muotoilussa saattaa olla, että ne peilaavat kysymyksen tasolla tutkijan käsityksiä tutkittavasta asiasta eli niissä voi olla piilevänä tutkijan ennakkokäsitys asiasta. Tästä syystä tutkittava ei ehkä vastaakaan omien käsitystensä mukaan vaan tutkijan toivomalla tavalla. Tällaista tilannetta ei muodostunut haastattelutilanteissa, koska kaikki haastateltavat olivat minulle ennestään tuttuja ja haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Kerroin kaikille tutkimukseeni osallistuneille, ettei heidän tietojaan tule näkymään missään eli he saavat osallistua tutkimukseen anonymyminä. Tuloksia esitellessäni käytän erityisluokanopettajista koodeja Eo 1, Eo 2 ja Eo 3. Luokanopettajista käytän koodeja Lo 1, Lo 2, Lo 3 ja Lo 4. Entiset pienluokan oppilaat olen koodannut 1-15, esim. Opp 1. Rehtoreista käytän koodeja R1 ja R2 sekä opetustoimen johdosta Otj 1 ja Otj 2.

Mäkelä (1990, 47-48) huomauttaa, että tutkijan on määriteltävä aineistonsa yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka. Jos yli kahdeksan prosenttia kaikista Suomen perusopetuksen oppilaista sai erityisopetuksessa opetusta vuonna 2010, on syytä tutkia erityisen tuen tarjoamia keinoja. Perusopetuslain muutos (2010) saattaa tuoda merkittäviä muutoksia erityisluokkien ja tukea tarvitsevien oppilaiden määriin. Pienluokka on yksi vaihtoehto erityisen tuen tarjoajana heti koulunkäyntiä aloitettaessa. Toinen vaihtoehto on integroida erityistä tukea tarvitsevat oppilaat suoraan yleisopetuksen luokkiin tai lykätä koulun aloitusta. Jotta kaikki lapset saisivat aloittaa opintimensä lähikoulussa, tulee inklusiivisista ajattelua kehittää. Tässä suhteessa tutkimusaiheeni on merkittävä ja ajankohtainen.

Koska opettajana olen sekä tiedon hankkija että ideoiden testaaja, koen pystyväni nyt paremmin analysoimaan ja arvioimaan toimintaani sekä kehittämään työtäni yksin ja yhdessä toisten kanssa. Tutkimukseni heikkoutena on varmasti tutkijan vähäinen kokemus tutkimuksen tekemisestä, mutta koen onnistuneeni toteuttamaan yhdistelmän, jossa olen työskennellyt opettajana ja toiminut tutkijana samanaikaisesti. Toivon tämän tutkimuksen herättävän ajatuksia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoituspaikasta — onko se tavalinen alkuopetuksen luokka vai erityisluokaksi leimattu pienluokka? Yhtenä tärkeänä tavoitteena pidän yhteisen keskustelukulttuurin löytymistä, koska

sen avulla voidaan ylläpitää, muuttaa ja luoda uusia käytäntöjä sekä toiminta- ja ajattelutapoja.

9.3 Jatkotutkimusaiheita

Perusopetuslain muutos tuo varmasti inklusioajatteluun muutoksia. Erityisluokille siirto ei olekaan enää niin helppoa ja nopeaa kuin ennen lakimuutosta. Tiedonsiirron merkitys opettajien välillä tulee korostumaan, koska oppilaalle on pitänyt tarjota tehostettua tukea ennen erityisen tuen tarjoamista. Tuen tarjoaminen pyritään antamaan omassa luokassa ja lähikoulussa. Jos oppilas kuitenkin saa jatkossa tehostettua tai erityistä tukea pienluokassa, olisi kiinnostavaa tutkia, miten paljon alkuopetuksen yleisopetuksesta saatu kokemus ja tieto sekä tiedonsiirto oppilaan oppimisvaikeuksista tai muista vaikeuksista vaikuttaa käytännössä pienluokan erityisluokanopettajien opettamistapaan ja tapaan suhtautua oppilaaseen. Vähän samantapaisia asioita ovat tutkineet Huusko ja Paloniemi (2006). He ovat tutkineet, miten opettajat ymmärtävät ja kokevat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen ohjaamisen. Samoin Mäkinen ja Kallio (2007) ovat perehtyneet opettajien käsityksiin erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja oppimisesta.

Tiedonsiirron merkitystä ja toteutumista tulisi tutkia myös nivelvaiheissa. Tiedonsiirron merkitys koulutuksen siirtymävaiheessa korostuu, kun oppilas siirtyy esikoulusta alakouluun, alakoulusta yläkouluun ja edelleen toiselle asteelle. Hotulainen ja Lappalainen (2005) ovat tutkimuksessaan todenneet, että hyvissä ajoin ennen koulutukseen hakeutumista tulisi aloittaa siirtymäsuunnittelu, koska sen avulla voitaisiin nuorten koulutuksellista ja ammatillista minäkäsitystä tukea vastaamaan heidän vahvuuksiaan ja ammatillisia toiveitaan.

Mielenkiintoisena tutkimuskohteena koen myös koulukiusaamisen. Tässä tutkimuksessa osa kyselyyn vastanneista oppilaista oli kokenut leimautuneensa pienluokassa opiskelun vuoksi. Heitä oli myös nimitelty samasta syystä. Koulukiusaaminen nousi hyvin hyvin ajankohtaiseksi liittyen syksyllä 2007 Tuusulassa ja syksyllä 2008 Kauhajoella tapahtuneen ampumavälikohtauksen vuoksi. Molemmat ampujat olivat itse joutuneet koulussa kiusatuiksi. Etenkin ne oppilaat, jotka tässäkin tutkimuksessa kertoivat kokeneensa kiusaamista, jäivät mieleeni. Kiinnostavia kysymyksiä ovat: miksi heitä oli kiusattu, miten heitä oli kiusattu, mitä opettaja ja muu henkilökunta sekä vanhemmat olivat tehneet kiusaamisen estämiseksi? Hamarus ja Kaikkonen (2007) ovat tutkineet tukioppilaiden kautta yläkoulun kiusaamisasioita. Tulosten mukaan koulussa tulisi turvallisen oppimisympäristön käsitteeseen liittää myös sosiaalinen turvallisuus. Osittain samantyyllisiä asioita ovat tutkineet Lappalainen ja Hotulainen (2007). He ovat perehtyneet peruskoulussa tukea saaneiden oppilaiden koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. Tutkijoiden tulosten mukaan koulumenestyksellä ja käsityksillä itsestä oppijana on

vaikutusta koulussa menestymiseen. Nämä käsitykset kiteytyvät vakaiksi jo peruskoulun alaluokilla. (Vrt. Aunola 2001.) Edelliseen aiheeseen liittyvät läheisesti nuorten syrjäytyminen ja sen syyt. Niiden tutkiminen ja ratkaisujen löytäminen säästäisi yhteiskunnalta vuosittain suuria summia. Jos jo varhainen syrjäytyminen johtaa elinikäiseen syrjäytymiseen koulu- ja työelämästä, voidaan sen kustannukseksi laskea elinikäisen työn arvo.

SUMMARY

Jokinen, Katja. 2012. The road to learning via small group. Evaluation of small-group instruction in elementary education in comprehensive school.

Introduction

This study has its origin in my interest in the special needs education arranged in Vaasa. When I moved from general instruction to special needs instruction as a special class teacher, I ended up in a small class in elementary instruction. I noticed how important it is to offer a student the support he or she needs in time. The co-operation with the multi-professional staff was rewarding. However, the opinions of parents and teachers on the profitability of a small group varied, so my interest to study the issue more closely was aroused. Another basis for starting my study was unwinding my long work experience to research. As Niikko (2007, 214) states, research is often seen as a natural part of work and professionalism.

Another significant reason for my study is also the constant juxtaposition of general education and special needs education. The latest topic that has aroused discussion has been the outline prepared in the Ministry of Education. It follows the government's programme of action and is intended to change the law on basic education concerning special needs education. If put into practice, it would change the arrangements of special needs education so that the decision on special support for students, in other words, on transfers to special needs education would be for a fixed term and for a period of two years at most at a time, unless the grounds for the decision are an obvious need for special needs education, such as disability. The decision could be made during pre-primary education or the first grades. It would be an administrative decision and it could be appealed against, but the HOJKS (IEP) drawn up for the student would not be eligible for appeal. The alteration in the law sounds like a reduction, which is aimed at basic education and in which a decrease in the amount of special needs education is striven for.

The reason for transfer or acceptance to special needs education is not always learning difficulties or diagnoses. If the whole family is feeling badly, the children are usually the first to react. Problems may show at school as behaviour disorders of the child or as other kinds of difficulties at school. The affairs of the child and the family are, however, usually tackled too late. Early involvement and stopping children from becoming displaced would be important. According to Lämsä's research (2009) children in danger of becoming displaced lack the opportunity for support especially from adults, which is an indispensable precondition for healthy and balanced growth. The one to recognize the need for support can be a parent or a teacher. This is made easier if the daily activity of the school is properly arranged. By this I mean

groups of students which are of the right size and formed systematically, and students' opportunity to receive attention and individual instruction. Special needs education should also be sufficient and varied for those who need it. It would also be beneficial to use strategies that match students' talent for learning and promote learning as well as methods of individual pedagogics in instruction.

Finding the child's need for support as early as possible and starting early rehabilitation at kindergarten age is emphasized in the outline of special needs education in Vaasa (2004). The Finnish National Board of Education (2002, 8-9) also points out that the objective of pre-primary and elementary education is to support and follow the student's physical, mental, social, cognitive, and emotional development and to prevent any difficulties that may arise. In the outline in Vaasa the objectives for special needs education have been formulated to be consistent with those of general education. The purpose of education is to guarantee the learner beneficial teaching arrangements that correspond to his talent for learning and to write him HOJKS (IEP), in other words, an individual plan concerning instruction arrangements. Individual goals and the measures related to them are defined in it. The aim is to build a strong bridge between the joints of moving from one class or school to another and to increase co-operation with homes. The support the child is given is always brought close to him and it is provided adequately. Teaching arrangements should also be flexible so that every learner would be able to study under optimum conditions. Teachers have been taken into account by providing them with updating career training in the field of special needs education. With these measures, among others, Vaasa aims at increasing the efficiency of offering remedial services to all students in basic education.

The entry to a small group usually takes place on the basis of a recommendation from a special kindergarten teacher or the statement of a school psychologist, but there can also be temporary students without a statement. Students always enter as special needs students. They can have various kinds of learning difficulties, shyness, concentration difficulty or over activity. The number of students is 10 at the most. A small group is instructed by a special class teacher, and a special needs assistant is often also placed in the class. A small group is a kind of diagnostic year for many students as for considering the place for their future instruction. A student can stay in a small group for the whole time of his elementary education, as many as three years, if necessary. The aim is, however, to move permanently into a bigger class of general education after the years of elementary education.

The practice is that students of a small group of elementary education are integrated into other classes of elementary education as quickly as possible. The results of earlier research on integration vary. It is advocated by Saloviita (1999) and Ihatsu, Ruoho and Happonen (1999) as well as Kauffman (1999a). Haapaniemi (2003) and Kuorelahti (2000), on the other hand, prefer segregated solutions. One objective of this study is to collect experiences of teachers,

students and head teachers as well as leading school administrators on integration.

Purpose of the study

In this study, classroom-based small-group instruction in elementary education refers to instruction that takes place in a small group or small class. The classes are joint classes with grades 1 - 2, in some cases 1 - 3. The number of students in a class is usually 10 at the most. One challenge to the instruction is the fact that the students are very heterogeneous. They are usually selected into the classes referred by a school psychologist. The aim is to offer a student the necessary support right at the beginning of the child's studies.

Students in need of special support refer in this study to children who have learning difficulties. Learning difficulties refer to disorders that manifest themselves as significant difficulties in acquiring and using listening, speaking, writing, reasoning and mathematical skills. Also difficulties in directing, sharing and maintaining attention as well as behaviour disorders are factors that affect learning difficulties in this study.

HOJKS refers in this study to a document that is prepared together with the student, parents and a multi-professional co-operation quarter. All issues that are required in the law on basic education are recorded there. Multi-professional collaboration refers to the equal participation of family members and school staff as well as of the representatives of various scientific fields in the planning and implementation of instruction. Student welfare services in schools consist of a multi-professional group of co-operation, which provides both individual and communal support. It looks after the basic facilities for a child's and a youngster's learning, and after his physical, mental, and social welfare.

Integration refers in this study to a student being moved into a general education class- room to attend lessons where he is expected to manage. The teacher can place students into general education lessons, for example, in practical subjects if the student has qualifications for it. The special needs assistant often moves together with the student to the integrated lessons.

The aim of this study is to be both surveying and descriptive. The surveying objective of the study is to seek for possible new viewpoints and to find new phenomena. The descriptive goal of the study is to document essential and interesting features in the phenomena. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 130.) The study is both a case study and evaluation research, in which the views and experience of different quarters are made use of in assessing small group activity in Vaasa.

The main questions of the study are:

1. What kind of alternative is a small group to the first grade in general instruction?
 - What kind of students end in small-group instruction?
 - What kind of co-operation does small-group instruction require of a teacher?
 - How are small-group students integrated into general education?
 - What is it like to study in a small-group?

2. How has small-group activity succeeded in its task?
 - How does a student's transition from a small-group onwards succeed?
 - What is the attitude towards a student who attended a small-group?
 - How does small-group instruction serve the idea of a neighbourhood school?

In 2005-2008 the participants of this study were three special class teachers and four class teachers, 33 students, who had attended small groups in primary education in different elementary schools, two elementary school heads and three leading school administrators, all from Vaasa. As research methods I used theme interviews, questionnaires and essays.

Results of the study

According to the evaluation of different quarters, a small group provides a strong start at the beginning of a student's education. There are many convergent points in the evaluations of the various quarters. The persons who took part in the study talk about the same issues based on their experiences. My aim was to find out the examinees' experiences, attitudes, and knowledge of the activity and future of small groups. The purpose of the evaluations was to recognize factors that affect the success, failure or need for development of small-group activity. The evaluations reflect both contentment and dissatisfaction.

Agreeing on common objectives with various quarters is important even before school starts because then everybody commits themselves to doing their share for achieving the goal. Early intervention and providing support were considered important. The aim is to secure solutions and means in the school community to support a student's learning.

The basis of a student's well-being is built in the communities in which he lives most of his time, in other words, in the day-care centre, at school and at

home. By the side of the widely understood concept of family, the most significant communities for development are the communities of pre-school education and basic education. Kangasniemi (2006, 27) is on the same lines, in other words, a child's development is always community-related. It can be stated that this study affirmed the principle in the curriculum of the city of Vaasa, whose main idea is to provide students who need special support the most suitable form of and environment for learning with the help of skilled staff.

If parents receive enough information about their child's learning and possible need for special needs education through tests of readiness for school while the child is in pre-primary education, it will be easier for them to take a view on their child starting school in a small group. Sufficient introduction of small groups by ambulant special kindergarten teachers and primary school teachers ensures the thwarting of prejudices and fears.

Multi-professional co-operation between pre-primary school and primary school even before school starts is compatible with the child's interests. The right place to start school guarantees the development of successes and self-esteem. If the small group is also located in the student's neighbourhood school, the parents will also be pleased with the child's placement in a small group. However, it must not be used as an alternative for school postponement, which was also brought out in the evaluations. Kauffman and Pullen (1996, 2-4) also emphasize the significance of the right place to start school. The general education classroom is a good choice for most student but some need an alternative class that suits them better, in other words, a special needs class, where support is easily available. According to Kauffman and Pullen (1996, 5), some students can receive excellent instruction in a special needs class but many only receive what they would also get in general education.

Former small group students had rated the learning atmosphere good in a small group but they stated, as their parents, that many times it was restless in the classroom. This was due to the great number of inattentive students with behaviour disorders, which was also noted by teachers in their evaluations. Head teachers and leading school administrators, however, pointed out that as a general rule, students entering small groups suffer from learning difficulties. Nevertheless, teachers should be able to pay attention to every student in the small group, in which case the instruction is estimated to correspond to the needs of this student.

Special needs education involves a lot of tolerating difference. When not all students are similar or behave in a desired way, they may start to irritate the teacher and other students. Heterogeneous students set their challenge in a small group as well. According to Kivinen et al. (1985, 36) a student is supposed to behave in a certain way at school and therefore, he should be able to control himself according to the expectations of the school community. Kääriäinen et al. (1997, 72, 86) point out that problems which occur especially in a teaching situation can often be interpreted only to be caused by the student. Teachers may be satisfied with stating that the reason for the student's behaviour is the fact that the student has learning difficulties or that he has a

behaviour disorder. In this way, the responsibility is shifted on the student only, without evaluating the activity of the whole community. Naukkarinen (1998, 185) observes that the situation mentioned above can be regarded as the weakness of the environment to meet the student's individual needs.

Saloviita (2001, 43) states that the objective has to be the intention that nearly all students behave in the same way, as one class, when they can also be taught together. Viittala (2006, 30) also emphasizes that the starting point of inclusive education is the acceptance of children's diversity and the creation of a positive view on others. According to my study, this is not, however, a realistic idea because every student is an individual, who behaves in his own way in the class. Vehkakoski (2000, 68-70) states that when a child is considered a problem, his shortcomings and abnormalities are pointed out. When discussing different and deviant children, it is good to ponder what normality is. A child can be found normal in some situations and deviant in another context. According to Tauriainen (2000, 74), the acceptance of a child's individuality also hinders defining the need of special support. Lipsky and Gartner (1987, 70-72) propose individualization of instruction, in which case it becomes possible for all students. You can well ask whether special needs education meets the needs of the student, teachers, school or somebody else. Stainbeck and Stainbeck (1984, 26-31) point out that in a combined school system the best features of general education and special needs education are brought into use to make flexible instruction successful.

All quarters considered integration lessons beneficial. Starting them with lessons in art subjects and with students getting gradually acquainted with each other was found successful. However, students felt that they had not made friends with students in general education. This is something that teachers should pay attention to in the future by arranging more pair and group work in the class. Bullying could also be made to stop by increasing collaboration between students. The pace of studying had been found faster in the general education classroom than in the small group. Using an aide in the classroom could bring help to the situation. The special needs assistant following the student in integrated lessons was also found functional.

Teachers and administrators estimated that if the group sizes of classes were smaller, all students could study in the same class. If a special needs assistant and another teacher, if necessary, could be provided for the class, instruction and learning could possibly be optimal or at least better supported. At the same time, the principle of inclusion could also be materialized. Kauffman and Pullen (1996, 1-2) point out that all students will not learn everything anyway, regardless of the group size or teaching method. According to the leading school administrators in Vaasa, a lot of resources are spent on small groups so they would find it interesting to calculate what other things you could get with the same amount of money and benefit both general and special needs education.

Conclusions

So that the transfer to special needs education could be made, the co-operation between pre-primary school and comprehensive school must be started early enough. However, openness has proved to be the best basis for the beginning co-operation. Discovering the child's learning readiness reliably is possible even when he is in pre-primary school with the help of development evaluation made by parents, child welfare clinics, day care and school staff. The concept of learning readiness, which has been used side by side with school readiness, would, therefore, be a better alternative. For this purpose, the child's skill level and knowledge level, objective level, personality, learning strategies and the significance of the learning environment should be unravelled. Follow-up and evaluation as well as possible quarters of collaboration should be made clear very early. Mäkinen (1997, 31-32) suggests a solution of a flexible school start on the basis of the child's individual level of maturity and not of a certain age of compulsory education. According to my study, parents were not, however, willing to transfer a child to special needs education straight from pre-primary school or from general education although the child's possible learning difficulties and undeveloped state of attentiveness and social skills had already shown themselves in pre-primary school or in the first form of general education.

The importance of the neighbourhood school came up as one significant result of this study. Both the teachers, parents and guardians, head teachers and the leading school administrators emphasized its importance. Ikonen and Ojala (2002, 16-17) are emphatic about every child's right to receive instruction in the school where they belong to because of their places of residence, regardless of whether they need any special services to support their learning. When the children of the neighbourhood go to the same school, they are equal to each other and their social skills increase. Studying in a neighbourhood school also helps in developing and maintaining friendships outside school hours because children get acquainted with other children from their neighbourhood in a natural context.

This principle supports the idea of inclusion. One tried and found measure of support is a special needs assistant following the student from the small group to an integrated lesson. This study revealed that not all class teachers wanted the special needs assistant to come with the student to the lessons in general education. Gelzheiser, McLane, Meyers and Pruzek (1998, 51-64) have stated in their study that the presence of a personal assistant limited students' chances of inter-action with their schoolmates and teacher.

Garf's argument that a great number of the children placed in special needs education are children of ethnic minorities holds well in Vaasa. This also goes for small groups, for the number of immigrant families has increased manifold in Vaasa compared to earlier years.

Almost all schools and classes have immigrant children. Park, Turnbull, Turnbull & Rutherford (2002, 151-170) have studied special needs students' social backgrounds and noticed that most of the children in special needs education come from families in the lower income brackets. Graf (1992) has also come to the same result, stating that the children of ethnic minorities also belong to this group.

To avoid students becoming stigmatized, general and special needs education students must stay together a lot so that friendships can be created. If the school community does not support the development of social relations, students cannot have a feeling of togetherness and at the same time, their learning can become more difficult. (Strully & Strully 1996, 142-148.) School could also arrange small events and projects, where the students are gathered from different classes.

The best helper of a different and individual student is a teacher who is a personality himself. The teacher can take up the correct attitude to a child's successes and failures. Naturally, the teacher has to be competent and follow his time, as it became evident in the findings of this study. Uusikylä (2006, 59-71) states that personality is a crucial instrument for a teacher and developing it must be taken care of. Also Jahnukainen (2001) points out the significance of teacher personalities.

In addition to listening to their wishes, families must also be supported in questions concerning coping and parenthood. School is not responsible for a child's education but school must reinforce the educational methods of homes. According to Vuorikoski (2007, 471), as a task of professionals, education is more arduous than instruction, which is shown by the dispute on educational responsibility between school and parents. The teachers taking part in this study also admitted that they often think over whether they are teachers or educators. At least understanding towards the difficulties of the family helps in the child's situation and in understanding his trouble.

A small group in elementary education can be the best solution for students who need support at the beginning of their studies, although Saloviita (2007a, 73-76) criticizes small groups because they are special needs education classes. What is good about them is especially the small group size and the fact that, therefore, the teacher has more time for each student. Students' learning results have also proved good and students' self-esteem has improved. What is bad about small groups, according to my experience, is the status of a special needs class. Labelling a student a special needs student can isolate the student from general education students. This is apparent in practice at least among older students. From the point of view of school, the special needs student status is profitable because the student brings one and a half times the normal teaching hour resource to school. We must also take notice of the study results, according to which early measures, such as small group instruction, that prevent and level down problems are considerably cheaper than later care of problems. In a study in which the practices of special needs education in the European countries were compared it was discovered that

Finland has the highest number of students classified as special needs students (Vislie 2003).

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn "mieli". Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-35.
- Aarnivala, O. & Mäkelä, M. 1999. Opettajasta konsultiksi. Konsultaation mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-183.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. & Rantala, J. 2005. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma yliopistojen opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsingin yliopisto. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 11-17.
- Ahonen, T. & Aro, T. 2001. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen & A. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 14-23.
- Ahonen, T. & Lyytinen, P. 2003. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: PS-kustannus, 81-89.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Porvoo: WSOY.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatukseen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Ainscow, M. 2000. Reaching out to all learners. Some opportunities and challenges. Teoksessa H. Daniels (toim.) Special education reformed. Beyond rhetoric? London: Falmer Press, 101-122.

- Ainscow, M. 2007. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE handbook of Special Education*. London: Sage, 146-159.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Almqvist, F. 2004. Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 240-264.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. & Lindström, K. 2002. Tiimimäisen työtavan yhteydet työelämän laatuun ja hyvinvointiin. *Työ ja ihminen* 7, 101-114.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Aro, T., Paananen, M., Kultti-Lavikainen, N. & Ahonen, T. 2005. Oppimisvaikeuksien arviointimalli. *NMI-Bulletin*. *Oppimisvaikeuksien erityislehti* 15 (3), 14-20.
- Aunola, K. 2001. Kun koulu ei suju niin kuin pitäisi: Kouluvaikeuksien taustalla saattavat vaikuttaa oppilaalle ominaiset suoritusstrategiat. *NMI-Bulletin* 11 (2), 26-30.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. 2004. Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology* Vol. 96(4), 699-713.
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129-147.
- Banerjee, T. D., Middleton, F., & Faraone, S. V. 2007. Environmental risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder. *Acta Paediatrica*, 96, 1269-1274.
- Banks, J. A. 2006. *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum and teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S. & Smallish, L. 1990. The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 528-547.

- Barkley, R. A. 2006. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. 2008. ADHD in adults: what the science says. New York: The Guilford Press.
- Barton, L. 1999. Struggle, support and the politics of possibility. *Scandinavian Journal of Disability Research* 1 (1), 13-22.
- Barton, L. 2003. The politics of education for all. Teoksessa M. Nind, J. Rix, K. Sheehy & K. Simmons. *Inclusive education: Diverse perspectives*. London: David Fulton Publishers Ltd, 57-64.
- Basso, D. & McCoy, N. 2007. *The Co-Teaching Manual. How general and special teachers work together to educate students in an inclusive classroom*. Columbia: Twins Publications.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (3), 107-128.
- Berg, P. 2006. Liikuntatuntien kapteeninvalintatilanne oppilaiden hierarkioiden rakentajana. *Kasvatus* 37 (2), 174-186.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita. Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.
- Biklen, D. P., Straut, D. M. & Kluth, P. 2003. *Academics, Access and Action*. Teoksessa P. Kluth, D. M. Straut & D. P. Biklen (toim.) *Access to Academics for All Students. Critical Approaches to Inclusive Curriculum, Instruction and Policy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Ins., 185-195.
- Billingsley, B. S. 2004. Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities* 37/5, 370-378.
- Bishop, K. D., Jubala, K. A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Facilitating friendships. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co, 155-169.
- Blair, C. 2002. School readiness. Integrating Cognition and Emotion in a neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School entry. *American Psychologist* 57 (2) 111-127.
- Blatchford, P., Russell, A., Basett, P., Brown, P. & Martin C. 2007. The effect of class size on the teaching of pupils aged 7-11 years. *School Effectiveness & School Improvement* 18(2), 147-172.
- Blom, H. 1996. Peruskoulusäännösten toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Yliopistopaino, 446-455.

- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 291.
- Booth, T. & Ainscow, M. 1998. Making comparisons: Drawing conclusions. Teoksessa T. Booth & M. Ainscow (toim.) *From them to us. An international study of inclusion in education.* London: Routledge, 232-246.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol UK: CSIE.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka.* Helsinki: WSOY.
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. *Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä.* Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. & Larna, R. 2006. *Ympäristövastuullisuus nuorten sanoissa ja teoissa.* Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Carrington, S. & Robinson, R. 2006. Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education* 10 (4-5), 323-334.
- Chapman, J. L., Shaw, S., Carter, Y. H., Petchey, R. & Evans, D. 2004. Public health capacity in the new primary care organizations: defining a workforce is fit for the purpose. *Critical Public Health* 14 (1), 17-26.
- Christenson, S. 2004. The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review* 33, 83-104.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, D. 2006. Critiques of the "ADHD" enterprise. Teoksessa G. Loyd, J. Stead & D. Cohen (toim.) *Critical new perspectives on ADHD.* London & New York: Routledge, 12-33.
- Cohen, E., R. Lotan, J. Whitcomb, M. Balderrama, R. Cossey, P. Swanson. 2002. *Complex Instruction: Higher Order Thinking in Heterogeneous Classrooms.* Teoksessa S. Sharan (toim.) *Handbook of Co-operative Learning Methods.* Greenwood Press: Westport CT.
- Cohen, L. & Manion, L. 1995. *Research Methods on Education.* London: Routledge.
- Cousin, P., Diaz, E., Flores, B. & Hermandes, J. 1995. Looking forward: Using socio-cultural perspective to reframe the study of learning disabilities. *Journal of Disabilities* 28 (10), 656-663.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

- Crockett, J. B. & Kauffman, J. M. 1999. The least restrictive environment. Its origins and interpretations in special education. London: Lawrence Elbaum Associates.
- Croll, P. & Moses, D. 2000. Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 1–12.
- Davis, J. & Hogan, J. 2004. Research with children: ethnography, participation, disability, self-empowerment. Teoksessa C. Barnes & G. Mercer (eds.) *Implementing the social model of disability: theory and research*. Leeds: Disability press, 172-190.
- Demais, J. L. & Stearns, E. S. 1992. Relationships of school entrance age to academic and social performance. *Journal of Education Research* 86 (1), 20-28.
- Denzin, N. K. 1988. Triangulation. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) *Educational research, methodology and measurement. An International Handbook*, 511-513.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1-28.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L. & Clark, D. 2000. Paraeducators in inclusive classrooms: their own perceptions. *Remedial and Special Education*, 21 (3), 171-181.
- Dunst, J. D. 2000. "Rethinking Early intervention". *Topics in early childhood special education*, 20(2), 95–104.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education 1999*. London: Kogan Page, 36-53.
- Dyson, A., Farrwel, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. 2004. Inclusion and pupil achievement. Department for Education and skills. Research Report No 578. University of Newcastle.
- Egidius, H. 1986. Positivism – fenomenologi-hermeneutik. Konsekvenser för didaktik och vårdvetenskap. Lund: Studentlitteratur.
- Ekebom, U.-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. 1997. Who is considered to be in need of special education: why, how and by whom? *European Journal of Special Needs Education* 12 (2), 127-136.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-138.

- Erikson, B. 2001. Mobbing: en sociologisk diskussion. *Sociologisk forskning* 2, 8-43.
- Erityisopetuksen strategia Opetusministeriölle /17.12.2007 <http://www.sel.fi/Lausunto%erityisopetuksen%strategiasta.doc> (Luettu 1.1.2008) <http://www.miedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/01/Erityisopetus.html?lang=fi> (Luettu 13.12.2009)
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, S. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. *Aikuiskasvatuksen* 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 26-49.
- Etscheidt, S. K. & Bartlett, L. 1999. *The IDEA Amendments: A four-Step Approach for Determining Supplementary Aids and Services*. *Exceptional Children* 65 (2), 163-174.
- Evans, P. 2000. Including students with disabilities in mainstream schools. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality*. Helsinki: Ministry for Foreign affairs of Finland Department for International Development Co-operation & Niilo Mäki Institute, 31-39.
- Falk, B. 2009. *Teaching the Way Children Learn*. New York: Teacher's College Press.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Spencer, T., Mick, E., Murray, K., Petty, C., Adamson, J. J., & Monuteaux, M. C. 2006. Diagnosing adult attention deficit hyperactivity disorder: are late onset and sub threshold diagnoses valid? *American Journal of Psychiatry*, 163, 1720-1729.
- Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. 2005. Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57, 1313-1323.
- Farrell, M. 2000. *The special education handbook*. London: David Fulton Publishers.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S. & Wong, L. 2000. For Whom? Qualitative Research, Representations and Social Responsibilities. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 107-131.

- Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Florence, N. 1998. Bell Hook's engaged pedagogy. A transgressive education for critical consciousness. London: Bergin & Garvin.
- Forlin, C. 2001. Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research* 43(3), 235_245.
- Forness, S. 2001. Special education and related services: what have we learned from meta-analysis. *Exceptionality* 9, 185-197.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Kasvatustieteen Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius instituutin tutkimuksia 3.
- Fox, L., Dunlap, G. & Cushing, L. 2002. Early intervention, positive behaviour support and transition to school. *Journal of Emotional and Behaviour Disorders* 10 (3), 149-157.
- Frattura, E. M. & Capper, C. A. 2007. New Teacher Teams to Support Integrated Comprehensive Services. *Teaching Exceptional Children* 39 (4), 16-21.
- French, N. K. 2001. Supervising paraprofessionals: a survey of teacher practices, *Journal of Special Education*, 35(1), 41-53.
- French, N. K. & Chopra, R.V. 1999. Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (4), 259-272.
- Fylling, I. & Sandvin, J. T. 1999. The role of parents in special education: the notion of partnership revised. *European Journal of Special Needs Education* 14 (2), 144-157.
- Gaad, E. 2004. Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 8, 311-328.
- Gabriel, Y. 2000. Storytelling in organizations. Facts, fictions, and fantasies. Oxford: University Press.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiasa. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, J. & Desimone, L. 1995. Lessons learned from the implementation of the IEP. Applications to the IFSP. *Topics in Early Special Education* 15 (3), 353-379.
- Gallagher, P. A., Rhodes, C. A. & Darling, S. M. 2004. Parents as professionals in early intervention – a parent educator models. *TECSE* 24 (1), 5-13.
- Gay, G. 2000. Culturally responsive teaching. Theory, research & practice. New York: Teachers College Press.
- Geary, D. C. 2004. Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* Vol. 37(1), 4-15.

- Geary, D.C. 2005. Role of Cognitive Theory in the Study of Learning Disability in Mathematics. *Journal of Learning Disabilities* 38(4), 305-307.
- Gelzheiser, L. M., McLane, M., Meyers, J. & Pruzek, R. M. 1998. IEP-Specified Peer Interaction Needs: Accurate but Ignored. *Exceptional Children* 65 (1), 51-65.
- Gay, G. 2000. *Culturally responsive teaching, theory, research and practice*. New York: Teachers college Press.
- Gay, J. E. 2002. The gift of a year to grow: Blessing or curse. *Education*; Fall, 123 (1), 63-73.
- Getzel, E. E. & Gugerty, J. J. 2001. Applications for youth with learning disabilities. Teoksessa P. Wehman (toim.) *Life beyond the classroom. Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 371-398.
- Giangreco, M. F. & Broer, S. M. 2005. Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? Focus on Autism and other Developmental Disabilities 20(1), 10-26.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. 2000. *Case study method. Key Issues, key texts*. London: Sage.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making spaces: citizenship and difference in schools*. London: MacMillan & New York: St. Martin's Press.
- Graf, V. L. 1992. Minimizing the inappropriate referral and placement of ethnic minority students in special education. Teoksessa T. Cline (toim.) *The assessment of special educational needs*. London and New York: Routledge, 160-186.
- Grant, C. A. & Ladson-Billings, G. (toim.) 1997. *Dictionary of multicultural education*.
- Graue, M. E. & DiPerna, J. 2000. Redshirting and Early retention. Who gets the "Gift of Time" and what are Its Outcomes? *American Educational Research Journal*, 37 (2), 509-534.
- Greig, A. & Taylor, J. 1999. *Doing, research with children*. London: Sage.
- Grigorenko, E. L. 2001. Developmental dyslexia: an update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42 (36) 91-125.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park and New Delhi: Sage Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 191-215.

- Haapaniemi, L. 2003. Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopisto. Tutkimusraportteja 1. <http://www.thesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/haikonen> (Luettu 2.7.2008)
- Hakkarainen, P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus. *Kasvatus* 33 (2), 133-147.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 288. Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, P. 2009. Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-144.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus* 38 (3), 228-239.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., Mc Donald, M. & Zeichner, K. 2005. How Teachers Learn and Develop. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) Preparing Teachers for a Changing World. San Francisco: Jossey-Bass, 358-389.
- Happonen, H. 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 40.
- Happonen, H. 2001. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Happonen, H., Ihatu, M. & Ruoho. 2001. Erityisopetuksen viides vaihe. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala. (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 195-204.
- Harry, B. & Klingner, J. 2006. Why are so many Minority Students in Special Education? Understanding Race & Disability in Schools. New York: Teachers College Press.
- Hautamäki, J. 2002. Erityis/yleisopetuksen oppilaat – saman-/erilaisia? Teoksessa M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) Erityiskasvatus ja integraatio. Research reports 74, 138-145.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2000. Erityispedagogiikka I. Erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY.

- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- HE 109/2009. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuksen muuttamisesta. <http://www.eduskunta.fi> (Luettu 10.11.2010)
- Hegarty, S. 1993. Meeting Special Needs in Ordinary Schools. Great Britain: Biddles Limited, Guilford and King's Lynn.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Tampere: Vastapaino.
- Heinämäki, L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Oppaita 58. Helsinki: Stakes.
- Heinämäki, L. 2004. Erityisesti päivähoitossa. Kunnallisten toimijoiden ja päättäjien näkemykset erityispäivähoidon palvelujärjestelmässä. Väitöskirja. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Hendrickson, J. & Gable, R. A. 1997. Collaborative assessment of students with diverse needs. Equitable, accountable and effective grading. Preventing School Failure 41 (4), 159-164.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1999. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holloway, J. H. 2001. Inclusion and students with learning disabilities. Educational Leadership 58 (6), 86-88.
- Holmila, M. 1999. Evaluaatiotutkimuksesta sosiaalitieteissä. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulostavasta dynaamiseen nuorisotoimintaan. Hakapaino: Helsinki, 46-60.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P. 2002. Latu – Laatu opetukseen. Tukea oppimiseen. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 226-252.
- Holopainen, P. & Virtanen, P. 2002. Johdanto. Teoksessa P. Holopainen & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke 1997–2001. Malleja opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 3-4.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2005. Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellan (toim.) siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus, 102-120.
- Hotulainen, R. & Takala, M. 2008. Helsingin erityisopetuksen laatua arvioimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2008. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Houlette, M., Gaertner, S., Johnson, K., Banker, B., Riek, B. & Dovidio, J. 2004. Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues* 60 (1), 35-55.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. 1994. Data management and analysis methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. USA, California: Sage Publications, 428-444.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. & Laitinen, K. 2009. Eryityskasvatus muutoksessa - Varhaisesta puuttumisesta pedagogiseen ennakkointiin. *Kasvatus* 40 (2), 168-176.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Huolila, R., Kinos, S., Kärki, M.-L., Lehtinen, L., Saralehto, L. & Saranpää, P. 1999. Kouluvalmiuden arviointi Turussa. Päivähoidon, vanhempien ja kasvatus- ja perheneuvolan yhteistyötä. Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisu nro 1A.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luvuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-150.
- Huttunen, R.-L. & Ikonen, O. 1999. Eryitysopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 63-100.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografiaa laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Tapauksen löytäminen ja rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaukset tutkimuksen taito*. Helsinki: Yliopistopaino, 41-56.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadulliseen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. *Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset* 2/1987. Kuopio.
- Ihatsu, M. 1981. Kehitysvammaisen peruskoulussa. *Kasvatustieteen lisensiaatti -tutkielma*. Joensuun korkeakoulu.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 57*. Joensuun yliopisto.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Eryitysopetus peruskoulussa. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 91-109.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997a. Laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuva. *Kielikukko* 12 (2), 17-21.

- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997b. Erityisopettajan toimenkuva II. Kielikukka 12 (3), 8-11.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vai todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 12–30.
- Ikonen, O. 1995. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitetyt arviointi- ja opetusmenetelmiä. Helsinki: WSOY, 13-27.
- Ikonen, O. (toim.) 1998. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Ikonen, O. 1999. Asiaa henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta. Kielikukka 13 (2), 23-27.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.
- Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 22-40.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-24.
- Jahnukainen, M. 1998. Lisäluokalta tulevaisuuteen. Vantaan kymppiluokan oppilaiden lukuvuoden 1995-1996 koulukokemukset ja jälkiseuranta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 196.
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä, paha opettaja, eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. Nuorisotutkimus 19 (4), 17-25.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusseura & Stakes, 122-134.
- Jallinoja, R. 2006. Perheen vastaisku. Helsinki: Gaudeamus

- Johnson, S. W. & Johnson, R. T. 2002. *Ensuring diversity is positivly: Co-operative community, contractive conflict and civic values*. Teoksessa J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (toim.) *Ccreativity and collaborative learning. The practical guide to empowering students, teachers and families*. Baltimore: Brookes.
- Jordan, A. 1997. Classroom teachers' instructional interactions with student who are exceptional, et risk, and typically achieving. *Remedial & Special Education* 18 (2) 82-94.
- Junkkari, T. 2001. *Julkiset palvelut ja koulujen markkinoinnin säännöt*. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Jylhä, I. 2000. Millainen on hyvä oppimisympäristö? Inklusiivisen kasvun haasteita. *Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 2/2005, 5-11.
- Jylhä, I. 2002. Ryhmä- ja yksilöintegraatiosta. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 196-208.
- Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija. yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 197-218.
- Jääskelä, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa. Tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. *Chydenius-instituutin tutkimuksia 1*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Kangasniemi, E. 2006. *Puheenvuoroja varhaiskasvatuksen kehittämisestä*. Helsinki: OAJ.
- Kaplan, B. J., Wilson, B. N., Dewey, D. & Crawford, S. G. 1998. DCD may not be a discrete disorder. *Human movement science* 7 (4-5), 471-490.
- Karvonen, S. (toim.) 2006. *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolojen vuosikirja*. Helsinki: Stakes, Opetusministeriö.
- Kauffman, J. M. 1999a. *Commentary. Today's special education and its messages for tomorrow*. *Journal of Special Education* 32 (4), 244-255.
- Kauffman, J. M. 1999b. How we prevent the prevention of emotional and behavioural disorders. *Exceptional Children* 65 (4), 448-468.
- Kauffman, J. M. 2001. *Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth*. New York: Prentice Hall.
- Kauffman, J. M. 2007. Conceptual models and the future of special education. *Education and Treatment of Children* 30 (4), 241-258.
- Kauffman, J. M. 2008. Would we recognize progress if we saw it? A commentary. *Journal of Behavioral Education*. 17 (1), 128-143.

- Kauffman, J. M. & Pullen, P. L. 1996. Eight myths about special education. Focus on Exceptional Children 28 (5), 1-13.
- Kauhanen, A. 1999. Kaikille yhteinen koulu. Tampere: Kehitysvammaisten Tukiliitto.
- Kerola, K. 2001. (toim.) Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Porvoo: PS-kustannus.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt; koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 105.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C 74.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. Department of Special Education. Research reports no 53.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 203-215.
- Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 15-34.
- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 25-45.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) 2004. Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopisto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203.

- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117-133.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education* 53, 283-302.
- Kluth, P., Diaz-Greenberg, J., Thousand, J. & Nevin A. 2002. Creative and collaborative learning. The practical guide to empowering students, teachers and families. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Knivsberg, A.-M., Reichelt, K.-L. & Nodland, M. 1999. Comorbidity or coexistence, between dyslexia and deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Special Education. A Journal of the National Association for Special Education Needs* 26 (1), 42-47.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Komonen, K. 2001. Työn moraalista koulutuksen moraaliin. Teoksessa T. Kuure (toim.) Aikuistumisen pullonkaulat. Nuorten elinolot – vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto julkaisuja 16, Nuorisoasiain neuvottelukunta julkaisuja 19. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 70-85.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. Psychology and Social research 210.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Korhonen, K. 2009. Erityisestä yleiseen – didaktisesti? *Kasvatus* 49 (1) 83-88.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 127-189.
- Korkeamäki, R.-L. 2002. Lukemaan oppiminen edellyttää mielekkäitä tekstejä ja aktiviteetteja. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: WSOY, 75-85.
- Korkman, M. 2002. Lasten kielellisistä häiriöistä. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 95-126.

- Kovanen, P. 2004. Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 256. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kristeva, J. 1992. Muukalaisia itsellemme. Helsinki: Gaudeamus.
- Kroeger, S. D., Leibold, C. K. & Ryan, B. 1999. Creating a Sense of Ownership in the IEP Process. *Teaching Exceptional Children* 32 (1), 4-9.
- Kujanpää, E. 2010. Vaasa, perusopetus. <http://vaasa.fi> (Luettu 24.10.2010)
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 169. Jyväskylän yliopisto.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9: 2004.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuula, A. 2002. Tutkimuseettiset tietosuojakysymykset sosiaalitieteissä. *Elore* 2/2002, 9 vuosikerta. Suomen Kansantietouden Seura ry. Joensuu. URL:http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_02/kuu202.html (Luettu 24.6.2007)
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61.
- Kuukka, I. & Agge, K. 2009. Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Otava, 99-112.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Kasvatustieteen tiedekunta. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja 262.
- Laaksonen, A. 2009. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia perusopetuksen erityisestä tuesta erityiskoulussa Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 123-141.
- Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisu 2005:6. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lacey, P. 2001. The role of learning assistant in the inclusive learning of pupils with severe and profound learning difficulties. *Educational Review*, 53 (2), 157-166.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatusta ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343-358.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: WSOY – Tietosanoma Oy.

- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28-45.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 9-38.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta. Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519> (Luettu 23.5.2007)
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/laki/alkup/2010/20100642> (Luettu 23.10.2010)
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Kasvatustieteen väitöskirja. Lapin yliopiston julkaisuja 151.
- Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. 1997. Onnistunut aikalisä – kokemuksia koululykkäyksestä. Helsinki: WSOY.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2006. Toisen asteen koulutuksen kautta työelämään vai työelämän kautta toisen asteen koulutukseen? "Koulutodistuksestani tökkää vaan niin moni juttu kiinni!" Teoksessa K. Ruoho (toim.) Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuun kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 97, 58-76.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2007. "Jospa sitä joskus sais oikeita töitä" – Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. Kasvatus 38 (3), 242-256.
- Lastensuojelulaki. Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100088> (Luettu 15.12.2010)
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-75.
- Lehtinen, U. 2001. Moniammatillisuuden vaatimus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Hojks – erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 88-95.
- Lehtomäki, E. & Takala, M. 2005. Kohti inklusiota? Teoksessa E. Lehtomäki & M. Takala (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonoluuloisten lasten opetus. Finn Lectura, 97-104.
- Lepola, J., Salonen, P., Vauras, M. & Poskiparta, E. 2004. Understanding the development of subnormal performance in children from a motivational interactionist perspective. International Review of Research in Mental Retardation 28, 145-189.
- Light, J. G. & DeFries, J. C. 1995. Comorbidity of reading and mathematics disabilities: Genetic and environmental etiologies. Journal of Learning Disabilities 28 (2), 96-106.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lingard, B. 2007. Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education* 11 (3), 254-266.
- Linna, J. 2010. Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä ja puiteohjelma erityisopetusta varten. <http://www.vane.to/salamanca.html> (Luettu 27.10.2010)
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2007. Miten tukea heikkoja lukijoita? Lukuharrastukseen sitoutuminen lukutaidon vahvistajana. *Kasvatus* 38 (4), 304-315.
- Linnanmäki, K. 2004. Minäkäsitys ja matematiikan oppiminen. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 241-254.
- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikaisä. Kokemuksia koululykkäyksestä*. Helsinki: WSOY, 14-26.
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. *Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 294. Jyväskylän yliopisto.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1987. Capable of achievement and worthy of respect: Education for Handicapped Students as if they were Full-Fledged Human Beings. *Exceptional Children* 54 (1), 69-74.
- Liston, D. & Garrison, J. 2004. *Teaching, learning and loving. Reclaiming passion in educational practice*. New York: Routledge Falmer.
- Livingston, K. 2007. Editorial. *European Journal of Teacher Education* 30, 1-2.
- Lloyd, C. 2008. Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education* 12 (2), 221-236.
- Lundström, B. 2004. Lasten ADHD ja muut neurologiset häiriöt. <http://www.hus.fi/> (Luettu 28.10.2010)
- Luotoniemi, A. 2001. Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & A. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Helsinki: WSOY, 151-160.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. A Definition of Dysleksia. *Annals of Dysleksia* Vol. 53, 1-14.
- Lytle, R. K. & Bordin, J. 2001. Enhancing the IEP team. *Teaching Exceptional Children* 33 (5), 40-45.

- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 43–93.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2000. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Learning Disabilities, from Research to Practice. Lievestuore: NMI, 24-58.
- Lämsä, A.-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulun yliopisto 2009. <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514290213/isbn9789514290213> (Luettu 19.7.2009)
- Lönnqvist, J. 2001. Potilaan tutkiminen. Mielenterveyden häiriöiden luokittelu. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen. *Psykiatria*. Hämeenlinna: Karisto, 21-56.
- Mackinnon, D., Newbould, D., Zeldin, D. & Hales, M. 1997. *Education in Western Europe. Facts & Figures*. The Open University.
- Makkonen, T. 2003. *Syrjinnän vastainen käsikirja*. Helsinki: IOM.
- Malinen, P. 2008. Suomalaisen peruskoulun muodostaminen ja ulkomailta saadut vaikutteet. *Kasvatus* 39 (4), 388-393.
- Malinen, T. & Laaksonen, P. 1997. Koulun oppilashuolto – ratkaisuja systeemeissä, systeemejä ratkaisuisissa. *Perheterapia* 13 (3), 32-41.
- Marks, D. 1999. *Disability: Controversial debates and psychosocial perspectives*. London: Routledge.
- Markussen, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 1 33-48
- Martin, D. S. 1997. Inclusion: Time to Rethink. *The Educational Forum* 61, 232-239.
- Martin, D. & Miller, C. 2003. *Speech and Language Difficulties in the Classroom*. Cambridge: David Fulton.
- Marshall, J., Ralph, S. & Palmer, S. 2000. I wasn't trained to work with them: mainstream teacher's attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education* 6 (3), 199-215.
- Martinmäki, H. & Klemelä, K. 2004. Turun yleisopetuksen valmiudet integraatioon opettajien kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, J. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä*. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turku: Pallosalama Oy, 213-243.

- Marttinen, M, Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T., Siiskonen, & T. Aro. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-32.
- McGoey, K. E., Eckert, T. L. & Dupaul, G. J. 2002. Early intervention for pre-school-age children with adhd: A literature review. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders* 10 (1), 14-38.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. 2006. Universal Design and its applications in educations in educational environments. *Remedial and Special Education* 27 (3), 166-175.
- Meijer, C. J. W. (toim.) 2005. Inclusive education and classroom Practice in Secondary Education (Osallistava opetus ja opetuskäytännöt perusasteen ylempien luokkien opetuksessa). Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskus. Yhteenvetoraportti. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/> (Luettu 3.1.2011)
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. 2003. European Agency for Development In Special Needs Education.
- Menlove, R. R., Hudson, P. J. & Suter, D. 2001. A Field of IEP Dreams. *Teaching Exceptional Children* 33 (5), 28-34.
- Merimaa, E. 2004. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa A. Kolehmainen. Koulutuksen vuosikirja 2004–2005. Jyväskylä: PS-kustannus, 291-293.
- Metsämuuronen, L. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Viro: Jaabes OU.
- Michelsson, K. 2001. MBD ja AD/HD sekä MBD-oireyhtymä Pohjoismaisen asiantuntijatyöryhmän mietintö. Suomen Lastenhoitoyhdistys 2001.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2000. MBD ja ADHD: diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mietola, R. , Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. 2005. Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Pallosalama, 9-19.
- Miettinen, M. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä". Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 67.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajalasten kanssa. Opetushallitus.

- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 412.
- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-218.
- Miles, S. & Ahuja, A. 2007. Learning from difference: sharing international experiences of developments in inclusive education. Teoksessa: L. Florian (toim.) The Sage Handbook of Social Education. London: Sage Publications, 131-145.
- Mitchell, J. C. 2000. Case and situation analysis. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) Case study method. Key issues, key texts. London: Sage, 75-96.
- Mitchell, D. 2005. Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Teoksessa D. Mitchell (toim.) Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives. London and New York: Routledge, 1-21.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Kasvatus 21 (2), 241-245.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Helsinki: Opetushallitus, 121-136.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Moberg, S. 2001a. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 34-48.
- Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75-99.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 47-73.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.

- Morgan J. & Ashbaker, B. Y. 2001. 20 ways to work more effectively with your paraeducator. *Intervention in School & Clinic* 36 (4), 230-231.
- Moss, P. A. 1998. Rethinking validity for the assessment of teaching. Teoksessa N. Lyons (toim.) *With portfolio in hand. Validating the new teacher professionalism*. New York: teachers College Press, 202-219.
- Murphy, K. 2005. Psychosocial treatments for ADHD in teens and adults: A practice-friendly review. *Journal of Clinical Psychology* 61, 607-619.
- Murphy, M. M., Mazzocco, M. M., Hanich, L. B. & Early, M. C. 2007. Cognitive Characteristics of Children With Mathematics Learning Disability (MLD) Vary as a Function of the Cut off Criterion Used to Define MLD. *Journal of Learning Disabilities* Vol. 40(5), 458-478.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 10.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 10. Jyväskylän yliopisto.
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 31-43.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. *Kaikki mukaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Myllykoski, A.-M., Melamies, N. & Kangas, S. (toim.) 2004. *Itsenäistyvä nuori ja AD/HD*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Myyryläinen, H. 1998. Kansakoulusta oppikouluun. <http://materiaalit.internetix.fi/fi/opintojaksot/9historia/kouluhistoria> (Luettu 1.11.2010)
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä. *Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 157.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab, 42-61.
- Mäkinen, M. & Kallio, S. 2007. Oppimisen ohjaaminen – kohtaamista ja yhteisöllistä tiedon jäsentämistä. *Kasvatus* 38 (1), 29-41.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalaisä. Kokemuksia koululykkäyksestä*. Helsinki: WSOY, 27-37.
- Määttä, P. 1999. *Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä: Atena.

- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 182-202.
- Naukkarinen, A. 2000a. Inklusioidiskurssit. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tuhti/viidesttuhti.htm> (Luettu 27.12.2007)
- Naukkarinen, A. 2000b. Konstruktivistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (2), 159-170.
- Naukkarinen, A. 2002. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden ohjaajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: WS Bookwell Oy, 345-355.
- Naukkarinen, A. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997-2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- 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, 96-124.
- Naukkarinen, A. , Ladonlahti, T. & Saloviita T. 2007. Yhteinen koulu kaikille. <http://www.edu.fi/> (Luettu 22.11.2010)
- New, R., Mardell, B. & Robinson, D. 2005. Early childhood education as risky business: going beyond what's 'safe' to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice* 7 (2).
- Niemi, A.-M. 2008. Kaikki mukana? Eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. *Kasvatus* 39 (4), 322-334.
- Niemi, A.-M., Mietola, R. & Helakorpi, J. 2010. Erityisluokka elämänkulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nieto, S. 2004. Affirming diversity. The socio-political context of multicultural education. New York: Teacher's College Press.
- Niikko, A. 2007. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus: 212-228.
- Nikkanen, H., Numminen, H., Närhi, V., Leskelä-Ranta, A.-E., Seppälä, H. & Ahonen, T. 2005. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Teoriaa ja pohdintaa. *NMI-Bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti* 15 (3), 21-26.
- Nissilä, L. 2009. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus: Helsinki, 6-19.

- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research 368.
- Närhi, V. 2001. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Helsinki: WSOY, 167-192.
- OECD 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Oesch, E. 1994. Tulkinnasta. Tulkinnan tiedolliset perusteet modernissa ja filosofisessa hermeneutiikassa. Tampereen yliopiston julkaisuja n:o 53.
- Oesch, E. 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – ”Sydämen sanasta” ymmärtämisen kehälle. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 13-34.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus. 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2010a. KELPO-kehittämistoiminta. <http://www.peda.net/veraaja/tkk/kelpo> (Luettu 24.1.2010)
- Opetushallitus. 2010b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2003. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/> (Luettu 28.12.2010)
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2008. Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2009. Opetusministeriö vahvistaa oppilaan oikeutta saada varhaista tukea sekä erityisopetusta. <http://www.miedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/01/Erityisopetus.html?lang=fi> (Luettu 15.12.2009)
- Opetusministeriö. 2010a. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2010b. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/> (Luettu 17.11.2010)

- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen tutkimuksia 2.
- Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Palincsar, A. S. 1986. The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist* 21 (1-2), 73-98.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137-150.
- Park, J., Turnbull, A., Turnbull, H. & Rutherford, H. 2002. Impacts of Poverty on Quality of Life in Families of Children with Disabilities. *Exceptional Children* 68, 151-170.
- Parkkonen, L. 2003. Matematiikan oppimisvaikeus. <http://www.peda.net/ve-raja/vep/tietoveraja/erilainenoppija/oppimisvaikeu> (Luettu 16.1.2011)
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & Evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Peltonen, H. 2005. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus.
- Penn, H. 2000. What is normal? Teoksessa S. Wolfendale (toim.) *Special needs in the early years. Snapshots of practice*. London: Routledge Falmer, 81-90.
- Pennington, B. F. 2002. *The development of psychopathology. Nature and nurture*. New York: The Guildford Press.
- Peters, S. J. 2007. A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Policy Studies* 18(2), 98-108.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Prentice Hall.
- Perttula, M.-L. 2001. Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.-9.luokilla. Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja B20:2001.
- Perttula, J. 2008. Mitä on kokemus? Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 116-119.
- Peruskouluasetus 443/1970. Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1970/19700443> (Luettu 15.4.2009)
- Perusopetuslaki 628/1998. Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 18.9.2010)

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 – Vuosiluokat 1-2. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (Luettu 1.7.2008)
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä – erityispäivähoito 1997. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 7.
- Pihlaja, P. 2003. Varhaiserityiskasvatusta suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 208.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kasvatustieteen Väitöskirja. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto.
- Polanczyk, G., & Jensen, P. 2008. Epidemiologic considerations in attention deficit hyperactivity disorder: a review and update. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17, 245-260.
- Priestley, M. 2003. Disability. A life course approach. Cambridge: Polity Press.
- Pugach, M. C. 2001. The stories we choose to tell: fulfilling the promise of qualitative research for special education. *Exceptional Children* 4 (67), 439-453.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puro, E. 2005. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 82-91. <http://www.intermin.fi/lh/biblio.nsf/> (Luettu 14.12.2010)
- Puupponen, H. 2010. Esteettömyyttä koskevat suositukset, standardit ja lait. <http://appro.mit.jyu.fi/essikurssi/suosituksset/t1> (Luettu 30.11.2010)
- Pyhälä, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 218-234.
- Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Helsinki: WSOY, 125-146.

- Pöyhtäri, V. 2010. Inklusio – erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste koululle. Historiallis-hermeneuttinen analyysi erityisoppilaan (vammaisen ja poikkeavan) koulutettavuuskäsityksistä perinteisten ja nykyisten tiedekäsityksien valossa inklusioon peilaten. Kasvatustieteen lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Ramsay, J. R., & Rostain, A. L. 2003. A cognitive therapy approach for adult attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 17, 319-334.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppilaiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Rasku-Puttonen, H. Opettajankoulutus haasteiden edessä. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus, 9-21.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Is successful scaffolding an illusion? Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during a long-term learning project. *Instructional Science* 31, 377-393.
- Rauhala, L. 1988. Holistinen ihmiskäsitys. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 25 (3), 190-201.
- Rauhala, L. 1995. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. 2002. Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-222.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37 (1), 16-25.
- Richards, S. 2003. Planning and providing special education services. Teoksessa W. L. Heward (toim.) *Exceptional children. An introduction to special education*. USA: R. R. Donnelley & Sons Company, 46-71.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A.-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.-6. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus & Stakes. Helsinki: Opetushallitus.
- Rimpelä, M., Metso, T., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Stakesin raportteja 29. Helsinki: Valopaino Oy.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme – Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.

- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & Klemelä, K. (toim.) Erityisopetus laajanevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turku: Pallosalama Oy, 51-93.
- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M. & Kooistra, L. 1998. The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science* 17, 721-737.
- Rintanen, H. 2000. Lasten ja nuorten syrjäytymisen taustatekijöitä pitkittäistutkimuksen valossa. Teoksessa S. Taskinen (toim.) Huono ennuste. Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen. Raportteja 10/2001. Helsinki: Stakes.
- Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Helsinki: Tammi.
- Rock, M. L. 2000. Parents as Equal Partners. Balancing the Scales in IEP Development. *Teaching Exceptional Children* 32 (6), 30-37.
- Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Teoksessa H. P., A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert. Dordrecht: Kluwer, 159-179.
- Rose, R. 2000. Using classroom support in a primary school. *British Journal of Special Education* 27 (4), 191-196.
- Rowold, J. & Heinitz, K. 2007. Transformational and charismatic leadership: Assessing the convergent, divergent and criterion validity of the MLQ and the CKS. *The Leadership Quarterly* 18, 121-133.
- Runsas, R. 1991. Normaalius vs. erilaisuus erityispedagogiikan näkökulmasta. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 28-44.
- Ruotonen, L. 1997. Näkövammaisen oppilas ja sosiaalinen integraatio. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27, 31-36.
- Rutter, M., Caspi, A. & Moffit, T. E. 2003. Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms. Unifying issues and research strategies. *Journal of Children Psychology and Psychiatry* 44 (8), 1092-1115.
- Ryndak, D. L., Jackson, L. & Billingsley, F. 2001. Defining School Inclusion for Students with Moderate to Severe Disabilities: What do experts say? *Exceptionality* 8, 101-116.
- Räsänen, E. 2001a. Lastenpsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen. Psykiatria. Helsinki: Duodecim, 491-517.
- Räsänen, P. 2001b. Matematiikan oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Helsinki: WSOY, 332-359.

- Räsänen, P. 2005. Havaintojen mittaaminen ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 85-102.
- Räsänen, P. & Ahonen, T. 2002. Matemaattiset ja oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 191-234.
- Rönkä, A. 2001. Marlasta ja muista välittävistä aikuisista. Pääkirjoitus. Nuorisotutkimus 4, 1-2.
- Rönty, S. 2002. Kormun kaupungin erityisopetus ja oppilashuolto. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-64.
- Saarinen, T. 1999. Koulutuksen arvioinnin vaikutukset – esimerkkinä yliopistoarviointi. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) Arviointitutkimus ja nuorisotulosvastuusta dynaamiseen nuorisotoimintaan. Hakapaino: Helsinki, 61-76.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Johdanto. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 10-22.
- Salamancan julistus 1994. Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä. <http://www.vane.to/salamanca.htm> (Luettu 5.7.2007)
- Salmenkangas, M. 2005. Muutu. Puutu. Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. Helsinki: SEIS-hanke, Euroopan Unioni.
- Salminen, O. 1999. Kokemuksellinen yhteenveto starttiluokan syyslukukaudesta. Eli tarkkaavaisuushäiriöisten lasten luokkamuotoinen opetus. NMI Bulletin. Niilo Mäki Instituutin tiedotteita ja raportteja. 9 (1), 40-42.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologina. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Helsinki: Atena, 162-181.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, M. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusiion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139-166.

- Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä: erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) Erityiskasvatus ja integraatio. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 74, 75-105.
- Saloviita, T. 2003. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.
- Saloviita, T. 2007a. Erityisopetus – etuoikeus vai modernia rotuerottelua? *Kasvatus* 38 (1), 73-76.
- Saloviita, T. 2007b. Erityisoppilaiden integraatio unohtui. *Kasvatus* 38 (5), 485-486.
- Saloviita, T. 2008. Erityislapsi oppii paremmin tavallisella luokalla. *Verkkolehti Airut* 13/2008. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Airut13.2008.pdf> (Luettu 3.9.2009)
- Saloviita, T. 2009a. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (Luettu 4.10.2009)
- Saloviita, T. 2009b. Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-58.
- Saloviita, T. 2009c. Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? *Kasvatus* 40 (4), 359-363.
- Saloviita, T. 2010. Inklusio eli ”Osallistava Kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html> (Luettu 9.1.2011)
- San, M. F. 2003. Emotional and Behavioral Disorders. Teoksessa W. L. Heward (toim.) *Exceptional Children. An introduction to Special Education*. USA: R. R. Donnelly & Sons Company, 280-320.
- Sandholz, J. 2002. In-service training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education* 18 (7), 815-830.
- Sapon-Shevin, M. 1997. Celebrating diversity, creating community. *Curriculum that honours and builds on differences*. Teoksessa S. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes, 225-270.
- Sapon-Shevin, M. 2006. Building community, challenging, exclusion, developing, friendships and connections. *Because we can change the world: Inclusive education*. <http://www.marasapon-shevin.com/inclusive-education/ability-differences-in-the-classroom-teaching-and-learning-in-inclusive-classrooms> (Luettu 10.12.2010)
- Sarason, S. B. 1996. *Revisiting the culture of the school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.

- Sarjala, J. 1995. Julkinen valta ja koulutus. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Koulutusjärjestelmän arviointia. Helsinki: Opetusministeriö ja opetushallitus Hakapaino Oy, 9-19.
- Saulio, M. 2004. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä Suomessa lukuvuonna 2002-2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121-130.
- Savolainen, H. 2001. Explaining Mechanisms of Educational Career Choice: follow up study of the educational career of a group of youths that finished compulsory education in 1990. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 69.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. 2000. Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion: a guide for educators*. Baltimore: Brookes, 49-65.
- Scheinin, P. 2000. Itsetunto sekä itseä ja koulua koskevat käsitykset. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, M. Ikonen-Varila, S. Kupiainen, J. Lehto, M. Niemivirta, M. Ruut & P. Scheinin *Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7*. Helsinki: Yliopistopaino, 151-176.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. 2000. Aggression. Teoksessa F. Petermann (toim.) *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und – psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe, 187-226.
- Schmidt, M. & Cagran, B. 2006. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies* 32 (4), 361-372.
- Schwandt, T. A. 2000. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructionism. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 189-213.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children* 63 (1), 59-74.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Mcduffie, K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasyntesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73 (4), 392-416.
- Sen, A. 2006. *Identity and violence. The illusion of destiny*. New York: W. W. Norton & Company.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-94. *Tutkimuksia* 192. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskoulupunktien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Service, E. & Lehto, J. 2002. Muisti ja oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 235-268.
- Siljander, P. 2005. Hermeneuttinen lähestymistapa ihmistieteellisessä tutkimuksessa. Luento 21.5.2005. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus, Chydenius.
- Sindelar, P. T. Shearer, D. K., Yendol-Hoppey, D. & Liebert, T. W. 2006. The Sustainability of inclusive school reform. *Exceptional Children* 72 (3), 317-331.
- Skårbrevik, K. J. 2005. The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20/4, 387-401.
- Skär, L. & Tamm, M. 2001. My Assistant and I: disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability & Society* 16 (7), 917-931.
- Slee, R. 2006. Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education* 10 (2-3), 105-107.
- Smith, P. K. & Sharp, S. 1995. The problem of school bullying. Teoksessa P. K. Smith & S. Sharp (toim.) *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge, 1-19.
- Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, C: 249.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A 43.
- Soriano, V. (toim.) 2005. *Early Childhood Intervention: Analysis of Situations in Europe – Key Aspects and Recommendations (Erityinen tuki varhaislapsuudessa: Euroopan tilanneanalyysi – Tärkeitä näkökohtia ja suosituksia)*. Middelfart: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. 1998. Curing our "epidemic" of learning disabilities. *Phi Delta Kappan* 79 (5), 397-405.
- Spratt, R. H. 2003. Learning Disabilities. In W. L. Heward (toim.) *Exceptional Children. An Introduction to Special Education*. United States of America: R. R. Donnelley & Sons Company, 238-279.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1997. *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Brookes.

- Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Second Edition. USA, California: Publications, Inc., 435-455.
- Stakes. 2002. Apudata. <http://www.stakes.fi/apudat/av-laatusuositus/muut%20tahot.htm> (Luettu 30.11.2010)
- Stefanatos, G. A., & Baron, I. S. 2007. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Neuropsychological Perspective towards DSM-V. *Neuropsychology Review*, 17, 5-38.
- Stephanidis, C. & Savidis, A. 2001. Universal Access in the Information Society: Methods, Tools and Interaction Technologies. *Universal access in the information Society* 1 (1), 40-55.
- Sterling, S. 2004. Higher education, sustainability and the role of systematic learning. Teoksessa P. B. Corcoran & A. E. J. Wals (toim.) Higher education and the challenge of sustainability: Problematics, promise and practise. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 49-70.
- Stone, C. A. 2002. Promises and pitfalls of scaffolded instruction for students with language learning disabilities. Teoksessa K. Butler & E. Silliman (toim.) Speaking, reading and writing in children language learning disabilities. *New Paradigms in Research and Practice*. London: Lawrence Erlbaum, 175-197.
- Strandell, H. 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus.
- Strauss, A. L. 1987. *Alysis for Social Scientists*. Cambridge, New York & Melbourne: Cambridge University Press.
- Strully, J. L. & Strully, C. 1996. Friendships as an educational goal. What we have learned and where we are headed. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co, 141-154.
- Ström, K. 1999. Specialpedagogik i högstadiet. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsutställningar och utvecklingsmöjligheter. Åbo: Åbo akademis förlag – Åbo akademi university press.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 2004, 152-160. Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/tup/vuosikirja/index.html> (Luettu 25.7.2006)
- Suoninen, E. 1993. Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Jyväskylä: Vastapaino, 48-74.
- Suutarinen, S. 2006. Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat — oletko valmis? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5-9.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31-47.
- Syrjäläinen, E. & Meri, M. 2007. Kenttäkouluverkosto osana opettajankoulutusta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan julkaisuja. Pedagogica 24.
- Syrjäläinen, E. 1996. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Tammi, 67-112.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 12. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kotit/vk/syrjalainen/kasityon.pdf> (Luettu 20.11.2010)
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotien jälkeisessä Suomessa opettajien elämäkertojen valossa. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Takala, M. 2005. Koulunkäyntiavustajan työn sisältö ja haasteet. Helsingin yliopisto.
- Takala, M. 2008. Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 35-45.
- Taipale A. 2010. Matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien päällekkäistyminen nuoruusiässä. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 135. Joensuun yliopistopaino.
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. WSOY: Helsinki.
- Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa? Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talmor, R., Reiter, S. & Fergin, N. 2005. Factors relating to regular education-teacher burn out in inclusive education. *European Journal of Special needs Education*, 20(2), 215–229.

- Tamminen, T. 2004. Häiriöiden luokittelu. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuoriso-psykiatria. Helsinki: WSOY, 136-141.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165.
- Teittinen, A: 2003. Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kotu-raportteja 2/2003. Helsinki: Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu. Kehitysvammaliitto ry.
- Thomas, G. 2009. An epistemology for inclusion. Teoksessa: P. Hick., R. Kershner & P. T. Farrell (toim.) Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice. Lontoo ja New York: Routledge, 13–23.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001. Deconstructing special education and constructing inclusion. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. 1998. The Making of the Inclusive School. London: Routledge.
- Thomas, G. & Vaughan, M. 2004. Inclusive education. Maidenhead: Open University Press.
- Thomas, S. B. & Rapport, M. J. K. 1998. Least restrictive environment: Understanding the direction of courts. Journal of Special Education 32 (2), 66-79.
- Thousand, J. S, Villa, R. A. & Nevin, A. I. 2007. Differentiating instruction. Collaborative planning and teaching for universally designed learning. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Thuneberg, H. 2007. Is a Majority Enough? Psychological Well-being and its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.
- Tilastokeskus 2008. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 2008. <http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/index.html> (Luettu 25.6.2008)
- Tilastokeskus 2009. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämispaikan mukaan 2008. <http://www.stat.fi/til/erop/tauindex.html> (Luettu 3.4.2010)
- Tilastokeskus 2010. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995-2010. http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_001_fi.html (Luettu 15.6.2011)
- Tilus, P. 2004. Menettelytapaohjeet erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetuksen ja tukitoimien järjestämiseksi. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8: 2004.

- Tirosh, E., Berger, J., Cohen-Ophir, M., Davidovitch, M. & Cohen, A. 1998. Learning disabilities with and without attention-deficit hyperactivity disorder: parents' and teachers' perspectives. *Journal of Child Neurology* 13, 270-176.
- Tomlinson, S. 2008. *Education in a post-welfare society*. England: Open University Press.
- Tontti, J. & Mäkelä, K. 2001. *Filosofien oikeus II. Suomalaisen lakimiesyhdistyksen julkaisuja nro 3*.
- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D. & Epstein, M. H. 2003. Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (4), 198-210.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, T. KiVaKoulu. <http://www.kivakoulu.fi/> (Luettu 27.4.2010)
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turun kaupungin erityisopetuksen kehittämissuunnitelma 2006. Oppilaan tuki perusopetuksessa. Turun kaupungin opetuspalvelukeskus. <http://teatteri.turku.fi/public/download.aspx> (Luettu 25.8.2007)
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 1-20.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. *Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-122.
- Tynjälä, P. 2007. Integraatiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11-36.
- UNESCO 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (Luettu 29.12.2010)
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Uusitalo, H. 2001. *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. WSOY: Helsinki.
- Vaasan kaupungin opetussuunnitelma 2004 (kokeiluversio).
- Vaasan kaupungin erityisopetuksen hankeraportti 6.10.2001 http://www.vaa-sa.fi/opetusvirasto/suomi/erityisopetus_pien.htm (Luettu 7.6.2005)

- Valanne, E. 2002. "Meidän lapsi on arvokas". Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 199.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 102-125.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. Stakes. Oppaita 56.
- Vartio, V. 1977. Vaasan kaupungin suomenkieliset koulut 1877-1977. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Watkins, A. 2003. Erityisopetuksen pääperiaatteet. Suosituksia päättäjille. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. <http://www.european.agency.org/publications/agency/ereports/key-principles-in-special-needs-education/key-principles-fi.pdf> (Luettu 12.12.2010)
- Wedell, K. 2005. Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education* 32, 3-11.
- Wehby, J. H., Lane, K. L. & Falk, K. B. 2003. Academic instruction for student with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (4), 194-197.
- Vehkakoski, T. 2000. Vammaisen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Department of special education. Research reports 71.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 297. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vehkamäki, P. & Tamminen-Dahlman, I. 2004. Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Gaudeamus: Helsinki.
- Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 101-121.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. & O'Neil, R. 2001. Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39 (6).
- Wesson, C. L. & King, R. P. 1996. Portfolio Assessment and Special Education Students. *Teaching Exceptional Children* 28 (2), 44-48.
- Whalley, M. 1996. Working as a team. Teoksessa G. Pugh (toim.) Contemporary issues in the early years – working collaboratively for children. London: Paul Chapman Publishing, 125-145.

- Whitehurst, G. J. & Fishel, J. E. 1994. Practitioner review: early developmental language delay: what, if anything, should the clinician do about it? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35, 613-648.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. 2004. Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice* 19 (1), 20-32.
- Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Viittala, K. 2001. "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaan otettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 180.
- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Viittala, K. 2007. Kuulluksi tuleminen ja osallisuus erityisopetuksessa. *Erika* 3/2007, 8-18.
- Willberg, E. 2009. Laadullisen aineiston luotettavuus. Kasvatustieteiden laitos/Erityispedagogiikan yksikkö. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eriopiskelu/> (Luettu 8.11.2010)
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Tammi.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. & Nevin, A. 1996. Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children* 63 (1), 29-45.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Smith, S. D., Gardon, L. R., Gayán, J., Knopik, V. S., Olson, R. K. & DeFries, J. C. 2007. Quantitative Trait Locus for Reading Disability on Chromosome 6p Is Pleiotropic for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)* 114, 260-268.
- Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as One Aspect of Quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality on educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (1), 83-93.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Willms, J. D. 2003. Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000 (The Programme for International Student Assessment). OECD.
- Wilson, J. 2002. Defining "Special needs." *European Journal of Special Needs Education* 17, 61-66.
- Wilson, R. 2003. *Special Educational Needs in the Early Years*. London: Routledge Falmer.

- Winter, E. C. 2006. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85–91.
- Virtanen, P. 1994. Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtanen, P. & Ikonen, O. 2001. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 36-51.
- Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996. Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 323-333.
- Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001. Opetuksen järjestäminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 206-228.
- Vislie, L. 2003. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education* 18 (1), 17-35.
- Wood, C. 2003. Defining special education. Teoksessa W. L. Heward (toim.) Exceptional children. An introduction to special education. United States of America: R. R. Donnelley & Sons Company, 6-44.
- Wood, M. & Valdez-Menchaca, M. C. 1996. The effect of a diagnostic label of language delay on adults' perceptions of preschool children. *Journal of Learning Disabilities* 29 (6), 582-589.
- Voutilainen, A., Häyrinen, T. & Iivanainen, M. 2000. Inlärningssvårigheter, hur de yttrar sig, diagnostisering, förekomst och orsaker. Teoksessa K. Stranden (toim.) Ingen dumblom, bara annorlunda. Helsinki: Stakes, 12-16.
- Vuorikoski, M. 2007. Naisopettajan oma tila. Opettajadiskurssit identiteettien muovaajina. *Kasvatus* 38 (5), 468-478.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke (OPEPRO) *Selvitys* 9, 157-181.
- Väljjarvi, J. 2007. Opettajan työn reunaehtojen ja edellytysten tarkastelua. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti - Kokkolan yliopistokeskus, 53-67.

- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- 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.
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* (37) 4, 371-385.
- Yell, M. L. 1995. The law and inclusion: Analysis and commentary. *Preventing School Failure* 39 (2), 45-50.
- Yin, R. K. 2003. Case Study Research. Design and Methods. Applied Social research Methods Series Vol. 5. London: Sage.
- Ysseldyke, J. & Olsen, K. 1999. Putting Alternate assessments into Practice: What to Measure and Possible Sources of Data. *Exceptional Children* 65 (2), 175-185.
- Ysseldyke, J., Thurlow, M., Bielinski, J., House, A., Moody, M. & Haigh, J. 2001. The relationship between instructional and assessment accommodations in an inclusive state accountability system. *Journal of Learning Disabilities* 34 (3), 212-221.
- Zellermayer, M. & Ponte, P. 2006. Activist professionalism: An alternative ideological platform. *Teaching and Teacher Education* 21, 585-591.
- Zigmond, N. 2003. Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education* 37 (3), 1-9.

LIITE 1

TEEMAHAASTATTELURUNKO ERITYISLUOKANOPETTAJILLE

Erityisluokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaistaan

-erilaisia oppilaita, tuen tarpeen syitä, diagnooseja, lausuntoja

Erityisluokanopettajien kokemuksia alkuopetuksen pienluokasta ja sen hyödyllisyydestä

-miksi pienluokalle opintien alussa
-hyötyä vai haittaa oppilaalle
-vanhempien suhtautuminen siirtoon
-oppilaiden kiusaaminen ja leimautuminen

Moniammatillisuus

-yhteistyö: keiden kanssa
-oppilashuollon merkitys

HOJKS opiskelun ohjaajana

-laadinta, kaavake
-hojksin hyöty
-yhteistyö vanhempien kanssa
-korvaukset

Integroinnit yleisopetuksen luokkiin

-milloin ja kenen luokkaan
-mille tunneille
-koulunkäyntiavustajan merkitys

Oppilaiden siirtyminen pienluokan jälkeen

-milloin siirrytään ja minne
-kuka päättää siirtymisestä
-muita vaihtoehtoja kuin yleisopetus

Toiveita ja pelkoja

LIITE 2

Hyvä luokanopettaja!

Vaasa 16.2.2005

Teen jatko-opintoja kasvatustieteestä Jyväskylän yliopistoon, Chydenius-instituuttiin. Tutkimusaiheeni työnimenä on ”Tarvitaanko alkuopetuksen pienluokkaopetusta?”

Sinä olet merkittävä henkilö tutkimustani ajatellen, koska Sinulla on kokemusta alkuopetuksen pienluokan oppilaista. Olet saanut heitä integroitavaksi luokkaasi tai olet vastaanottanut heidät pysyvästi luokkaasi.

Toivon, että kirjoittaisit kokemuksistasi kirjoitelman.

Jos sinulle on jäänyt erityisesti mieleen joku pienluokan oppilas, joka on hyötynyt mielestäsi pienluokkaopetuksesta, niin voit kertoa hänen menestymisestään luokassasi.

Kirjoitelmia ei julkaista sellaisinaan missään eikä niiden kirjoittajien nimiä näy myöskään missään.

Voit palauttaa kirjoitelmasi minulle sähköpostin kautta katja.jokinen@vaasa.fi tai lähettää sen minulle kotiosoitteeseen Heinäpellontie 18 65280 Vaasa. Voit palauttaa sen myös kaupungin sisäisen postin kautta Isolahden kouluun.

Jos Sinulla on jotain kysyttävää tutkimuksestani tai kirjoitelman kirjoittamisesta, voit soittaa minulle numeroon 0500-761

Toivon saavani postia maaliskuun loppuun mennessä.

Yhteistyöterveisin Katja Jokinen
erityisluokanopettaja, Isolahden koulu

LIITE 3

Hyvät vanhemmat!

Teen väitöskirjatutkimusta, jossa tutkitaan mm. alkuopetuksen pienluokalla olleiden oppilaiden kokemuksia. Tutkimus kestää useamman vuoden ja tehdään, jotta voitaisiin todeta pienluokkien tarve, hyöty ja kehittäminen. Tutkimus tehdään Jyväskylän yliopistoon, Kokkolan Chydenius-instituuttiin.

Tarvitsen tutkimukseeni aineistoa luokanopettajien, erityisluokanopettajien ja oppilaiden kokemuksista. Lapsenne on ollut pienluokalla ja toivoisin teidän auttavan häntä vastaamaan seuraavaan kyselyyn. Kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä ja luottamuksellisia.

Voitte etsiä muistelun avuksi esimerkiksi vanhoja luokkakuvia tai piirustuksia.

Toivoisin kyselyn palautettavan omalle luokanopettajalle 9.9.05 mennessä.

Kiitos etukäteen!

Lisätietoja kerron mielelläni.

Terveisin Katja Jokinen
erityisluokanopettaja
Heinäpellontie 18
65280 Vaasa
p. 0500-761 tai 3215

Vastaa omin sanoin!

1. Montako vuotta olit pienluokassa?

2. Missä aineissa tai asioissa sait eniten apua opettajalta ja avustajalta?

3. Saitko kavereita omasta pienluokastasi?

Kyllä

En

4. Kiusattiinko sinua siksi, että olit pienluokan oppilas?

Kyllä

Ei

a) Jos vastasit kyllä, niin miten sinua kiusattiin?

b) Jos kiusattiin, niin kuinka kauan sitä jatkui?

c) Yrittikö joku **jollain tavalla** puuttua kiusaamiseen (kuka), jotta se saataisiin loppumaan?

5. Mistä pidit eniten pienluokassa ollessasi?

6. Mistä et pitänyt pienluokassa ollessasi?

7. Siirrytkö pienluokasta suurempaan luokkaan heti ykkösluokan jälkeen vai kakkosluokan jälkeen?

ykkösen jälkeen

kakkosen jälkeen

8. Mitä aineita opiskelit suuremmassa luokassa ennen kuin siirryit sinne kokonaan?

9. Miten itse arvioisit omaa koulumenestystäsi suuremmassa luokassa?

10. Minkälaista apua olet tarvinnut ja saanut suuressa luokassa?

11. Mitä haluaisit kertoa vielä pienluokassa oloajastasi?

Kiitos vastauksistasi!

LIITE 4

TEEMAHAASTATTELURUNKO REHTOREILLE JA OPETUSTOIMEN JOHDOLLE 14.5.2008

Pienluokkatoiminnan alkuvaiheista

- käynnistys - leviäminen alakouluissa
- resurssointi erityisluokkiin
- pienluokka vaihtoehtona yleisopetukselle

Oppilasvalikointi

- tuen tarpeen syitä
- maahanmuuttajat

Inkluusio ja lähikouluperiaate

- pienluokka vai pieni luokka
- kiusaaminen
- leimautuminen

Integrointi

- luokanopettajien suhtautuminen
- vanhempien suhtautuminen
- miten toteutunut käytännössä

Moniammatillisuus

- kiertävät erityislastentarhanopettajat, terapeutit jne.
- oppilashuolto

Koulunkäynnin ohjaajat = koulunkäyntiavustajat

- tarpeellisuus
- luokka- vai henkilökohtainen koulunkäynnin ohjaaja
- ohjaajien määrät
- resurssit

HOJKS

- laadinta
- resurssointi: korvaukset opettajille

Pienluokasta pois

- siirtyminen yleisopetukseen vai muualle
- milloin

Tulevaisuuden näkymiä

- pienluokkien tarpeellisuus
- muita vaihtoehtoja

LIITE 5

Taulukko 1. Esimerkki erilaisia oppilaita kuvaavien pääkategorioiden muodostamisesta

Aineistoesimerkit	Merkitykselliset klusterit	Alakategoriat	Pääkategoriat
<p>-Eo: "...diagnooseja on parilla. ..."</p> <p>Eo: "Mulla yhdellä on mikrokefalia ja ADHD...."</p> <p>Eo: "Mulla löytyy dysfasiaa, ADHD ja Tourette...."</p> <p>Eo: "Joillakin on tarkkaavaisuus- ja oppimisvaikeuksia. Jotkut ovat yleisesti heikkoja kognitiivisilta taidoiltaan"</p> <p>Eo: "...Joillakin on sosiaalisemotionaalisia vaikeuksia...."</p> <p>Eo: "Eräällä mun oppilaalla on eräänlainen ehkä lapsen masennus. Myös hahmotusvaikeuksia on aika monella ollut."</p> <p>Eo: "On mullakin useamman kerran ollut koulu-lykkäyslapsia..."</p> <p>R: "Maahanmuuttaja-oppilaat ovat lisääntyneet pienluokilla..."</p>	<p>-diagnoosit, lausunnot - mikrokefalia, ADHD, Tourette</p> <p>-tarkkaavaisuus- ja oppimisvaikeudet</p> <p>-sosioemotionaalisia vaikeuksia</p> <p>-lapsen masennus, hahmotusvaikeuksia</p> <p>-koulu-lykkäyslapsia</p> <p>-maahanmuuttajalapsia</p>	<p>Erilaisia syitä sijoittua pienluokkaan</p> <p>Jokainen oppilas on erilainen</p> <p>Opetuksen haasteellisuus</p> <p>Segregointia</p>	<p>Pienluokan erilaiset oppilaat</p>

Taulukko 2. Esimerkit pääkategorioiden muodostamisesta

Merkitykselliset klusterit	Alakategoriat	Pääkategoriat
<ul style="list-style-type: none"> - Diagnoosit, lausunnot: mikrokefalia, ADHD, Tourette, tarkkaavaisuus- ja oppimisvaikeudet, sosio-emotionaaliset vaikeudet, masennus, hahmotusvaikeudet, koululykkäyslapsek, maahanmuuttajalapses 	<ul style="list-style-type: none"> Erilaisia syitä sijoittua pienluokkaan Jokainen oppilas on erilainen Opetuksen haasteellisuus Segregointia 	Pienluokan erilaiset oppilaat
<ul style="list-style-type: none"> - Oppilaat, vanhemmat, laaja-alainen eo., luokanopettaja, terveydenhoitaja, koululääkäri, kuraattori, oppilashuoltoryhmä, keltot, koulupsykologi, terapeutit, avustajat, ap.-ip.-toiminta - Yhteisen ajan löytämistä - palaverieja, hojksien laatimista 	<ul style="list-style-type: none"> Yhteistyötä eri alojen ihmisten kanssa Monipuolista tietojen vaihtoa ja osaamista Turvaverkon rakentamista oppilaan hyväksi 	Oppilashuollon moniammatillisuus
<ul style="list-style-type: none"> - Heti syksyllä vai vasta myöhemmin yleisopetuksen luokkaan - Taito- ja taideaineissa - Avustaja mukaan tunneille - Opettajien välistä yhteistyötä 	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelun harjoittelua suuremmassa luokassa Vanhempien toiveet Ryhmäkoon merkitys Avustaja on työpari Samanaikaisopetus 	Integrointi
<ul style="list-style-type: none"> - Opiskeluvauhti pienluokassa - Tuen saanti - Mukavat ja pätevät aikuiset - Vähän kavereita 	<ul style="list-style-type: none"> Onnistumisia oppimisessa Tuen tarjonta Kaikkien oppilaiden huomioimista Kiusaaminen, leimautuminen 	Opiskelu pienluokassa
<ul style="list-style-type: none"> - Kuka, milloin ja kenen luokkaan - Nivelvaiheet 	<ul style="list-style-type: none"> Inklusioajatus Opettajien yhteistyötä Ensin integrointia isompaan luokkaan Vanhempien toiveet Varmuus osaamisesta 	Eteenpäin pienluokasta
<ul style="list-style-type: none"> - Leimautuminen, kiusaaminen, nimitely - Kaverien saanti 	<ul style="list-style-type: none"> Vanhempien ja oppilaiden ennakkoluulot pienluokasta Opettajien puuttuminen kiusaamiseen Luokan tunnetuksi tekeminen 	Pienluokan oppilaaseen suhtautuminen
<ul style="list-style-type: none"> - Tuen saanti omassa koulussa, resursointi - Lakimuutos 	<ul style="list-style-type: none"> Resurssit, luokkien tulevaisuus Inklusiivisuus, oma kaveripiiri Opettajien koulutus 	Lähikouluperiaate