

642.

EMU-OPISKELIJAT AMMATTIOPPILAITOKSESSA
Peruskoulun mukautetun oppimäärän suorittaneiden
valinta ja opiskelu Jämsänjokilaakson ammattioppi-
laitoksessa vuosina 1990 - 1996

Saara Pasinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syksy 1997
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	3
2.1	Mitä peruskoulun jälkeen?	3
2.2	Lähtökohdat	6
2.3	Omat lähtökohdat	8
3	INTEGRAATIO	9
3.1	Yleistä integraatiosta	10
3.2	Integraatio yleisissä ammattioppilaitoksissa	14
3.3	Integraatiota edistävät tukitoimet ja menetelmät kohdeoppilaitoksessa	17
4	OPPIMISVAIKEUDET JA EMU	19
5	OPETUSSUUNNITELMAT	22
5.1	Yleinen opetussuunnitelma	22
5.2	Henkilökohtainen opetussuunnitelma	24
5.3	Koulukohtainen opetussuunnitelma	26
6	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	29
7	TUTKIMUSMENETELMÄ	31
7.1	Tutkimusmenetelmän valinta	31
7.2	Tämä tutkimus kvalitatiivisena tapaustutkimuksena	33
7.3	Tiedonhallinta ja analyysimenetelmät	35
7.4	Luotettavuus	36
7.5	Kuvaus tutkittavasta kohdejoukosta ja oppilaitoksesta	37

8	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	39
8.1	Yhteisvalinnan kautta saadut tiedot oppilaista	39
8.2	Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tarkastelu ja opintojen keskeyttäminen	42
8.3	Menestyminen opinnoissa	45
8.4	Mitä ammattioppilaitoksen jälkeen?	49
9	PÄÄTELMÄT JA SUOSITUKSET	50
	LÄHTEET	55

TIIVISTELMÄ

Pasinen, Saara

EMU-OPISKELIJAT AMMATTIOPPILAITOKSESSA. Peruskoulun mukautetun oppimäärän suorittaneiden valinta ja opiskelu Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksessa vuosina 1990 - 1996

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto, 1997. 59 sivua.

EMU-opiskelijat ammattioppilaitoksessa -tutkielman tavoitteena oli selvittää sitä, miten peruskoulun mukautetusta opetuksesta tulevat oppilaat ovat vuosina 1990 - 1996 valikoituneet Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksen eri linjoille sekä miten he ovat opinnoissaan menestyneet.

Tutkimusjoukkona oli 21 EMU-oppilasta. Tutkija itse on toiminut kyseisessä oppilaitoksessa opettajana 20 vuotta, josta viimeiset kymmenen vuotta luki-erityisopettajana ja oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Tutkimus oli kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka tutkimusote oli etnografinen ja evaluatiivinen. Aineistonkeruumenetelminä olivat tutkijan omat havainnot, yhteisvalintarekisterin tiedot sekä oppilaskortit. Tutkimus oli koko prosessia - valinnasta sijoittumiseen - koskeva ja tästä syystä yleisluonteinen. Tarkoituksena oli selvittää oppilaitoksen hallussa olevien tietojen perusteella sitä, miten EMU-oppilas selviytyy ammattiopinnoista integroituna normaaliryhmään.

Tärkeimmät tutkimustulokset osoittivat, että peräti 38,1 % kyseisestä tutkimusjoukosta keskeytti opintonsa. Lisäksi voitiin todeta, että EMU-oppilaat menestyivät arvosanoilla mitaten sangen kehnosti. Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien mukaan opiskelleilla menestyminen oli myös keinoa. Toisaalta HOPSien merkitys opintojen loppuunsaattamisessa korostui.

Tutkimuksessa suositetaan, että EMU-oppilaiden siirtymistä ammatilliseen koulutukseen pitää valmistella nykyistä paremmin. Yhteistyötä koulujen oppilashuoltohenkilöstön välillä tulee kehittää ja tehdä konkreettisemmaksi. Lisäksi henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimisen ajoitukseen tulee kiinnittää huomiota.

Avainsanat: ammatillinen opetus, erityisopetus, mukautettu opetus, integraatio, opetussuunnitelma

1 JOHDANTO

“Jokainen ihminen on koulutuspaikan arvoinen”

Yhteiskunnan, organisaatioiden ja yksilöiden näkökulmasta katsottuna jokaiselle ihmiselle tulisi löytää hänen kykyjään vastaava työtehtävä. Yksilön osaamista voidaan kehittää mm. ammatillisella koulutuksella. Myös työelämän tehtäviä voidaan kehittää paremmin erilaisille ihmisille soveltuviksi. Tiedämme myös, että erilaiset ihmiset viihtyvät erilaisissa tehtävissä. Kehittynyt koulutusjärjestelmämme on muuttunut karsivasta koulusta kaikkien kouluksi. Suomessa on tarjolla koulutuspaikka kaikille peruskoulunsa päättävälle. Keskiasteen koulutuksessa on tarjolla peruskoulusta pääsevää oppilasta kohti lähes kaksi opiskelupaikkaa riippuen laskentatavasta (Aunola 1996.) Alueellisesti vaihtelu on hyvin suurta. Tästä on ollut seurauksena oppilaitosten kilpailu oppilaista. Tosiasia on myös monet tyhjät opiskelupaikat ammatillisissa oppilaitoksissa varsinkin vähemmän suosituilla linjoilla. Kun on ollut kyse linjojen ja jopa kokonaisten oppilaitosten jatkuvuuden turvaamisesta, katseet ovat kääntyneet myös erityisryhmiin.

Nykyinen ammatillinen koulutuksemme on saavuttanut jo merkittäviä tuloksia kouluttamalla erilaisiin ammatteihin sellaisia henkilöitä, jotka aiemmin ovat syrjäytyneet työelämästä. Koulumaailman kielellä em. henkilöitä kutsutaan erityisoppilaiksi tai erityisopiskelijoiksi. Oppilaitoksissamme on tällä hetkellä monia erilaisia erityisoppilasryhmiä, esimerkiksi mukautetut, sopeutumattomat, kehitysvammaiset, näkövammaiset jne.

Ammatillisten oppilaitosten opiskelijavalinnoissa tiettyihin koulutusammatteihin haetaan tai ohjataan myös erityisopetuksen tarpeessa olevia opiskelijoita. Lukuvuonna 1994 - 95 kaikista opiskelijoista erityisopiskelijoita oli eniten ammattioppilaitoksissa, 7,1 % kaikista opiskelijoista. (Salminen 1996, 355.)

Yleinen oppivelvollisuus on yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen perusta. Peruskoulu mahdollistaa myös oppimisedellytyksiltään heikkotasoisien oppilaiden erityisopetuksen mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti. Tarkoituksena on luoda heille edellytykset saavuttaa tasavertainen peruskoulun päättötaso. Peruskoulun eräänä päämääränä nähdään oppilaan jatko-opintosuunnan ja ammatinvalinnan onnistunut ratkaiseminen, jotta vältetään yhteiskunnan ja yksilön resurssien hukkasijoitukselta.

Yhteiskunta on siis katsonut jokaisen yksilön koulutuspaikan arvoiseksi. Tämä liittyy myös Suomen koulutuspolitiikan keskeiseen tavoitteeseen, mikä on koulutustason yleinen kohottaminen. Siihen on pyritty laajentamalla systemaattisesti koulutuspalveluja, nostamalla asteittain opetussuunnitelmien tasoa ja lisäämällä koulutusjärjestelmän joustavuutta. Koulutustason kohottamisen tavoite koskee koko kansaa ja lainsäädännössä on nähty, että parempiin tuloksiin pääsemiseksi pitää ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Opetus pitäisi siis järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Oppilaitokset ovat tänä päivänä todella valtavan haasteen edessä siinä, miten kouluttaa koko ikäluokka työssäkäyviksi veronmaksajiksi.

Yhteiskunnassa kaivattaisiin todellista keskustelua peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta. Erityisesti tarvittaisiin linjanvetoa siitä, miten erityisen tuen tarpeessa olevien nuorten koulutusta ja sijoittumista yhteiskuntaan tuetaan. Ei riitä se, että jokaiselle on tarjolla koulutuspaikka peruskoulun jälkeen. Useimmat koulutuspaikoista ovat ainakin ammatillisten oppilaitosten opettajien mielestä pikemminkin oppilaiden säilytyspaikkoja; todellista mahdollisuutta sijoittua työelämään koulutuksen avulla ei ole. (Ks. Opettaja-lehti 36/97).

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää vain yhden ammatillisen oppilaitoksen osalta sitä, miten yksi erityisoppilasryhmä, EMU-oppilaat, menestyy integroituna tavalliseen luokkaan. Ammatillista oppilaitosta pidetään peruskoulun mukautetusta opetuksesta tuleville luonnollisena jatko-opiskelupaikkana, koska mukautetut oppilaat valitsevat ammattinsa lähes aina käytännön alalta. Miten tähän koulutustarpeeseen pystytään oppilaitoksessa vastaamaan? Kuinka moni näistä oppilaista selviytyy koulutuksesta? Onko kyseessä todella vain säilytyspaikka, johon nämä oppilaat siirretään pariksi vuodeksi odottamaan ehkä vain eläkkeelle pääsyä? Tällaisia kysymyksiä

risteilee tällä hetkellä monen ammatillisen oppilaitoksen opettajien mielessä. Ryhdyin tähän tutkimustyöhön saadakseni vastauksia edellä oleviin kysymyksiin.

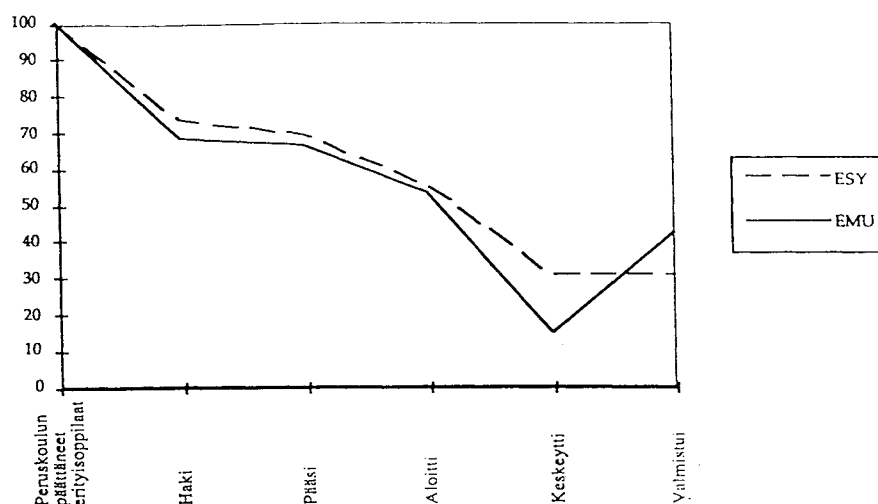
Tutkimus on tehty kvalitatiivisena tapaustutkimuksena, jossa aineistona on käytetty koulun arkistossa olleita tietoja ja tutkijan omaa havainnointia. Tutkijan oma viitekehys perustuu erityisopettajan asiantuntemukseen ja monen vuoden työkokemukseen kyseisessä oppilaitoksessa. Kyseessä on myös mitä suuremmassa määrin oman työn tutkiminen.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

2.1 Mitä peruskoulun jälkeen?

Erityisoppilaiden peruskoulun jälkeinen sijoittuminen on ollut varsin suosittu tutkielman aihe sekä erityispedagogiikan että kasvatustieteen opiskelijoille. Proseminaari-, laudatur- ja pro gradu -tasoisia töitä on eri laitoksilla tehty viimeisen 10 vuoden aikana parisenkymmentä eli pari vuodessa. Tutkielmat ovat luonteeltaan tapaustutkimuksia: tarkasteltavana on ollut yhden kunnan tai yhden koulun tietyt erityisoppilasvuosikerrat.

Erityisopetuksen tila -raportin mukaan varsinaisia EMU-oppilaista tehtyjä valtakunnallisia tutkimuksia on kuusi. Näistä tehdyn yhteenvedon mukaan 53 % aloittaa koulutuksen, 14 % keskeyttää ja 42 % suorittaa ammattitutkinnon. (Jahnukainen 1996, 239.)



Kuvio 1. Peruskoulun päättäneiden erityisoppilaiden (suhdeluku 100) jatkokoulutukseen hakeutuminen, pääseminen, aloittaminen, keskeyttäminen ja valmistuminen prosenttiyksikköinä (Jahnukainen 1996, 241).

Tähän mennessä on tutkittu lähinnä sitä, miten peruskoulun mukautetun oppimäärän mukaan suorittaneet oppilaat ovat sijoittuneet peruskoulun jälkeen. Varsinaista opiskelua ei ole tutkittu kuin Hämeen lääninhallituksen selvityksessä vuodelta 1991. Tässä tutkimuksessa oli mukana 145 EMU-oppilasta, joista 106 (73 %) haki kevään 1989 yhteishaussa keskiasteen opintoihin. 102 oppilasta (96 %) sai aloituspaikan. Suurin osa pääsi ensisijaisesti hakemalleen linjalle. Erityisluokilla aloitti opintonsa 39 (45 % aloittaneista) oppilasta. Normaalissa opetusryhmässä aloitti opintonsa 47 (55 % aloittaneista) oppilasta. Opiskelupaikan jätti vastaanottamatta raportin mukaan 16 oppilasta. Ammattiopintonsa keskeytti 18 opiskelijaa. Tämä on 20,6 % kaikista ammattiopintonsa aloittaneista. Erityisluokalla olevista keskeytti 3, integroiduista 13. Tästä voitaneen selvityksen mukaan päätellä, että erityisluokalla on opiskelijien loppuunsaattaminen todennäköisempää. Selvityksen yhteenvedossa todetaan, että henkilökohtaisia opetussuunnitelmia oli tehty vähän. Integroiduille vain kolmelle oli tehty HOPS! Keskeyttämissyistä tärkeimmäksi nousi opiskelumotivaation puute. (Hämeen lääninhallitus 1991.)

Kuorelahti (1993) on selvittänyt peruskoulun mukautetun (EMU) ja sopeutumisongelmaisten (ESY) erityisluokkien oppilaiden jatkokoulutusvalintoja. Näitä oppilaita koulutetaan keskiasteella pääasiassa ammattioppilaitoksissa metalliteollisuuden, auto- ja

kuljetusalan, suurtalouden ja hotelli- ja ravintola-alan ammatteihin. Runsas kolmannes mukautetun opetuksen oppilaista aloitti myös ammatillisen koulutuksen erityisryhmässä. Tutkimuksessa koulutustoiheet jakautuivat sukupuolen mukaan. Tyttöjen keskeisimmät koulutusalat olivat ravitsemis- ja hotellipalvelujen ja koti- ja laitostalouden peruslinjat. Pojilla suosituimmat alat olivat auto- ja kuljetustekniikan, kone- ja metallitekniikan ja rakennustekniikan peruslinjat. Ilmeisesti pojille on runsaammin tarjolla linjavaihtoehtoja.

Kuorelahden (1993, 48) tutkimuksen mukaan EMU-oppilaat sijoittuvat yleensä ensimmäisen hakutoiveen mukaan. Tämä selittyy sillä, että näistä oppilaista valtaosa hakee joko erityislinjoille tai vähemmän suosituille linjoille. Pääsyä helpottaa myös nykyinen yhteisvalintajärjestelmä. Yleensä EMU-oppilaille on keskiarvo korkea ja tästä johtuen he tulevat valituiksi linjalle ensimmäisten joukossa.

Ammatillista koulutusta säätelevän lainsäädännön mukaan kaikkien tulee saada edellytystensä mukaista ammatillista koulutusta. Lukuvuonna 1994 - 95 ammatillisissa oppilaitoksissa opiskeli 1067 EMU-kouluista tullutta oppilasta. Jatkokoulutukseen pääseminen on prosentuaalisesti vähintään yhtä hyvä kuin muillakin opiskelijoilla. Sen sijaan on esitetty kritiikkiä sitä kohtaan, että erityisopetukseen varatut aloituspaikat keskittyvät tietyille aloille: eniten aloituspaikkoja on kone-, metalli-, koti- ja laitostalous- sekä ravitsemispalvelualoilla. Valtakunnallinen vammaisneuvosto toteaa, että ammatillinen erityisopetus on yksipuolista ja ohjaa opetusta perinteisiin ammatteihin. On mahdollista, että erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat pääsevät vain sellaisten alojen koulutukseen, joihin muuten on vähiten halukkuutta. (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996, 602.)

Mukautetusta opetuksesta tulevat oppilaat saavat siis jatko-opiskelupaikan suhteellisen helposti. Sitä, miten he ammatillisessa koulutuksessa menestyvät, on tarkoitus tässä työssä tutkia yhden oppilaitoksen osalta.

2.2 Lähtökohdat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksen (nyk. Jämsänkosken koulutuskeskus) erityisoppilaiden valikoitumisesta ja opiskeluprosessista niiden edelleen kehittelyä varten. Tutkimuksen kohderyhmänä on peruskoulun mukautetusta opetuksesta (ent. apukoulu) vuosina 1990 - 1996 tulleet oppilaat. Käytän työssäni nimityksiä erityisoppilas ja EMU-oppilas.

Kuten jo aikaisemmin totesin, tähän mennessä tehdyissä tutkimuksissa on lähinnä selvitetty sitä, kuinka moni EMU-oppilas hakeutuu peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Lisäksi on tehty joitakin näiden oppilaiden uranvalintaan liittyviä selvityksiä. Palaan näihin tutkimuksiin myöhemmin.

Ammatillisen erityisopetuksen tutkimus on vasta viriämässä ammatillisten oppilaitosten piiristä. Järjestelmällinen tutkimus- ja kehittämistoiminta on puuttunut. (Matikainen 1997, 91 - 92.) Tähän voidaan myös liittää erityispedagogisen tutkimuksen suuri ongelma maassamme, joka on se, että kokonaisuutta ei ole jaksettu hahmottaa riittävän selkeästi. Tällöin myöskin palaset jäävät irrallisiksi. (Moberg & Tuunainen 1989, 49.) Tarvittaisiin kipeästi sellaista tutkimusta, joka yhdistäisi peruskoulussa ja ammatillisessa koulutuksessa annettavaa erityisopetusta. Ketään ei näytä aidosti kiinnostavan se, mitä erityisoppilaille tapahtuu peruskoulun jälkeen. Peruskoulu on tehnyt tehtävänsä, erityisoppilas saa mennä.

Siirtyminen peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen on usein ongelmallista. Yhteistyö ja tiedonkulku kouluasteiden välillä ei ole riittävää. Mahdollisuus saada tietoja opintonsa aloittavan opiskelijan oppimisvaikeuksista ja tarvittavista tukitoimenpiteistä helpottaisi ammatillisen koulutuksen aloittamista oikean tasoisena ja estäisi osaltaan keskeyttämisiä.

EMU-oppilaiden kohdalla nimenomaan korostetaan sitä, että heidät olisi "saattaen vaihdettava". Kokemukseni mukaan tämä kaunis periaate ei käytännössä toteudu, koska yhteistyöaikaa ei oppilashuoltohenkilöstöön kuuluvilla ole riittävästi. Jos yhteistä aikaa ei löydy edes samassa koulussa työskenteleviltä, niin miten sitä sitten löytyisi peräti kahden eri oppilaitosten oppilashuoltohenkilöstön välillä! Tällä hetkellä tosiasia

on se, että nämä erityisoppilaat tulla pöllähtävät yhteisvalinnan kautta jollekin linjalle ilman minkäänlaisia valmistelevia toimenpiteitä.

Tutkimuksen taustalla on myös kysymys siitä, kohdentuuko näistä erityisoppilaista koululle tuleva korotettu yksikköhinta oikealla tavalla. Tämä asia puhuttaa nykyisin kovasti ammatillisen koulutuksen kenttää. Joitakin oppilaitoksia on otettu erityistar- kastuksen kohteeksi. Jokainen oppilaitoshan saa toimintamäärärahasa opiskelija- määrän perusteella oppilaitosmuodon keskimääräisten opiskelijoita kohden laskettu- jen yksikköhintojen perusteella. Vuoden 1994 alusta tuli voimaan rahoitusasetuksen muutos, jolla korotettiin yksikköhintaa erityisoppilaiden osalta 50 % (Asetuksen 820/1992 muutos 812/1993).

Aikaisemmin jokainen erityisoppilas toi lisäresurssia tuntikehykseen 2.5 viikkotuntia oppilasta kohti. *Erityisopetuksen tila -raportin* yhteenvedossa pohditaan sitä, pitäisikö erityisopetukseen tarkoitettun lisärahoituksen käyttökohteet määritellä tarkemmin. Selvitysten kautta ei ole saatu tarkkaa tietoa siitä, onko lisärahoitus todella käytetty erityisopetuksen tukemiseen. (Blom ym. 1996, 604.)

Yleisten ammatillisten oppilaitosten korotettu valtionosuus on tarkoitettu erityisope- tuksen koulutuspalveluihin ja tukitoimiin. Onko näin käytännössä tapahtunut, sitä ei ole nykykeinoin pystytty seuraamaan. Tässä on varmasti paljon koulukohtaisia eroja. Yleisimpänä käyttötarkoituksena on varmaankin opetusryhmien pienentäminen. Koke- mukseni mukaan Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksessa on tapahtunut juuri näin. Ongelmana on kuitenkin ollut opettajaresurssien puute. Tarkoitan tällä sitä, ettei sellaista ryhmää, jossa erityisoppilaita on ollut, ole voitu riittävästi jakaa pienempiin ryhmiin pätevän opettajan puuttuessa. Lukiopetusta oppilaitoksessamme on järjestet- ty sitä tarvitseville, mutta tähän ryhmään kuuluu toki muitakin kuin mukautetusta opetuksesta tulleita oppilaita. Olen sitä mieltä, että oppilaitoksilla olisi halua kohden- taa rahaa erityisopetukseen, tiellä on vain monta käytännön estettä.

2.3 Omat lähtökohdat

Tutkimustehtävääni tunnen suurta henkilökohtaista mielenkiintoa. Olen työskennellyt kyseisessä oppilaitoksessa yleisaineiden opettajana 20 vuoden ajan. Tästä ajasta kymmenen vuotta olen toiminut oppilashuoltoryhmän jäsenenä sekä luki-erityisopettajana.

Varsinkin viime vuosien aikana olen miettinyt usein näiden EMU-oppilaiden kohtaloa ammattioppilaitoksessa. Otetaanko heidät vain täyttämään mahdollisesti muuten tyhjiksi jääviä oppilaspaikkoja, onko heidän helppo päästä haluamalleen opintolinjalle, kuinka moni keskeyttää opintonsa, millaisia tukitoimia koulu heille tarjoaa? Tutkimus lähtee siis hyvin voimakkaasta käytännön tarpeesta saada vastauksia näihin ongelmiin, jotta tämän oppilasryhmän opiskelua voitaisiin kehittää. Varsinkin oppilashuoltoryhmässä on paljon keskusteltu siitä, millaisia tukitoimia EMU-oppilaiden integrointi aiheuttaa käytännön koulutyössä. Valitettavasti tämä on usein jäänyt vain keskustelun tasolle.

Oma mielikuvani näiden erityisoppilaiden integroinnin onnistumisesta on muuttunut vuosi vuodelta kriittisemmäksi. Varsinkin viime vuosina olen työssäni tullut siihen tulokseen, ettei integrointi ehkä sittenkään ole näiden oppilaiden kohdalla onnistunut ratkaisu. Alkuaikojen optimismi on siis vaihtunut pessimismiin. Miksi näin on käynyt? Oppilaitoksemme valmiudet vastaanottaa näitä erityisoppilaita tuntuvat ihan hyviltä. Koulun johto ja opettajat suhtautuvat EMU-oppilaiden integrointiin myönteisesti. Tämä myönteinen asenne on tullut ilmi monessa yhteydessä. Opettajat ja koulun muu henkilökunta on ollut vuosien mittaan mukana koulutustilaisuuksissa, joissa on käsitelty erityisoppilaan kohtaamista. Oppilashuoltohenkilöstöä on koulun kokoon nähden riittävästi: päätoiminen kuraattori, terveydenhoitaja, 2 oppilaanohjaajaa sekä tällä hetkellä jo 2 erityisopettajakoulutuksen saanutta opettajaa. Asiantuntemusta on siis jo oman koulun piirissä. Oppilashuoltoryhmä kokoontuu säännöllisesti. Kaikilla on viton halu toimia erityisoppilaiden hyväksi. Lähtökohdat integroinnin onnistumiselle ovat siis olleet hyvät.

Mobergin (1996, 133 - 134) mukaan integraatioajattelu on perustunut alusta alkaen voimakkaaseen uskoon asian oikeutuksesta. Integroitu opetus on nähty moraalisesti oikeana ja itsessään arvokkaana. Kun jotkut ovat epäilleet ja kritisoineet ajatusta ja

vaatineet näyttöä integraation perusteista tai tuloksellisuudesta, heille on saatettu sanoa, ettei tiede voi antaa kyllä- tai ei-vastausta. Koska on ilmeistä, että integraatio ei ole kaikille pelkästään moraalinen asia tai moraaliset perusteet eivät ole riittäviä, tarvitaan lisää spesifistä tietoa integraation toimivuudesta erilaisissa olosuhteissa. Integraation toteuttaminen vaatii paitsi uskoa asian oikeutukseen myös lisänäyttöjä erilaisten oppilaiden hyvästä yksilöllisestä opetuksesta yleisopetuksen yhteydessä. Tämä taas edellyttää huolella valmisteltuja suomalaisia integraatiokokeiluja ja niihin liittyvää tutkimustyötä. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamisessa on pohjimmitaan kysymys sama kuin aina erityisopetuksessa, yksilöllisten kasvatuksellisten erityistarpeiden huomioonottamisesta ja mahdollisimman tehokkaasta oppimisesta sekä aikuiselämään valmistautumisesta. Oleellista on laadukas ja tuloksellinen opetus.

Omaan käsitykseeni integroinnin onnistumisesta on kriittisen sävyn tuonut juuri tuo viimeksi mainittu vaatimus opetuksen laadukkuudesta ja tuloksellisuudesta. Tämä vaatimushan on vasta viime vuosina tullut mukaan koulutuksesta käytyyn keskusteluun. Olen itsekin aikaisemmin ajatellut niin, että riittää, kun oppilaitoksella on myönteinen asenne erityisoppilaita kohtaan ja riittävästi oppilashuoltohenkilöstöä puuhaamassa näiden oppilaiden hyväksi. Mielikuvani on tähän asti on ollut sellainen, että nämä oppilaat ovat menestyneet koulussamme ihan hyvin. Tartuin siis innokkaasti tilaisuuteen tutkia tätä asiaa ja kartuttaa tietoa integroinnin onnistumisesta ainakin yhden oppilaitoksen osalta.

3 INTEGRAATIO

Teoreettista tarkastelukulmaa työhöni olen saanut integraatiosta. Siirtyväthän tutkimuksen kohteena olevat oppilaat segregaatiota edustavasta erityiskoulusta yleiseen ammattioppilaitokseen, jossa heidät integroidaan normaaliin opetusryhmään.

3.1 Yleistä integraatiosta

Integraatio merkitsee täyden osallistumisoikeuden, tasa-arvoisuuden ja vammaisten henkilöiden yksilöllisten tarpeiden huomioonottamista ja niihin vastaamista yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Läheisiä käsitteitä erityiskasvatuksessa integraatiolle ovat normalisaatio ja amerikkalaisten käyttämä termi mainstreaming. (Ihatsu & Pulkki 1990.)

Suomessa integraation kannatus on perustunut tasa-arvon periaatteelle. Tämän mukaan kaikki oppilaat ovat perusopetuksen saatavuuden mukaan samassa asemassa, joten integraatio- tai segregatio-termejä ei tarvita. Opetuksen toteuttaminen yksilöllisten oppimisedellytysten mukaan perustuu erityisopetuksen tarpeeseen, eikä erityisopetuksen saaminen saa johtaa oppilaan leimautumiseen tai syrjäytymiseen. (Virtanen 1994, 17.)

Erityisopetusympäristöjä kuvataan kuitenkin niin Suomessa kuin muuallakin integraatio-segregatio ulottuvuudella. Eriten segregoitua (erillistä) opetusta edustaa laitoksessa annettu erityisopetus, integroiduinta muotoa edustaa täysiaikaisesti normaaliluokassa annettu opetus. (esim. Hautamäki ym. 1993, 140; Meijer & Pijl 1994, 4 - 5.) Integraatio- ja segregatio- käsitteitä ei saisi yksinkertaistaa joko tai vaihtoehdoksi, vaan ratkaisuja tulisi ohjata joustava, yksilöihin asti menevä suunnittelu (Hegarty 1993; Tuunainen 1994; Virtanen 1994).

Eri tutkijat ovat antaneet integraatio-käsitteelle erilaisia merkityksiä sen lähtökohdista riippuen. Integraatioajattelussa voidaan havaita Ihatsun (1993) mukaan kahdenlaista painotusta: tarkastelua hallinnolliselta kannalta tai tarkastelua laaja-alaisena kasvatuskysymyksenä. (Ihatsu 1993, 5.)

Siimes ja Tuunainen (1989, 133) painottavat integraation määrittelyssä koulutuksen osuutta: integraatioajattelun perustana on pyrkimys yhteiskunnalliseen tasa-arvoon, joka nykyisin yhä enemmän merkitsee myös koulutuksellista tasa-arvoa niin koulutukseen pääsyssä, koulutuksen aikaisissa menettelyissä kuin lopputuloksissakin yhteiskunnan ja yksilöiden edut yhtyvät pitkällä tähtäyksellä.

Mobergin (1996, 121) mukaan erityiskasvatuksen yhteydessä integraatio väljästi määriteltynä tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Yksi ja sama koulu pystyy tällöin ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Perimmäisenä tavoitteena tässä ajattelussa on ollut luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle.

Yleinen ajattelukulku koulutuksellista integraatiota suositeltaessa on ollut se, että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistointa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), mikä edesauttaa kaikkien osallistujien kehittymistä, toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio) ja luo pohjan myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio) (Moberg 1996, 121).

Suomalaisessa integraatiokeskustelussa inklusio-termi on jäänyt vähemmälle huomiolle. Yhdysvaltalaisessa ja kanadalaisessa kirjallisuudessa inklusio on yleinen termi puhuttaessa integraatiosta. Se onkin syrjäyttämässä integraatio-termin. Inklusio tarkoittaa asennetta, suhtautumistapaa, järjestelmän arvostamista, järjestelmään luottamista. Verbi include tarkoittaa, että on osa jotakin, kuuluu johonkin suurempaan joukkoon, on hyväksytty osaksi yhteisöä. Esimerkiksi oppilaat, henkilökunta ja vanhemmat ovat opiskelijayhteisön jäseniä. Inklusiokoulu keskittyy toiminnassaan siihen, miten se voi tarjota tukeaan kaikille oppilailleen, niin lahjakkaille, erityistä tukea tarvitseville kuin tavallisille oppilaillekin koulussaan ja yhteisössään. Tuki tulee antaa siten, että kukin oppilas tuntee olevansa tervetullut kouluun, hänellä on koulussa turvallinen ja huoleton olo ja että hän menestyy, onnistuu työssään. Inklusio ei tarkoita sitä, että jokainen oppilas viettää jokaisen minuutin yleisopetuksen luokassa. Se ei estä oppilailta pienryhmäopetusta eikä yksilöllisiä harjoituksia. (Törmälä 1997, 23 - 24.)

Tenhusen mukaan (1995, 263) inklusio-termi vakiintui Yhdysvalloissa 1980-luvun lopulla, jolloin vaadittiin kaikille lapsille oikeutta päästä osalliseksi samoista palveluksista heti alusta lähtien. Koulunkäynnissä tämä tarkoitti omaa koulua. Kun integraatio

antaa oikeuden olla vammainen muiden joukossa, inklusio-ideologian mukaan jokainen yksilö nähdään omaan yhteisöönsä aktiivisen panoksen antavana jäsenenä.

Valtioneuvoston vuosille 1989 -1991 hyväksytyssä keskiasteen kehittämissuunnitelmassa painotetaan mielestäni juuri edellä olevia koulutukselliseen integraatioon liittyviä seikkoja:

“Muiden kuin erityisoppilaitoksina toimivien oppilaitosten ammatillisen erityisopetuksen järjestämisessä asetetaan tavoitteeksi, että suurin osa erityisopetusta tarvitsevista oppilaista koulutetaan muiden oppilaiden kanssa samoissa opetusryhmissä.”

Lisäksi koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991 - 1996 ammatillisesta erityisopetuksesta mainitaan:

“Ammatillisen erityisopetuksen aloituspaikkatavoitteeksi asetetaan noin 600 aloituspaikkaa ammatillisten oppilaitosten erityisopetuksen ryhmissä. Ammatillisten erityisoppilaitosten aloituspaikkamäärä on noin 1000, joista osa voi olla muiden kuin erityisopetusta tarvitsevien käytössä.”

Säädöksistä ja virallisista asiakirjoista ilmenee, että 1970-luvun lopulta asti koko ikäluokan kouluttaminen keskiasteella on ollut valtiovallan tavoitteellisena päämääränä. Integraatioon perustuvat koulutusratkaisut on nähty ensisijaisiksi. Integraatioajattelun on useita syitä. Tärkeimmät lienevät normalisaation periaatteen yleistyminen myös koulutuksen alueella sekä integraatioon perustuvien ratkaisujen taloudellinen edullisuus erityisoppilaitosjärjestelyihin verrattuna. Kun tavoitteena on kaikkien erityisopetusta tarvitsevien kouluttaminen, erityiskoulujärjestelmä ei luonnollisesti voi olla ensisijainen. (Integraation edistäminen ammatillisessa erityisopetuksessa. Työryhmän muistio 1993, 5.)

Pentti Murto (1995) on tarkastellut integraatiota opetuksessa ekologis-sosiologiselta kannalta katsoen. Tämä laajentaa integraation tarkastelua. Ekologinen lähestymistapa korostaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta, interaktiota. Opetus nähdään yhteistyöprosessina. Ekologinen lähestymistapa alkaa nuoren välittömän ympäristön tarkastelulla, mutta se ottaa huomioon kaikki ympäristötekijät ja eri ympäristöjen väliset suhteet.

Integraatio lähtee ilmiön kokonaisuuden ymmärtämisestä, ei vain nuoren vamman tarkastelusta. Murron mielestä integraatio ja kuntoutus voivat kohdistua myös ympäristön ja olosuhteiden kehittämiseen vammaisystävällisiksi ei vain vammaiseen nuoreen. Opettaja havaitsee nuoren vahvat ja heikot alueet, kyvyt, joiden mukaan suunnitellaan opetus ja ohjaus. Opettaja voi myös luottaa opetuksen ja kuntoutuksen mahdollisuuksiin sekä saada nuori luottamaan omaan potentiaaliinsa kehittyä kykyjensä rajoissa. (Murto 1995, 49 - 50.)

Integroidussa ryhmässä on huomioitava erityistä tukea tarvitsevan nuoren valmiudet ja tarpeet. Ammattityön opettaminen teorian kanssa sopivasti vuorotellen on ammattitaitoon tähtäävien tietojen, taitojen ja orientoitumisen opettamista. Päämääränä on opettaa oppilaita selviytymään työelämän vaatimuksista. Selkeät työohjeet ja rakentava palaute tukevat oppimista. Ohjaava arviointi erityisoppilaiden osalta tarkoittaa jatkuvaa vuorovaikutusta opettamisen ja oppimisen välillä ja ohjaa tuloksillaan molempia. (Murto 1995, 50.)

Kaikki integraation kannattajat edellyttävät yhteistyötä, johon osallistuvat koulun henkilökunta, oppilaan vanhemmat ja eri alojen asiantuntijat. Skrticin (1992, 173) mukaan opettajat eivät kuitenkaan koe tarvetta yhteistyöhön niin kauan kun vallalla on tiukkaan erikoistumiseen perustuva ammatillinen hierarkia. Laadukas opetus edellyttää yhteistyötä, joka perustuu kaikkien asianosaisten yhteiseen sopimukseen työnjaosta ja jossa pyritään aktiiviseen ongelmanratkaisuun. Tämä yhteistyökyvyttömyys näkyy kokemukseni mukaan erityisesti oppilashuoltoryhmän työskentelyssä. Opettajat eivät kovin helposti tuo esim. juuri integraatioon liittyviä ongelmia oppilashuoltoryhmässä käsiteltäväksi.

Virtasen toimittamassa erityisopetuksen Viikeri-raportissa todetaan, että integraatio ei ole yleistettävissä oleva joko-tai -ratkaisu, vaan eräs mahdollisuus järjestää opetus tarkoituksenmukaisesti. Toteuttamista on tarkasteltava sekä yksilön että vastaanottavan yhteisön näkökulmasta. Se mikä sopii yhdelle, ei välttämättä sovi toiselle. Integraatiota ei voida pitää myöskään erityisopetuksesta irrallisena ilmiönä. Se on pikemminkin erityisopetuksen lähestymistapa, johon sisältyy paljon muutakin kuin pelkkä integroiva toimenpide. Pyrkimys integraation toteuttamiseen on osoitus positiivisesta ajattelutavasta ja suhtautumisesta vammaisuuteen ja yleensä erilaisuuteen. (Virtanen 1994, 18.)

3.2 Integraatio yleisissä ammattioppilaitoksissa

Mobergin (1982) mielestä yksiselitteisen selvästi voidaan todeta, että erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden koulunkäynti normaaliluokassa on perusteltua, jos oppilaan tarvitseman erityisopetuksen peruselementit ovat tarjolla olevassa opetuksessa mukana. Tällaisia elementtejä ovat mm. sopiva opetussuunnitelma, erityiskoulutusta saaneet opettajat, erityispedagogiset menetelmät, erityismateriaalit ja -välineet, tarvittavat erityispalvelut ja ympäristön hyväksyvä asennoituminen.

Murto (1995, 50) pohtii integraation onnistumisen edellytyksiä. Hänen mielestään nuoren, hänen lähipiirinsä, opettajien ja kuntouttajien pitäisi yhdistää voimansa. Opetuksen ja kuntoutuksen yhteistyö voi toteutua niin oppilaitoksessa kuin myös laajempina nuoren ja hänen kanssaan työskentelevien välisenä moniammatillisena yhteistyönä. Huolella toteutettu ja oppilaan lähtökohtiin perustuva integraatio kaipaa suunnittelua, yhteistyötä ja resursseja. Opettajan tietoisuus opiskelijan vammasta/sairaudesta ja sen merkityksestä opiskelun kannalta tukee integraatiota. Integraation onnistumista voidaan tukea myös opetusryhmän pienentämisellä, opiskeluajan pidentämisellä, opiskelutavan muuttamisella, avustajan tuella, apuvälineillä, opetussuunnitelman supistamisella ja arvioinnin muuttamisella

Jos edellä olevat vaatimukset asetetaan yksittäisen, erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan integraation ehdoksi ammattioppilaitoksissa, voidaan suoralta kädeltä todeta, että useimmat mainituista erityisopetuksen peruselementeistä puuttuvat. Integraatio lieneekin enemmän koulutuspolitiikasta päättävien asettama tavoite kuin ammattioppilaitoksen integroidun erityisopiskelijan kohdalla toteutuva käytäntö.

Myös Hautamäki ym. (1993, 142) toteavat, että ongelmat, joita on syntynyt sijoitettaessa erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilaita normaaliluokkiin, ovat ensisijaisesti koulun puutteellisten edellytysten synnyttämiä.

Miksi yhteistyön tekeminen eri osapuolten kesken on niin vaikeaa? Tavallisin syy, johon vedotaan on yhteisen ajan löytäminen esim. kokouksia varten. Tämä kyllä pitää mielestäni käytännössä paikkansa. Varsinkin ammatillisissa oppilaitoksissa opettajilla

on korkea opetusvelvollisuus ja yleensä vielä paljon ylitunteja. Osallistumismahdollisuutta esim. oppilashuoltoryhmän kokouksiin ei käytännössä ole, koska opettaja ei voi jättää muita oppilaita yksin työsaliin työturvallisuussyistä. Lisäksi joskus tuntuu siltä, että erityisoppilaan ympärillä pyörii niin paljon erilaisia ammattiauttajia, ettei opettaja edes tiedä, kenen puoleen kääntyä. Tämä on mielestäni ihan vakavasti otettava asia. Olen huomannut käytännön opetustyössä, että loppujen lopuksi kukaan ei ota kokonaisvastuuta erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta, häntä vain siirrellään asiantuntijalta toiselle.

Valtioneuvoston hyväksymät keskiasteen kehittämissuunnitelmat ja uudistettu ammatillisia oppilaitoksia koskeva lainsäädäntö ja muu säädöstö toteavat yksiselitteisesti, että suurin osa erityisopetusta tarvitsevista pyritään keskiasteella kouluttamaan muiden oppilaiden kanssa samoissa opetusryhmissä.

Länsimaisen integraatioideologian mukaan todellinen ja tavoiteltava integraatio koulu- ja työelämässä on sosiaalinen integraatio, aikuisiässä sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Sosiaalinen integraatio tarkoittaa sosiaalisen etäisyyden vähentämistä integroitavien henkilöiden välillä. Etäisyys vähenee, kun luonnolliset myönteiset sosiaaliset kontaktit lisääntyvät; henkilöt hyväksyvät toinen toisensa ja tuntevat itse tulevaisuutensa hyväksytyiksi kanssaihmisinä. Käsite sisältää näin yksilöpsykologisesti koetun integroitumisen. (Hautamäki ym. 1993, 141 - 142.)

Ammatilliseen oppilaitokseen opiskelemaan tulevan EMU-opiskelijan kohdalla on kyse nimenomaan sosiaalisesta integraatiosta. Tämän integraation onnistuminen olisi erittäin tärkeää, koska sen seurauksena myöhempi yhteiskunnallinen integraatio helpottuisi.

Sosiaalisen integraation onnistumiseksi Hautamäki ym. (1993, 150) esittävät positiivista vuorovaikutusta ja ystävyyssuhteita. Erilaisten oppilaiden vuorovaikutukselle on luotava ohjelmalliset puitteet.

Edellä mainitun vuorovaikutuksen toteutumiselle on hyvät mahdollisuudet ammatillisessa opetuksessa. Varsinkin työopetuksessa tehdään paljon ryhmä- ja paritöitä,

joiden avulla yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalista oppimista voidaan hyvin harjoitella. Riippuu tietysti opettajan pedagogisesta ammattitaidosta, miten hyvin tämä onnistuu.

Erityisopetuksen tila -raportin mukaan oppilaitoksille lähetetystä tiedustelusta kävi ilmi, että erityisopetusta saavia opiskelijoita on yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa yhteensä 2 271. Integroinnin vaikeutena oppilaitokset pitävät suuria opetusryhmiä, mikä vaikeuttaa opetuksen eriyttämistä ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimista. Tehdyn tutkimuksen mukaan useat opettajat ovat sitä mieltä, että sellaisia opiskelijoita, joilla on suuria oppimisvaikeuksia, ei pitäisi sijoittaa samoihin ryhmiin muiden opiskelijoiden kanssa. Epäonnistumisen riski kasvaa, oppilaiden itseluottamus kärsii ja epävarmuus lisääntyy. Opettajien näkemyksen ymmärtää, kun ottaa huomioon, että heillä ei yleensä ole ollut erityisopettajien antamaa tukea ja apua. On nimittäin huomattava, että peruskoulussa erityisoppilaan integroinnin toteuttamisessa useimmissa tapauksissa on käytössä erityisopettaja. Opiskelijoiden sijoittamiseen erityisryhmiin tai integroituun opetukseen tulisikin kiinnittää enemmän huomiota jo siinä vaiheessa, kun opiskelija hakee ammatilliseen koulutukseen, samoin yhteistyöhön ja tiedon vaihtoon opiskelijan aikaisemman koulun kanssa. (Blom ym. 1996, 604.)

Käsitykset ja mielipiteet integraatiosta ovat olleet ja ovat edelleenkin hyvin ristiriitaisia ja vaihtelevia niin päättäjien kuin opettajien ja vanhempienkin keskuudessa. Myös edellytykset ja halu integraatioon on ollut erilaista eri kouluissa. Opettajien Ammattijärjestö on pitkään ollut huolissaan siitä, ettei integraatiolle ole luotu taloudellisesti eikä säädösin riittäviä edellytyksiä. Jo 21.11.1989 päivätyssä kannanotossaan OAJ on ilmaissut, että integraatio on ollut enimmäkseen suunnittelematonta ja pohjautunut tunneperäisiin käsityksiin oppilaan parhaasta. Siten opettajat ja oppilaat ovat joutuneet integraation myötä usein kohtuuttomien vaatimusten eteen.

Kannanotto ei ole tuottanut tulosta ja tilanne on edelleenkin sama. Opettajien koulutukseen ei ole lisätty erityispedagogiikan osuutta ainakaan ammatillisten opettajien kohdalla. Ammatillisten oppilaitosten erityisopettajien koulutuksen kehittämisryhmä puolestaan esitti jo vuonna 1985 muistiossaan, että kaikissa sellaisissa oppilaitoksissa, joihin todennäköisesti tulee erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilaita, tulisi olla vähintään yksi koulutettu erityisopettaja. Työryhmän esitykset eivät ole kaikilta osin

edenneet: osa-aikaisia ja koulukohtaisia erityisopettajia ei ammatillisissa oppilaitoksissa käytännössä ole. Eräs syy siihen on palkkaus: erityisopettajille tuleva palkanlisä on sidoksissa erityisryhmän opettamiseen tai erityisoppilaitoksessa toimimiseen - ei tutkintoon. (Aunola 1991, 18.)

Erityisopettajien koulutustarve lähivuosina riippuu hyvin paljon niistä ratkaisuksista, joita integroidun erityisopetuksen suhteen tullaan oppilaitoksissa tekemään. Erityispedagogista tietämystä tarvitaan, jos koko ikäluokan koulutusvaatimuksesta pidetään kiinni.

Ammatillisten oppilaitosten erityisopetuskokeilussa Mikkelin läänissä vuosina 1982 - 1986 tehtiin seuraava toimenpide-ehdotus integraatiosta: Integroitu erityisopetus luo laajimmat valintamahdollisuudet erityisoppilaan ammatilliseen koulutukseen. Oppilaan yksilölliset edellytykset on otettava huomioon ja tarvittaessa järjestettävä erityisluokkaopetusta. Integroinnin toteuttaminen vaatii opettajien koulutuksen uudistamista; sekä täydennys- että peruskoulutukseen tarvitaan lisää erityispedagogista ainesta. Integroinnin etuja ovat mm. seuraavat seikat: oppilas ei leimaudu erityisoppilaaksi, oppilas tottuu toimimaan ns. normaalissa työympäristössä ja luokkayhteisöllä on mahdollisuus kasvaa erilaisuuden hyväksymiseen. Näiden näkökohtien valossa integrointi edistää yhteiskuntaan ja vertaisryhmään liittymistä sekä ehkäisee vieraantumista. (Ammatillisten oppilaitosten erityisopetuskokeilu Mikkelin läänissä vuosina 1982 - 1986, 1987, 83.)

Onnistuakseen integraatio edellyttää erilaisuuden hyväksyntää ei pelkästään koulussa vaan myös ympäröivässä yhteisössä. Taustavaikuttajina integraatiokehityksessä eri maissa voidaan nähdä mm. maan historia, yhteiskuntaeettinen vakaumus, taloudelliset resurssit, tavat luokitella vammaisia ja väestötiheys. (Pijl & Meijer 1994.)

3.3 Integraatiota edistävät tukitoimet ja menetelmät kohdeoppilaitoksessa

Kuten tutkimuksen lähtökohdissa mainitsin, Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksessa on suhtauduttu myönteisesti EMU-oppilaiden integrointiin. Edellisissä luvuissa mainitut muutkin integraation edellytykset ja tukitoimet tuntuvat olevan pää-

piirteissään kunnossa. Koulussa on asiantuntevaa oppilashuoltohenkilöstöä, joka kokoontuu säännöllisesti pohtimaan myös erityisoppilaiden ongelmia. Oppilashuoltoryhmä päättää esimerkiksi erityisopetuksen resursseista. Lukiopetukseen tarkoitettu resurssi on ollut 3 viikkotuntia. Tukiopetusresurssi on vaihdellut eri vuosina. 1990-luvun alkupuolella luokanvalvoja sai yleensä yhden viikkotunnin resurssin käyttöönsä erityisoppilasta kohti. Parina viime vuotena tätä määrää on supistettu säästöjen takia. Erityisoppilaan kannalta tärkeitä "saattaen vaihdettava"-kokouksia on ollut satunnaisesti 1990-luvun alkuvuosina. Näissä kokouksissa oli mukana oppilashuoltoryhmän jäsenten lisäksi paikallisten koulujen erityisopettajia sekä luokanvalvoja, joiden luokille tuli esim. EMU-oppilaita. Näitä tapaamisia ei ole viime vuosina enää pystytty järjestämään aikapulan vuoksi.

Henkilökohtaisia opetussuunnitelmia on tehty erityisesti juuri EMU-oppilaille. Niitä opetusryhmiä, joissa on erityisoppilaita, on jaettu kahtia opettajaresurssien antaessa siihen mahdollisuuden. Tällä on pyritty yksilöllistämään opetusta. Kuten alussa mainitsin, koulussa on kaksi erityisopettajakoulutuksen saanutta opettajaa. Heidän asiantuntemuksensa on ollut pääasiassa oppilashuoltoryhmän käytettävissä sen kokouksissa. Yksittäisten opettajien konsultointi on ollut vaikeaa yhteisen suunnitteluajan puuttuessa. Tietysti kaikenlaista "välituntikonsultointia" on vuosien aikana ollut. Yhtään erityisopettajan virkaa koulussa ei ole, koska varsinaisia erityisluokkia ei ole. Koko henkilökunnalle on järjestetty tietoiskujen tapaista koulutusta erityisoppilaan kohtaamisesta. Näissä tilaisuuksissa on kuitenkin käsitelty lähinnä käytöshäiriöisiä oppilaita. Varsinaista EMU-oppilaita käsittelevää koulutusta ei ole ollut.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ulkonaisesti integraation tukitoimet ovat kunnossa. Mutta varsinkin sosiaalisen integraation onnistuminen on aika paljon opettajien oman toiminnan ja asenteen varassa. Heistä riippuu paljolti se, kuinka hyvin luokka hyväksyy EMU-oppilaan keskuuteensa ja kuinka hyvin EMU-oppilas itse tuntee tulevansa hyväksytyksi.

4 OPPIMISVAIKEUDET JA EMU

Siirtyminen peruskoulusta ammattikouluun on usein vaivalloista nuorille, joilla on erityisopetustarpeita ja oppimisvaikeuksia. Yhteistyö ja kontaktit eri kouluasteiden välillä ovat erittäin tärkeitä sekä helpotettaessa oppilaiden opintojen aloitusta että opettajien työtä ammattioppilaitoksessa. (Lahtinen, Gullholm & Norrgård 1996, 412.)

Eräänä integroinnin onnistumisen edellytyksenä on jo aikaisemmin mainittu opettajan tietoisuus oppilaan lähtökohdista. Tähän liittyy olennaisesti tieto oppilaan erityisistä oppimisvaikeuksista. Seuraavassa esittelen lyhyesti oppimisvaikeuksia ja sitä, miten ne ilmenevät juuri EMU-oppilaan kohdalla.

Käsitys oppimisvaikeudesta riippuu luonnollisesti siitä, kuinka käsite oppiminen mielletään. Jos uskotaan ulkoisen suorituksen onnistumisen olevan ilmaus ratkaista annettu tehtävä, voidaan oppimisvaikeutta todeta olevan silloin, kun oppimistavoitteen saavuttaminen vaatii oppilaalta muihin verrattuna kohtuuttomasti aikaa. (Hirsjärvi 1983, 136.) Myös Arajärvi ja Louhimo (1992, 136) liittävät oppimisvaikeudet tilanteeseen, jossa peruskoulun oppilas ei suoriudu opinnoissaan luokkatasonsa mukaisesti.

Salmisen (1989, 85) määritelmän mukaan oppimisvaikeus sisältää vaatimusten ja suoritusten välisen ristiriidan. Oppimisvaikeus on tällöin yksilön ja ympäristön välinen ongelma. The National Joint Committee on Learning (1990) määrittelee oppimisvaikeudet yläkäsitteeksi, johon kuuluu joukko erilaisia häiriöitä omaksumisessa sekä kuuntelemisessa, puhumisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, päättelemisessä ja matematiikan taidoissa. Nämä ongelmat johtuvat keskushermoston toimintahäiriöistä ja ne saattavat vaikuttaa ihmiseen koko elämän ajan. Oppimisvaikeuksien lisäksi yksilöllä saattaa olla käyttäytymishäiriöitä sekä ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta nämä eivät sinällään ole oppimisvaikeuksia. (Hamill 1990, 77 - 78.)

Oppimisvaikeuksien taustatekijät ovat hyvin moninaisia: erilaiset aivovammat, neurologiset sairaudet ja perinnölliset tekijät voivat aiheuttaa oppimisvaikeuksia. Mielenterveyden ongelmat ja sosiaaliset ongelmat samoin kuin erilaiset somaattiset sairaudet voivat myös olla myötävaikuttamassa oppimisen ongelmien ilmenemiseen.

Oppimisvaikeudet voivat olla laaja-alaisia ja ilmetä monilla kognitiivisen ja sosiaalisen toimintakyvyn alueella, jolloin ne liittyvät usein myös älyllisen tason lievään tai selvään heikkouteen. Oppimisen erityisvaikeudet ovat sen sijaan kapea-alaisempia ja liittyvät tiettyjen kognitiivisten toiminta-alueiden heikkouteen (visuomotoriikan vaikeudet, kielelliset vaikeudet, lukemisen, kirjoittamisen, laskemisen vaikeudet). (Haapasalo 1993, 2.)

Rädyn (1982, 131) mukaan oppimisvaikeuksien yleisyys ja laaja-alaisuus erottaa EMU-oppilaan sellaisesta oppilaasta, jolla on erityisiä oppimisvaikeuksia.

Peruskouluasetuksen mukaan mukautettua opetusta annetaan oppilaille, joiden lievä kehitysvammaisuus tai henkisen kehityksen viivästyminen edellyttää niin suurta opetuksen eriyttämistä, etteivät he selviä yleisopetuksesta (Peruskouluasetus 1992, § 40). Mukautetun opetuksen tärkeimpiä periaatteita ovat havainnollisuus, konkreettisuus, elämänläheisyys ja tekemällä oppiminen. EMU-oppilaan kasvatuksessa on erityisesti kiinnitettävä huomiota hänen aloitekykynsä ja itseluottamuksensa herättämiseen ja tukemiseen.

EMU-oppilaiden oppimisedellytykset ovat varsin heterogeeniset (Räty 1982, 129). Yleinen ja varsin keskeinen ongelma on oppimisen hitaus. Erityisesti vaikeuksia on abstraktisessa ajattelussa. Myös saman yksilön eri suoritusten välillä on suurta epätasaisuutta (kykyprofiilin epätasaisuus). Koulua aloittaessaan EMU-oppilas on keskimäärin 1,5 - 2 vuotta yleisestä kehityksestä jäljessä keskeisten saavutusten osalta. Ylemmille luokka-asteille siirryttäessä ero ikätovereihin kasvaa yhä. Käsitteellisen ajattelun tason, joka normaalisti kehittyy noin 12-vuotiaana, EMU-oppilas parhaimminkin tapauksessa saavuttaa vasta yläasteen viimeisten luokkien aikana. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1988, 135.)

Suoritustason puutteiden lisäksi EMU-oppilaille voi olla myös muita oppimista vaikeuttavia tekijöitä: erityisiä oppimisvaikeuksia, hahmottamisvaikeuksia, aivotoiminnan häiriöitä, persoonallisuuden kehitykseen liittyviä häiriöitä ja fyysisiä vammoja (mm. aisti- ja liikuntavammat). Sosiaalisessa kehityksessä tällaisella oppilaalla esiintyy

usein kypsymättömyyttä tai viivästyneisyyttä mikä ilmenee käyttäytymisen joustamattomuutena, minäkäsityksen epärealistisuutena sekä vietti- ja tunne-elämän viivästyneisyytenä. EMU-oppilaat ovat usein alttiita epäonnistumisen ja kykenemättömyyden tunteille, millä on usein yhteyttä myös minäkäsityksen kehittymiseen. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1988, 135 - 136.)

EMU-oppilaan motorinen kehitys on noin kaksi vuotta normaalia kehitystä jäljessä. Lihassoima sekä käsien koordinaatio ovat kehittyneet parhaiten Mukautetun opetuksen oppilaat ovat usein kielellisiä alisuoriutujia, joiden kehityksen viivästyneeseen on usein vaikuttanut myös vähävirikkeinen ympäristö. Erot matemaattisissa kyvyissä eri oppilaiden välillä ovat erittäin suuret. Peruskoulun päätösvaiheessa taitotaso vaihtelee yleisopetuksen toisen luokan tasosta kuudennen luokan tasoon. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1988, 136 - 137.)

Ammatillisessa koulutuksessa ovat opiskelijan fyysiset ominaisuudet myös usein merkittävässä asemassa, kun arvioidaan koulutuksen edellytyksiä. Yksilön fyysinen kasvu sekä motorinen, psyykinen ja emotionaalinen kehitys kietoutuvat kiinteästi yhteen ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yleiseen oppimisen hitauteen liittyy useita fyysisten toimintojen heikkouksia. Tällaisia ovat toimintojen hitaus, heikko koordinaatio sekä puutteellinen hienomotoriikka ja kätevyys. Nämä saattavat haitata ammatin oppimista enemmän kuin puutteet kognitiivisella alueella konsanaan. (Koro 1991, 15 - 16.)

Edellä luetellut EMU-oppilaita kuvaavat ominaisuudet ovat sangen tuttuja ammatillisten oppilaitosten opettajille. Ammatillinen koulutus tekeekin mittavan palveluksen tukiessaan oppilaitaan matkalla kohti aikuisuutta, mikäli se pystyy huolehtimaan siitä, että koulun heille asettamat vaatimukset, olivatpa ne tiedollisia tai sosiaaliseen kehitykseen liittyviä, ovat tasapainossa oppilaan valmiuksien kanssa.

5 OPETUSSUUNNITELMAT

Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien käyttö erityisoppilaiden opiskelussa on yleistynyt viime vuosina. Niiden laatiminen edellyttää kuitenkin taustatietoja oppilaan oppimisedellytyksistä ja esimerkiksi juuri edellisessä luvussa mainituista oppimisvaikeuksista. Tässä yhteydessä on syytä käsitellä opetussuunnitelmia myös yleisellä tasolla, koska ne kuitenkin ovat henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisen pohjana. Lisäksi tarkastelen myös koulukohtaista opetussuunnitelmaa, koska siinä nimenomaan luodaan edellytykset yksilöllisten opetussuunnitelmien luomiselle yksittäisessä oppilaitoksessa.

5.1 Yleinen opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma, jonka voidaan katsoa sisältävän kaikki koulun suunnitelmat ja sen järjestämät oppimiskokemukset, on monimerkityksinen ja monitahoinen ilmiö. Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella suppeammassa ja laajemmassa merkityksessä. Suppeassa merkityksessä opetussuunnitelma tarkoittaa oppimistavoitteet määrittelevää suunnitelmaa. Laajassa merkityksessä se kattaa kaikki opetusta määrittävät sisällölliset ja metodiset edellytykset, päätökset, tavoitteet, sisällöt, ehdot, toimet, välineet ja arvioinnin. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 18.)

Matikainen (1994, 72) määrittelee opetussuunnitelman laajemmin:

”Opetussuunnitelma on ennen opetusta laadittu kuvaus toteutettavaksi tarkoitettusta opetuksesta. Se on yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon normatiivinen tuotos. Se antaa vastauksen siihen, mitä opetetaan ja miksi opetetaan. Sen tulee muodostaa systemaattinen, pelkistetty, teoreettinen kuvaus opetuksen kohteena olevasta todellisuuden osa-alueesta. Opetussuunnitelman didaktisena tehtävänä on opettajan opetuksellisten ratkaisujen suuntaaminen, ohjaaminen ja helpottaminen. Opetussuunnitelma toimii myös opetuksen arvioinnin ja kontrolloinnin kriteerinä.”

Aarnio, Helakorpi ja Luopajarvi (1991, 105 - 107) tarkentavat nimenomaan ammatillisen opetuksen opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman keskeisin tehtävä on valtakunnallisessa koulutuksessa annettavan yhtenäisyyden takaaminen. Ei kai

voida ajatella, että Rovaniemellä koulunsa käynyt sähköalan mekaanikko olisi saanut siinä määrin erilaisen koulutuksen kuin vastaavan tutkinnon Helsingissä suorittanut mekaanikko, etteivät he suoriutuisi samoista ammattialansa työtehtävistä. Siksi erityisesti ammattiopetuksessa voidaan nähdä tärkeänä nykyinen kehitys, jossa korostetaan oppilaitoskohtaista opetussuunnitelmaa, mutta pitäydytään edelleenkin opetussuunnitelmien valtakunnallisissa perusteissa.

Opetussuunnitelmien valtakunnallisten perusteiden osalta voidaankin esittää opetussuunnitelman tehtäviä koskeva luettelo:

1. Opetussuunnitelma ohjaa ja yhtenäistää opettajien työtä, niin että yksittäinen opettaja pystyy näkemään oman opetuksensa opiskelijan saaman opiskelun kokonaisuuden osana.
2. Opetussuunnitelma ohjaa saman alan opettajia käyttämään samaa käsitteistöä alansa koulutuksesta puhuessaan.
3. Opetussuunnitelma tekee opettajalle mahdolliseksi kokonaiskuvan luomisen kokoprosessista ja yksittäisten opetustilanteiden sovittamisen siihen.
4. Opetussuunnitelma edistää arvioinnin yhtenäistämistä, koska siihen sisältyvät yhtenäiset arviointiohjeet.
5. Opetussuunnitelma palvelee yhteiskuntaa ja elinkeinoelämää, kun opiskelijat kyseisen tutkinnon suorittuaan siirtyvät työhön.
6. Opetussuunnitelma tähtää siihen, että koulutusammatin kokonaisuus ja tulevaisuus ammattiuralla selkiytyvät opiskelijalle mahdollisimman hyvin koulutuksen aikana.

(Aarnio ym. 1991, 107.)

1990-luvulla on sekä yleisopetuksessa että ammatillisessa opetuksessa siirrytty kuntakohtaisiin ja oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin. Näissä paikallisissa opetussuunnitelmissa ilmenee, miten kunnan tai oppilaitoksen omaleimaisuutta hyödynnetään opetus- ja kasvatustyössä. Ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa on otettava huomioon myös paikallisen elinkeinoelämän tarpeet. Oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa on päätettävä myös erityisopetuksen suuntaviivoista ja resursseista.

Opetuksen kehittämisessä painotetaan opetuksen laadun parantamista, koulutussisältöjen uudistamista, opetuksen yksilöllistämistä ja valinnaisuuden lisäämistä.

Opetushallitus määrittelee ammatillisen peruskoulutuksen tehtävän seuraavasti: ammatillisen peruskoulutuksen tehtävä on peruskoulun ja lukion kasvatustehtävää jatkaen tai työkokemukseen perustuen antaa yhteiskunnan, työelämän sekä niiden kehittymisen edellyttämiä, ammattitaidon saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä jatko-opintojen harjoittamiseksi tarpeellisia valmiuksia.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (1994) opetushallitus määrittelee ajankohtaiset teemat, yhteisten opintojen tavoitteet sekä opetuksen ja arvioinnin kehittämisperiaatteet. Näihin sisältyvät opinto-ohjauksen, erityisopetuksen ja opiskelija-arvioinnin sekä opintojen hyväksilukemisen periaatteet. Nämä liitetään ala- ja tutkintokohtaisiin opetussuunnitelman perusteisiin, joissa niitä voidaan vielä täsmentää ala- ja tutkintokohtaisesti. Oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa ratkaistaan tavoitteiden laajuus opiskelijoiden valintojen mukaan. Tavoitteet suhteutetaan ammattialan vaatimuksiin ja valinnaisten opintojen laajuuteen.

Opetussuunnitelman lähtökohtana erityisopetuksessa on oltava oppilas itse omine erityispiirteineen ja todennäköisine tulevine elämänolosuhteineen. Jos yksilölliset ominaisuudet ja niihin rakentuva elämäkuva ovat opetussuunnitelmien tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien perustana, joudutaan pohtimaan, miten tätä lasta tai nuorta on kasvatettava, että hän kehittyisi optimaalisesti ja harmonisesti omien erityispiirteitensä pohjalta yhteiskunnassa, johon hän aikuistuu. On todennäköistä, että kasvatuksen perusfilosofian inhimillistäminen yhteisöstä yksilöön luo paremmat edellytykset opetussuunnitelmien kehittämiselle ja toteuttamiselle kuin pelkästään yhteisöstä johdettu kasvatustilafilosofia. (Matikainen 1994, 72 - 73.)

5.2 Henkilökohtainen opetussuunnitelma

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman lähtökohtana on oppilaan suoritustason arviointi ja ajatus, että jokainen ihminen on ihmisenä arvokas. Oppilaan tulee voida elää omien edellytystensä ja tarpeidensa mukaisesti yhteisössä, joka hyväksyy hänet

vammaisuudesta huolimatta. Koulun tehtävänä on tuottaa oppilaassa sellaisia käyttäytymisen muotoja, jotka edistävät hänen sopeutumistaan yhteiskuntaan. Opetussuunnitelman laatimisessa on oleellista, että ei pitäydytä perinteiseen koulukasvatukseen ja oppiainekeskeiseen ajatteluun, vaan oppilaalle pyritään tarjoamaan hänelle sopivia integroituja oppikokonaisuuksia. (Ahvenainen ym. 1994, 27.)

Murron (1995, 62) mielestä henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) täydentyy ja muuttuu opiskelun alkaessa ja opiskeluprosessin aikana. Sen sisältö perustuu arviointeihin, vaihtoehtojen pohtimiseen ja valintoihin. Se sisältää tiedot opiskelijan opiskelutarpeista, -ongelmista ja -edellytyksistä. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman sisältö voi painottua esim. perusvalmiuksien harjaannuttamiseen, oppimisen tukemiseen oppiainekokonaisuudessa, opiskelijan vahvojen alueiden kehittämiseen tai opiskelijan erityistaipumusten rikastamiseen.

Yksilölliset erot ovat opetuksen suunnittelun ja järjestämisen perustana. Eriyttämisen yleisiä periaatteita ovat mm. erilaisten tehtäväkokonaisuuksien asettaminen, suoritussajan, -paikan tai -menetelmien varioiminen. Se perustuu oppilaiden erilaisuuden, henkilöhistorian ja yksilöllisen orientoitavan kunnioittamiseen. Eriyttämistoimenpiteiden ansiosta opetus parhaimmillaan saa opiskelijan kokonaisvaltaisesti kehittymään, jolloin opiskelijan oppimisedellytykset, harrastuneisuus ja vahvuudet liittyvät yhteen oppimista tukemaan. Opetusta voidaan eriyttää yksilöllistämällä sitä eri tavoin. Opetuksen yksilöllistäminen tarkoittaa analyysiä oppilaasta, hänen toimintatavoistaan ja -ympäristöstään. Kun opetus suunnitellaan oppilaskohtaisesti, niin tällä tarkoitetaan opetuksen henkilökohtaistamista. Opettajalta se edellyttää reflektiivistä toimintaa, oppilaan etenemisen seuraamista. Se edellyttää myös työyhteisön toiminnan analysointia ja tukimuotojen koordinoitua. (Virtanen 1994, 43 - 44.)

Ammatillisen erityisopetuksen lähtökohtana ovat valtakunnalliset eri alojen opetussuunnitelmat. Opetuksen tavoitteita, opiskeluaikoja ja koulutuksen pituutta voidaan muuttaa henkilökohtaisten tarpeiden mukaan. Oppilaitosten edustajat pitävät hyvänä yleisiin opetussuunnitelmiin perustuvaa koulutusta ja että se on valtakunnalliseen koulutusrakenteeseen kuuluvaa. Ammatillisen koulutuksen toisen asteen uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön syksyllä 1995. Oppilaitosten edustajat katsovat

näiden opetussuunnitelmien antavan hyvät lähtökohdat yksilöllisten opinto-ohjelmien toteuttamiselle ja opiskelun joustavalle järjestelylle. (Blom ym. 1996, 603.)

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (1994, 56 - 57) todetaan, että erityisopetuksen ammatilliset tavoitteet ovat samat kuin vastaavassa muussa ammatillisessa koulutuksessa. Tavoitteita voidaan kuitenkin opiskelijan edellytysten perusteella mukauttaa joko kokonaan tai vain osittain joidenkin opintokokonaisuuksi-en osalta. Opetussuunnitelman modulaarinen rakenne ja nykyaikainen opetustekno-logia antavat mahdollisuuden opiskeluun henkilökohtaisten edellytysten mukaisesti. Opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma. Siihen kirjataan mukau-tetut tavoitteet, joissa korostetaan opiskelijan vahvoja osaamisalueita. Ensisijaisesti opiskelu järjestetään niin, että opiskelija voi opiskella ammattioppilaitoksissa samois-sa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa. Oppilaitoksen tulee turvata erityisopetuk-selle riittävät voimavarat. Opetussuunnitelmasta ja henkilökohtaisesta opetussuunni-telmasta neuvotellaan opiskelijan, opettajien, muiden asiantuntijoiden ja tarpeen mu-kaan opiskelijan huoltajan kanssa. Työhön sijoittumisen parantamiseksi järjestetään koulutuksen aikana mahdollisuuksia työpaikkakohtaiseen harjaantumiseen opiskelijan henkilökohtaisten edellytysten mukaisesti. Erityisopetuksen periaatteet käsitellään oppilaitoksen opetussuunnitelmassa.

5.3 Koulukohtainen opetussuunnitelma

Jämsänkosken koulutuskeskukselle vuonna 1995 tehdyssä opetussuunnitelmassa noudatetaan edellä olevaa Opetushallituksen ohjetta. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteeksi opetussuunnitelmassa mainitaan peruskoulussa saatujen tietojen syven-täminen ja opiskelijoiden sijoittuminen työelämään ja yhteiskuntaan mahdollisimman omatoimisiksi jäseniksi. Pyrkimyksenä on antaa perusammattitaitoon liittyviä valmiuk-sia, jotta työelämässä menestyminen ja kehittyminen olisi mahdollista. Erityisopetus integroidaan yleiseen opetukseen mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelu-jen yhteyteen ja niihin sulautettuna. Erityisopiskelijalle suunnitellaan yksilöllinen kas-vatusohjelma, jossa on yksilön kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet. Siihen kirjataan mukautetut tavoitteet, joissa korostetaan opiskelijan vahvoja osaamisalueita. Koulutuskeskuksessa nimetään opiskelijalle tukihenkilö, jonka tehtävä on seurata ja

tarkistaa yksilöllisen kasvatusohjelman toteutumista. Tukihenkilön tehtävänä on rakentaa siltaa työelämään ja helpottaa erityisopiskelijan työhön sijoittumista.

Opetussuunnitelmassa on maininta myös erityisopiskelijoiden arvioinnista: arvioinnissa noudatetaan pääsääntöisesti yleisiä periaatteita. Silloin, kun opetussuunnitelman tavoitteita on muutettu, tehdään tästä huomautus todistukseen. Mikäli tutkinnon tavoitteita ei saavuteta, annetaan todistus opintoihin osallistumisesta. Tätä todistusta voidaan täydentää kuvaamalla sanallisesti sitä, mitä opiskelija parhaiten osaa.

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman mahdollisuus on siis kirjattu tällä hetkellä koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Kuitenkin oppilaitoksessamme on tehty jo koko 1990-luvun ajan erityisoppilaille omia opetussuunnitelmia. Niissä on nähtävissä piirteitä funktionaalisuudesta. Eräs tapa tehdä opetussuunnitelma on funktionaalinen. Funktionaaliset taidot määritellään taidoiksi, joita tarvitaan useissa eri ympäristöissä: kotona, koulussa ja yhteiskunnassa. Opetustavoitteita ei etsitä kehityspsykologisilta portailta vaan käytännön elämässä tarpeellisista taidoista. Funktionaalisilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, jotka ovat välittömästi käyttökelpoisia. (Ahvenainen ym. 1994, 19.)

Seuraavassa esittelen erään oppilaitoksessamme vuonna 1993 EMU-oppilaalle tehdyn henkilökohtaisen opetussuunnitelman. Se on yleistettävissä kaikkiin vastaaviin HOPSeihin. Kyseessä on auto- ja kuljetustekniikan opiskelija.

1. Opetuksen tarkoitus

Opiskelun tarkoituksena on, että opiskelija saavuttaa mahdollisimman suuressa määrin ajoneuvotekniikan mekaanikon koulutuksen tavoitteet.

2. Koulutusaika

Koulutusaika on kolme lukuvuotta.

3. Opetuksen tavoitteet

Opetuksen tavoitteena on perehdyttää opiskelija erilaisiin ajoneuvotekniikan mekaanikon työtehtäviin siten, että hän pystyy toteuttamaan saamiaan ohjeita sekä on kiinnostunut vastaavista työelämän tehtävistä ja haluaa kehittyä ammatissaan.

Ammatillisten valmiuksien lisäksi opetuksen tavoitteena on saavuttaa sellaisia yleisiä valmiuksia, joita työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä tarvitaan. Keskeisellä sijalla ovat yhteistyötaidon, vastuullisuuden ja omatoimisuuden kehittämiseen tähtäävät sisällöt ja harjoitukset.

4. Opetusjärjestelyt

Opiskelija vapautetaan vieraan kielen ja toisen kotimaisen kielen oppimäärien suorittamisesta. Matematiikan ja fysiikan oppimäärien opiskelussa pyritään vahvistamaan peruslaskutaitojen ja -toimitusten oppimista sekä niiden ammatillisia sovellutuksia erillisten tehtävien avulla.

Opiskelija osallistuu ammattityön ja muun opetuksen tunteihin luokkansa mukana. Suoritukset arvioidaan yleisiä arviointiperusteita käyttäen ohjeistona "Arviointiohjeet ammatillisia oppilaitoksia varten": Mikäli opiskelunäytöt eivät yllä koulutusammatin perusteissa määritellylle tavoitetasolle, voidaan ko. Oppimäärä arvioida käyttämällä suoritusmerkintää: osallistunut opetukseen.

5. Oppilaanohjaus

Oppilaanohjauksellisten tukitoimenpiteiden sekä henkilökohtaisen tukemisen järjestelyistä vastaavaksi tukihenkilöksi on nimetty xxxxxx.

6. Allekirjoitukset: opiskelija, huoltaja, rehtori.

Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat laatii oppilaanohjaaja yhteistyössä opettajien kanssa.

Käydyissä keskusteluissa on ilmennyt, että HOPSeja pidetään yleisesti ottaen tärkeinä EMU-oppilaiden opiskelun onnistumiseksi. Oppilaitoksessa ei ole kuitenkaan mitään vakiintunutta käytäntöä siitä, missä vaiheessa HOPSit otetaan esille erityisoppilaiden kohdalla. Mistään HOPS-ajattelusta ei siis lähdetä heti liikkeelle. Kyseisiä oppilaita opettavien omasta aktiivisuudesta riippuu aika paljon se, missä vaiheessa HOPS otetaan keskusteluissa esille. Koulukohtaisen opetussuunnitelman antamat mahdollisuudet kyllä tiedetään. Lisäksi olen huomannut, ettei oppilaanohjaajan ja luokanvalvojen tehtäviä tässä mielessä ole riittävästi yksilöity. Luokanvalvojat ovat

sitä mieltä, että HOPSit kuuluvat kokonaan oppilaanohjaajan tehtäviin. Oppilaanohjaaja taas ei voi millään tuntea kaikkien oppilaiden opiskeluedellytyksiä, koska hän ei pidä varsinaisia oppitunteja kovinkaan monelle luokalle. Tehtäväjakoja pitäisi tässä mielessä selkiinnyttää.

Käytännön vaikeutena on myös ollut se, ettei oppilaasta saada riittävästi taustatietoja heti koulun alkaessa, vaan syyslukukausi on usein jo melko pitkällä ennen kuin huomataan, ettei oppilas pääsekään normaalin opetussuunnitelman tavoitteisiin. Joidenkin EMU-oppilaiden kohdalla olisi nimittäin aiheellista laatia HOPS heti koulun alkaessa. Näin välttyttäisiin sekä opettajan että oppilaan turhautumiselta.

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sitä, miten EMU-oppilaat ovat vuosina 1990 - 1996 valikoituneet Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksen eri linjoille sekä miten he ovat opinnoissaan menestyneet.

Tarkoituksena on saada tietoa seuraavista asioista:

1. Millaisia tietoja oppilaista saadaan yhteisvalinnassa? Kuinka onnistunut on nykyinen oppilasvalintaprosessi?
2. Mikä merkitys henkilökohtaisilla opetussuunnitelmilla on EMU-oppilaiden opiskelussa? Mikä on keskeyttäneiden määrä opintojen eri vaiheissa?
3. Miten EMU-oppilas yleensä menestyy ammattioppilaitoksessa? Mitkä ovat hänen heikot ja vahvat osaamisalueensa?
4. Millaisia tietoja oppilaitoksella on EMU-oppilaan sijoittumisesta opintojen jälkeen?

Tutkimus perustuu pääosin dokumenteista (oppilaskortit, yhteisvalintarekisteri) kerättyihin tietoihin, joiden avulla laaditaan tarvittavat selvitykset. Tutkimus on koko prosessia - valinnasta sijoittumiseen - koskeva ja tästä syystä yleisluonteinen. Tämä koko prosessia koskeva tutkimus on kuitenkin ehdottoman välttämätön yleiskuvan saamiseksi ja yksityiskohtiin menevien jatkotutkimusaiheiden määrittelemiseksi. Tarkoituksena on siis selvittää oppilaitoksen hallussa olevien tietojen perusteella sitä, miten EMU-oppilas selviytyy ammattiopinnoista integroituna normaaliryhmään.

Erityispedagoginen tutkimus on erityisen herkkä henkilökohtaisille mieltymyksille, koska on varsin helppo oikeuttaa oma lähestymisensä pyrkimyksenä tehdä jotain positiivista juuri kyseessä olevan kohdejoukon auttamiseksi (Moberg & Tuunainen 1989, 16 - 17).

Edellä oleva toteamus pitää paikkansa myös tässä tutkimuksessa. Olenhan työskennellyt nykyisessä työpaikassani opettajana jo usean vuoden ajan, joten minulla on ollut tutkimusjoukkoon liittyviä henkilökohtaisia yhteyksiä ja kokemuksia. Tunteet ja puolen valinta saattavat aiheuttaa vääristymiä.

Moberg ja Tuunainen (1989, 17) toteavat Beckerin klassiseen puolen valinnan artikkeliin viitaten, että tutkijan tulee avoimesti ilmaista tavoitteensa. Tämä ei saa johtaa siihen, että valikoivasti hyväksytään vain ne tutkimustulokset, jotka tukevat omia käsityksiä ja sivuutetaan vasta-argumentit.

Näitä ongelmia välttääkseni olen koonnut tutkimusaineistoni pelkästään koulun arkistossa olleista opintokorteista ja yhteisvalintarekistereistä. Tutkimuksessa pitäydytään siis tallennetuissa faktatiedoissa. Kuuden vuoden ajalta kerätyt tiedot antavat tuloksille mielestäni yleistettävyyttä ja perusteita johtopäätösten tekoon. Lisäksi tälle aikavälille osuu myös muutos oppilaitosten rahoituksessa. 1990 ammatillisessa koulutuksessa siirryttiin tuntikehysjärjestelmään, jossa päätösvalta opetusryhmien muodostamisesta ja opetusjärjestelyistä siirtyi oppilaitoksille. Jokainen erityisoppilas toi lisäresurssia 2.5 viikkotuntia. Tämä antoi mahdollisuuden tukiopetukseen ja opetusryhmien jakamiseen. Näin meneteltiin myös Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksessa. Vuoden 1994 alusta on taas ollut käytössä 50 %:lla korotettu yksikköhinta. Oppilaitos

saa siis selvää rahaa puolta enemmän erityisoppilaasta kuin normaalioppilaasta. Tämän lisärahoituksen suuntaamisesta keskustellaan kiivaasti.

Opintokorteissa on tutkijan turvana hyvin jäsenettyä ja riittävän laajaa empiiristä aineistoa, joka puhuu puolestaan. Tämä poistaa mielestäni osaltaan myös kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyvän reliabiliteettiongelman. Opintokortit ja henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ovat kenen tahansa tutkijan käytössä koulun arkistossa.

7 TUTKIMUSMENETELMÄ

7.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka tutkimusote on evaluatiivinen ja etnografinen.

Kvalitatiivisen tutkimusotteen valinta liittyy asetettuun tutkimustehtävään. Pattonin (1991) mukaan kvalitatiivinen tutkimus sopii erityisesti prosessin tutkimiseen.

Tutkijan omat henkilökohtaiset kontaktit ja näkemykset liittyvät myös hyvin voimakkaasti mukaan tähän tutkimukseen. Pattonin (1990) mielestä tämä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Hänen mukaansa tutkijalla on suora kontakti ihmisiin, tilanteeseen ja ilmiöön, joita tutkitaan. Tutkija menee ja pääsee lähelle tutkimaansa ilmiötä. Henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset ovat tärkeä osa tutkimusta ja ratkaisevia ilmiön ymmärtämisessä. (Patton 1990, 40 - 41.)

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994) mielestä tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen käytännön ongelmien kokonaisvaltaisessa tarkastelussa ja kuvauksessa; sitä ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tutkimuksessa voidaan tarkastella myös tietyssä ympäristössä toimivien yksityisten ihmisten arkielämän eri ulottuvuuksia ja tapahtumia. Yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää ei ole mahdollista esittää. MacDonaldin

ja Walkerin (1975) mukaan kirjallisuudessa esitetään varsin yleisiä määritelmiä, joiden mukaan tapaustutkimus on esimerkiksi "toiminnassa olevan tapauksen tutkimista". (Syrjälä ym. 1994, 11.)

Yin (1983) puolestaan tarkoittaa tällä käsitteellä "empiiristä tutkimusta, joka monipuolisia ja monilla eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä". Olennaista kyseisen määritelmän mukaan on, että tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. (Yin 1983, 23)

Denzinin ja Lincolnin (1994, 2) määritelmän mukaan kvalitatiivinen tutkimus on poikkitieteellistä ja tutkimusaluettaan monipuolisesti tarkastelevaa toimintaa. Se voidaan määritellä myös yleisesti monimenetelmäiseksi, tulkitsevaksi ja luonnolliseksi kohteen tarkasteluksi. Tämä merkitsee sitä, että kvalitatiivista tutkimusta tekevä tutkii kohdetta sen luonnollisessa ympäristössä koettaen ymmärtää ja tulkita ilmiöitä ihmisten niille antaman merkityksen ehdoin. Tutkimukseen kuuluu empiirisen aineiston keruuta. Aineisto voi olla case-esimerkki, henkilökohtainen kokemus, haastattelu- tai havainnointitulokset tai teksti, joka selvittää yksilöiden elämään liittyviä rutiineita, ongelmia tai merkityksiä. (Denzin & Lincoln, 1994)

Kvalitatiivinen metodi näkee jokaisen ilmiön riippuvuuden kontekstistaan, osana kokonaisuutta. Syrjälän ym. (1994) mukaan kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu pikemmin prosessiin kuin produktiin, koko ympäristöön eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, uuden oivaltamiseen eikä aikaisempien tutkimusnäkemysten todentamiseen. (Syrjälä ym. 1994, 11, 13.)

Jokainen organisaatio on erilainen, kuten jokainen yksilökin. Siten jatkuvaan laadun kehittämisen tutkimiseen sopii erityisesti tapaustutkimukset ja useasta tapauksesta muodostuvat monitapaustutkimukset. Åhlberg korostaa sitä, että jokaisella opettajalla on tapaustutkimuskohteenaan ainakin omat oppilaansa, oma luokkansa tai oma kursinsa, oma opetuksensa ja oma koulutusorganisaationsa. Jatkuvan laadun kehittämisen tarvitsemaa tietoa voi koota toimintatutkimuksena, joka on samalla tapaustutkimusta. (Åhlberg 1997, 124.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 161) mielestä kvalitatiivista tutkimusta tekevä ei voi myöskään sanoutua irti arvolähtökohdista. Heidän mukaan arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Objektiivisuutakaan ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa.. Voimme saada tulokseksi vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Yleisesti todetaan, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemmin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassaolevia väittämiä. Myös Lincoln (1994) on sitä mieltä, että suurten linjojen hakemisen sijasta etsitään nykyisin vastauksia paikallisempiin kysymyksiin ja kehitetään teorioita vastausten tueksi.

Varto (1992,101 - 102) toteaa, että laadullinen tutkimus tähtää teorianmuodostukseen: pyrkimyksenä on saada yksittäisistä tutkimustuloksista sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin kulloisessakin tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen, ymmärtämisen ja ehkä myös ennakoimisen. Laadullisessa tutkimuksessa teoria voi olla muodoltaan teesi, maksiimi tai ohje, tai teoria voi olla yleinen kuvaus niistä laaduista, joita tutkimuskohteena tematisoitiin. Ensin mainitut ovat tyypillisiä laadullisen tutkimuksen teoriamuotoja. Tämä johtuu tutkimuksen alasta: koska laadullisessa tutkimuksessa ihminen tutkii ihmistä tai ihmisen maailmaa merkityksinä, tutkimus tähtää aina tavalla tai toisella muuttamaan tätä, tai ainakin tuloksena on näiden merkitysten muuttuminen. Tämän vuoksi erilaiset ohjeelliset, joskus jopa suorastaan toimintaan tähtäävät toimintaohjeet voivat täyttää sen yleisyysvaatimuksen, joka laadullisen tutkimuksen teorialle asetetaan.

7.2 Tämä tutkimus kvalitatiivisena tapaustutkimuksena

Olen käyttänyt tutkimuksessani kvalitatiivisia tapaustutkimusmenetelmiä saadakseni luotettavan kokonaiskuvan tutkittavasta asiasta. Etnografinen ote näkyy siten, että tutkimuksen kautta ei pyritä paljastamaan "lopullisia totuuksia", vaan rakennetaan tulkintoja, joissa yhdistetään teoreettinen tietämys ja oma näkökulma (Syrjälä ym. 1994, 89, 162 - 183). Evaluatiivisen tutkimusotteen mukaisesti tutkimuksessa pyritään myös herättämään keskustelua ja vaikuttamaan tämän erityisoppilasryhmän opetuksen kehittämiseen kohdeoppilaitoksessa.

Aineistonkeruumenetelminä on käytetty yhteisvalintarekisterin tietoja, koulun arkiston tietoja oppilaista sekä omaa havainnointia. Koulun arkiston tiedot ovat olleet oppilaskortit, joiden liitteenä ovat olleet mahdolliset henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Oppilaskorteissa ovat oppilaan saamat arvosanat oppiaineittain, tiedot vapautuksista sekä vuoteen 1995 asti tiedot poissaolojen määristä. Yhteisvalintarekisterin tiedoista taas käyvä ilmi oppilaan koulutustaso, peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo sekä linjat, jolle oppilas on hakenut ja mihin hänet on valittu. Rekisterin tiedoista näkee myös sen, kuinka monentena oppilas on linjalle valittu. Oma havainnointini perustuu vuosien mittaan kertyneeseen kokemukseen ammattioppilaitoksen opettajana ja työhöni oppilashuoltoryhmän jäsenenä. Pysin analysoimaan omia tietojani ja kokemuksiani samalla, kun selvitän kerätyistä dokumenteista tietoja EMU-oppilaiden opiskelusta ammattioppilaitoksessa.

Tämä tutkimus kohdistuu nimenomaan paikallisiin kysymyksiin, koska se selvittää vain yhden oppilaitoksen EMU-oppilaiden opiskelua. Tarkoituksena on löytää tai paljastaa tosiasioita, joiden avulla voidaan kehittää teorioita vastausten tueksi. Koska tutkimustehtäväni on lähtenyt liikkeelle käytännön tarpeista, pyrkimyksenä on sen avulla saada nimenomaan aikaan toimintaohjeita, joita voidaan käytännössä toteuttaa.

Bogdanin ja Biklenin (1982) luonnehtimat tunnuspiirteet, jotka kuvaavat laadullista kasvatuksen tutkimusta, sopivat mielestäni hyvin juuri tähän tutkimukseen:

1. Laadullisessa tutkimuksessa tunnusomaista on tutkimuksen tekeminen luonnollisessa ympäristössä ja pääinstrumentti on tutkija itse.
2. Laadullinen tutkimus on deskriptiivistä eli kuvailevaa.
3. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään prosessiin, mieluummin kuin tuotokseen ja lopputulokseen.
4. Laadullisessa tutkimuksessa analysoidaan aineistoja induktiivisesti.
5. Erityisesti keskitytään merkitysten etsimiseen.

7.3 Tiedonhallinta ja analyysimenetelmät

Tiedon hallinnalla ymmärretään niitä käytännön toimia, jotka ovat tarpeen järjestelmällisessä ja yhdenmukaisessa tiedon kokoamisessa, tallentamisessa ja käyttöön-otossa (Huberman & Miles 1994, 428 - 429). Näiden toimien avulla pyritään takaamaan a) saatavissa olevan tiedon korkea laatu; b) dokumentointi tehdyistä analyyseistä; ja c) tiedon sekä analyysien säilytys tutkimuksen valmistuttua. Tiedon analyysiin sisältyy kolme alaprosessia: tiedon rajaaminen, tutkittavan näytteen valinta ja johtopäätösten teko ja verifiointi. Nämä prosessit käydään läpi sekä ennen tiedon keruuta, sen aikana varhaisia analyysejä tehtäessä ja kokoamisvaiheen jälkeen, kun lopullisia keruutuotteita arvioidaan ja tulkitaan. (Huberman & Miles 1994.)

Yleisesti ottaen kvalitatiivisen tutkimuksen tieto koostuu ihmisiin, kohteisiin ja tilanteisiin liittyvästä aineksesta. Tutkimusaines saadaan havainnoimalla, haastattelemalla ja dokumenteista. Se hankitaan tietyn ajanjakson kuluessa tietyistä asetelmasta. Dokumentointia varten tiedon on oltava sellaisessa muodossa, että tutkimus voidaan todentaa ja toistaa.

Induktio liitetään usein kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin (Grönfors 1982). Grönforsin mukaan induktio on verrattavissa hypoteesin muodostamiseen tutkittavan aineiston pohjalta, jolloin empiiristä aineistoa käytetään siis teorian muodostukseen eikä teorioiden tai hypoteesien todentamiseen, kuten sitä käytetään deduktiivisesti orientoituneessa tutkimuksessa (Grönfors 1982, 30 - 31). Grönfors erottaa kolme induktion yleistyksen tasoa: 1. kuvaileva, 2. selittävä analyyttisten johtopäätösten taso ja 3. hypoteesien muodostaminen aineiston pohjalta (Grönfors 1982, 31 - 32).

Tämä tutkimus on helposti toistettavissa dokumentteihin perustuvan tiedon kohdalla. Käytetyt dokumentit ovat edelleen koulun arkistossa. Tämän tutkimuksen opinto-korteista ja henkilökohtaisista opetussuunnitelmista saatuja tietoja tutkitaan induktiivisesti. Tarkoituksena on löytää yksittäisten tapausten kautta yleistyksiä, joiden avulla voidaan tulevaisuudessa kehittää EMU-oppilaiden opiskelua ammattioppilaitoksessa. Tarkoituksena on myös tehdä johtopäätöksiä henkilökohtaisten opetussuunnitelmien merkityksestä tämän kyseisen erityisoppilasryhmän opiskelumenetykselle.

7.4 Luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan osoittaa kuvailemalla tarkasti tutkimusprosessi ja raportointi. Mitä lähempänä tutkimusraportti on todellista tilannetta, sitä luotettavampaa tieto on. (Grönfors 1982, 178.)

Mäkelä (1990, 59) painottaa raportin tuloksiin johtaneiden niin ajatus- kuin teknisten operaatioiden tarkkaa kuvaamista

Laadullinen tutkimus pyrkii ottamaan huomioon mahdollisimman suuren määrän ihmisten erilaisia toimintoja ja asioita, korostamatta niiden useutta, toistuvuutta tai korrelaatioita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei yleensä käytetä yleistettävyyttä kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa, vaan siinä tarkastellaan tulosten siirrettävyyttä kontekstista toiseen. Tulosten siirrettävyys riippuu kontekstien samankaltaisuudesta. (Tynjälä 1991, 390).

Hirsjärven ym. (1997, 181 - 182) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin ajatuksena alun perin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla.

Havainnointitutkimuksessa saadaan ulkoista validiteettia silloin, kun tutkija on niin syvällä tutkittavassa kulttuurissa, että voidaan perustellusti olettaa hänen tietävän kaiken tarpeellisen tutkittavasta yhteisöstä voidakseen tehdä sellaisia johtopäätöksiä, että niitä ei esimerkiksi uusintatutkimuksen keinoin voi muuksi muuttaa (Grönfors 1982, 174 - 175). Perehtyessäni aiempiin tapaustutkimuksiin havaitsin, että tapausten hyvä kuvaus ja tapausten säilyttäminen kokonaisuuksina myös analyysien ja johtopäätösten aikana, tekee raportista paitsi mielenkiintoista luettavaa myös helpottaa tutkimusprosessin seuraamista ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

Myös Grönforsin (1982) mukaan ainoa tapa osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen validius on kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki se, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista. Saatua tietoa on validimpaa, jos raportissa

pystytään kuvaamaan todellista tilannetta. Grönfors painottaa erityisesti menetelmäselvityksen osuutta validiteetin arvioinnissa. (Grönfors 1982, 178). Tätä ulkoista validiteettia uskon saavuttavani sillä, että aihe löytyi omasta oppilaitoksestani, jossa olen työskennellyt opettajana 20 vuotta. Olen saanut seurata läheltä näiden erityisoppilaiden opiskelua. Tunnen olleeni kyllin lähellä kohderyhmää kyetäkseni näkemään heidän opiskeluunsa yleisesti vaikuttavat tekijät.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleensä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Erityisesti evaluaatiotutkimuksessa yleistettävyys nähdään käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta. (Syrjälä & Numminen 1988, 142.)

Tässä tutkimuksessa on pyrkimyksenä tuottaa nimenomaan käyttökelpoista tietoa EMU-oppilaiden opetuksen kehittämistä varten. Tulosten käyttökelpoisuuden arvioinnin jossakin toisessa kontekstissa, esimerkiksi vastaavanlaisessa ammatillisessa oppilaitoksessa, jätän muiden tehtäväksi. Mielenkiintoista olisi kyllä saada vastaavia tietoja muistakin vastaavista oppilaitoksista. Vasta silloin voitaisiin puhua tulosten yleisestä merkittävydestä.

7.5 Kuvaus tutkittavasta kohdejoukosta ja oppilaitoksesta

Tutkimuksen kohdejoukkona on yhteensä 21 EMU-koulussa oppivelvollisuutensa suorittanutta oppilasta. Poikia on 17 ja tyttöjä 4.

Taulukko 1. Oppilaiden sijoittuminen eri linjoille sukupuolen mukaan vuosina 1990 -1996

Linja	pojat	tytöt
auto- ja kuljetusala	2	
hotelli-, ravintola- ja suurtalousala	2	4
kone- ja metalliala	6	
paperi- ja kemianteollisuuden ala	4	
rakennusala	2	
sähköala	1	

Tämä tutkimus on tehty Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksen EMU-oppilaista. Oppilaitos on kuntayhtymän (Jämsä, Jämsänkoski, Kuhmoinen ja Korpilahti) omistama yleinen ammatillinen oppilaitos, joka sijaitsee Jämsänkoskella. Vuonna 1994 nimi muutettiin Jämsänkosken koulutuskeskukseksi organisaatiomuutoksen vuoksi. Tällä hetkellä koulutuskeskukseen kuuluvat Jämsänkosken liiketalouden ja tekniikan oppilaitos, Jämsänkosken metsäoppilaitos ja Aikuiskoulutus Petra. Tekniikan oppilaitos vastaa entistä ammattioppilaitosta. Käytän tässä tutkimuksessa kuitenkin selvyiden vuoksi nimeä Jämsänjokilaakson ammattioppilaitos.

Oppilaitoksessa on opiskelijoita n. 400 ja päätoimisia opettajia 36. Oppilashuoltohenkilöstöön kuuluvat kuraattori, terveydenhoitaja, oppilaanohjaajat sekä erityisopettajat. Kyseessä on keskiverto kuntayhtymän omistama oppilaitos, jonka tehtävänä on antaa ammatillista peruskoulutusta alueensa väestölle. Opintolinjat ovat seuraavat:

- auto- ja kuljetusala
- hotelli-, ravintola- ja suurtalousala
- kone- ja metalliala
- paperi- ja kemianteollisuuden ala
- rakennusala
- sähköala
- tekstiili- ja vaatetusala.

Koulussa ei ole erityislinjoja, vaan erityisopetuksesta tulevat oppilaat integroidaan normaalinlinjoille.

Maassamme on toimeenpantu joitakin laajoja ammattioppilaitosten sisäiseen kehittämiseen suuntautuvia tutkimuksia. Yksi niistä on Nikkasen ja Vallan (1985) tutkimus Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksesta. Sen mukaan oppilaat viihtyivät koulussa hyvin ja tekivät lujasti töitä. Runsaasti myönteistä palautetta saivat opetus, opettajat, koulun ilmapiiri, luokkahenki ja opiskeluilmapiiri. Oppilaitoksella on siis sangen hyvä maine. Tätä todistaa sekin, että se on menestynyt hyvin oppilaista käytävässä kilpailussa. Jarnilan (1995) tutkimuksessa vertailtiin ammattioppilaitoksiin ensisijaisesti pyrkineiden ja aloittaneiden lukumääriä vuonna 1993. Jämsänkoskelle oli ensisijaisia

hakijoita 198 ja aloittaneita 174. Suhdeluku oli 87,9 % valtakunnallisen keskiarvon ollessa 69,3 %.

Opintojen yleinen keskeyttämisprosentti vuosina 1990 - 96 on oppilaitoksessa ollut rehtorin antamien tietojen mukaan vain 2 - 5 % vastaavan valtakunnallisen luvun ollessa noin 12 % (Niekka, 1997).

8 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

8.1 Yhteisvalinnan kautta saadut tiedot oppilaista

Peruskoulun jälkeen EMU-oppilaan uravaihtoehtoja voivat olla 1) opiskelu joko normaalissa ammattikoulussa (tai muussa keskiasteen oppilaitoksessa), erityislinjalla tai erityisammattioppilaitoksessa, 2) suoraan työhön mene avoimille työmarkkinoille, tukityöpaikkaan tai suojatyöhön, 3) oppisopimustyöpaikka tai 4) erilaiset ns välivuo-
det, kuten 10. luokka, kansanopisto, ammatilliseen koulutukseen valmentavat kurssit. Usein sen selvittäminen, mikä olisi kullekin oppilaalle juuri sopivin vaihtoehto, vaatii ammattitaitoista opintojen ohjausta, ammatinvalinnanohjausta, työvoimaneuvojan apua ja joskus myös oppilaan omien voimavarojen ja kiinnostusten tarkempaa kartoitusta esimerkiksi kuntoutustutkimuksen tai työkokeilun avulla. (Haapasalo 1993,18.)

Heinonen (1996) toteaa tutkimuksessaan, että EMU-oppilailla on yleisesti ottaen huonot ammatinvalintavalmiudet. Yksittäisistä ominaisuuksista korostuu minäkuvan keskeinen merkitys ammatinvalinnassa sekä muiden ammatinvalintaan tarvittavien ominaisuuksien ja tietojen ja taitojen hankkimisessa. Sisäisistä vaikuttajista heikkoon ammatinvalinta- valmiuteen vaikuttaa myös puutteet tulevaisuuteen suuntautumisessa sekä ammatteihin liittyvässä tiedonhankinnassa ja tiedon omaksumisessa. Näyttäisi myöskin siltä, että nuorille valinta on ammatinvalinnan tai ammattiin suuntaavan koulutuspaikan valinnan sijaan vain muodollinen valintapäätös, johon ei liiemmin sitouduta ja johon lähinnä koulujärjestelmä ja koti painostavat.

Vänttinen (1991) on tutkinut uranvalinnanohjausta peruskoulun mukautetussa opetuksessa. Hänen tutkimustulostensa mukaan eniten uranvalintaan ovat vaikuttaneet vanhemmat, toiseksi eniten opettajat ja kolmanneksi eniten opinto-ohjaaja. On tärkeää kuitenkin muistaa, että mukautetussa opetuksessa opinto-ohjauksen suorittaa joku erityiskoulun luokanopettajista. Mainitsemisen arvoiseksi vaikuttajatahoksi osoitautui ystäväpiiri EMU-oppilaiden kohdalla.

Keskiasteen koulutukseen haetaan yhteisvalinnassa koulujen tai työvoimatoimistojen kautta. Yhteisvalinnassa hakijat ryhmitellään kolmeen jonoon:

1. lähinnä todistusarvosanojen perusteella valittavat
2. lähinnä työkokemuksen perusteella valittavat
3. erityisen syyn perusteella valittavat.

Oppilaitoksemme oppilaanohjaajan mukaan EMU-oppilailla ei ole mitään erityiskohtelua yhteisvalinnassa. He valikoituvat koulutusosalalle todistuksen keskiarvon perusteella muiden joukossa. Yhteisvalintaluettelossa on heidän kohdallaan koulutustason (KT:n) merkinä numero 6. Peruskoulun yläasteen normaaliluokalta tulevalle oppilaalla tämä KT:n numero on 1. Tämä onkin ainoa vihje, jonka mukaan EMU-opetuksesta tuleva voidaan jäljittää. (Helin 1997.)

Koska EMU-oppilaiden keskiarvot ovat yleensä melko korkeita, he valikoituvat linjoille ensimmäisten joukossa. Näin on varsinkin vähemmän suosittujen linjojen kohdalla. Toisaalta nykyisten suurten aloituspaikkamäärien vuoksi EMU-oppilaiden on helppo päästä mille tahansa haluamalleen linjalle. (vrt. Kuorelahti 1993.) Keskiarvo näkyy yhteisvalintaluettelossa. Tämä hämääkin monta ammatillisen oppilaitoksen opettajaa. Tutkiessaan lukukauden alussa uusien opiskelijoidensa peruskoulun päättötodistuksia ja keskiarvoja hänen on vaikea jäljittää EMU-oppilaat luokastaan. Peruskoulun päättötodistuksessa on nimittäin erittäin pienellä tekstillä alaviitteenä maininta mukautetusta opetuksesta. Opintojen alkuvaiheessa EMU-oppilaasta saadut tiedot ovat siis hyvin sattumanvaraisia. "Saattaen vaihdettava" - idea ei toimi käytännössä. Tuntuu siltä, että nämä oppilaat vain sysätään kouluasteelta toiselle. Luotetaan ilmeisesti siihen, että kyllä ne siellä hyvällä onnella voivat vaikka menestyäkin.

Taulukko 2. Tutkimusjoukon peruskoulun päättötodistusten keskiarvot ja linjoille valikoituminen.

Oppilas	Keskiarvo	Linja
1	8.53	ravintotalous
2	7.83	rakennus
3	7.33	metalli
4	6.47	metalli
5	7.20	auto
6	7.87	ravintotalous
7	6.87	ravintotalous
8	6.20	rakennus
9	6.85	auto
10	7.93	ravintotalous
11	7.79	ravintotalous
12	9.08	paperi
13	8.14	paperi
14	7.50	sähkö
15	7.14	metalli
16	8.29	paperi
17	7.21	metalli
18	7.53	ravintotalous
19	8.14	paperi
20	7.11	metalli
21	6.67	metalli

Yhteisvalintatietojen mukaan kaikki ovat päässeet ensisijaisesti haluamalleen linjalle. Linjavalikoimaan ovat kuuluneet kaikki muut linjat paitsi vaatetus. Huomio kiinnittyy siihen, että kyseisenä ajanjaksona paperi- ja kemianteollisuuden linjalle on päässyt 4 EMU-oppilasta. Linja on monena vuonna ollut oppilaitoksen suosituin ja sille on ollut jopa kaksinkertainen määrä hakijoita. Tälle linjalle päässeillä EMU-oppilailla on ollut korkea keskiarvo 8.14 - 9.08. Pääseminen selittyy juuri korkean keskiarvon perusteella. Samoin suosituille sähkölinjalle päässeellä on ollut melko hyvä keskiarvo 7.50. Taulukosta voidaan myös päätellä, että väite EMU-oppilaiden suppeasta linjavalikoimasta ei pidä paikkaansa Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksessa. Periaatteessa

heillä on käytössään kaikki koulussa olevat ammattialat. Oppilaat, joilla oli heikoimmat keskiarvot 6.20 ja 6.47, valikoituivat metalli- ja rakennuslinjoille, jotka ovat 1990-luvun aikana kärsineet oppilaspulasta. Toisaalta suosituimmat linjat EMU-oppilaiden kohdalla ovat perinteiset metalli- ja ravintotalouslinjat. Kummallekin on kyseisenä ajanjaksona hakeutunut 6 oppilasta, mikä on yhteensä yli puolet muille linjoille hake-neista.

8.2 Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tarkastelu ja opintojen keskeyttäminen

Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksessa on laadittu henkilökohtaisia opetussuunnitelmia eli HOPSeja jo 1980-luvulta lähtien. EMU-oppilaiden kohdalla ongelmaksi on muodostunut se, missä vaiheessa HOPS tehdään. Pitäisikö oppilaan ensin antaa yrittää normaalin opetussuunnitelman mukaan vai pitäisikö HOPS tehdä heti lukukauden alussa? Yleensä käytännöksi on muodostunut HOPSin laatiminen syyslukukauden aikana. Tässä on omat vaikeutensa. Joidenkin kohdalla HOPS on tehty liian myöhään ja seurauksena on ollut opintojen keskeyttäminen. Taustalla ovat olleet huonot ensimmäiset koetulokset ja niitä seuranneet runsaat poissaolot. HOPSien laatimisessa ei pitäisi mielestäni odottaa ensimmäisiä koetuloksia. Lähettävältä koululta pitäisi voida hankkia enemmän tietoja esim. erityisistä oppimisvaikeuksista. Eivät oppimisvaikeudet mihinkään katoa yhden kesän aikana. Tuntuu kohtuuttomalta, että ammatillisen oppilaitoksen opettaja joutuu nykyisin tavallaan testaamaan nämä EMU-oppilaat uudelleen.

Ruotsin kielen opiskelusta EMU-oppilaat on pääsääntöisesti vapautettu. HOPS on voitu tehdä myös vain johonkin yksittäiseen aineeseen. Useimmille on tehty HOPS englannissa heti syyslukukauden alussa. Yleinen käytäntö on muuten ollut se, että kyseiset oppilaat ovat ensin saaneet muissa oppiaineissa yrittää normaalin opetussuunnitelman mukaan.

Taulukko 3. Yhteenveto tehdyistä henkilökohtaisista opetussuunnitelmista linjoittain. Mukana on myös kouluuntulovuosi.

Oppilas	Tulovuosi	Linja	Tehdyt HOPSit
1	1990	ravintotalous	englanti, ruotsi
2	1990	rakennus	
3	1991	metalli	kaikissa aineissa
4	1991	metalli	kaikissa aineissa
5	1991	auto	
6	1991	ravintotalous	englanti *
7	1991	ravintotalous	englanti *
8	1991	rakennus	kaikissa aineissa, vapautus englannissa
9	1992	auto	kaikissa aineissa, vapautus englannissa
10	1992	ravintotalous	englanti
11	1992	ravintotalous	englanti, ammattiteoria
12	1993	paperi	
13	1994	paperi	**
14	1994	sähkö	**
15	1994	metalli	vapautus englannissa
16	1995	paperi	englanti
17	1995	metalli	*
18	1995	ravintotalous	englanti
19	1995	paperi	*
20	1996	metalli	**
21	1996	metalli	**

* erosi käytyään 1 - 2 vuotta

** erosi syyslukukauden aikana ensimmäisenä vuonna

Tulosten mukaan 21 oppilaasta 11:lle oli tehty henkilökohtainen opetussuunnitelma jossakin aineessa. Näistä HOPSeista 5 oli tehty vain englannin kielessä. Kaikissa aineissa HOPS oli tehty 4:lle. Tuloksissa kiinnittää huomiota se, että 9 oppilaalle ei laadittu HOPSia ja heistä 6 keskeytti opintonsa. Toisaalta kaikki 4 oppilasta, jotka opiskelivat kokonaisvaltaisen HOPSin mukaan, suorittivat tutkintonsa loppuun.

Tutkimusjoukosta yksi oppilas on suorittanut ammattiopintonsa normaalin opetus-suunnitelman mukaan. Kyseessä on oppilas 12, joka suoritti myös ruotsin kielen. Oppilas 2 suoritti normaalit oppimäärät ruotsia lukuun ottamatta.

Voidaan myös todeta, että englannin kielessä heti syyslukukauden alussa tehdyt HOPSit ovat olleet oikea toimenpide.

Yhteenvedosta voi tehdä sen päätelmän, että henkilökohtainen opetussuunnitelma (joko osittainen tai kokonaisvaltainen) on erittäin tärkeä laatia EMU-oppilaalle, jos hänen halutaan selviytyvän ammattioppilaitoksen oppimäärästä.

Taulukosta näkyy myös eräs sangen huolestuttava seikka. EMU-oppilaista 8 on keskeyttänyt opintonsa eli heidän keskeyttämisprosenttinsa noilta vuosilta on peräti 38.1. Näin korkea eroamisprosentti oli melkoinen yllätys, koska oppilaitos on juuri noina vuosina ylpeillyt alhaisella 2 - 5 %:n yleisellä keskeyttämisprosentillaan.

Keskeyttämiset olen ottanut tähän yhteyteen, koska ne ovat selvästi sidoksissa tehtyihin HOPSeihin. Keskeyttäneistähän suurimmalle osalle ei oltu tehty minkäänlaista HOPSia.

Lisäksi on vielä kiinnitettävä huomio siihen, että keskeyttämiset yleistyvät selvästi vuoden 1994 jälkeen. Tähän pidän yhtenä syynä jo aikaisemmin mainittua oppilaitosten rahoituslain muutosta v. 1994. Ennen tuota vuottahan koulu sai tuntikehykseensä lisää 2.5 viikkotuntia erityisoppilasta kohti. Tämä resurssi annettiin yleensä opettajalle tukitoimia varten. Opettaja sai näin ollen tukiopeusaikaa erityisoppilasta varten; usein koko luokka jaettiin kahteen ryhmään. Täten koko luokka tavallaan hyötyi lisäresurssista saadessaan yksilöllisempää opetusta. Vuoden 1994 alusta kouluille on annettu selvää rahaa lisää näistä erityisoppilaista. Raha ilmeisesti katoaa matkalla jonnekin, koska tukiopeusta on vähennetty eikä luokkia ole enää pystytty jakamaan. Keskustelemisen arvoinen asia on myös se, miksi HOPSien tekeminen on loppunut vuodesta 1994 alkaen.

8.3 Menestyminen opinnoissa

Seuraavassa tarkastelen lyhyesti jokaisen oppilaan opintomenestystä ja opiskelussa ilmenneitä ongelmia. Tehdyt HOPSit näkyvät taulukosta 3. Mainittakoon, että ammattioppilaitoksissa on käytössä seuraava arvosteluasteikko: tyydyttävä 1 - 2, hyvä 3 - 4 ja kiitettävä 5.

Oppilas 1: Ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinja

Teoria-aineissa arvosanat ovat välttäviä 1 - 2, työnopetuksen numerot ovat kolmosia. On saanut luki-opetusta. Tällä oppilaalla on ollut poissaoloja kahdelta vuodelta niin paljon, että hän sai tutkintotodistuksen vasta syksyllä korvattuaan poissaolot.

Oppilas 2: Rakennustekniikan peruslinja

Arvosanat ovat tyydyttäviä 1 -2. Opiskeli normaalin opetussuunnitelman mukaan.

Oppilas 3: Kone- ja metallitekniikan peruslinja

Opiskeli HOPSin mukaan saaden numeroiksi pääasiassa ykkösiä. Liikunnan, tietotekniikan ja automaatiotekniikan numerot kakkosia.

Oppilas 4: Kone- ja metallitekniikan peruslinja

Opiskeli HOPSin mukaan saaden numeroiksi kaikissa muissa aineissa 1, paitsi tietotekniikassa 2 ja liikunnassa 3. Poissaoloja oli yli sallitun määrän, mutta hän korvasi ne syksyllä ja sai tutkintotodistuksen.

Oppilas 5: Auto- ja kuljetustekniikka

Opiskeli normaalin opetussuunnitelman mukaan. Arvosanat teoria-aineissa 1 - 2, työnopetuksessa 2 - 3.

Oppilas 6: Ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinja

Tämä oppilas jäi luokalle yleisjaksolla. Arvioinnissa on kolme nollaa. Lisäksi on paljon poissaoloja. Siirtyi seuraavana vuonna vaatetuslinjan ykkösluokalle, mutta keskeytti sen melko pian. Osallistui lukiopetukseen.

Oppilas 7: Ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinja

Tämä oppilas jäi luokalle yleisjaksolla. Arvioinnissa pääasiassa nollia. Lisäksi runsaasti poissaoloja. Keskeytti opinnot.

Oppilas 8: Rakennustekniikan peruslinja

Opiskeli HOPSin mukaan saaden arvosanoiksi ykkösiä. Osallistui lukiopetukseen.

Oppilas 9: Auto- ja kuljetustekniikan peruslinja

Opiskeli HOPSin mukaan saaden arvosanoiksi 1 - 2, paitsi tietotekniikassa 3. Osallistui lukiopetukseen.

Oppilas 10: Ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinja

Teoria-aineissa arvosanat 1 - 2. Työnopeudessa 2 - 3.

Oppilas 11: Ravitsemis- ja hotellipalvelujen peruslinja

Normaaliopetussuunnitelman mukaisissa aineissa arvosanat 1 - 2, HOPSin mukaan opiskelluissa teoria-aineissa 1 - 3. Osallistui lukiopetukseen.

Oppilas 12: Prosessi- ja laboratoriotekniikan peruslinja

Opiskeli normaaliopetussuunnitelman mukaan kaikissa aineissa. Arvosanat 2 - 4. Esimerkiksi neljässä ammattiteorian aineessa arvosana 4.

Oppilas 13: Prosessi- ja laboratoriotekniikan peruslinja

Keskeytti opintonsa syyslukukauden puolivälissä. Kaikki siihen mennessä saadut arvosanat nollia.

Oppilas 14: Sähkövoimatekniikan peruslinja

Keskeytti opintonsa syyslukukauden puolivälissä. Kaikki siihen mennessä saadut arvosanat nollia.

Oppilas 15: Kone- ja metallitekniikan peruslinja

Teoria-aineissa arvosanat 1 - 2. Työnopeudessa 2 - 3. Osallistui lukiopetukseen.

Oppilas 16: Paperi- ja kemianteollisuuden ala

(Huom. linjojen nimitykset muuttuivat opetussuunnitelmauudistuksen myötä)

Arvosanat 1 - 2.

Oppilas 17: Kone- ja metalliala

Kävi linjaa kahden vuoden ajan huonolla menestyksellä. Useimmat arvosanat nolliä.

Keskeytti kahden vuoden jälkeen.

Oppilas 18: Hotelli- ravintola- ja suurtalousala

Arvosanat teoria-aineissa 1 - 2, työnopetuksessa 2 - 3.

Oppilas 19: Paperi- ja kemianteollisuuden ala

Kävi linjaa vuoden huonolla menestyksellä, paljon poissaoloja. Siirtyi sitten metallialalle, jonka keskeytti syyslukukauden aikana. Vanhemmat eivät halunneet oppilaalle HOPSia.

Oppilaat 20 ja 21 ovat kaksoset:

Oppilas 20: Kone- ja metalliala

Kävi linjaa muutaman kuukauden, paljon poissaoloja. Keskeytti syyslukukauden puolivälissä. Vanhemmat eivät halunneet oppilaalle HOPSia.

Oppilas 21: Kone- ja metalliala

Kävi linjaa muutaman kuukauden, paljon poissaoloja. Keskeytti syyslukukauden puolivälissä. Vanhemmat eivät halunneet oppilaalle HOPSia.

Yhteenvetona voidaan todeta, että EMU-oppilaat menestyvät arvosanoilla mitaten ammattioppilaitoksessa sangen kehnosti. Numerot ovat enimmäkseen alinta tyydyttävää tasoa. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla menestyminen oli yhtä kehnua. Tosin 6:lla oppilaalla on ammattityössä hyviä arvosanoja, pääasiassa kolmosia. Tämä vahvistaa sitä käsitystä, että nykyinen yleinen ammattioppilaitos on liian teoriapainotteinen näille opiskelijoille. EMU-oppilaat ovat enemmän käytännön työhön suuntautuneita. Opetussuunnitelmia pitäisi heidän kohdallaan muuttaa nykyistä enemmän työvaltaiseksi myös yleisessä ammattioppilaitoksessa.

Tutkimusjoukosta nousee esille oppilas 12, joka menestyi erittäin hyvin. Hänen kohdallaan pohdittiinkin monta kertaa, miksi hänet oli aikoinaan peruskoulussa siirretty mukautettuun opetukseen. Juuri tällaisia taustatietoja koulusta toiseen siirryttäessä kaivattaisiin.

Tämäkin tarkastelu osoitti sen, että HOPSien laadintaan olisi ryhdyttävä heti syyslukukauden alussa eikä vasta ensimmäisten kokeiden jälkeen. Oppilaiden 13, 14, 17, 19, 20 ja 21 kohdalla on tilanne ollut juuri tällainen. Saatuaan ensimmäisistä kokeista nollia he jäivät helposti pois koulusta, siitä seuraa jälkeen jääminen opetuksesta ja siitä uusia nollia. Näin poissaolokierre on valmis.

Kolmen oppilaan vanhemmat eivät hyväksyneet henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Keskusteluissa kävi ilmi, että jo aikoinaan peruskoulussa mukautettuun opetukseen tapahtunut siirto oli ollut vastenmielinen näille vanhemmille. He halusivat, että uudessa koulussa kaikki olisi toisin ja heidän nuorensa saisi opiskella ilman erityisoppilaan leimaa. Tämä asettaa oppilaitoksen oppilashuoltohenkilöstön uuden tilanteen eteen. Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien markkinointiin tulisikin tämän selvityksen perusteella kiinnittää jatkossa enemmän huomiota. HOPS pitäisi nähdä oppilaan kannalta katsottuna etuna ja mahdollisuutena eikä leimaavana toimenpiteenä. HOPSin imagoa pitäisi nostaa. Tehdäänhän ammatilliseen oppilaitokseen tuleville ylioppilaillekin HOPSeja eikä kukaan puhu heidän kohdallaan leimautumisesta.

Lukiopetukseen oppilaista oli osallistunut 6. Näistä 1 kuului keskeyttäjiin. Tämä todistaa, että enemmän kaivattaisiin tämäntapaista henkilökohtaista opetusta.

Tarkastellessani näiden oppilaiden opintomenestystä opintokorteista tulin siihen tulokseen, että opintojen seuranta ja menestymisen mittaaminen tulisi tehdä heidän kohdallaan toisella tavalla. Opintokorteista käyvät ilmi vain kylmät numerot, jotka yleensä ovat huonoja näiden oppilaiden kohdalla. Sanallinen arviointi olisi varmasti parempi. Tällä tavalla voitaisiin tuoda esille vahvoja osaamisalueita, joita nykyinen pelkkä numeroarviointi ei kerro.

8.4 Mitä ammattioppilaitoksen jälkeen?

Ammatillisen koulutuksen eräs kriteeri on koulutuksen jälkeinen työllistyminen. Oppilaitoksilta saatujen selvitysten mukaan kaikilla oppilaitoksille ei ole järjestelmällistä seurantaa, mutta kuitenkin tietoa työllistymistilanteesta. Oppilaitosten käsitysten mukaan erityisopetusta saaneiden työllistyminen näyttää olevan lähes samanlaista kuin muillakin opiskelijoilla. Huomattava osa työllistyy avoimille työmarkkinoille, kehitysvammaiset lähinnä suojatyökeskuksiin. Koulutuksen aikainen työharjoittelu lisää huomattavasti työllistymismahdollisuuksia. Työharjoittelu mahdollisessa tulevassa työpaikassa vahvistaa työssä tarvittavia osaamisalueita. (Blöm ym. 1996, 607.)

Jämsänjokilaakson ammattioppilaitoksella ei ole mitään järjestelmällistä seurantaa siitä, miten opiskelijat työllistyvät koulutuksen jälkeen. Eri linjoilla toimivien ammatillisten neuvottelukuntien jäsenten välityksellä saadaan sattumanvaraista tietoa opiskelijoiden työllistymisestä. Näihin neuvottelukuntiin kuuluu paikallisten työnantajien edustajia, joten tietoja muualta kuin Jämsänjokilaaksosta ei saada lainkaan. Halusin kuitenkin ottaa tämän asian mukaan tutkimukseeni, koska mielestäni olisi ehdottoman tärkeä juuri EMU-oppilaiden kohdalla selvittää heidän työhönsijoittumismahdollisuuksiaan. En saanut varmaa tietoa kuin kahden oppilaan osalta. Oppilas 14 siirtyi Jämsänkosken metsäoppilaitokseen ja suoritti siellä tutkinnon. Oppilas 16 on päässyt Äänekoskelle paperiteollisuuden jatkolinjalle. Tilanteeseen on kuitenkin tulossa parannus. Jämsänkosken koulutuskeskukselle tehdyssä kehittämissuunnitelmassa vuosille 1997 - 2001 on nimittäin seuraava maininta: opiskelijoiden sijoittumisesta työelämään valmistellaan tiedonkeruujärjestelmä, jolla voidaan seurata sijoittumista, välitöntä alkusijoittumista pidemmällä aikavälillä. Tutkimukseni jäi siis vajaaksi tältä osin, mutta koska halusin selvittää koko prosessia valikoitumisesta sijoittumiseen, tämäkin seikka piti ottaa esille. Ammatillista oppilaitosta voidaan syyttää myös erityisoppilaiden jälkihoidon laiminlyönnistä yhtä hyvin kuin peruskouluakin.

Räty (1987, 21 - 211) on esittänyt osuvasti hieman kärjistetyn näkemyksen erityisopetuksen koulutuspolitiikasta. Hänen mukaansa koulutuksen humanistinen päämäärä on mm. vammaisten, pitkäaikaissairaiden tai henkisesti tai ruumiillisesti rajoitteisten koulutuksen järjestäminen eikä niinkään heidän työllistäminen.

Opetushallituksen työryhmän muistion mukaan ammatillisten oppilaitosten opettajat kaipaavat apua ja tukea nimenomaan erityisoppilaiden työllistämisessä. Se on heidän mielestään asiantuntemusta vaativaa ja aikaa vievää työtä. Yleisten oppilaitosten tavoitteena on kouluttaa normaaleihin työpaikkoihin ja -suhteisiin, eikä erityisoppilaiden osalta tulla ehkä ajatelleeksi muita vaihtoehtoja kuten avotyötoimintaa ja suoja-työtä. Oppilaitoksissa puuttuu näkemystä ja tietoa siitä, millaisiin harjoittelu- ja työpaikkoihin erityisoppilaat voisivat sijoittua. Samoin puuttuu tietoa työllistymisen tukimuodoista. Myös kuntoutukseen liittyvää tietoa kaivataan selvästi. Työryhmän mielestä ammatilliset erityisoppilaitokset voisivat toimia asiantuntijapalvelujen antajina tässä asiassa yleisten oppilaitosten kanssa. (Integraation edistäminen ammatillisessa erityisopetuksessa. Työryhmän muistio 1993.)

9 PÄÄTELMÄT JA SUOSITUKSET

Tämän tutkimuksen tekemisen olen kokenut mielekkäänä, sillä olen pohtinut näitä asioita jo vuosia. Mukautetun opetuksen asema on korjautunut paljon 1970-luvulta lähtien ammatillisen koulutuksen kehittämisen myötä. Vieläkin ammatillinen koulutus on suppeaa linjavalikoimiltaan ja työhön ohjaus puuttuu ammattikoulun jälkeen. Kuitenkin EMU-oppilailla on paikkansa kasvatuksen kentässä, vaikka parantamisen varaa heidän sijoittumisessaan yhteiskuntaan on. Koulu- ja työvoimaviranomaisten yhteistyötä tulisi kehittää työhönsijoittumisen helpottamiseksi. EMU-oppilaan jättäminen avoimille työmarkkinoille tuntuu kalliisti hankitun ammattikoulutuksen heitteille jätöltä.

Nykyään puhutaan paljon koulutuksen tuloksellisuudesta. OECD:n vertailun mukaan Suomessa ja Kanadassa sijoitetaan koulutukseen rahaa BKT:sta eniten (Helsingin Sanomat 17.5.1997). Mitä tällä rahalla sitten saadaan? Kärjistetysti sanottuna: peruskoulu, jossa ei viihdytä sekä ammatillista opetusta, jossa keskeyttämisluvut ovat korkeita. Määrä ja laatu eivät tässäkään kulje käsi kädessä. Tällä hetkellä kouluissa mietitäänkin keinoja laadun parantamiseksi. Laatu liitetään toimintoihin, palveluihin, tuotoksiin, esineisiin ja asioihin. Oppilaitoksissa laatu on ymmärretty asioiksi, joilla on

merkitystä sisäisille ja ulkoisille asiakkaille. Opiskelijat ovat koulun tärkeimmät asiakkaat. Oppilaitoksen laatua voidaan varsin hyvin mitata esimerkiksi sillä, miten siellä huomioidaan erityistä tukea tarvitseva oppilas. Vanha totuushan on se, että yhteiskunnan kehittyneisyyttä voidaan arvioida sillä, miten heikompiosaisiin suhtaudutaan.

Tulosten tarkastelu herätti enemmän kysymyksiä kuin antoi vastauksia. Onko yleinen ammatillinen oppilaitos oikea paikka EMU-oppilaille? Tämä kysymys tulee väkisinkin mieleen, kun katsoo näiden oppilaiden opintojen korkeaa keskeyttämisprosenttia (38.1 %). Se on valtakunnallisesti katsottuna erittäin korkea. Eri lähteissä ammatilliseen koulutukseen päässeiden EMU-oppilaiden keskeyttämisprosentti on 20 - 30 %. Sekin on korkea verrattuna yleiseen n. 12 %:n keskeyttämisprosenttiin.

Lisäksi heräsi kysymys siitä, onko siirtyminen segregoidusta erityisopetuksesta, jota EMU-koulu edustaa, integroituun opetukseen sittenkin liian rankka muutos näille oppilaille. Siirtymistä pitäisi huomattavasti enemmän valmistella ja tukea kuin tähän mennessä on tapahtunut. Sekä peruskoulun puolella ja ammatillisen koulun puolella on riittävästi oppilashuoltohenkilöstöä tähän yhteistyöhön. Kukaan ei tällä hetkellä koordinoi tätä työtä. Yhteistyön konkretisoimiseksi pitäisi nimetä yhdyshenkilö, joka velvoitettaisiin suunnittelemaan ja seuraamaan yhteistyötä. Vastuuta koskeva jako tulee selvittää paremmin, niin että on tiedossa, kuka kullakin oppilaitosasteella vastaa siitä, että oppilaiden opintojen jatkumista tuetaan sopivalla tavalla. Peruskoulun ja toisen asteen oppilaitosten välinen yhteistyö tulisi vakiinnuttaa niin, että luodaan rutiinikäytäntöjä erityisopetusta tarvitsevien opiskelijoiden sisäänottoa silmälläpitäen.

Yhteisvalintasysteemi on sinällänsä varsin toimiva ja leimaantumista estävä näiden oppilaiden kohdalla. Epärealistiset linjavalinnat voitaisiin estää tehostamalla ammatinvalinnanohjausta, toteuttamalla koulutuskokeiluja sekä yhteistyöllä työvoimaviranomaisten ja kuntoutuksesta vastaavien kanssa. Tällä hetkellä EMU-oppilas valitsee linjan lähinnä kavereiden mukaan ja kodin painostuksesta. Mielenkiintoiselta tuntuu Kajaanissa toimineen asiaa pohtineen työryhmän ehdotus, että erityistä tukea tarvitsevien peruskoulun päättöluokkalaisten joustava haku tapahtuisi joulutodistuksen perusteella. Kevätlukukausi voitaisiin käyttää intensiiviseen ammatilliseen koulutukseen valmentautumiseen. (Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Työryhmän selvitys 1995, 61.)

Oppisopimuskoulutuksen lisääminen myös erityisryhmillä voisi olla yksi mahdollisuus. Tätä koulutusmuotoa on tarkoitus kasvattaa 20 %:iin koko ammatillisesta koulutuksesta (Aunola 1996). Oppisopimuskoulutus parhaimmillaan on motivoiva (oikea työsuhte, palkka ja tekemällä oppiminen) tapa ammatillisen koulutuksen hankkimiseen. Nykyisin oppisopimus kuitenkin on vaativampi muoto kuin oppilaitosmuotoinen ammatillinen koulutus. Se nimittäin edellyttää melkoisen itsenäistä otetta ja koulutuksen tietopuolinen opetus muodostuu monille erityisopiskelijoille kynnyksymykseksi. Oppisopimuskoulutuksen kehittämiseen olisi saatava mukaan erityisammattikoulujen verkosto, muuten toiminnasta jää puuttumaan riittävä erityisoppilaiden kasvattamisessa tarvittava asiantuntemus. Koulutusjärjestelmämme on vieläkin aivan liian jäykkä. Se ei salli oppilaille poikkeavia reittivalintoja.

Siirtymistä 10. luokalle tulisi myös tukea ja jopa edellyttää silloin, kun ammattikouluvaihtoehto ei ole mahdollinen. Kymppiluokkaa voisi ajatella myös ammatillisen oppilaitoksen yhteyteen, jolloin se toimisi eräänlaisena valmentavana luokkana. Oppilas saisi tutustua eri aloihin ja tutustua tulevaan kouluun rauhassa. Integrointikin onnistuisi varmasti paremmin. Nykyisinhän sitä ei valmistella mitenkään. EMU-oppilaat käyvät tällä hetkellä yhden päivän ajan tutustumassa samalla kaikkiin linjoihin ja tämän perusteella pitäisi valinta sitten tehdä. Tällaiselle työpainotteiselle, valmentavalle vaihtoehdolle olisi varmasti kysyntää.

Opintojen sujumista kuvaavista tiedoista voi päätellä, että henkilökohtaisen opetus suunnitelman tarvetta olisi ollut enemmänkin. Lisäksi huomio kiinnittyi huonoihin teoria-aineissa saatuihin arvosanoihin. Mitä merkitystä on tutkintotodistuksella, joka on täynnä ykkösiä ja kakkosia? Entä mitä oppilas, joka on opiskellut HOPSin mukaan, tekee todistuksella, jossa on pelkkiä ykkösiä? Näiden oppilaiden kohdalla pitäisi siirtyä sanalliseen arviointiin, jossa kerrottaisiin vahvat osaamisalueet. Nykyinen todistus kertoo lähinnä sen, ettei oppilas osaa yhtään mitään.

Jatkossa on ryhdyttävä selvittämään näiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatua. Pää tavoitteena pitäisi olla työllistävä ammattitaito eikä niinkään jatko-opintokelpoisuus. Opetussuunnitelmat tulisi pyrkiä toteuttamaan ammatin kannalta keskeisiä osa-alueita painottaen. Suosittelen, että koulussa laadittavat henkilökohtaiset

opetussuunnitelmat olisivat lyhyitä, avoimia ja herkästi muunneltavia ja että niihin kirjattaisiin vain se, mikä on asian kannalta välttämätöntä. Nykyisin ne ovat vielä liiaksi teoriapainotteisia, niin kuin tässä selvityksessä ilmeni.

Kuten tutkimuksen alussa mainitsin, tunsin tehtävää kohtaan suurta henkilökohtaista mielenkiintoa. Oma käsitykseni näiden oppilaiden opiskelun onnistumisesta oli ollut parempi, kuin mitä tutkimuksessa ilmeni. Taustalla vaikutti työni oppilashuoltoryhmässä. Luulin, että kun koulussa on näinkin paljon asiantuntevaa oppilashuoltohenkilöstöä, niin erityisoppilaista pidetään hyvää huolta. Tällaisen ryhmän työn heikkoutena on kuitenkin ilmeisesti byrokraattisuus. Istutaan kokouksissa miettimässä oppilashuoltoon liittyviä asioita, ihmisiä on paljon, mutta kukaan ei ota kokonaisvastuuta esimerkiksi juuri näistä EMU-oppilaista. Oppilashuoltoryhmän työstä puuttuu pitkäjänteisyys. Lisäksi sen jäsenillä ei ole selkeitä toimenkuvia. Tulevaisuudessa olisi syytä myös "jalkauttaa" tämä ryhmä eli sen jäsenten pitäisi mennä mukaan käytännön koulutyöhön eikä vain istua kokouksissa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että ryhmän jäsenet konsultoisivat nykyistä enemmän suoraan EMU-oppilaita opettavia. Tästä olisi varmasti hyötyä tiedon kulunkin kannalta. Käsitykseni siitä, että oppilashuolto on käytännön työtä eikä pelkkiä kokouksia, sai vahvistusta tässä selvityksessä.

Tässä tutkimustehtävässäni olen keskittynyt vain yhden oppilaitoksen EMU-oppilaiden opiskeluun liittyvien ongelmien kartoittamiseen. Esille tulleiden seikkojen valossa hyödyllisiä jatkotutkimusaiheita olisivat esim. seuraavat:

- Tulosten vertailtavuuden vuoksi olisi hyvä tehdä vastaavia selvityksiä muissa samantapaisissa oppilaitoksissa.
- Seurantatutkimuksen tekeminen siitä, miten nämä opiskelijat ovat integroituneet yhteiskuntaan.

Lisäksi olisi erittäin tärkeää tutkia sitä, millaisia valmiuksia EMU-opetus antaa oppilaalle ammattioppilaitoksessa opiskelua varten ja miten tätä opetusta tulisi kehittää. Myös ammattioppilaitoksen valmiuksia vastaanottaa näitä oppilaita tulisi selvittää. Tällainen tutkimus hyödyttäisi nimenomaan integroinnin onnistumista.

Ammatillisen opetuksen piirissä olisi vielä hyödyllistä selvittää sitä, millainen merkitys oppilaitokselle on toimiminen erityisoppilaiden kouluttajana. Samoin erityisoppilaista saadun lisärahoituksen kohdentuminen on varmasti monia kiinnostava asia.

Lopuksi

Miltä näyttää niiden oppilaiden tilanne tulevaisuudessa, joilla on erityisopetustarvetta ammattikoulutuksessa? Lainsäädännön ja rahoitusjärjestelyjen uudistuksista johtuen oppilaitosten oletetaan olevan yhä enemmän itseohjautuvia ja oma-aloitteisia. Itsenäisen päätösvalta on lisääntymässä ennen muuta koulutuspalvelujen määrällisen tarjonnan osalta. Oppilaitokset voivat yhä useammin ja laajemmin itse päättää, millaista koulutusta ne tarjoavat. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus on menossa eduskuntakäsittelyyn. Ehdotuksessa laiksi ammatillisesta koulutuksesta (§ 4) sanotaan, että vammaisille järjestettävän ammatillisen koulutuksen tavoitteena on lisäksi yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa edistää opiskelijan kokonaiskuntoutusta. Tuoko tämä mukanaan kokonaisvaltaista suunnittelua EMU-oppilaidenkin koulutus- ja urasuunnitteluun, jää tulevaisuudessa nähtäväksi.

Hyvin menestyvät oppilaat ovat paremmassa lähtötilanteessa työelämässä kuin ne heikot oppilaat. Nykyisillä vaativilla työmarkkinoilla ei kuitenkaan riitä, että selviää ammattikoulutuksessa hyvin. Työttömyyden vaara on silti suuri. Ammattikoulutus on kuitenkin edellytys sille, että myös heikoilla oppilailta on mahdollisuus saada työtä. Ammattikoulutuksen resurssit tulee kanavoida niin, että opetusta voidaan paremmin sopeuttaa erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin ja myös samalla kehittää ja tukea heidän vahvoja alueitaan.

LÄHTEET

- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T.** 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J.** 1994. Erityispedagogiikka 2: Erityiskasvatuksen käytäntö. Porvoo: WSOY.
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet** 1994. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ammatillisten oppilaitosten erityisopettajien koulutuksen kehittämistyöryhmän muistio** 1985. Ammattikasvatushallitus. Helsinki.
- Ammatillisten oppilaitosten erityisopetuskokeilu Mikkelin läänissä vuosina 1982 - 1986.** Tutkimuksia ja selosteita nro 8/1987. Ammattikasvatushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Arajärvi, T. & Louhimo, T.** 1992. Oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.): Lastenpsykiatria tänään. Espoo: Weilin + Göös, 354 - 369.
- Asetus 820/1992 opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta muutoksineen.**
- Aunola, M.** 1991. Samanaikaisopetusta kehittämässä. Julkaisuja 79. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Aunola, M.** 1996. Mitä haastaville nuorille peruskoulun jälkeen? Erityiskasvatus-lehti 4/1996, 10 - 11.
- Bogden, R. C. & Biklen, S. K.** 1982. Qualitative research for education; An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.** (Eds.) 1994. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ehdotus laiksi ammatillisesta koulutuksesta.** Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Otteita komiteamietinnöstä 1996:4.
- Grönfors, M.** 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haapasalo, S.** 1993. Erityisluokalta elämään. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten hakeutuminen jatkokoulutukseen ja työelämään. Kuntoutussäätiö. Tutkimuksia 38/1993. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Hammill, D.** 1990. On defining learning disabilities: an emerging consensus. Journal of Learning Disabilities 23 (2), 74 - 84.

- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K.** 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Hegarty, S.** 1993. Reviewing the literature on integration. *European Journal of Special Needs Education* 8 (3), 194 - 200.
- Heinonen, A.** 1996. Täyttä elämää. Ammatinvalinta erityisoppilaan kokemana. Teoksessa M. Aunola (toim.): *Ammatillista erityisopetusta tutkimassa*. Hämeenlinnan ammatillien opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 108, 17 - 24.
- Helsingin Sanomat** 17.5.1997.
- Hirsjärvi, S.** (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B.** 1994. *Data Management and Analysis Methods*. Teoksessa Denzin N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 428 - 444.
- Hämeen lääninhallitus / kouluosasto** 1991. Mukautetun erityisopetuksen oppilaiden sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen. Hämeen lääninhallituksen julkaisusarja 1991:27.
- Ihatsu, M.** 1993. Ammattioppilaitos ja sopeutumattomien opetus - opettajien mielipiteet opetuksen järjestämisestä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 52.
- Ihatsu, M. & Pulkki, A.** 1990. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. *Kouluhallituksen julkaisuja* 27. Helsinki: VAPK.
- Integraation edistäminen ammatillisessa erityisopetuksessa** 1993. Työryhmän muistio. Opetushallitus.
- Jahnukainen, M.** 1996. Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen jatkokoulutusvirrat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saaremaa & P. Virtanen (toim.): *Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. 239 - 249.
- Jarnila, R.** 1995. Ammattioppilaitosten menestys rehtorien näkemänä. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 64.
- Jämsänkosken koulutuskeskuksen kehittämissuunnitelma 1997 - 2001**. Painamaton.
- Jämsänkosken koulutuskeskuksen opetussuunnitelma**. Painamaton.

- Koro, J., Laakkonen, P., Lintala, P., Saarikoski, A. & Skyttä, R.** 1991. Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Kuorelahti, M-L.** 1993. Peruskoulun erityisluokalta jatkokoulutukseen. Erityispedagogiikan laudatur-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Keskiasteen kehittämissuunnitelma vuosille 1989 - 91.** Opetusministeriö 1988.
Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991 - 96. Opetusministeriö 1991.
- Lahtinen, U., Gullholm, A-K. & Norrgård, S.** 1996. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat - tilanne ruotsinkielisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresmaa & P. Virtanen (toim.): Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 408 - 421.
- Meijer, C. J. & Pijl, J. P.** 1994. Framework, methods and procedures. Teoksessa Meijer, C. J., Pijl, S. J. & Hegarty, S. (toim.): New Perspectives in Special Education. A six-country study of integration. London: Routledge, 1 - 8.
- Moberg, S. & Tuunainen, K.** 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Moberg, S.** 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresmaa & P. Virtanen (toim.): Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 121 - 136.
- Moberg, S.** 1982. Poikkeava sosiaalisessa yhteisössä. Teoksessa S. Moberg (toim.): Erilaiset erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- MacDonald, B. & Walker, R.** 1975. Case study and the social philosophy of educational research. Cambridge Journal of Education 5, 2 - 11.
- Matikainen, T.** 1997. Ammatillinen erityisopetus Suomessa. Teoksessa P. Nikkanen & R. Mäkinen (toim.): Ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 93, 85 - 93.

- Matikainen, T.** 1994. Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. Väitöskirjatyö. Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Social Research, 104. Jyväskylän yliopisto.
- Murto, P.** 1995. Syrjäytyjästä selviytyjäksi. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 7. Jyväskylä.
- Mäkelä, K.** 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkinen (toim.): Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari, 42 - 59.
- Nikkanen, P. & Valta, M.** 1985. Ammattikoulun sisäinen kehittäminen. Ammattikoulujen Hämeenlinnan Opettajaopiston julkaisuja 20. Hämeenlinna.
- OAJ** 1989. Opetuksen integraatio. Opettajien Ammattijärjestön hallituksen kannanotto 21.11.1989. Helsinki.
- Opettaja-lehti** 36/97.
- Peruskouluasetus 27.11.1992/1174.**
- Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen niveltäminen** 1995. Työryhmän selvitys. Kajaanin kaupungin sivistyspalvelukeskus.
- Räty, O.** 1987. Työ ja koulutus. Juva: WSOY.
- Räty, R.** 1982. Apukouluopetus. Teoksessa S. Moberg (toim.): Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus, 122 - 131.
- Salminen, J.** 1996. Miten ammatilliset oppilaitokset toteuttavat erityisopetusta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresmaa & P. Virtanen (toim.): Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 355 - 362.
- Salminen, J.** 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M.** 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S.** 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Patton, M.** 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.
- Patton, M.** 1991. Qualitative evaluation and Validity in Research Methods. London: Sage.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita 1988.** Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Skrtie, T.** 1991. The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review* 61 (2), 148 - 206.
- Siimes, M. & Tuunainen, K.** 1989. Sairas ja vammaisen lapsi koulussa. Lastensuojelun Keskusliitto. Helsinki: Painokaari Oy.
- Tenhunen, T.** 1995. Peruskouluko valmis integraatioon? Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus* 3.
- Tuunainen, K.** 1994. Erityisopetus muutosten edessä. *Erityiskasvatus-lehti* 1/1994.
- Tynjälä, P.** 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 5 - 6, 387 - 398.
- Törmälä, A.** 1997. Integraatio Richmondin kaupungin koululaitoksessa British Columbiassa, Kanadassa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Erityistyö. Opettajankoulutuslaitos, erityisopettajan opinnot.
- Valintaluettelot, toisen asteen koulutuksen yhteishaku. Keski-Suomen lääni 1990 - 1996.**
- Varto, J.** 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, P. (toim.)** 1994. Viikeri. Erityisopetus. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vänttinen, E.** 1991. Uranvalinta ja uranvalinnan ohjaus peruskoulun mukautetussa opetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Yin, R. K.** 1983. Case Study research. Designs and methods. *Applied Social Research Methods Series* vol. 5. London: Sage.
- Åhlberg, M.** 1997. Jatkuva laadun kehittäminen. Teoreettinen perusta ja alustavia empiirisiä tapaustutkimuksia. Julkaisematon käsikirjoitus. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Haastattelut

- Helin, Kalevi**, oppilaanohjaaja, Jämsänkosken koulutuskeskus.
- Niekka, Pentti**, rehtori, Jämsänkosken koulutuskeskus.