

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/548/>

**KOULU UUDISTUU, UUDISTUUKO OPETTAJA?
AINEENOPETTAJAN MAHDOLLISUUDET ERITYISOPPILAAN HUOMIOIMISEEN
PERUSKOULUN YLÄASTEELLA**

Lahja Ervasti

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 1997
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten peruskoulun yläasteen aineenopettajat pystyvät monien koulu-uudistusten jälkeen huomioimaan opetuksessaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät yleisopetuksen oppilaat. Onko aineenopettajilla edellytyksiä siihen? Haastatteluissaan opettajat kutsuvat näitä oppilaita ”ongelmaoppilaksi”, joiksi he luokittelevat ”häiriköt”, ”lintsarit”, heikot ja hiljaiset oppilaat.

Tutkimus on puolistrukturoitu haastattelututkimus, joka tehtiin yhdeksälle yläasteen aineenopettajalle Etelä- ja Keski-Suomessa. Koulut olivat noin 100, 300 ja 600 oppilaan yläasteita, yksi maaseudun koulu, loput kaupunkikouluja. Opettajat olivat pääasiassa välineaineiden opettajia, eri ikäisiä ja eri määrän kokemusta omaavia nais- ja miesopettajia.

Aineiston keruu tapahtui teemahaastatteluna, jossa kysymykset oli suunniteltu etukäteen. Kutakin opettajaa haastateltiin kerran ja haastattelut nauhoitettiin. Aineiston analyysi tapahtui induktiivisen analyysin avulla. Löydökset osoittavat, että erityisoppilaat tuottavat aineenopettajille opetuksellisia ongelmia, he ovat ”ongelmaoppilaita”. Heidän huomioiminen opetuksessa on vaikeaa. Aineenopettajilla ei ole riittävästi tietoa ongelmaoppilaiden oppimisvaikeuksista ja muista ongelmista. Koulutus ei ole antanut heille valmiuksia ongelmaoppilaan kohtaamiseen ja huomioimiseen opetuksessa. Aineenopettajakoulutus ei ole tässä suhteessa muuttunut. Tuntikehysjärjestelmä, kurssimutoisuus ja vuosiluokkiin sitomaton eli luokaton opetus sekä opetussuunnitelmauudistus ovat nopeasti muuttaneet koulusysteemiä. Koulu uudistuu - opetus ei. Opettajat ovat väsyneet koulun jatkuvaan uudistamiseen ja he ovat lähteneet hitaasti mukaan uudistamisprosessiin. Yläasteella on monia erilaisia tukitoimia, jotka voisivat auttaa oppilasta ja aineenopettajaa, mutta niitä vaivaa suunnittelemattomuus ja yhteistyön puute. Myös opettajien yhteistyö vanhempien, kollegojen ja muun koulun henkilökunnan kanssa on vähäistä. Koulun tukitoimien toimimattomuus aineenopettajien ja ongelmaoppilaiden hyödyksi on ilmeinen. Yläaste ei hemmottele ongelmaoppilasta. Opetuksen muotiana on yksilöllisyys, johon pyritään kurssimuotoisuuden, luokattomuuden ja yksilöllisten työtapojen avulla. Se ei kuitenkaan tuo onnea ongelmaoppilaille. Pikemminkin kiireen ja stressin leimaamalla uudistuneella yläasteella ongelmaoppilaiden huomioimiseen on vähemmän aikaa kuin aikaisemmin.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSMENETELMÄ	6
3 LÖYDÖKSET	13
3.1 Yläasteen ”ongelmaoppilas”	13
3.1.1 Aineenopettajan oppilaantuntemus	14
3.1.2 Tiedonsaanti ongelmaoppilaasta	17
3.1.3 Aineenopettajan suhtautuminen ongelmaoppilaaseen	19
3.1.4 Ongelmaoppilaaksi leimautuminen	25
3.1.5 Arviointi ja ongelmaoppilas	27
3.1.6 Vastuu ongelmaoppilaasta	29
3.1.7 Aineenopettajakoulutus ja aineenopettajan tietämys ongelmaoppilaan opetuksesta	35
3.1.8 Kurssimuotoisuus ja ongelmaoppilas	37
3.2 Tukitoimet yläasteella	40
3.2.1 Erilaisuuden hyväksyminen	40
3.2.2 Ongelmaoppilaan huomioiminen opetuksessa	42
3.2.3 Osa-aikaisen erityisopetuksen käyttö ongelmaoppilaan apuna ...	46
3.2.4 Opetussuunnitelman antamat mahdollisuudet	49
3.2.5 Tasokurssien ja tuntikehyksen suomat mahdollisuudet	55
3.2.6 Opettajien yhteistyö ja ongelmaoppilas	59
3.2.7 Oppilashuoltoryhmän antama tuki	66

4	LÖYDÖSTEN TARKASTELU	69
4.1	Yläaste ei hemmottele ongelmaoppilasta	69
4.2	Yläaste vaalii perinteitä	73
4.3	Aineenopettajakoulutuksesta perinteiset ja köykäiset eväät ongelmaoppilaan opetukseen	75
4.4	Yläasteen tukitoimien toimimattomuus	80
4.5	Yläaste uudistuu - opetus ei	85
4.6	Yksilöllisyyden tuoma ”onni” ongelmaoppilalle	89
5	POHDINTA	95
	LÄHTEET	97
	LIITTEET	103
1.	Liite: Tutkimuslupa	103
2.	Liite: Tutkimussopimus	104
3.	Liite: Haastattelukysymykset	105

1 JOHDANTO

”Koulu ei ole jännä paikka, koulu ei ole iloinen” ja ”Mikä jätkiä jurppii” - otsikoilla ottaa Opetushallituksen julkaisema lehti Spektri (1995, 3) kantaa peruskoulun yläasteen opetukseen. Lehti esittelee otsikoiden alla ensiksi Maailman terveysjärjestön WHO:n kansainvälistä Eurooppaa koskevaa koululaistutkimusta, jossa suomalainen koulu esiintyy ankeassa valossa. Koko Euroopassa vain Pietarin alueen koulupojat viihtyvät koulussa huonommin kuin suomalaiset ikätoverinsa. Oppilaat kokevat, että heitä ei kuunnella eikä heidän anneta puhua. Koulu piiskaa suorituksiin, mutta päänsilitystä ei heru. Koulussa ei ole kivaa. (Ylilehto 1995, 3.) Toisena tutkimuksena lehti esittelee Opetushallituksen peruskoulun 9. luokan oppilaille teettämän kyselyn tuloksia. Kyselyssä kartoitettiin 25 yläasteella eri puolilla Suomea oppilaiden koulukokemuksia. Tulosten mukaan peruskoulun yläaste on enemmän tyttöjen kuin poikien mieleen. Yli puolet pojista oli sitä mieltä, että koulussa ei ole hauskaa, noin neljännes pojista ilmoitti viihtyvänsä yläasteella huonosti tai melko huonosti, viisi prosenttia sanoi aikoneensa keskeyttää jossain vaiheessa ja seitsemän prosenttia ilmoitti lintsanneensa runsaasti. Paras asia koulussa oli kaverit. Noin kolmanneksen mielestä koulussa on huono henki. (Ylilehto 1995, 3.) Myös Yli-Karro (1996) osoittaa omassa tutkimuksessaan, että osa oppilaista ei saa myönteistä tukea tai kannustusta kotonaan, eikä koulukaan tarjonnut heille onnistumisen kokemuksia, mikä saa heidät suhtautumaan välinpitämättömästi myöskin tulevaisuuteen.

Peruskoulua on uudistettu viime aikoina nopeaan tahtiin. Myös yläaste on läpikäynyt suuria muutoksia 70-luvulta tähän päivään. Kehitys on käynyt läpi vieläpä samojen opettajien aikana tasokurssijärjestelmän (oppilaat opiskelevat kykyjensä mukaisissa tasoryhmissä) ja tuntikehysjärjestelmän (kouluilla mahdollisuus käyttää omat tuntiresurssinsa haluamallaan tavalla) ja parhaillaan ollaan siirtymässä kurssimuotoiseen (oppilaat opiskelevat eri aineita kurseittain jaksotetusti) ja luokattomaan (opiskelu tapahtuu vuosiluokkiin sitomattomasti oppilaan valitsemilla kursseilla yksilöllisten opintosuunnitelmien mukaan homogeenisissa ryhmissä) yläasteeseen. Valtakunnallinen opetussuunnitelma on uudistettu. Sen mukaan keskusjohtoisuudesta on luovuttu ja päätösvaltaa on siirretty kouluille. Koulut saavat nyt järjestää opetuksen haluamallaan tavalla. Vain opetuksen ja kasvatuksen raamit ovat yhteiset. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8.)

Tämä tutkielma pyrkii selvittämään, miten aineenopettajat pystyvät huomioimaan opetuksessaan tämän päivän monia uudistuksia läpikäyneellä peruskoulun yläasteella osa-aikaista erityisopetusta tarvitsevat oppilaat. Onko aineenopettajilla edellytyksiä huomioida ongelmaoppilaita opetuksessaan? Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilailla tarkoitetaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 19) mainittuja lieviä oppimisvaikeuksista kärsiviä, lukihäiriöisiä ja sopeutumattomia yleisopetuksen oppilaita. Aineenopettajat käyttivät heille tekemissäni haastatteluissa erityisoppilaista nimitystä ”ongelmaoppilaat” ja siksi sitä nimitystä käytetään tässä tutkielmassa.

Koulu-uudistusten jälkeen ja yhteiskunnallisten integraatiopaineiden edessä aineenopettajilta vaaditaan opetusta, joka yhä paremmin sopii erilaisten oppilaiden opetukseen. Ollaanko yläasteen opetuksessa valmiita yhä enenevässä määrin ottamaan huomioon erilaisuutta?

2 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimus on laadullinen. Menetelmällisesti se on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Käytetyt fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote ja kvalitatiiviset menetelmät ovat tyypillisiä ymmärtävään lähestymistapaan pyrkivässä tutkimuksessa. Fenomenologinen näkökulma tarkoittaa ihmisten arkielämän tutkimusta, jonka kohteena on ihmisten tavoitteinen toiminta ja subjektiivinen elämäkokemus (Tervo 1993, 26). Tässä tutkimuksessa olen analysoinut aineenopettajien kokemuksia. Erityinen tutkimuskohde on aineenopettajan mahdollisuudet ja edellytykset huomioida ongelmaoppilaita opetuksessa. Laadullisen tutkimuksen luonnetta yleensä pidän aiheeseen sopivana. Sitä kuvaa Pattonin (1990, 40-41) mainitsemat laadullisen tutkimuksen piirteet; naturalistinen tutkimusote, induktiivinen analyysi, syvällisyys, holistisuus, henkilökohtainen kontakti ja näkemys sekä ainutlaatuisuus. Syrjäläisen (1994, 86) mukaan haastattelu sopii hyvin etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Kun ihminen otetaan huomioon intentoivana, tavoitteellisena, tuntevana, ajattelevana ja kieltä käyttävänä, ei riitä, että aineistoa kerätään tavanomaisten kyselylomakkeiden avulla. Tällaista tutkimusta tehdessä herää kysymys tutkimuksen tieteellisyydestä.

Onko aineisto hankittu tieteellisesti, tässä tapauksessa haastattelemalla? Tieteellisyyttä arvioitaessa tulee kysymykseen tutkimuksen validius eli luotettavuus.

Voidaan puhua tieteellisestä asennoitumisesta, joka sisältää vilpittömän pyrkimyksen luoda järjellinen kuva tutkimuskohteesta (Turunen 1978, 20). Tässä tutkimuksessa suppealle joukolla tehty haastattelu tuntuu määrällisesti riittävältä, edustaahan haastateltujen joukko erilaisista ympäristöistä tulevia ja lähtökohdiltaan monenlaisia aineenopettajia. Etnografiassa validiteetin alkeellisin ehto on se, että tutkija selostaa, miten hän on aineistonsa hankkinut ja päätenyt tuloksiin (Tervo 1993, 27). Kaikesta huolimatta suppealle joukolla tehty haastattelututkimus vaatii varovaisuutta puhuttaessa sen tulosten yleistettävyydestä. Lincolnin ja Guban (1985, 56) mielestä tulisi puhua mieluummin ”siirrettävyydestä”. Heidän mukaansa tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö on. Itse asiassa vasta mahdolliset tulevat tutkimukset voivat osoittaa sen tulosten siirrettävyyden muihin yläasteympäristöihin. Siirrettävyys on myös jätettävä lukijan tehtäväksi. Jos lukija tunnistaa itselleen tuttuja aineksia, on tutkimuksen siirrettävyyssriteeri täytetty (Tervo 1993,27). Tutkimuksen toistaminen samanlaisena on mahdotonta. Tutkimustuloksiin vaikuttivat tässä tutkimuksessa muun muassa haastateltavien kokema paine antaa mahdollisimman hyvä kuva koulustaan ja rehtorin valitsemat ”parhaat” opettajat.

Tynjälä (1991, 388) mainitsee tieteenfilosofisen keskustelun kaksi peruslinjaa; objektivismiin ja relativismiin. Objektivismiin mukaan on mahdollista saada objektiivista tietoa; tosi tieto on objektiivisen maailman heijastumaa, tosi tieto vastaa maailmaa. Relativismiin mukaan ei ole tavoitettavissa vain yhtä ainoaa totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia; eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. Tässä valossa tutkimuksen aineenopettajat edustavat kukin tiettyä näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä ja täydellistä ”objektiivista” totuutta ei voida tavoittaa. Tynjälän (1991, 392) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena onkin enemmän näkökulmien löytäminen kuin totuus sinänsä. Hän pitää oleellisena kuitenkin tutkijan oman viitekehyksen vaikutusta kenttätööhön, jolloin puhutaan objektiivisuuden sijaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta.

Näihin kriteereihin antaa osin vastauksen jo aiemmin tässä kappaleessa mainitsemani tarkka selostus tutkimuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Tynjälä (1991, 392) pitää objektiivisuuden kriteereinä myöskin tutkijan riippumattomuutta, neutraalisuutta ja tiettyä etäisyyttä tutkittavista henkilöistä. Tutkimuksessa haastattelemani aineenopettajat olivat minulle ennestään tuntemattomia ja tein haastattelut ainoastaan yhden kerran, jolloin tutkijan ja haastateltujen välille ei ehtinyt muodostua tuttavallisempaa suhdetta.

Tein tutkimuksen alkuvuodesta 1997. Aineiston keruu tapahtui haastattelemalla yhdeksää peruskoulun yläasteen eri aineiden opettajaa. Opettajista kolme oli matematiikan, kolme äidinkielen, kaksi vieraitten kielten ja yksi historian opettaja. Valitsin haastateltaviksi useamman aineen, lähinnä välineaineiden (äidinkieli, matematiikka ja vieraat kielet) opettajia mahdollisten mielipide-erojen löytämiseksi erilaisten ja erilaisissa paikoissa työskentelevien opettajien välillä. Myöskin sukupuoleessa, iässä ja opettajakokemuksen määrässä oli vaihtelevuutta. Haastateltavista viisi oli naisopettajia ja neljä miesopettajia. Opettajat olivat Etelä- ja Keski-Suomen suurilta (n. 600 oppilasta) ja keskisuurilta (n. 300 oppilasta) yläasteilta ja yhdeltä pieneltä (n. 100 oppilasta) yläasteelta. Yhtä lukuunottamatta kaikki yläasteet olivat kurssimuotoisia ja kaupunkikouluja. Yksi oli perinteiden maaseutukoulu.

Opettajat olen numeroinut haastattelujärjestyksessä 1-9. Koulut olen merkinnyt kirjaimilla a, b, c ja d. Tutkimusraportissa käyttämäni aineenopettajien nimet olen keksinyt itse. Koulut ja opettajat olivat seuraavanlaisia:

Koulu a:

Etelä-Suomen kurssimuotoinen, keskisuuri kaupunkiyläaste, oppilaita noin 300

1. Kaarina: matemaattiset aineet, 51-vuotias, opettajakokemusta 18 vuotta
2. Jussi: historia, 42-vuotias, opettajakokemusta 14 vuotta

Koulu b:

Keski-Suomen kurssimuotoinen suuri kaupunkiyliäaste, oppilaita noin 600

3. Pekka, äidinkieli, 32-vuotias, opettajakokemusta 10 vuotta
4. Aino, äidinkieli, 59-vuotias, opettajakokemusta 30 vuotta
5. Helena, englanti, ruotsi, 41-vuotias, opettajakokemusta 11 vuotta
6. Veijo, matematiikka, 35-vuotias, opettajakokemusta 10 vuotta

Koulu c:

Keski-Suomen kurssimuotoinen keskisuuri yläaste, oppilaita noin 300

7. Tarja, englanti, ruotsi, ranska, 41-vuotias, opettajakokemusta 12 vuotta

Koulu d:

Keski-Suomen pieni perinteinen maaseutuyliäaste, oppilaita noin sata

8. Leena, äidinkieli, 30-vuotias, opettajakokemusta 4 vuotta
9. Niilo, matematiikka, 52-vuotias, opettajakokemusta 30 vuotta

Koulujen valinta tapahtui harkinnanvaraisesti etsimällä erisuuruisia kaupunkeja Etelä- ja Keski-Suomesta ja valitsemalla puhelinluettelosta muutamia niissä olevista yläasteista. Pieni maaseutukoulu löytyi kartalta läheltä opiskelupaikkakuntaa. Aineenopettajat haastatteluja varten sain käymällä henkilökohtaisesti kouluilla tai soittamalla koulujen rehtoreille ja pyytämällä heitä antamaan eri aineiden opettajien nimiä ja puhelinnumeroita yhteydenottoa varten. Odotetusti rehtorit ”objektiivisissa” valinnoissaan suosivat mielestään koulunsa parhaimpia opettajia ja antoivat heidän nimiään ja puhelinnumeroitaan. Haastateltujen tarinat olisivat voineet olla toisenlaisia, jos valinta olisi tapahtunut vaikkapa arpomalla. Siten haastatteluaineistoa ”vääristää” liian hyväksi rehtoreiden tekemät valinnat parhaimmiksi leimaamistaan opettajista. Oli varmasti kysymys koulun ”imagosta”, saada se näyttämään hyvältä. Rehtorit allekirjoittivat kirjallisen tutkimusluvan (Liite 1) ja haastateltavat opettajat tutkimussopimuksen (Liite 2), jossa tutkijana sitouduin vaitioloon ja tietojen salassapitoon.

Haastattelun ajankohta lukukauden alku joulun jälkeen osoittautui sopivaksi, koska opettajat vaikuttivat loman jälkeen levänneiltä ja innostuneilta. Sekä rehtorit että opettajat suhtautuivat myönteisesti ja kiinnostuneesti pyyntööni ja tutkimusaiheeseen ja suostuivat haastatteluun välittömästi. Opettajat olivat suorastaan ylpeitä tultuaan valituksi omasta koulustaan haastateltaviksi. Koska kerroin heille olevani itse opettaja, koimme mielestäni jonkinlaista kollegiaalista yhteyttä ja yhteistyö- ja avunanto pelasi hyvin. Haastattelut tapahtuivat kaikki kyseisten opettajien kouluilla koulupäivän jälkeen tai vapaatuntien aikana. Haastatteluissa käytin nauhuria, joka näytti pienuudestaan huolimatta aiheuttavan opettajille pientä jännitystä ja puheen kontrollointia. Opettajat pyrkivät antamaan koulustaan mahdollisimman hyvän kuvan, mikä vääristää haastattelun sisältöä liian myönteiseen suuntaan. Kokemattomana haastattelijana koin itsekkin jonkinlaista jännitystä ja haparointia parissa ensimmäisessä ”verryttelyhaastattelussa”. Haastattelujen loppua kohti tunnelma vapautui ja oli mielestäni leppoisaa. Tutkimuksessa käytetyllä ymmärtävällä lähestymistavalla pyrin pääsemään esiymmärrystä syvempään ymmärrykseen. Kvalitatiivisesti pyrin sisällyttämään opettajien ja ongelmaoppilaiden arkipäivään. Kun tutkimusaineisto saa puhua puolestaan, aineenopettajat pääsevät nostamaan esille näkökulmia arkipäivän yläasteen opettamista haittaavista tekijöistä.

Haastattelukysymykset (Liite 3) oli ryhmitelty aiheeseen liittyen teemoittain seuraavasti:

1. Oppilaaseen liittyvät kysymykset
2. Henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan liittyvät kysymykset
3. Oppilaan vaikutusmahdollisuudet
4. Yhteistyökumppaneihin liittyvät kysymykset (oppilashuolto, opettajakollegat, koti, rehtori)
5. Opetussuunnitelmaan liittyvät kysymykset
6. Kouluun liittyvät kysymykset (yleinen ilmapiiri, aineenopettajasysteemi, laaja-alainen erityisopettaja, luokanvalvojasysteemi, tuntikehys)
7. Opettajaa koskevat kysymykset (eriyttäminen, opettajankoulutus)
8. Miten voitaisiin paremmin huomioida erityisoppilasta yläasteen opetuksessa?

9. Miten suhtaudut integraatioon?

10. Taustatietoja

Teemat oli valittu valittu siten, että ne kattavat mahdollisimman laaja-alaisesti ne asiat, jotka vaikuttavat aineenopettajan arkipäivän työhön ongelmaoppilasta ajatellen. Teemoja oli useita ja pikkutarkkoja kysymyksiä oli paljon. Haastattelija ei saa Syrjäläisen (1994, 86) mukaan olla lukkiutunut omiin teemoihinsa, vaan täytyy hyväksyä se tosiasia, että useimmat haastateltavat puhuvat ”asioiden vierestä”, jotkut taas eivät saa sanotuksi mitään. Joku haastateltavista voi osoittautua todelliseksi tietolähteeksi, jotkut taas osoittautuvat tutkimuksen kannalta huonoiksi informanteiksi. Huomasin heti ensimmäisen haastattelun jälkeen, että pikkutarkkoihin kysymyksiin lukkiutuneena rajoitin opettajaa kertomasta laajemmin ja vapaammin omia ajatuksiaan teemoihin liittyen, mikä olisi tuntunut luontevammalta ja antanut mielestäni enemmän informaatiota teemoista. Toisessa haastattelussa teinkin kuvailevia kysymyksiä pysyen kuitenkin samoissa teemoissa. Tarpeen mukaan keksin uusia kysymyksiä ja yhdistelin kysymyksiä teemojen sisällä ajankin voittamiseksi ja Spradleyn (1995, 86) mallin mukaan lähdin laajasta asiakokonaisuudesta päätyen suppilomaisesti pienempiin ja pienempiin yksityiskohtiin. Tämä vapautti myöskin haastattelutilannetta.

Haastattelin kutakin aineenopettaja kerran. Aikapulan vuoksi toinen, tarkentava haastattelukierros jäi tekemättä, niin tärkeä kuin se olisi ollutkin. Se olisi antanut mahdollisesti syvällisempää tietoa aiheesta. Kukin haastattelu kesti noin tunnin ja haastatteluaineistoa kertyi noin 120 sivua. Kenttävaiheen aikana alusta loppuun pidin päiväkirjaa havainnoistani ja tapahtumista, mikä osoittautui hyväksi tietolähteeksi jälkikäteen.

Aineiston analyysin pyrin tekemään induktiivista analyysia käyttäen. Luin ensin haastattelut useaan kertaan läpi, jotta näkisin, mistä opettajat puhuvat. Sen jälkeen oivalsin käsittekartan käyttökelpoisuuden teemojen löytämiseksi koko aineistosta.

Kävin jokaisen haastattelun vielä asia asialta läpi samalla merkiten ne kaikki käsitekarttaan, jonka rungon muodostivat haastattelujen pääteemat ja sen oksiston näiden alateemat ja niihin liittyvät asiat aina pienintä asiaa myöten. Koko aineiston saaminen yhdeksi valtavan suureksi parin lakanan kokoiseksi käsitekartaksi MAOL Ry:n opetusaineiston (1992) mukaan.

Käsitekartan tekeminen oli aikaavievä ja suuritöinen, mutta se kannatti, koska koko aineisto oli nyt hahmotettavissa kokonaisuutena ja se kertoi nopeasti ja havainnollisesti, mistä opettajat puhuvat. Olin yllätynyt käsitekartan käyttökelpoisuudesta aineiston teemoittelussa. Käsitekartan avulla löysin opettajien tarinoista yhteiset pääteemat ja niihin liittyvät alateemat aina hienosyisimpään alateemaan. Lopulta koko aineisto oli yhtenä suurena käsitekarttana, josta oli helppo nähdä, mistä opettajat puhuvat. Tämän jälkeen vertailin teemoja keskenään, etsin Syrjäläisen (1994, 89) mukaisesti ristiinvalidoimalla asiayhteyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia eli teemoja puoltavia ja kumoavia ilmiöitä, yhdistelin samoja tai toisia lähellä olevia teemoja ja asiakokonaisuuksia sekä pyrin etsimään poikkeuksia.

Tutkimuksen raportointivaiheessa näkyy laadullisen tutkimuksen induktiivinen luonne; lukija johdatellaan vähitellen loppuratkaisuun ja teoriat ja muut käsitejärjestelmät otetaan mukaan analyysiin vasta sen loppuvaiheessa tukemaan tutkijan aineistoon perustuvia löytöjä (Alasuutari 1993, 26). Raportointia voidaan kuvata kärjellään seisovan kolmion avulla, joka kuvaa juuri raportoinnin induktiivisuutta. Aineistosta hahmottui selvästi kaksi aihekokonaisuutta; ongelmaoppilas ja tämän opettamiseen liittyvät ongelmat ja toisaalta koulun tukitoimiin liittyvät ongelmat. Ensimmäinen asiakokonaisuus jakaantui seuraaviin alateemoihin: millaiset oppilaat koetaan ongelmallisiksi, aineenopettajien oppilaantuntemus, tiedonsaanti ongelmaoppilaista, opettajien suhtautuminen ongelmaoppilaisiin, ongelmaoppilaksi leimautuminen, arviointi ja ongelmaoppilaat, aineenopettajasysteemi ja vastuu ongelmaoppilaista, aineenopettajakoulutus ja tietämys erityisoppilaista, kurssimuotoisuus ja ongelmaoppilaat.

Toisen asiakokonaisuuden teemat ovat: erilaisuuden hyväksyminen, ongelmaoppilaiden huomioiminen opetuksessa, laaja-alaisen erityisopetuksen käyttö ongelmaoppilaiden apuna, opetussuunnitelman antamat mahdollisuudet, tuntikehyksen antamat mahdollisuudet, opettajien yhteistyö ja ongelmaoppilaat, oppilashuoltoryhmän toiminta ja sen antama tuki ongelmaoppilaiden kouluasioissa. Raportointivaiheessa käytän haastatteluaineistosta suoria lyhyitä lainauksia osana tekstiä Bogdanin ja Biklenin (1992, 190) ehdotusten mukaisesti. Lopuksi vertaan omia löydöksiäni aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen (luku 4).

3. LÖYDÖKSET

3.1 Yläasteen ”ongelmaoppilas”

Haastattelujen perusteella yläasteen aineenopettajat kokevat ongelmallisiksi oppilaiksi ”häiriökäyttäytyjät” eli ”mölisijät”, ”hitaat”, ”heikot”, ”hiljaiset”, ”lintsarit” ja ”mököttäjät”. Kurssimuotoisuus näyttää antavan hyvän tilaisuuden ”lintsaamiseen” ja se on ilmeisesti lisääntynytkin kurssimuotoisuuden myötä. ”Häiriökäyttäytyjiksi” koetaan oppilaat, jotka eivät osaa keskittyä ja jotka eivät ole hiljaa tunneilla. Jos oppilas ei pysy opetuksessa mukana ja alkaa touhuta muuta, ”hommaa omiaan tai juttelee kavereiden kanssa” (d8, s.2), häiritsee se muuta opetusta. Häiriökäyttäytyminen on lähes kaikkien opettajien kertoman mukaan lisääntynyt viime vuosina. Opettajat katsovat oppimisvaikeuksien osaltaan lisäävän häiriökäyttäytymistä.

Leena: ”Ne, joilla on vaikeuksia oppimisessa, niin ne sitte vielä mölisee ja touhuua muuta, yrittää sitte saaha sen ajan kulumaan jollain muulla tavalla, jos ei oo niitä taitoja sitte.” (d8, s.2)

Helena: ”Meillä on ongelmat tänä päivänä. Opettajainhuoneessa esimerkiksi kuulin viime vuonna ja tänä vuonna, että on erittäin paljon seiskaluokkalaaisia, joilla on paljon ongelmia. Minä olen itekki huomannu tän seiskaluokkalaisten kanssa, miten paljo on tämmöstä häiriökäyttäytymistä, että ei osata keskittyä, ei olla hiljaa, kun opettaja puhuu asiansa. Siis aivan puhutaan ääneen niinku jatkuvasti. Oma kontrolli on pois kokonaan. Kaikki, mitä mieleen juolahtaa, tulee suusta ulos. Et tää on lisääntynyt kyllä kovasti.” (b5, s.9)

Ongelmallisina koetaan myös hitaat, heikot ja hiljaiset oppilaat, jotka helposti jäävät käyttäytymishäiriöisten varjoon. Opettajilla on huoli näistä oppilaista ja opettajien mielestä jotkut tarvitsisivat ammattiauttajan apua. Sitä on koulussa saatavilla, mutta se ei opettajien mukaan kiinnosta välttämättä tällaista oppilasta.

Niilo: "Hiljaset on ehkä kaikkein vaikein ryhmä loppujen lopuksi, että siinä vaaditaan ammattitaitoa, että ei jätä aivan oman onnensa nojaan sitte. Niitä on aika vaikea saada erityisopetuksen tai muun ammattialan piiriin. Mulla on ainaki se kokemus, ettei ne kovin kiinnostuneita ole." (d9, s. 1)

Helena: "Onhan niitä hiljaisia oppilaita, joilla on omia ongelmia. Ne voi kyllä enemmän jäädä piiloon näitten käyttäytymishäiriöisten varjoon." (b5, s.2)

Kaarina: "Ensimmäisenähän sieltä putkahtaa esille semmoset oppilaat, jotka häiriköi. Sit huomataan, että on hyviäkin ja sitten toisaalta, että on näin hiljaisia ja huonojakin. Tai sitte ihan hiljanen, jolla menee viikkoja, eikä sano koskaan mitään." (a1, s.2)

Lisäksi "lintsari"- ja "mököttäjä"-oppilaat tuottavat opettajille ongelmia. Kurssimuotoisella yläasteella vaikuttaa olevan enemmän "lintsareita". Kurssimuotoisen suuren yläasteen matematiikan opettaja, Veijo harmittelee:

"Nyt taas me pidetään tällä viikolla kokeet. Viime viikolla oli viimeset tunnit. Niin nää tietyt oppilaat ovat olleet pois. Sattuvat sairastumaan just. Miten se on mahdollista, että niinku sellaset, jotka tarvii eniten opetusta, niin sairastaaki eniten. Minusta nää kaikki ongelmat kiertyy toisiinsa." (b6, s.4)

"Ja ku ei oo häiriökäyttäytyjä, vaan on sellanen mököttäjä, joka ei suostu tekemään mitään. Sit se yhen viikon mökötti ja oli pois, sitte yhen viikon tunneilla ja sit yhen viikon poissa. Se oppi todella hyvin ja teki siinä, missä muutki. Laskettiin ympyrän piiriä ja pinta-alaa ja kaikki onnistu, mutta missä sit on ongelma? Sitä rupes pelottamaan, että nyt menee liian hyvin." (b6, s.5)

Ongelmaoppilaiden häiritsevät piirteet näkyvät ulospäin. Suurin osa niistä häiritsee opettajan työtä, toisten oppilaiden opiskelua ja tunnin kulkua. Hiljaiset, "mököttäjät" ja "lintsarit" ovat muuten opettajan huolen aiheena. Esimerkiksi mököttäjä-tyyppinen oppilas käyttäytymisellään hämmästyttää opettajaa, joka on neuvoton tällaisen oppilaan edessä. Tunteeko opettaja sitten pintaa syvemältä näitä ongelmaoppilaita ja onko hän heistä kiinnostunut?

3.1.1 Aineenopettajan oppilaantuntemus

Haastateltavien opettajien mielestä aineenopettajan oppilaantuntemus yläasteella on hyvä, jos koulu on pieni, jos opetusryhmä on pieni, jos opettaja opettaa oppilasta paljon ja pitkään ja jos opettaja on ”ihmistuntija-tyyppi”. Opettajien mielestä kurssimuotoisuus huonontaa oppilaantuntemusta. Opetettavalla aineella ei näytä olevan merkitystä oppilaantuntemuksen kannalta. Sen sijaan koulun koolla ja sillä, minkä verran opettaa oppilasta, on merkitystä.

Pienen koulun opettaja oppii tuntemaan paremmin koko koulun oppilaat ja mitä enemmän opettaa oppilasta, sitä paremmin hänet oppii tuntemaan. Muut tehtävät, kuten välituntivalvonta, oppilaanohjaus ja luokanvalvojan tehtävät parantavat oppilaantuntemusta. Pienen yläasteen matematiikan ja äidinkielen opettaja, Niilo ja Leena kertovat:

”Siinä on aika lailla suurta vaihtelua, mutta sanotaan nyt, että jos opettaa viisi tuntia viikossa jotain ainetta, niin oppii tuntemaan hyvin perusteellisesti, mutta jos opettaa vaan kaksi tuntia viikossa ja vain yhdeksännellä luokalla, niin ei siinä siten opi.” (d9, s.1)

”Mun mielestä äidinkielen opettaja oppii hyvin tuntemaan oppilaansa, olipa iso tai pieni koulu, koska tunteja on viikossa kaksi tai kolme ja pienessä koulussa oppii tuntemaan myös ne, joita ei opeta, välituntitilanteessa ja minä oon oppilaanohjaaja, niin siinä oppii, mutta olin aikasemmin isossa koulussa, niin minulle oli yllätys, että täällä oppii tuntemaan lähes jokaisen.” (d8, s.1)

Keskisuuren yläasteen historian opettaja, Jussi:

”Jos sä kohtaat sen ryhmän ensimmäisen kerran vasta ysillä, niin ku sä opetat eka kurssin, niin sä juuri ja juuri opit tunteen, että noi ja noi kasvot kuuluu tolle nimelle. Sit ku sä opetat sen toisen kurssin, niin sit sä oot jo vähä lähempänä. Sit sä tunnet jo vähä paremmin. Se on hyvin pitkälle kiinni siitä, että ooksä opettanu sitä joka vuosi. Siinä mielessä se olis aika tärkeä, että sais riittävän paljon opettaa. Sillä tavalla oppii tuntemaanki.” (a2, s.1)

Kurssimuotoisuus näyttää heikentävän oppilaantuntemusta verrattuna perinteiseen yläasteeseen ja opettaja kokee systeemin ”liukuhihnamaiseksi”, jollaisessa systeemissä oppilaat ja opettajat vaihtuvat nopeaan tahtiin. Pekka suurelta kurssimuotoiselta yläasteelta kertoo:

”Tässä systemissä oppilaantuntemus jää, tai se muuttuu erilaiseksi, että ennen, kun mulla oli se oma opetusryhmä, jota opetin tätä samaa ryhmää kolme vuotta ja silloin tietysti tutustui paljon paremmin.” (b1, s.2)

Vieraiden kielten opettaja, Helena, samasta koulusta kertoo:

”Yleensä ottaen verrattuna siihen aikaisempaan me opimme tuntemaan vähemmän, paljon vähemmän. Kun ne muuttuu nää ryhmät, elää ja muuttuu koko ajan ja vaihtuu nää oppilaat, että ollaan vähä niinku liukuhihnalla oppilaiden kanssa kurssimuotoisuudesta johtuen ja sitte opettajatki vaihtuu. Voi joka kurssin jälkeen vaihtua eri opettaja, että ei saa viedä samaa ryhmää esimerkiksi läpi seitsemännen luokan tai kahdeksannen luokan tai siis yhden vuosikurssin. Ei se tuu kyseeseen, niinku ennen, että jopa koko yläasteen opettasit, ei. Ne tulee ja menee, kuus viikkoa, uudet kasvot, uudet oppilaat.” (b5, s.1)

Ainon mielestä kurssien lyhydestä (kuusi viikkoa) johtuen oppilaita ei ehdi oppia tuntemaan eikä heidän taustoistaan ottaa selvää yhden kurssin aikana. ”Jos tulee uusia oppilaita, niin siinä on vähä sitte, että puoli kurssia tahtoo mennä, ennenku tekee mitään ja ennenkuin jotain tekee, niin kurssi loppuu”, (b4, s.5). Kaarina on asiasta samaa mieltä.

”Kyllä siinä vähä vaikeuttaa tää kurssimuotoisen nopea rytmisyys, että se kurssi on kuus viikkoa ja varsinkin, jos nämä ongelmaiset oppilaat ovat uusia, niin siinä menee jonkin verran aikaa, ennenkuin on orientoitunut siihen tilanteeseen ja ryhtyy oikeestaan mihinkään.” (b4, s.5)

”Kaikki oppilaathan sitä oppii tuntemaan” keskikokoisen kurssimuotoisen koulun vieraiden kielten opettajan Tarjan mielestä (c7, s.1). Hänen aineensa ranska ja ruotsi ovat valinnaisia aineita ja opetusryhmät pieniä. Pienissä opetusryhmissä oppilaisiin tutustuukin luonnollisesti paremmin. Oppilasryhmät ovat kuitenkin yleensä suuria ja oppilaantuntemus näissä on opettajilla huonompi.

Kaarinan mielestä oppilaiden ongelmien tunnistaminen ei ole helppoa ”varsinkaan tämmösessä, jos oppilaita on 20-30, jos on hyvin pieni ryhmä, mutta eipä normaalisti sellaisia ole. Isossa ryhmässä ne ei välttämättä tule esille.” (a1, s.1.) ”Huonoksi ihmistuntijaksi” kokee itsensä nuori matematiikan opettaja, Veijo, eikä hän omasta mielestään tunnista oppilaiden ongelmia helposti:

”Kato ku mä oon matematiikan ihminen, niin minä en oo silleen kovin hyvä tuntemaan ihmisiä.” (b6, s.1)

Kurssimuotoisuuteen mentäessä näyttää siltä, että tiedonsaanti etenkin ongelmaoppilaista jostain muualta, kuin opettajan omien havaintojen kautta, korostuu ja tulee yhä tärkeämmäksi.

3.1.2 Tiedonsaanti ongelmaoppilaasta

Opettajilla on heidän kertomansa mukaan sellaista tietoa oppilaista, joka tulee esiin tuntikäyttäytymisessä ja jonka he itse voivat havainnoida, mutta heiltä puuttuu tieto oppilaiden ongelmien syistä ja taustoista. Tällainen syvällisempi oppilaantuntemus jää hataraksi, vaikka tietoa on runsaasti saatavilla. Koulua leimaa kiire.

Oppilaiden ongelmat näkyvät haastateltavien opettajien mukaan oppitunneilla tehtävien tekemisessä, osaamisessa, tuntikäyttäytymisessä ja opiskeluun asennoitumisessa.

Tarja: ”Seiskalta jonkun aikaa opettaa, niin alkaa näkemään sitä sitte tehtävien teosta, kaikesta tällasesta tulee sitä palautetta opettajalle, osaamisesta, tuntikäyttäytymisestä, kaikesta tällasesta asennoitumisesta, oppimistilanteesta, tulee tietoa siitä oppilaasta koko ajan.” (c7, s.1)

Opettajilla ei heidän kertomansa mukaan ole riittävästi tietoa oppimisvaikeuksien syistä ja taustoista. Tämän he kokevat puutteena ja vaikeutena. Syynä tietämättömyyteensä he pitävät koulutuksen puutetta, oppilaiden ongelmien moninaisuutta ja aikapulaa.

Tietoa on saatavilla runsaasti, mutta opettajat eivät huomaa tai eivät osaa käyttää tietolähteitä, he eivät suostu siihen tai heillä ei ole aikaa. Koulujen välillä on suuria eroja tiedottamisessa oppilaiden asioista.

Leena: "Äidinkielessä se tulee esille, mutta en mä sitä taustaa niinkää sitte, että mistä se johtuu tai mitenkä esimerkiksi lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät häiriöt kehittyä tai ovat kehittyneet. Kyllä minä joskus joistakin oon keskustellu erityisopettajan kanssa, mutta ei ehkä siinä. Se on ehkä aika vaikea asia. Pitäis olla enempi aikaa jutella nimenomaan, kun saa uusia oppilaita, niin niiden aikasempien opettajien kans." (d8, s. 1)

Helena: "Sehän kai tämmösessä oppimishäiriössä on ongelma, että ne on erilaisia. Jokaisella on niin ne omat ongelmansa kuitenkin." (b5, s.4)

Tarja: "Minusta tuntuu, että se on hirveen vaikee, koska niitä, joilla on vaikeuksia, niitä on joka lähtöön ja niitä on jokaisella omanlaisensa." (c7,2)

Veijo: "Eihän minulla ole koulutustakaan sellaseen. Eihän mulla oo muutenkaan mahdollisuus tietää niistä..., mutta sellaista tavallista heikkoa osaavaa, niin ei mulla oo kykyä selvittää, että miksi se ei opi." (b6, s.1)

Tietoa oppilaiden ongelmista ja vaikeuksista saa erityisopettajalta, luokanvalvojalta, koulukuraattorilta, opinto-ohjaajalta, terveydenhoitajalta, vanhemmilta, rehtorilta, oppilashuoltoryhmältä, opettajakollegoilta ja oppilailta itseltään.

Aino: "Me opettajat keskustellaan keskenään. Me äidinkielen opettajat keskustellaan näistä oppilaista ja annamme toisillemme tietoja varsinkin kun on tällainen ongelmaoppilas." (b4, s.1)

Helena: "Luokanvalvoja on tietysti ensimmäinen, jonka puoleen kääntyy. No seiskaluokanvalvojalla syksyllä ei välttämättä hänelläkään ole tietoa vielä oppilaasta ja sit toinen mahdollisuus olisi tietysti ala-asteen opettajan puolelta vielä." (b5, s.2)

Tarja: "Syyskuun puolenvälin jälkeen, kun on opittu nimet, niin meillä on nää palaverit sitte, eli jossa käsitellään kaikki oppilaat. Seiskaluokkia opettavat opettajat ja luokanvalvoja käydään oppilas oppilaalta läpi ja tässä on myöskin mukana mahdollisesti erityisopettaja, joka on tutustunut heihin mahdollisesti jo ala-asteella ja sitte terveydenhoitaja on paikalla, rehtori ja toki onhan sitte, jos mennään vielä taaksepäin, niin esimerkiksi tulevat seiskat joskus toukokuulla heidän opettajansa ala-asteella tulevat pitämään palaveria tulevista oppilaista. Tiedetään tavallaan, että mitä on tulossa." (c7, s. 1)

Tieto karttuu myöskin oman opettajakokemuksen kautta vuosien mittaan. Tietolähteitä on runsaasti ja tietoa on saatavilla, mutta se ”peittyy” opettajien mukaan ”monen muun asian taakse”, joista yksi on kiire. Pienellä maaseudun yläasteella oppilaat ja opettajat tuntevat toisensa paremmin ja oppilaat kertovat avoimesti omista ja perheen asioista.

Niilo: ”Mielestäni ne on niin äärettömän avomielisiä, että siinä luokassa kaikki kyllä kerrotaan. Jos olis erityisen kiinnostunut, niin siellähän tietäisi kaiken. Mielestäni minä suurin piirtein tiedänkin kaiken, että mitä on milloinksi tapahtunut. Entäs sitte. Kyllä minä riittävällä tarkkuudella tiedän, että missä ravintolassa lapsi on ollu viikonvaihteessa.” (d9, s.9)

Osa haastateltavista pitää tärkeinä ja hyödyllisinä ennakkotietoja opettamistaan oppilaista ja heidän taustoistaan. Kaarinan mielestä ”kyllä se auttaa, koska siinä silloin opettaja tietää, että miten ja millä konstin tällaseen oppilaaseen saa paremmin otetta, miten siinä voi lähestyä” (a1, s.2). Pienen maaseudun yläasteen opettajat eivät pidä niin olennaisina kaikkea taustatietoa oppilaista vaan heidän mielestään on parempi, että oppilaat saavat mahdollisuuden aloittaa ”puhtaalta pöydältä” yläasteen. Varsinkin negatiivinen tieto oppilaasta ja hänen taustastaan saattaa leimata oppilaan jo ennakkoon.

Niilo: ”Kun ne tulee ala-asteelta, niin ne saa uuden alituksen, että ei minun tarte välttämättä kaikkea riksauksia tietää.” (d9, s.9)

Leena: ”Toisaalta se voi olla hyväkin, ettei niitä vanhempien syntejä tarvii ajatella. Mua niinku helpottaa, että mä en tiedä niin paljo niitten vanhemmista, mutta kyllä se joskus voi auttaakki.” (d8, s.11)

3.1.3 Aineenopettajan suhtautuminen ongelmaoppilaaseen

Suhtautuminen ongelmaoppilaisiin on enimmäkseen positiivista, mutta on myös negatiivista suhtautumista. Positiivisista opettajista löytyy ”demokraattisia” tyyppisiä, jotka suosivat keskustelua, ymmärtämistä, asioiden selville ottamista, ei rankaisemista ja suurin osa heistä on myöskin ”kannustajia”, jotka tarttuvat oppilaan vahvuuksiin, antavat vastuun oppilaalle ja yrittävät motivoida heitä.

Negatiivisesti suhtautuvat opettajat ovat pessimistisempiä, helpommin luovuttavia, ”antaa olla”-tyyppisiä ja he siirtävät vastuun jonnekin muualle, ”pesevät kätensä”. Opettajan ja oppilaan välinen suhde voi olla myös persoonakysymys. Opettajat tarvitsevat ”silmien avaamista” ongelmaoppilaiden positiivisten puutteiden näkemiseksi. Kaikkien asioiden opettamista kaikille ei pidetä tarpeellisenä. Opettajat toivovat lisää tukitoimia yläasteelle.

Opettajien kertoman mukaan koulussa ollaan kiinnostuneita kaikista oppilaista.

Jussi: ”Kyllä minun mielestä se on ihan oma haasteensa vastata sen hyvän oppilaan vaatimuksiin ja toivomuksiin ja odotuksiin ja oma ongelmansa ja haasteensa on saada se heikko oppilas motivoitua siihen opiskeluun, mut ihan myös tää keskiryhmä on aika tärkeä. Kaikki kolme täytyy olla.” (a2, s.1)

Pessimististä ja kyynistä suhtautumista oppilaaseen esiintyy haastateltavista kahdella matematiikan opettajalla. He jättävät helposti haasteellisimmat ongelmaoppilaat oman onnensa nojaan. Tätä osoittaa heidän mielipiteensä.

Niilo: ”Ne hiljaset jää helpommin. Ne on siellä omissa oloissaan ja ne selviytyvät, niinku parhaaksi näkevät ja saavat aika vähän apuja sitten” (d9, s.)

Veijo, joka hylkää myöskin aikuisen roolin opettajana, sanoo: ”Jos oppilas jättää kotitehtävät tekemättä, ei oo tunnilla mukana, näyttää, ettei halua tehdä mitään, niin en minäkään halua.” (b6, s.9). Tällaisen opettajan mielestä olisi helpompi, jos ongelmaoppilas olisi pois tunneilta, mutta toisaalta he tuntevat myöskin huolta näistä ”lintsareista”. Näiden oppilaiden kanssa koetaan neuvottomuutta ja toisaalta ristiriitaisuutta.

Veijo: ”Toisaalta, kun oppilas käyttäytyy oikein ongelmaisesti, niin toivois, että se joskus ois pois tunneilta, mutta sitte ku se on pois tunneilta, niin se muuttuu lintsariksi, joka taas niinku. Näitten kans me ei osata oikein.” (b6, s.9)

Opettajan ja oppilaan suhtautuminen toisiinsa voi olla persoonakysymys. Joku opettajapersoonana voi ärsyttää oppilasta ja maine kiirii oppilaiden keskuudessa. Oppilaiden negatiivinen asennoituminen ei voi olla vaikuttamatta opettajan suhtautumiseen oppilaisiin ja oravanpyörä on valmis.

Veijo: "No, mun kohalla on monella henkilökysymys. Ei tuo kaveri varmaan oo löytäny sellaista matikan opettajaa, jonka se hyväksys. Tässä taas yks tyttö sitte, joka pelkäs minua niin paljo, että se teki hirveen remontin lukujärjestykseensä, että olis päässy olemasta minun ryhmässä. Se joutuu tenttimään jotain aineita. Se ei oo ikinä ollu minun tunneilla ja opetuksessa ja se on vaan kuullu minusta niin paljo pahaa." (b6, s.5)

"Antaa olla"-tyyppisen opettajan suhtautuminen ongelmaoppilaaseen menee helposti siihen, että hän mielellään katsoo oppilasta läpi sormien ilman suurempia vaatimuksia.

Niilo: "Minä laitan joitain tehtäviä niin helppoja ja yritän käydä katsomassa.. Ei niitä kovin helposti saa sitä algebraa oppimaan. Jos nyt jonkun laskutoimituksen osaa, niin niille pysyy kohtalaisen hyvä mieli siitä, ettei joka kerta potkasta päähän." (d9, s.2)

Veijo: "No itse asiassa tässä se ysin ryhmä, mistä mua suututtaa, tiedän oppilaita, joilla on ollu huomattavia vaikeuksia matematiikasta. Mä lupasin, että jokainen, joka haluaa päästä kurssista läpi, niin pääsee läpi, että siitä ei tule ongelmia.." (b6, s.4)

Joidenkin opettajien suhtautuminen ongelmaoppilaaseen voi olla vastuun siirtämistä käytävään tai erityisopettajalle; "Pilatuksen käsienpesua". Opettajan reagointi voi olla negatiivista, uhkailevaa ja jopa alistavaa, mutta se voi olla myöskin positiivista yrittämistä, kuten Pekan, joka pitää itseään "naulakkoa parempana opettajana".

"Siirretään erityisopetukseen. Sehän on se perusasia. Pyyhin käteni. Pilatusten käsienpesu on, mutta mä oon toistaiseksi ollu sitä mieltä, että mä oon kyllä naulakkoa parempi opettaja.. Vaikka olisin kuinka huono, niin kyllä mä naulakon silti kuitenkin voitan.. Niin, että käytävään siirtäminen ei kyllä auta tämän oppilaan oppimista missään suhteessa." (b3, s.3)

"Oppilas, jolla on kuulin nyt jälkeinpäin, että jolla on nyt tämmösiä, että on hermostunut ja saa raivokohtauksia, hyvinkin vaikea. Ja hän tuli ensimmäiselle äidinkielen tunnille ja sanoi, että äidinkieli on ajan haaskausta, tarpeeton aine, jota hän vihaa eniten ja täällä on tylsää, inhottava olla ja hän ei halua näille tunneille tulla. Ei haluaisi tulla, jos ei ole pakko. Tietysti minun vaihtoehdot siinä olisi, että mä raivostun. Mene ulos, jos ei kiinnosta. Nitistän hänet hiljaa. Täällä sä opiskelet ja jos et ole kunnolla, niin lähdet erityisopetukseen jne. jne." (b3, s.2)

Positiivista demokratiaa edustavat haastatelluista opettajat, jotka haluavat tutustua oppilaaseen.

Esimerkiksi ”opettaja voi tunnin jälkeen sanoa, että tuus tänne, mulla on vähä asiaa, tavallaan tutustua siihen oppilaaseen. Voihan joku oppilas kerta kaikkiaan olla niin ujo, ettei uskalla ilmaista itteensä. Tai sit se voi surra jotaki.” (a1, s.4.) Nämä opettajat ottavat myös selvää oppilaan taustoista, mahdollisista ongelmista ja heidän suhtautumisensa oppilaisiin on ymmärtävää. Myös halua auttaa näyttää löytyvän tämänkaltaisilta opettajilta.

Tarja: ”Jotain ongelmista on hyvä tietää, ettei opettaja turhaan ahdistu ihmistä ja että saahaan pidettyä se oppimisalusta vastaanottavana, kun tietää, että jos jollain on tältä osin ongelmia, niin silloin minä en niiltä osin vaadi enkä pommita niistä.” (c7, 4)

Positiiviset demokraatit selvittävät asioita oppilaille, pohtivat ja keskustelevat asioista oppilaiden kanssa yhdessä, kuuntelevat, kysyvät oppilaiden mielipiteitä, refleктоivat ja hyväksyvät oppilaiden, mutta myös opettajien negatiiviset tunteet, ovat inhimillisiä.

Kaarina: ”Mutta kun oppilaan kanssa keskustele, niin kyllä oppilaalta minäkin saatan kysyä, että mikä minun tyylissä on sellaista, joka eniten sua ärsyttää. Et kyllä oppilas saa sanoa, niinku asiallisesti. Niinku mä aina sanonki, että mielipiteensä saa sanoa.” (a1, s.4)

Pekka: ”Jos mulla on oikeus olla ärtyne, niin täytyyhän se olla oppilaillakin ja jos mulla on oikeus sanoa oppilaalle, että sinä oot laiska, niin kai se on oppilaillakin oikeus sanoa minusta. Tämähän on vuorovaikutusta. Ja tän niinku opettajat usein unohtaa.” (b3, s.6)

Rankaisujen välttäminen, vuorovaikutteisuus ja empaattisuus kuvastavat näitä opettajia.

Leena: ”Että ei niinku aina rangaista., Varmaan se on masentavaa kuulla, kun kuus kertaa päivässä, että miten sinä nyt näin ja etkö sinä oo kärryillä ja ei se helppoo oo täällä varmaan olla.” (d8, s.13)

Aino: ”Voi oppilaanki kanssa neuvotella, että millä lailla, mites nyt tää kurssi yritettäis viedä eteenpäin, etä jos vähä paremmin kuin se edellinen vai miten siinä edellisessä oli hankalaa, että nyt jos vähä korjattais, että silloin tietysti lähtee ihan toisesta tilanteesta.” (b4, s.5)

Pekan mielestä asioista kannattaa keskustella sekä oppilaiden että opettajien kanssa.

"Puhutaan näistä. Ei tuomita ensimmäisenä. Mä en anna heti periksi. Ja esimerkiksi tää poika, josta mä kerroin, joka saa raivokohtauksia muilla tunneilla, heittelee kirjoja pitkin seinää, kaataa pulpetteja, häipyä, lintsaa ja tämän luokanvalvoja tuli mulle sanomaan, että hän ei oo ehtiny mulle sanoa, että sinun ryhmässä on nyt tämmönen häiriöpoika ja mä sanoin, että ei oo lintsannu mistään, eikä ole häirinny mitenkään, ei mulla ole semmoista poikaa." (b3, s.7)

Kaikki kolme haastateltua äidinkielen opettajaa ja vieraiden kielten opettajat edustavat positiivista demokraattista opettajatyyppejä, jotka ovat myöskin "kannustajia". He tarttuvat mielellään oppilaan vahvuuksiin.

Tarja: "Voitais löytää jokaisesta ihmisestä ne omat vahvuudet. Vaikka olis kuinka heikko tai hyvä, niin jokaisesta löytyy ne erikoisvahvuudet, jotka oppilas itsekin tunnistaa itsessään ja samaten pitäis jokaisella ihmisellä olla jokin rakas harrastus, joka tukis muuta elämistä. Se, missä minä olen hyvä, miksi minä olen hyvä, miksi toiset voivat minua arvostaa." (c7, s.8)

He korostavat hyviä puolia oppilaassa, antavat oppilaalle mahdollisuuden "uuteen aloitukseen" yläasteen ja uusien kurssien alkaessa.

Pekka: "Sitte tällasessa äidinkielen oppiaineessa, ku meillä on niin eri tyyppiset kurssit, niin mä en ainakaan ole edes kiinnostunut siitä, miten edellinen kurssi meni, koska sillä ei ole mitään merkitystä. Me alotetaan aina nollasta." (b3, s1).

Helena: "Voiskin tarttua siihen vahvuuteen, kun ne tulee uuteen maailmaan tänne, eikä jatketa sillä, että tartuttas vain siihen negatiiviseen, niin että oppilas itekki näkis, että nyt on puhdas pöytä lähteä liikkeelle." (b5, s.2)

Suoran myönteisen palautteen antaminen Leenan mielestä kannattaa pienestäkin edistymisestä ja osaamisesta. Realistisen minäkuvan rakentaminen kuuluu positiivisen "kannustaja"-tyyppisen opettajan periaatteisiin, samoin kuin vastuun ottamisen opettaminen oppilaalle:

Aino: "Sanoo tai kirjoittaa sen, mitä se oppilas osaa, vaikka se olis miten pientä ja vaikka se opettajan silmissä ja verrattuna tähän muuhun ryhmään olis hyvin vähäinen tai lapsellinen tieto, osaaminen, niin että sen kuitenkin sanoo tälle oppilaalle, että sinä osaat tämän, että jotain positiivista sanottavaa olis, kun suinkin jotain voi sanoa. Ja tähän meidän systeemiin kuuluu, että oppilas oppii itse asettamaan tavoitteita itselleen. Koulun tehtävä on rakentaa sellaista minäkäsitystä, että tietää myös omat puutteensa. Kyllä siihen kuuluu niinku senkin myöntäminen, että on joitain asioita, joita minä en osaa." (b4, s.8)

Pekka: "Aktiivisin rooli täytyy olla oppilaalla, ei niin, että minä opetan sinua, vaan minä ohjaan sinua." (b3, s.13)

Positiivisten asioiden löytäminen ongelmaoppilaista saattaa opettajien mielestä olla vaikeaa. Tässä tarvitaan "opettajien silmien avaamista", jota voi harjoitella tietoisesti ja systemaattisesti. Silmien avaajana voi toimia Pekan mukaan vaikkapa oma kollega.

"Mä oon joskus tehny oppilaille sellasen seurantalistan, että hänen pitää joka tunnilta pyytää kiittäus, et hän on ollu ensinnäkin läsnä tunnilla, mutta sitte mä oon pyytänny opettajaa kirjottamaan, mitä hyvää hän teki tällä tunnilla ja pienikin asia pitää huomata. Ja kun siihen pakottaa opettajat. Joku panee siihen vain, että ok. No sit hänellä ei oo sen jälkeen mitään syytä valittaa. Sä olet kirjottanu ok tänne. Sillonhan kaikki on ok. Älä valita. Ja sitten joku, jolla on ollu ongelmia, niin huomaa, että nyt oli kirjat mukana. Sit ku hän kirjottaa sen sinne paperille ja oppilas näkee, että se huomasi tämän asian, niin opettajalla alkaa murentua se kuva, että onhan tässä jotain hyvää. Ei paha ole kukaan ihminen, vaan toinen on heikompi toista. Ja siitä se lähtee vähitellen muuttumaan." (b3, s. 7)

Suhteellisuuden tajua yläasteen opetuksessa ongelmaoppilaiden kohdalla omaa Tarja, joka on sitä mieltä, että "kyllä siinä semmoista henkistä väkivaltaa ja ajan tuhlausta, ennen kaikkea oppilaan resurssien tuhlausta on siinä, että yritetään kaikki asiat opettaa kaikille" (c7, s.7). Opettajat näkevät ongelmaoppilaiden moninaisen avun tarpeen ja tuovat julki, että yläasteella "pitäis olla enemmän sellasia tukitoimia" (c7, s.8).

3.1.4 Ongelmaoppilaaksi leimautuminen

Opettajat eivät haastateltujen mukaan halua leimata oppilaita. Kurssimuotoisella yläasteella oppilas ei näytä leimaantuvan yhtä helposti kuin perinteisellä yläasteella. Ne, jotka leimaavat ongelmaoppilaita, ovat oppilaat itse. Opettaja kyllä yleensä tunnistaa leimaamisen, näkee päivittäin siitä johtuvaa kiusaamista ja haluaa puuttua siihen. Leima syntyy oppimisvaikeuteen, oppilaiden käyttäytymiseen tai oppilaan avustajaan liittyen. Hiljaisia ei leimata niin herkästi kuin äänekkäämpiä ”häiriköitä”.

Veijo kokee itsensä huonoksi leimautumisen tunnistajaksi: ”Mä en hahmota. Mä en tunnista sitä. Mä oon niin huono siinä” (b6, s.2). Pekan mielestä ”leima syntyy tästä, että joku piirre on niin hallitseva, että kaikki muu semmonen hyvä, sitä ei näy missään” (b3, s.7).

Ongelmaoppilaat leimautuvat toisten oppilaiden silmissä paremmin perinteisellä pienellä yläasteella, missä oppilaat tuntevat toisensa hyvin jo pitkältä ajalta, kuin kurssimuotoisella suurella yläasteella. Leena pieneltä perinteiseltä yläasteelta kertoo ongelmaoppilaiden leimautumisesta, että ”kyllä ne täällä tietää niin hyvin ja ne on jo ala-asteelta olleet yhdessä, niin kyllä ne sen tietää” (d8, s.11) ja Veijo kurssimuotoiselta yläasteelta:

”Nyt kun verrataan, jos luokka pysyy kasassa seiskasta ysiin, niin kehittyy hyvin tarkkaan ne sosiaaliset suhteet. Ne on joka tunnilla yhdessä, joka tunti samassa ryhmässä ja siellä ne tunnistaa hyvin tarkkaan toisensa. Täällä meillä kun ryhmät vaihtuu. Sama ryhmä, missä ollaan oltu kymmenestä kahteentoista, ei jatka missään tapauksessa enää. Oppilaat on sanonu mulle, että täällä pääsee eroon leimautumisesta. No, ne on käyttäny sanaa, että jos aamulla mokaa, niin sille ei naureta koko päivää ja koko viikkoo. Siitä pääsee heti eroon, jolloin saa alottaa taas puhtaalta pöydältä sen päivän.” (b6, s.3)

Eri tyyppiset kurssit äidinkielessä vähentävät leimautumista Pekan mukaan, koska ”jos ei yhdellä kurssilla pärjää, se on jotain esimerkiksi esittämistä ja on ahdistunut puhuja ja se kurssi menee huonosti, mutta sit seuraava kurssi, jossa on lukemista ja on innostunut lukija, sillä kurssilla pärjää” (b3, s.1).

Pekan mielestä kurssimuotoisella yläasteella oppilaiden välille ei pääse syntymään kiinteitä pitkäaikaisia sosiaalisia suhteita, ”eikä kukaan joudu sitoutumaan sellaseen rooliin, että mä oon häirikkö tai että mä oon huono tai mä oon sitä tai tätä”. (b3, s.1) Tässä siis hänen mukaansa oppilas välttyy paremmin ”tiettyihin rooleihin leimaantumiselta”. Leimaamiseen voivat johtaa opettajien kertoman mukaan oppilaasta itsestään johtuvat näkyvät seikat; oppimisvaikeus, luki-häiriö, käytöshäiriö, ”yksinkertaisuus”, ”tyhmyys”, oppilaan erityisopetuksen tai avustajan tarve tai sitten ulkopuolelta tulevat tekijät, kuten koenumeroiden julkinen käsittely tai jopa ”maahanmuuttajuus”.

Leimatuksi tulevat Leenan mielestä helpoimmin ”häiriköt, jotka metelöi ja häiriköi ja on muuten käytöshäiriöisiä ja joiden on vaikea varmaan muuttaa itekki sitä roolia” (d8, s.3). Hiljaisia ongelmaoppilaita ei leimata niin helposti. ”Ne, joilla on lukemiseen, kirjoittamiseen tai oppimiseen liittyviä vaikeuksia, niin nehan on yleensä niitä hiljaisiakin, tai ne, jotka on hiljaisia, niin niitähan ei huomatakaan, mutta ne joilla on niitä käytöshäiriöitä, ne on ihan eri asemassa” (d8, s.2). Heikoimmat oppilaat Niilon mielestä saattavat päästä ”toisten oppilaiden lemmikiksi tai sitten heitä kohtaan tapahtuu pientä kiusaamista, mutta yleensä ne annetaan olla” (d9, s.7). Pienen kiusan tekijöinä näyttävät opettajien mukaan olevan tytöt. Kiusaaminen on heikkojen oppilaiden väärille vastauksille ”tirksumista”, sanomista, että ”etkö sä osaa, etkö sä älyä lukee” tai väärän vastauksen kuiskaamista heikolle oppilaalle. Helenan haastattelusta ilmeni, että maahanmuuttajien kielivastajat saattavat olemassaolollaan luokassa leimata oppilasta, ”vaikka on ihan perusteltua, että kun sinä et osaa suomea tarpeeksi, tai et osaa sitä lainkaan, niin sinä tarvitset sinne luokkaan opettajan, joka kääntää sulle tärkeimmät asiat ja auttaa sua selviintymään, mutta siinäkin oppilas useimmiten kokee, että häntä pidetään tyhmänä ja ei pidä siitä” (b3, s.11) tai luokassa samanaikaisopetuksessa toimivan erityisopettajan oppilas voi kokea merkiksi omasta huonommuudestaan.

3.1.5 Arviointi ja ongelmaoppilas

Aineenopettajien mielestä oppilaita tulisi opettaa itsearviointiin ja heille tulisi tehdä selväksi se, että arvioinnin kohteena koulussa ei ole oppilaan persoona vaan hänen työnsä ja suorituksensa. Ongelmaoppilaiden arviointi näyttää olevan haastateltujen mukaan lievempää. Ongelmaoppilaisiin liittyy arvioinnin ongelmallisuus. Opettajat kokevat vaikeutena ja ristiriitaisena oppilasarvioinnissa vaatimuksen numeroiden vertailukelpoisuudesta oppilaiden kesken ja epäreiluna oppilaan arviointia valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin nojaten, kun arviointiperusteena on oma edistyminen. Kaikki opettajat näkevät ristiriitaa arvioinnissa ja mielestäni he ovat ymmällään siitä, miten ongelmaoppilaiden arviointi tulisi suorittaa. Käytäntö ja arviointiperusteet näyttävät olevan kirjavia.

Veijo: "No on se nyt kurjaa, kun niinku matikassaki meillä on valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, niin niitten mukaan meidän numerot pitää antaa. Kun sä onnistut valtavan hyvin ja vitosen saat todistukseen. Ei se ole reilua." (b6, s.14)

Pekka: "No nykyisten sääntöjen mukaan pitää niin tehdä. Laki määrää siinä ja siihen pyritään, mutta laki ei ole muuttanut yhteisvalintaa, joka pistää oppilaat jonoon. Siinä tulee päästötodistuksen kanssa ongelmia.." (b3, s.5)

Heikon oppilaan ja erityisoppilaan pelastuksena ovat helpommat kokeet, lievempi arviointi ja opettajan taholta tapahtuva "armahtaminen".

Kaarina: "Jos ajatellaan, että on heikko oppilas, niin heille pidetään helpompia kokeita tai sellaisia kokeita, joista tietää, että niissä on helppoja tehtäviä paljon ja yritän varmistaa, että heikompi oppilas saa yläarvosan. Numeron nostaminen ystästä kymppiin on ehdottomasti vaikeampi kuin vitosesta kutoseen." (a1, s.15)

Jussi: "Jos erityisoppilas ei tunnu saavuttavan niitä minimitalotteitakaan, niin ehkä siinä sen jälkeen, kun ruvetaan sit miettimään, että miten nelosesta saahaan vitonen, niin ehkä siinä tilanteessa sitte tuota, siinä pikkusen ehkä lievennetään sitä arviointia, että tuota, että ei ehkä olla niin ehdottomia." (a2, s.9)

Arvioinnissa täytyy opettajien mielestä erottaa tunti-, kurssi- ja todistusarviointi. Tästä on etua nimenomaan ongelmaoppilaille. Heikkokin oppilas voi saada positiivista palautetta ja arviointia oppitunneilla.

Jussin mielestä ”apu sitä arviointiaki varten tulee siinä, että siellä oppimistilanteessa annetaan enemmän tukea ja sit kuitenkin siinä arviointitilanteessa erityisoppilaskin on omillaan” (a2, s.9). Oppilaille tulee kertoa arvioinnin perusteet. Tuntiarvioinnissa saatu kiitettävä ei merkitse todistuksessa kiitettävää arvosanaa.

Pekka: ”Tunneilla ja kursseilla oppilas saa henkilökohtaista palautetta ja hänen omaa oppimistaan arvioidaan, mutta sit kyllä hän ymmärtää ja hänelle pitää selittää, että todistusarvosanasta on sitte kysymys muusta. Taikka sä saat kaikista töistä nyt kiitettävän edistymisen merkinnän, mutta sä et välttämättä saa kiitettävää todistukseen, koska sitte sun tasoasi, meillä on semmoset perusstandardit, mitkä pitää olla, täyttää kriteerit.” (b3, s5).

Arvioinnissa tulisi tehdä selväksi oppilaalle, että häntä ei arvioida ihmisenä vaan hänen töitään arvioidaan. Tätä kannattaisi korostaa Pekan mielestä nimenomaan erityisoppilaiden kohdalla, joiden itsetunto on usein heikko.

”Erityisoppilaillahan nimenomaan tää liittyy siihen, että he on itse sitä mieltä, että he on huonoja. Ja siitähän ei ole kysymys. Sinun edistymiset eivät anna tunnilla parempaan aihetta, mutta sinun taidoistasi ei oo kysymys, vaan näyttöjä arvostellaan ja tää on minusta pystyttävä jatkossa terävämmin osoittamaan, että täällä ei arvostella ihmisiä, vaan heidän tekemiään töitä.” (b3, s.5)

Oppilaiden, varsinkin heikoimpien, opettaminen itsearviointiin motivoi oppilasta ja tuo tyytyväisyyttä ja oikeanlaista kriittisyyttä omiin töihin. Se opettaa myöskin suhtautumaan oikealla tavalla oppilasarviointiin. Arvioinnilla näin ollen on positiivinen, kasvattavakin vaikutus.

Pekka: ”Kun oppilaat oppivat tarkkailemaan omaa kehitystään ja kun he mulle kirjoittaa joskus palautteessaan, että ihan sama, minkä numeron annat, mutta mä olen tosi tyytyväinen, että sain tämmösen ja tämmösen kirjasta tehtyä, että mä en oo ennen tämmöstä tehny ja se on mulle vaikea homma. Mä oon tosi tyytyväinen, numerollasi ei oo mitään merkitystä. Ja silloin minusta on opittu kaikki.” (b3, s.5)

3.1.6 Vastuu ongelmaoppilaasta

Aineenopettajasysteemissä yläasteella opettajan oma oppiaine ei opettajien itsensä mielestä mene oppilaan tarpeiden ja edun edelle. Toisaalta opettajat näyttävät pitävän omaa ainettaan hyvin tärkeänä, koska kaikki eivät mielellään luovuta oman aineen tunteja yhteisten asioiden hoitoon tai oman oppiaineen opetusryhmä halutaan pieneksi toisten aineiden kustannuksella. Opettajat pitävät aineenopettajasysteemiä sopivana yläasteelle opettajan hyvän asiantuntijuuden takia. Asiantuntijuutena he pitävät hyvää oman aineen hallintaa, eivät sitä, mitä he tietävät esimerkiksi oppimisvaikeuksista, ihmistuntemuksesta, opetuksen eriyttämisestä, yhteistyötaidoista, erilaisista pedagogisista vaihtoehdoista ja didaktisista tempuista. Turhautuminen saattaa kohdata opettajan, mutta ei kuitenkaan ”todellista opettajaa”. Opettajan turhautuminen ei ainakaan paranna ongelmaoppilaan koulunkäyntiä.

Koulussa tapahtuvat nopeat muutokset tänä päivänä pakottavat opettajat yhteistyöhön ja vähentävät oman aineen tärkeyden korostumista.

Aino: ”Nyt tämä meidän muutos on ollut sellainen, että opettajien on ollut pakko tehdä yhteistyötä, et kun joka aineessa on laadittu opetussuunnitelmia ja sitten muittenkin aineiden kanssa on jouduttu tekemään yhteistyötä, että minä luulen, että tuo omaan aineeseen tuijottaminen on ehkä vähän vähentynyt.” (b4, s.9)

Leena: ”Ei, kyllä minun mielestä ainaki tässä koulussa yritetään ottaa oppilas huomioon. En minä ainakaan voi ajatella, että minä voisin opettaa sillä tavalla, että nyt 45 minuuttia ollaan täällä ja ihan sama, mitä muuna aikana teette tai täällä kirjoitat nää ja se on ihan sama, mitä sen jälkeen.” (d8, s.12)

Veijo: ”Kyllä mä oon yrittäny sanoo aina, kun mä saan tilaisuuden, että mitä mä opetan ja ketä mä opetan, mutta toisaalta en minä ole nyt mikään ideaaliopettaja missään tapauksessa, että mun mielestä se on oppilaan tahto, joka määrää. Jos oppilas ei tahdo, en minä vielä ole keksinyt keinoa, millä mä saisin tekemään sen töitä.” (b6, s.6)

Opettajan merkitys oppilaaseen vaikuttajana on vähentynyt ja monet muut vaikuttajat ovat tulleet tilalle. Tämän myötä oman aineen korostumisen sijaan opettajalle tulee tärkeämmäksi vastata kunkin oppilaan yksilöllisiin vaatimuksiin ja tarpeisiin.

Helena: "Minä katson, mikä on sen oppilaan etu. Ei mulle englanti, mä voisin sanoo, että tänä päivänä ne oppii sitä niin hurjasti koulun ulkopuolella. Englannin opetus on oikeestaan aika haaste tänä päivänä koululle. Ne osaa jo hurjan paljo ja osa on hurjan taitavia siinä." (b5, s.8)

Koulupäiviin sisältyy Jussin mielestä ”paljon varsinaisista oppiaineista irrotettua opetusta, erilaisia tapahtumia, juttuja, tekemistä ja aineet menee ristiin”, jolloin opettajat joutuvat luovuttamaan oman aineensa tunteja näihin ja ”ymmärtävät, että oppilaan kokonaiskehityksen kannalta nekin on tärkeitä juttuja” (a2, s.5).

"Mä en oo oikeestaan törmänny siihen sillä tavalla kertaakaan, että täällä olis niinku kärjistyny kertaakaan tai olis noussu jotenkin pintaan se, että muuten hyvä juttu, mutta minun aineen tunteja ei saa käyttää siihen." (a2, s.5)

Aineenopettajajärjestelmää pitää Kaarina yläasteelle sopivana systeeminä, ”koska aineenopettaja on asiantuntija siinä omassa aineessa ja omalla alallansa. Harva ihminen pystyy olemaan asiantuntija kauheen monella alalla.” (a1, s.13.) Hän on jopa sitä mieltä, ”että aineenopettajasysteemiä voisi pikkusen laajentaa viidennelle ja kuudennelle luokalle joissakin oppiaineissa” (a1, s.13). Perinteistä yläastetta, jossa opettaja opettaa samaa oppilasta läpi yläasteen, pitää Kaarina parempana vaihtoehtona sekä opettajan että oppilaan kannalta kurssimuotoisuuteen verrattuna.

"Kun oppilas tulee seitsemännelle luokalle ja saa johonkin aineeseen jonkin opettajan, niin se on sekä oppilaan että opettajan kannalta helpompi, että sama opettaja opettaa sitä oppiainetta sen kolme vuotta. Nuori ihminen on niin vanhoillinen, että kun se on siihen yhden opettajan tyyliin tottumut, niin se on ihan pallo hukassa, kun se on siihen tyyliin tottunu." (a1, s.13)

Niilolla näyttää olevan oma teoria, että naisopettajilla on enemmän vaikeuksia kuin miesopettajilla ongelmaoppilaiden kanssa. Hän perustelee mielipidettään sillä, että kasvattajan ja hoitoalan ammateissa on paljon naisia. Hän ei kuitenkaan perustele, miten ja miksi hänen mielestään naisilla on vaikeuksia enemmän kuin miehillä.

”Systeemi on se, että äiti hoitaa nämä lapset yleensä, lastentarhassa äiti, ala-asteen opettajat ovat naisia, oppilashuoltoon kuuluvat ovat naisia, äiti vie lääkärille ja selittää poikansa puolesta, melkein pureskelee ruuan näiden puolesta. Poikalapset ei oo miesten kanssa tekemisissä tämän virallisen koneiston kanssa paljoakaan. Sitte sille äidille on totuttu kiukuttelemaan ja huutamaan ja sitte on pitkä rivi naisia. Käyttäydytään samalla tavalla kuin äidille on käyttäydytty.” (d9, s.9)

Pekka kokee itsensä opettajana enemmän ”kasvattajatyypiksi” kuin ”tieteelliseksi tyypiksi”, koska hän on ollut kasvatuksesta kiinnostunut. Hänen kasvattaja-tyypilleen riittää se, että on kiinnostunut kasvatuksesta. Hänen mielestään opettajaa uhkaa pitemmän päälle kiinnostuksen menettäminen työhönsä. Onneksi näin ei käy kuitenkaan kaikille. Vanhempikin opettaja voi olla innostunut työstään. ”Todellinen opettaja” ei menetä hänen mielestään kiinnostustaan koskaan.

”Tietysti kun minäkin parkkiinnun ja uraudun tässä, niin 30 vuoden päästä voin olla aika turhaantunut ja ajatella vain eläkkeelle lähtöä ja muuta. Sit mä olen nähnyt täällä semmosia tässä mejän koulussa eläkkeelle lähteviä todellisia opettajia, jotka eivät ole menettäny tätä uskoansa.” (b3, s.4)

Pekalla on tietynlainen ennakkokäsitys opettajan ammatillisuudesta ja ammatissa viihtymisestä. Hänen mielestään opettaja kohtaa ennemmin tai myöhemmin turhautumista.

Tarjan mielestä ”ala-asteella opetus on kokonaisuudessaan enemmän yhden opettajan vastuulla, kun taas yläasteella liikutaan ihan eri tasolla” (c7, s.1) ja aineenopettaja on enemmänkin ”informaation jakaja”. Käsitys aineenopettajan työstä ”informaation jakajana” tai aikaisemmin mainittu käsitys suppea-alaisesta ”ammattilaisesta” eivät sisällä kasvatustehtävää eivätkä oppilaantuntemusta tai didaktista tietoa erilaisten oppilaiden kohtaamisesta. Aineenopettajille tuo näyttää riittävän. Toisaalta he ovat ymmällään, kun kaikki oppilaat eivät sopeudu heidän opetukseensa.

Kysyin aineenopettajilta, kenelle kuuluu opettajien mielestä kokonaisvastuu oppilaasta yläasteen systeemissä, missä samaa oppilasta opettaa niin moni opettaja. Vastaukset osoittavat, että vastuuta kannetaan, mutta se jakautuu monelle taholle. Yhä enemmän haluttaisiin oppilaan itsensä kantavan vastuuta opinnoistaan.

Opettajat ymmärtävät vastuun kantamisella lähinnä käytännön koulutyön sujumiseen liittyvien asioiden huolehtimista, kun taas oppilaan henkisen hyvinvoinnin seuraamiseen kiinnitetään vähemmän huomiota. Luokanvalvojan rooli on muuttunut enemmän kasvattajasta hallintotyyppiksi kurssimuotoisissa systeemissä. Opettajat sälyttävät suurimman vastuun oppilaasta luokanvalvojalle, jonka rooli onkin toimia opintojen sujumisen yleisenä tarkkailijana.

Jussi: "Luokanvalvoja seuraa sitä, miten ne opinnot etenee, että miten sujuu ja seuraa kokonaispoissaoloja ja kokonaisläsnäoloa ja tätä kokonaisuutta ja luokanvalvoja on se, joka tarkkailee sitä ja reagoi sieltä sitte, jos joku näyttää, että vaatii reagoimista." (a2, s.6)

Ainonkin kertoman mukaan "luokanvalvoja kantaa vastuuta. He pitävät kirjaa jokaisen oppilaansa suorituksista. Heillä on tarkkoja systeemejä." (b4, s.3.) Hänen mielestään "hankaluutena on, että voi mennä pari jaksoa, että luokanvalvoja ei opeta oppilasta, mutta kuitenkin toki on mielekästä, että on yks opettaja, jolle kerääntyy tieto ja joka on vastuussa" (b4, s.4). Se ei hänen mielestään tarkoita sitä, että "muiden opettajien pitäisi pestä kätensä pois" (b4, s.4). Samassa koulussa työskentelevä Helena kertoo, että "opettaja kysyy oppilaalta edellisen tunnin poissaolon syyn, joka pitää olla pätevä. Jos opettaja epäilee, että syy ei ole pätevä, niin sitte juttelee luokanvalvojalle, ja siitä se sitte lähtee. Ruvetaan seuraamaan." (b5, s.3.) Nämä opettajat kannattavat keskitettyä systeemiä, tiedon kerääntymistä yhdelle päävastuulliselle henkilölle, luokanvalvojalle, joka tarvittaessa ryhtyy muihin toimiin. Tällä koululla toimiva Pekka ei koe luokanvalvojan roolia samanlaisena. Hänen mielestään kurssimuotoisuus ja luokattomuus ovat muuttaneet luokanvalvojan roolia kasvattajasta enemmän hallintotyyppiksi; todistustenjakajaksi ja poissaolojen laskijaksi. Luokanvalvoja ei ole enää "välikäsi", joka välittää aineenopettajan terveiset vanhemmille ja päinvastoin. Aineenopettajan vastuu oppilaasta on lisääntynyt.

Pekka: "Ennen saattoi käydä niin, että joka ei ollu luokanvalvoja, hän vaan opetti ja sit hän saatto sanoa luokanvalvojalle, että sun oppilaasi häiritsi tunnilla, tai sit se lintsaa ja sit se oli luokanvalvojan asia se, että mitä se teki ja nyt tää opettaja tekee sen itse." (b3, s.8)

Ongelmaoppilaat tuovat oman panoksensa luokanvalvojan tehtävänkuvaan. ”Jos ajatellaan just näitä heikkoja oppilaita, niin heidän kohdallaanhan tää valvonta on suuri työ ja heille sitte tehdään melkein joka kurssi se henkilökohtainen lukujärjestys” (b4, s.3), kertoo Aino suurelta kurssimuotoiselta yläasteelta. Jussin mielestä luokanvalvojan ei yksin tarvitse kantaa vastuuta.

”Kyllä luokanvalvoja aika pitkään murehtii sen oppilaan kanssa, sen oppilaan vanhempien kanssa tai opettajan tai opettajien kans sitä jonkun oppilaan kohtaloa tai tekemistä ja se opo on sit siellä taustalla.” (a2, s.6)

Kokonaisvastuun on Kaarinan mielestä jakauduttava usealle osapuolelle koulussa. Hän pitää yläasteen oppilasta riittävän isona ottamaan vastuuta omista teoistaan. Opettajakaan ei saa ”sulkea silmiään” ja jättää vastuuta ottamatta. Kaarina on ainut opettaja, joka viittaa oppilaan henkiseen hyvinvointiin oppitunneilla ja opettajan vastuuseen siitä.

”Mä sanoisin, että voiko tässä ajatella, että kokonaisvastuu olis jollakin. Mä sanosin, että opettajalla on vastuu siitä, että oppilas voi koulussa hyvin tai mahdollisimman hyvin, tai saa sen opetuksen. Oppilashan on vastuussa. Ei oppilaskaan ole ilman vastuuta ja kodilla on vastuu. Kyllä se jakautuu mun mielestä näille, mutta kyllähän toki aineenopettaja vastaa siitä, että tunnilla olisi jokaisella oppilaalla hyvä olla. Jos sattuu joku tapaus jonkun opettajan tunnilla, niin tietysti sillä opettajalla sillä hetkellä on vastuu niin, että hän vie sen eteenpäin, ellei hän itse pysty sille mitään tekemään, että jos opettaja ei tee sille asialle mitään, hän sulkee silmänsä, niin silloinhan opettaja välttelee sitä vastuuta, mutta ei opettaja voi kaikesta vastata. Kyllä yläasteen oppilas on jo niin iso, että kyllä hänellä on vastuuta siitä, mitä hän tekee tai jättää tekemättä.” (a1, s.12)

Myös Leenan mielestä ”yläasteella ensimmäinen vastuu on oppilaalla itsellään sillä tavalla, että tekee töitä säännöllisesti” (d8, s.6). Ainon mielestä ”periaatteessa vastuu pitäis olla oppilaan ja kyllähän suurin osa oppilaista huolehtii asioistaan” (b4, s.3).

Aineenopettajan vastuun katsotaan rajoittuvan pääasiassa omaan aineeseen, jonka opiskelusta oppilas sitten kantaa oman vastuunsa. Tarja on sitä mieltä, että ”kai se ainekohtaista on kuitenkin, että jokainen on vastuussa siitä omasta opetusryhmästään.

Ehkä seiskaluokalla enemmän korostuu sitte luokanvalvojan osuus, että katsoo niinku päällepäin, että miten se sujuu, mutta yhä enemmänhän se menee siihen oppilaan vastuun ottamiseen.” (c7, s.11.) Opettaja saattaa vältellä vastuuta. Todellinen vastuun kantaminen ja yksilöllisen opetuksen tarjoaminen ja oppilaista yksilöllisesti huolehtiminen saatetaan siirtää toisten opettajien vastuulle.

Leena: ”Erityisopettaja on vain kahdeksan tuntia viikossa ja on semmosia polosia, jotka ovat päässeet yhdeksännelle luokalle ja taidot ovat hyvin vähäisiä, että ei siinä sitte oo kettää.” (d8, s.4).

Pahimmassa tapauksessa vastuusta luovutaan kokonaan ja siirretään se muualle. Pienellä yläasteella opettavan Niilon mielestä vastuun ottaminen ei onnistu.

”Käytännössä ei ole mahdollista kenelläkään huolehtia siitä. Ei voi erityisopettajallekaan sitä sysätä. Sillä on vaan kahdeksan tuntia viikossa. Sitte on tietysti, jos aivan huonosti menee, niin tarkkailuluokka.” (d9, s.3)

Vastuun ottamisessa oppilaasta on eri tasoja. Joillekin opettajille siinä riittää pelkkä opettaminen, toiset haluavat paremmin tutustua oppilaan ongelmiikkaan.

Helena: ”Kuka mihinkin saakka ottaa selvää ja kuka ei. On erilaisia käytäntöjä. Kuka mahdollisesti tyytyy siihen frontaaliopetukseen ja antaa opetuksen, piste, eikä puutu sen enempää mahdollisesti, meitähän on moneksi.” (b5, s.2)

Kenelle sitten oppilas kertoo huolensa tällaisessa aineenopettajien viidakossa? Koulusta löytyy opettajien lisäksi ammattiauttajia, joilla on aikaa kuunnella oppilasta. Erityisesti terveydenhoitajan rooli korostuu tässä asiassa. Murrosikäisen on helpompi puhua nuorelle työntekijälle kuin vanhemmalle. Pekan kertoman mukaan oppilas ”valitsee sieltä jonkun opettajan, joka tuntuu hyvältä. Se ei ole välttämättä se luokanvalvoja. Se voi olla kuka opettaja tahansa. Ehkä siinä tulee sellanen pikkusen liukuhihnainen tunnelma oppilaillekin, että ei oikein pääse kiintymään kehenkään. Ei pääse syntymään semmosta turvapiiriä, että mä uskaltaisin nyt kertoa ja puhua. Sit meillä on kuraattori ja terveydenhoitaja. Heille puhutaan paljon asioita. Kyllä sellanen kuuntelija olis varmaan hyvä ammatti kouluun, yks semmonen, joka vaan kuuntelee”. (b3, s.8.) Pieneltä yläasteelta oleva Leena sanoo ”tukioppilastoiminnan” auttavan tässä asiassa. Lisäksi hän kertoo:

”Meidän koulussa on terveydenhoitaja sellanen, jonka luokse he menevät hyvin herkästi keskustelemaan tällaisista asioista. Hän on aika nuori ja mä oon monesti huomannu ja terveydenhoitaja on sanomukki, että aina voi tulla. Kyllä erityisopettajaki on tässä roolissa, mutta ehkä sitte vaan sellaset, jotka enempi on hänen tunneillaan. Ehkä ei muuten kukaan voi. Kyllä mä luokanvalvojaki oon ja kyllä ne joskus juttelee ihan kotiarestaista.” (d8, s.4)

3.1.7 Aineenopettajakoulutus ja aineenopettajan tietämys ongelmaoppilaan opetuksesta

Aineenopettajien koulutus ei näytä antavan valmiuksia ja keinoja erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ja yksilöllisyyden huomioimiseen opetuksessa. Opetusharjoittelussa opetus tähdätään opettajien kertoman mukaan keskiverto oppilaille eikä opetuksen eriyttämisestä puhuta lainkaan. Tässä mielessä opettajankoulutuksen pitäisi muuttua ”elämänläheisemmäksi” ja ”realistiseksi”. Kaikki haastatellut opettajat kokevat, että heillä ei ole tietoa ja taitoa erityisoppilaan, ongelmaoppilaan opettamiseen ja kohtaamiseen ja että he tarvitsevat lisäkoulutusta.

Kaarina, joka on vanhempi opettaja, ”uskoi ja toivoi mielellään, että opettajankoulutus olisi kehittynyt jo niin pitkälle, että tämäkin asia huomioidaan, koska se opettajalinja valitaan jo siellä alkuvaiheessa” (a1, s.11), mutta näissä haastatteluissa mukana olleiden nuorempien opettajien kertoman mukaan opettajankoulutus ei ole siinä suhteessa muuttunut. Muun muassa opettajankoulutukseen muutosta odotteleva Pekka kritisoi:

”Siitä kyllä riippuu äärettömän paljon tosta opettajankoulutuksesta, että avataan näitä näkökulmia ja mä ihmettelen, mistä nämä pöyhkeät kaikkietävät opettajat aina löytää tiensä. Milloinka tää muuttuu? Mut se on koko tää harjottelu. Sitä tehdään mallikoulussa ja siellä ollaan aina yläpuolella. Yliopettaja arvostelee ja se järjestelmä on niin naurettava, että jos sitä ei muuteta niinku semmoseksi elämänläheiseksi, ei tapahdu mitään muutoksia.” (b3, s.12)

Pekan mielestä ”nuoremmat opettajat ovat kaikkein jämähtäneimpiä. On käsittämätöntä, kun heidän pitäis olla kaikkeen uuteen innokkaimpia, niin vanhat parrat on paljon nopeammin lähteneet irti.

Nuorten vastavalmistuneitten käsitys oppimisesta on liian yksipuolinen. Didaktikko on avainasemassa, että kuinka hän ottaa näitä näkemyksiä esille ja minkälaisen kuvan hän antaa opettajille”. (b3, s.12.) Pekka pitää, toisin kuin yleensä pidetään, nuoria opettajia kehityksen jarruina ja vanhoja opettajia enemmän uudistusmielisinä.

Auskultointivaihe aineenopettajankoulutuksessa ei sisällä opettajien mukaan erilaisen oppilaan kohtaamista tai opetuksen eriyttämistä. Opettajat ovat pohtineetkin tätä asiaa kouluissaan. Esimerkiksi Tarjan koulussa opettajat ovat todenneet, että ”ei ole koulutuksessa varmaan suuremmasti ollu puhetta” (c7, s.11). Nuoremman Veijon ”auskultointivaiheessa oli jotakin oppilastuntemusta, mutta eihän siellä tarvinnu eriyttää. Ei harjoittelussa silleen eriyttämiseen voi puuttua, koska se on niin lyhyt aika ja ei oo oppilaantuntemusta.” (b6, s.10.) Hän on kadehtien katsonut, ”ku yks työkaveri aloitti erityisopettajaopinnot. Siellä oli esimerkiksi matematiikan opetuksen erityisongelmia luentosarja” (b6, s.10). Hän ihmettelee, että ”mitä varten koulutukseen ei kuulu tuo, että se kuuluisi ehdottomasti” (b6, s.10). Kurssit erityisopetuksesta eivät saisi olla yksinomaan erityisopettajien herkkua, vaan niitä kaivataan aineenopettajienkin koulutukseen. Toisaalta Veijo toteaa, että ”siinä vaiheessa sitä ollaan niin idealisteja, että se on vaan korkeampi matematiikka mielessä” (b6, s.10). Veijo kaipaa opettajien auskultointivaiheeseen koulutusta ongelmaoppilaista ja heidän opettamisestaan, toisaalta hän pitää sitä vaikeana toteuttaa. Vanhempi matematiikan opettaja, Kaarina muistelee omasta auskultointiajastaan kolmenkymmenen vuoden takaa, että ”siellä oli kasvatustieteen luentoja tai jotain didaktiikkaa”, mutta eriyttämisestä ei ollut puhetta, ”ei niillä harjoitustunneilla ainakaan. Kyllä se vietiin sen yhden ja saman ohjelman mukaan koko ryhmä” (a1, s.11). Opettajat kaipaavat kipeästi lisäkoulutusta. Muun muassa nuori matematiikan opettaja Veijo kaipaa tietoa oppimisvaikeuksisten auttamiseen.

”Kyllä tämän aineen erityisvaikeuksista pitäisi saada enemmän tietoa ja vasta sen tiedon saatuani minä voisin sanoa, että mitä minä voisin tehdä paremmin. Ei mulla ole tietoa siihen pedagogiseen. Jos mä tietäisin, niin mä tekisin.” (b6, s.11)

Leena: ”Kyllä mun mielestä koulutusta pitäis olla paljo enempi. Hyvin vähän on mistään puhuttu. Minä esimerkiksi en tiedä, että mikä on lukihäiriö. Hyvin vähän on tietoa.” (d8, s.13)

Opettajien virkaehtosopimuksen mukainen koulutus eli kuntien omille opettajille järjestämä veso-koulutukseen ei ole antanut apua opettajille tässä suhteessa. Veijon mukaan veso-koulutuksessa ongelmaoppilain kohtaamista ”ei ole ollu. Meillä ei muutenkaan ainekohtaista ole ollu moneen vuoteen. On olemassa muitaki asioita.” (b6, s.11.)

Koulujen verkostoituminen ja eri koulujen opettajien kanssa yhdessä näiden asioiden pohtiminen saattaisi paikata koulutuksen puutetta. Niilo on ollut tällaisessa koulutuksessa.

”Minä oon sellasessa vapaaehtosessa verkostokoulutuksessa ollu, jossa tietenki on sivuttu näitä ongelmaoppilaita. Tää on semmonen vapaaehtonen verkosto, johon kuuluu muutamia vapaaehtoisia opettajia meidän koulusta ja muutama muu koulu ympäristöstä. Siinä keskustellaan ja uusia opetusmenetelmiä pohditaan.” (d9, s.8)

3.1.8 Kurssimuotoisuus ja ongelmaoppilas

Oppilaiden sosiaaliset suhteet muodostuvat kurssimuotoisessa systeemissä erilaisiksi kuin perinteisessä koulussa. Kurssimuotoisuuden eduksi opettajat katsovat koko ”koulun hengen” syntyminen, joka on Pekan opettajan mielestä ”terveellisempi” kuin perinteinen ”umpeutunut luokkahenki”. Kliikkiytyminen ja jengiytyminen vähenee ja tämä edistää koko koulun hengen syntymistä. Eduksi katsotaan myös kurssien vaihtuminen, mikä voi merkitä oppilaille uusia kavereita ja työpareja, kurssien alussa ns. ”uuden aloituksen” ja sen myötä ”puhtaan pöydän”. Oppilaiden leimautuminen vähenee ja uudet, usein vaihtuvat opettajat saattavat merkitä parempaa henkilökemiaa. Haittoina pidetään kurssimuotoisuuden ”nopearytmyyttä” ja sen myötä opettajien huonoa oppilaantuntemusta, ”kiinteiden sosiaalisten luokkaryhmien”, ”tuttujen sosiaalisten suhteiden”, ”tutun ympäristön”, toisin sanoen ”turvapiirin” puuttumista oppilaalta ja sitä, että kurseja on helppo jättää suorittamatta. Ongelmaoppilas voi jäädä ”koukkuun” monessa kohdassa kurssimuotoista systeemiä. Hän voi olla jopa vaarassa syrjäytyä jo kouluaihana, mikäli asiaan ei paneuduta riittävällä vakavuudella.

Yläasteiden ongelmat ovat ”laman myötä” lisääntyneet Veijon mielestä. Syytä siihen on hänen mielestään vaikea tietää.

”Ei me osata sanoa ilman tutkimusta, että minkä verran näistä meidän ongelmista luokattoman, vuosiluokkaan sitomattoman opetuksen syytä ja minkä verran laman syytä, yleisen muutoksen, mikä täällä on. Me ollaan kaupungin suurin yläaste, että onko sillä vaikutusta sitte. Hakeutuuko meille sellasia ihmisiä, vai onko niin suureen joukkoon helppo piiloutua.” (b6, s. 9)

Veijo kutsuu ”lintsaamista” ja kurssien suorittamatta jättämistä ”pelaamiseksi”. Sitä on helpompi tehdä isossa kurssimuotoisissa systeemissä. ”Kyllä tää varmaan auttaa siihen, että jos haluaa pelata, niin pääsee pelaamaan” (b6, s.9). Tarjan havaintojen mukaan ”lintsaus” ei ole niin helppoa pienemmällä koululla, koska ”pienemmällä yläasteella jokainen näkyy kuitenkin. Ehkä nopeemmin voidaan puuttua sitte” (c7, s.13). ”Pelaajia”, joilla yhdeksännen luokan päästötodistus jää kiinni suorittamattomista kursseista, on Veijon mukaan noin viisi prosenttia. Noin puolet näistä on hänen kertomansa mukaan moniongelmaisia. Näille oppilaille annetaan kuitenkin mahdollisuus suorittaa peruskoulun päästötodistus varsinaisen peruskoulun jälkeen.

”Kahestasadasta jäi noin kymmenkunta vielä, että niillä oli kesken. Niistä noin neljä viisi on moniongelmaisia ja jokunen taitaa yks olla semmonen, että mä pelkään, ettei se saa koskaan minkäänlaista todistusta. Sitten puolet oli sellaisia, jotka olis saanu räpäimällä sen kasaan, mutta ne ajatteli, että käydään tässä saman tien vähän ikäänkuin kymppiä, että yritetään parantaakin vähän numeroita.” (b6, s.12)

”Oppilas suorittaa ensimmäisenä vuonna kaikki kurssit, kun siinä ei ole paljo valintaa. Sitte hänellä toisena vuonna voi jäädä kolme neljä kurssia suorittamatta. Jos kolmantena vuonna jää taas saman verran, niin sitten on jo aikamoinen määrä. Siinä kolmannen vuoden aikana tehdään jo ihan sovinnolla sitä neljännen vuoden lukujärjestystä, et sovitaan, että nyt yrität suorittaa nämä kurssit tänä vuonna ja sitten jätetään nämä ensi vuodeksi.” (b4, s.3)

Osa opettajista näkee sekä hyviä että huonoja puolia kurssimuotoisessa ja luokattomassa yläasteessa. Helenan mukaan ”sellaisten oppilaiden kannalta, jotka kaipaavat tuttuja sosiaalisia suhteita, tuttua ympäristöä, joka vahvistaa sitä omaa kehitystä ja kasvua, jos on muutenkin vaikeuksia sen oman tasapainon ja itsetunnon kanssa” (b5, s.4), on perinteinen yläaste ja pysyvä oppilasryhmä parempi. Toisaalta kurssimuotoinen ja luokaton systeemi on hänen mielestään hyvä.

”Siinä alkaa aina uusi elämä kuuden viikon jakson jälkeen ja oppilas saa alottaa puhtaalta pöydältä, ja jos hänellä ei ole ryhmässä hyvää työparia, niin seuraavassa kurssissa hänellä voi olla paremmat kaverit ja jos opettajan kanssa ei kemia pelaa, niin vaihtuu sekin sitte taas. Ei tarte sietää koko vuotta tiettyä persoonaa. Kyllä ne on aika positiivisesti oppilaat sen kokeneet.” (b5, s.4)

Ja saman koulun opettaja Aino sanoo:

”He ovat innostuneita siitä, kun pääsee aina uuteen porukkaan, tapaa uusia kasvoja, mutta tietysti joillekin tää on varmasti vaikea systeemi niin, että kaipais tuttua porukkaa ympärillään. Minä uskon, että täällä on joukossa semmosia, jotka tuntevat olevansa vähä sellasia hylättyjä ja orpoja ja yksinäisiä.” (b4, s.4)

Juuri hiljainen ja syrjään vetäytyvä oppilas voi kokea itsensä irralliseksi ja yksinäiseksi. Kurssimuotoisuuden nimiin vannova Pekka on sitä mieltä, että ”kurssimuotoisuus vähentää erityisopetuksen tarvetta, koska sellaiset sosiaaliset suhteet eivät pääse sillä tavalla kärjistymään, kun ollaan vaan kuusi viikkoa yhdessä ja seuraavassa jaksossa taas uudet ihmiset opettamassa ja uudet ihmiset oppimassa” (b3, s.1). Oppilaiden väliset siteet heikkenevät hänen mielestään ihan selvästi, mutta ”ei ne orvoksi jää”. Luokkahengen sijaan on tullut ”koulun henki”.

”Me emme ole enää seitsemän geeläisiä. Me olemme tämän koulun oppilaita. Ja se jengi on nyt koko lössi tässä. Oppilaat kokevat tämän paljon mukavammaksi, että mä voim tutustua koko koulun oppilaisiin. Kaikki on mulle tuttuja. Mulla on siellä omat hyvät kaverit ja sitten semmoset, joista mä en tykkää ja sit on semmosia ihan tasapaksuja tyyppejä ja että mä voim tällä kurssilla joutua ton kans hommiin ja sehän on kauheen jännittävää sitte eka tunnilla, että ketä tänne tulikaan mun ryhmään. Ai toi tyyppi on täällä. Ja nyt ollaan enemmän semmonen koko koulun henki. Musta se on terveellisempi kuin tämmönen umpeutunut luokkahenki.” (b3, s.9)

Helena: ”Käytännössä ne hajaantuu tuonne ryhmiin. Sillä tavalla niillä ei ole sitä kiinteitä sosiaalista luokkaryhmää ja -henkee. Se on niinku katoamassa tässä systeemissä.” (b5, s.4)

Kurssimuotoisuus ja luokattomuus ovat Jussin mielestä edesauttamassa oppilaan irrallisuutta ja jopa toisten oppilaitten taholta tulevaa syrjimistä. ”Se ei välttämättä ole suvaitsemattomuutta. Ne eivät ole erilaisia ne oppilaat. Se syy voi olla koulumaailman ulkopuolelta”. Tällaisia oppilaan ongelmia on vaikea havaita.

”Oppilaat jopa ei ulospäin edes näytä sitä, mut sä vaan niinku vaistoat, että tossa ryhmässä toi on kyllä mukana, mutta ei se niinku oikeestaan oo. Se tulee ilmi erilaisissa tilanteissa, ryhmänmuodostustilanteissa ja muissa, että niinku joku oppilas on, ettei se tunnu kelpaavan mihinkään. Tää luokaton systeemi myös suosii sitä, että sinne on niinku helppo piiloutua, kun ryhmät syntyy ja hajoaa. Ei ole semmosta turvallista perusr ryhmää, johon sä kuulut koko ajan, että joku oppilas, sitä ei edes heti huomata, että se on irti kaikesta.” (a2, s.9)

Tällainen oppilaan irrallisuus ja syrjintä koulussa voi johtaa myöhemmin totaaliseen syrjäytymiseen. On olemassa ”vaara, että oppilas lähtee etsimään sellaisia sosiaalisia viiteryhmiä, joihin se kelpaa ja on olemassa vaara, että se lähtee menemään epätoivottuun suuntaan” (a2, s.9). Opettajilla tulisikin olla ”tuntosarvet ylhäällä ja yrittää vahvistaa sitä, että se pysyis siinä ryhmässä mukana, jolloin kasvaa kiinni tähän ja myöhemmin sitten aikuismaailmasta, tulevasta työympäristöstä löytää ehkä samanmielisiä, samankaltaisia, jotka on niinku hänelle ehkä tarpeen ja hyväksi” (a2, s.9). Oppilaan syrjäytyminen on Jussin mielestä ”semmonen iso asia, mihin tulevaisuudessa tulee kiinnittää huomiota” (a2, s.9).

3.2 Tukitoimet yläasteella

3.2.1 Erilaisuuden hyväksyminen

Jos opettaja ymmärtää ja tukee oppilasta hänen kehityksessään, se helpottaa ja auttaa oppilaan koulunkäyntiä. Edellytyksenä on luonnollisesti erilaisuuden hyväksyminen. Kysyessäni opettajilta, kuinka koulussa hyväksytään erilaisuutta, he mielsivät kaikki erilaisuuden ensisijaisesti ulkoiseen erilaisuuteen tai vierasmaalaisuuteen liittyväksi asiaksi. Suhtautuminen erilaisuuteen on opettajien mielestä sekä positiivista että negatiivista opettajainhuoneissa. Negatiivisen suhtautumisen ääri-ilmentymänä on toivomus ongelmaoppilaan siirtymisestä jonnekin muualle.

Opettajien mielipiteistä heijastuu tyypillinen suomalainen suhtautuminen maastamuuttajiin ihmisinä. Ihonväriin ja pukeutumiseen kiinnitetään ensimmäisenä huomio.

Jussi: "Täällä on mustalaisia ja on ollu tummapintaisia ja on tällä hetkelläki. On hyvinki monenlaisesti pukeutuvia ja monenlaisiin tyyliisuuntiin. Ainahan esiintyy jonkinasteista kiusaamista, mutta mä en oikeestaan oo mieltäny, että se liittyis jotenkin erilaisuuteen. No erilaisuuttahan se on tietysti, jos yksilö ei sopeudu ryhmään, mutta sitä on niin vähä. Yleisesti sanoen tää on kyll' varsin hyväksyvä ja suvaitsevainen työyhteisö." (a2, s.4)

Aino: "Meillä on just aika konkreettista tämä, että meillä on näitä maahanmuuttajia ja kyllä minusta on ilmapiiri muuttunu, että ei nyt heitä ainakaan pälistellä, niinku alussa, eikä nyt enää ryssitellä niin paljo kuin aikasemmin." (b4, s.7)

Helena: "Kyllä mun mielestä erilaisuutta hyväksytään. Meillä on näitä maahanmuuttajia, vierasmaalaisia, että se on lähteny jo sieltä tämä erilaisuuden hyväksyminen." (b5, s.7)

Toiset opettajat suhtautuvat erilaisuuteen ja erilaisiin oppilaisiin myönteisesti, toiset kielteisesti riippuen koulusta ja opettajapersoonista. Erilaisuus toisaalta hyväksytään, toisaalta on olemassa "vanhanaikaisia opettajia", joiden suhtautuminen oppilaisiin on negatiivista. Suomessa on Helenan mukaan vanhastaan "negatiivisuuden kulttuuri, joka on onneksi muuttumassa. Opettajainhuoneessa näkee semmosia persoonia, joiden lähtökohta on negatiivinen." (b5, s.7.) Pekan mielestä "suomalaiset ei kauheen hyvin siedä erilaisuutta" (b3, s.11). Niilo on huomannut, että koulussa "ollaan iloisia, kunhan saatais edes joku pois" (d9, s.7). Tarja erottaa kouluarvosanat ja ihmisarvon toisistaan.

"On kaks eri asiaa jonkun hyvyys kouluarvosananana ja sitte taas ihmisenä hyvä. Hyvin heikko oppilas voi olla miellyttävä ihmisenä ja sen tietää, että se parjää elämässä. Minä en arvioi, kuinka paljon ne osaa ruotsia. Se ei oo ihmisarvon mitta." (c7, s.8)

Pienellä kylällä on Leenan mukaan "hyväksyvä ja ymmärtävä ilmapiiri" (d8, s.11). Edellä kerrottu samalta koululta olevan Niilon mielipide puhuu päinvastaista, joten samankin koulun sisällä opettajien mielipiteet koulun yleisestä ilmapiiristä vaihtelevat. Kaarinan "koulun toiminta-ajatuksessa ja tunnuslauseessa on erilaisuuden huomioiminen. Opettajat huomioivat sen ja se on asia, josta keskustellaan." (a1, s.9.) Oppilaiden suhtautuminen erilaisuuteen näkyy mm. kiusaamisena, johon koulussa opettajien mielestä "suhtaudutaan vakavasti" ja puututaan siihen.

3.2.2 Ongelmaoppilaan huomioiminen opetuksessa

Opettajat voivat mielestään huomioida ongelmaoppilaita opetuksessaan mm. käyttämällä erilaisia työtapoja. Työtavoissa ollaan menossa yksilöllisen opetuksen ja oppilaskeskeisyyden suuntaan. Kurssimuotoisissa systeemissä oppilaan vastuuta korostavat työtavat näyttävät tuovan ”stressiä” oppilaille. Erilaisten työtapojen käyttö ja erityisesti yksilöllinen työskentely eivät näytä välttämättä takaavan ongelmaoppilaan todellista huomioimista opetuksessa.

Jussin mielestä opetusmenetelmien avulla opettaja eriyttää opetusta ja huomioi näin myös oppimisvaikeuksisen oppilaan opetuksessaan.

”Opsin tavoitteet on tehty keskiverto-oppilaan tavoitteeksi ja se tarkoittaa sitä, että eri aineissa, historiassakin, jollakin oppilaalla voi olla suuria vaikeuksia. Se on sitten menetelmäkysymys, et sit sun pitää opetusmenetelmiä vaihtelemalla pyrkiä, että se oppilas saavuttaa jonkun tason.” (a2, s.3)

Tarjan mielestä oppilaiden häiriökäyttäytymistä voidaan vähentää työtapoja vaihtelemalla.

”Nykyisin on varmaan ihan pakkoki vaihdella. Se voi heijastaa sitä häiriökäyttäytymistäki, jos ihan samalla tavalla opettaa, että tottakai vaihtelu virkistää.” (c7, s.11)

Uusista työtavoista haastateltujen opettajien mukaan suosituimpia ovat yhteistoiminnallinen oppiminen, projektiopetus ja opintokäynnit. Nämä menetelmät suosivat oppilaskeskeisyyttä. Veijon kertoman mukaan vanhemmat ja oppilaat kokevat yhtä aikaa usean opettajan käyttämänä projektiopetuksen rankaksi.

”Joskus tulee oppilailta ja vanhemmilta valitusta, että näitä kaikenlaisia projekteja ja muuta joskus sattuu useampiakin samalle jaksolle. On kolme, neljä ainetta, missä kaikissa tehdään projektia, isompaa esitelmää, niin se saattaa olla aika rankka.” (b6, s.11)

Projektiopetuksen ”rankkuus” näkyy ensimmäisenä ongelmaoppilaiden kohdalla. Projektitöiden tekeminen jää helposti kurssien loppuun, mihin myös kokeet ruuhkautuvat. Helenan mielestä nämä lisäävät oppilaiden paineita.

”Tänä päivänä niillä on liikaaki niitä projekteja, kun kurssin loppuun tahtoo ruuhkautua kokeet ja sitte niillä on niitä projektitöitä. Tuntuu, että oppilaiden stressi on lisääntynyt juuri sen takia, että kokeet keskittyy sinne kurssin loppuun plus sitte on projektityöt, jotka on jäänyt tekemättä sillon, kun olis aikaa ja ne tehdään viime tipassa. Oppilailla on stressiä tänä päivänä.” (b5, s.9)

Veijo suosii matematiikan opetuksessaan yhä enemmän yksilöllistä opetusta. Samassa ryhmässä samanaikaisesti voi olla usean kurssin opiskelijoita. Opettajan on ”revettävä” neuvomaan montaa oppilasta.

”Me panostetaan yksilölliseen ja omatoimiseen tai parin kanssa työskentelyyn. Viime talvi meni sillä tavalla, että mulla oli koko kevään matikan ryhmässä useampaa kuin yhden kurssin opiskelijaa. Siellä oli kasiluokkalaisia, jotka opiskeli yhtälöitä ja ysiluokkalaisia, jotka opiskeli avaruusgeometriaa. Siinä ei sillon yhteistä opetusta taululla oikein voi olla. Ja mä oon tietosesti yrittäny siihen suunnata opetusta, että mä yritän antaa hyvin yksilöllistä opetusta.” (b6, s.12)

Oppimisvaikeuksisen oppilaan huomioiminen opetuksessa on Jussin mielestä ”vähän mutkikkaampi juttu”. Tällainen oppilas ”pyritään huomioimaan” opetuksessa, mutta se ”ei välttämättä näy joka tunti”. Oppimisvaikeus merkitsee hänen mielestään myöskin hitautta ja hän on sitä mieltä, että ”ei voi aina mennä sen hitaimman mukaan”. Tällaisen oppilaan huomioiminen tapahtuukin sillä tavalla, että ”työskentelyn aikana pyritään antamaan aikaa. Näin huomioidaan myöskin heikompaa oppilasta. Opettajan jaksamisen kannalta on pakko vaihdella työtapoja.” (a2, s.5.)

Yksi keino huomioida erilaisia oppilaita opetuksessa on opetuksen eriyttäminen, jolloin oppilaan kyvyt otetaan huomioon ja oppilaat tekevät tasoisiaan tehtäviä. Opetuksen eriyttäminen on haastatelluille opettajille hieman ”hämärä” käsite. Eriyttämistä ei ajatella tarpeeksi syvällisesti ja oppilaskohtaisesti. Ongelmaoppilaan ongelmia ei tunneta ja siksi eriyttäminen on vaikeaa. Myöskään lahjakkaitten oppilaiden opetuksellisiin vaatimuksiin ei pystytä vastaamaan. Koulutuksessa sitä ei ole opetettu. Eriyttämistä ei tehdä systemaattisesti ja pitkäjänteisesti. Opettajilla on jonkin verran keinoja eriyttämisen toteuttamiseksi, joista he mainitsevat erilaiset tehtävät, tehtävänanto ja tavoitteiden laskeminen. Heikot oppilaat pääsevät herkästi helpommalla.

Hyvien katsotaan pärjäävän ”omaehtoisesti”. Eriyttämiseen ei oppitunneilla ole näiden opettajien mielestään aikaa. Toisinaan opettajien aika menee järjestyksen ylläpitoon. Eriilaisen oppilaan huomioiminen jää vähäiseksi.

Kaarina, jolla opettajakokemusta on kolmekymmentä vuotta, kokee, että hänelle ”eriyttäminen on ollut iän kaiken ongelma ja että aikaa ei ole riittävästi. Heikompi tarttis enemmän sitä opetusta.” (a1, s.10.) Jussi, historian opettaja luulee, ”että välineaineissa eriytetään enemmänkin”. Hän itse ei juurikaan eriytä omassa aineessaan, historiassa.

”Eriyttämistä tapahtuu silleen, että mä annan tiettyyn tehtävään ohjeistuksen, joka on kaikille sama, mutta sit mä tiedän, että sen jälkeeen mä annan niille kevyemmät ohjeet tai enemmän apuja tai jos pitää etsiä tietoa, niin mä annan valamiiksi niitä sivuja, mistä pitää tehdä tai autan ne liikkeelle.” (a2, s.6)

Vanhempi matematiikan opettaja, Niilo ei ”hurskastele” eriyttävän materiaalin tekemisen kanssa. Hän eriyttää opetustaan helpottavilla tehtävillä.

”Sitä materiaalia, jos sitä rupeais tekemään ja eriyttäsi siinä, niin se ei käytännössä onnistu. Minä laitan joitain tehtäviä niin helppoja ja yritän käydä katsomassa. Sitte mä oon ajatellu silleen, että minä en niiden kavereiden itsetuntoa rupea sen takia mollaamaan.” (d9, s.2)

Myöskin vanhempi opettaja, Aino, joka opettaa äidinkieltä, eriyttää aina ”oppilaskohtaisesti tavoitteita laskemalla”. Lukiokelpoisia kaikista oppilaista ei hänen mielestään koskaan tule ja siksi eriyttämistä on pakko tehdä joskus. Hänellä on tarjottavana oppilailleen ”perustehtäviä, helpotettuja ja lisätehtäviä” (b4, s.6). Pienen yläasteen nuori äidinkielen ja ruotsin opettaja, Leena sanoo eriyttämisestä, että ”kyllä se vähä vaikeeta on” (d8, s.9). Oppikirja eriyttää jo tehtävillään valmiiksi ruotsin opiskelijoita. Hän valmistelee heikkoja oppilaita vaikeaan tehtävään varoittelemalla jo etukäteen tehtävän vaikeudesta. Seitsemännenden luokan oppilaat jäävät lähes täysin eriyttämättä ja oppilaat oppivat mitä oppivat. Heikkojen oppilaiden eriyttämisen yhdeksännellä luokalla hän on hoitanut kopioituttamalla sanoja kirjasta vihkoon.

"Meillä on kyllä aika hyvä se kirja. Siinä on kyllä monen tasoisia tehtäviä. Mä yritän aina sanoa, että tuota nyt on aika vaikea tehtävä, ettei ne lannistusta ne, joilla on vaikeuksia. Viime vuonna minulla oli yhdeksäsluokkalaisten ruotsi, niin kyllä minä otan sillä tavalla, että sinä ja sinä ja sinä, jos te kirjoitatte viikkoon nämä kappaleiden sanat ruotsiksi, mut en mä niinku seiskan kans eriytä paljo ollenkaa. Mä oon aatellu, että kyllä jokaisen pitää nyt vielä suurin piirtein se sama. Sitte ne, joilla on vaikeuksia, ne niinku jää. Eivät pysty niin paljo oppimaan. Jos seiskalla eivät opi niitä perustehtäviä, niin sitte se on ehkä tärkeempää se eriyttäminen." (d8, s.9)

Hankalimpana asiana opetukselle pitää vieraiden kielten opettaja Tarja sitä, että "oppilaat ovat erilaisia joka vuosi ja kaipaavat erilaista systeemiä" (c7, s.4). Hän voisi omasta mielestään eriyttää" ilmoittamalla oppilaille minimivaatimukset ja lisätehtävät sen jälkeen" (c7, s.4). Hän on miettinyt ongelmaoppilaiden auttamiseksi keinoja ja on saanut erityisopettajalta yhden hyvän idean, joka on tepsinyt.

"Oppilas itse arvostelee itsensä. Sillä tavalla oon saanu muutaman tosi pahan häirikön, jotka ei niinku voineet itselleen mitään, jotka hälisivät ja touhusivat muuta. Nyt nää kaverit on saanu kiitettäviä pisteitä tuntiosaamisesta ja läksyt on kuinka ollakaan tehty, mutta se palaute pitää tulla joka hetki." (c7, s.4)

Tarjan koulun opetussuunnitelmassa on huomioitu "heikot oppilaat, jotka ei halua opiskella ruotsia siten, että sitä on vain seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla ja yhdeksännellä ei ollenkaan, paitsi niille, jotka lähtevät lukioon ja haluavat sitä opiskella. He voivat valita sen valinnaisaineena tai sitten vaihtoehtoisesti lyhytkurssina." (c7, s.4.)

Nuoren matematiikan opettajan, Veijon "eriyttäminen riippuu täysin siitä, että minkälainen ryhmä on". Hänen mielestään "on olemassa sellaisia oppilasryhmiä, joissa on niin paljon käyttäytymisvaikeuksia, että niissä ei pysty sillei. Niissä täytyy pitää järjestystä yllä." (b6, s.2.) Ongelmaoppilaiden huomioimiseksi paremmin opetuksessa Kaarina ehdottaa "riittävän pientä ryhmää ja konkreettisten havaintovälineiden käyttöä" (a1, s.10).

3.2.3 Osa-aikaisen erityisopetuksen käyttö ongelmaoppilaan apuna

Osa-aikaisen erityisopetuksen käyttö ei näytä olevan kovinkaan suunniteltua ja systemaattista useimpien haastateltujen kouluissa. Opettajien yhteinen erityisopetuksen käytön suunnittelu puuttuu lähes täysin. Oppilaita lähetetään erityisopettajalle satunnaisin perustein, useimmiten häiriökäyttäytymisen vuoksi, myös ”kurinpitotoimena”. Tämän lisäksi erityisopetusta käytetään kirjavasti pääasiassa matematiikan ja kielten opetukseen, jonkin verran lukiopetukseen ja äidinkielen opetukseen. Opettajat kokevat klinikkaopetuksen (erityisopetus omassa tilassa) paremmaksi vaihtoehdoksi kuin samanaikaisopetuksen (erityisopettaja ja aineenopettaja työskentelevät samanaikaisesti samassa tilassa). Samanaikaisopetus koetaan ”resurssien tuhlaukseksi”, ”hieman vaikeaksi” ja opettajien suunnittelua enemmän vaativaksi. Aineenopettajat kertovat saavansa erityisopettajalta konsultatiivista apua. Oppilaat menevät mielellään erityisopetukseen.

Tarjan koulussa oppilaista ”joku voi olla vaikka kaikki matematiikan tunnit erityisopettajalla” (c7, s.6). Veijo kertoo oman koulunsa erityisopetuksen käytöstä:

”Jos on sellainen oppilas, jolla on esimerkiksi matematiikassa vaikeuksia, niin se saattas nyt minun tunnilta olla ehkä erityisopettajalla. Mä tiedän, että jostain kielten ryhmästä on pysyvästi oppilaita siirretty.” (b6, s.8)

Tarjan koulussa erityisopetuksen käyttöä suunnitellaan opettajien kanssa yhdessä ja erityisopetusta käytetään oppilaiden ”oppimista helpottamaan”.

”Sinne suositellaan opettajat opetusryhmistään ehdotuksia ja niistä valitaan ja usein ku meillä on luokkatasoiset palaverit, niin niissä katotaan, että kenenkä oppimista voitais helpottaa.” (c7, s.6)

Muissa kouluissa erityisopetuksen käyttö ei ole näin suunniteltua. Niilo kokee epäoikeudenmukaisuutta oppilaiden valinnassa erityisopettajalle. Hänen ehdottamaansa oppilasta ei otettu erityisopetukseen.

”Minä ehdotin erästä poikaa matematiikasta erityisopettajalle, mutta se tyrmättiin sillä, että pitää olla pojalla ensinnä halua. Minä yritin selittää, että eikö niitä haluja keskustelemalla pitäisi herättää. Tämä on pikkasen kyllä ongelmallinen.” (d9, s.9)

Niilon mielestä heidän koulunsa erityisopetuksen resurssi, kahdeksan tuntia viikossa, ”käytetään luultavasti tukioppilastoimintaan, oppilashuoltoryhmän toimintaan ja sitten siellä on etupäässä lukioppilaita” (d9, s.9). Leena samasta koulusta kertoo, että ”kyllä sinne pääsee, mutta enempi pitäisi olla. Voi mennä sanomaan, että kuule nyt tää tarvitsisi” (d8, s.8). Tarja siirtää ”yhden vaikeimmista, joka villitsee herkästi, ensimmäiseksi tunniksi kaksoistunnista erityisopetukseen” (c7, s.6). Erityisopetukseen meno Ainon mielestä on taas puolestaan ”opettajan päätettävissä. Kuka ei luokkaopetuksessa tunnu selviytyvän tai on niin suuri häiriö sille ryhmälle”, voi mennä erityisopetukseen, mutta hän ei pidä hyvänä ratkaisuna sitä, että ”opettaja päättää, että mä talutan sut just nyt erityisopettajalle” ja hän suositteleekin mieluummin neuvottelemista erityisopettajan kanssa (b4, s.2). Kun Veijo päättää tehdä näin, lähettää oppilaan yks kaks tunnilta erityisopettajalle, niin hän ”kävelee ite perässä kattomaan, että onnistuuko se” (b6, s.8).

Nuori äidinkielen ja ruotsin opettaja, Leena on käyttänyt erityisopettajaa ”poliisina”, vahtimaan vaikeimpia käytöshäiriöisiä.

”No kyllähän minä jouduin käyttämään viime vuonna erityisopettajaa yhdeksäsluokalla, kun ne ei jaksanu olla studiossa kunnolla ja ne jotka oli menossa lukioon, niin halus, että mennään kielistudioon. Mä pyysin Maijalta ja sanoin, että nyt on sellanen tilanne, että mä en uskalla, että kauheen raskaalta tuntuu se vastuu, että ne särkee ne studiovehkeet siellä, ku ei niiden hermot, ku ei jaksa, ei jaksa olla.”
(d8, s.8)

Leenan kertoman mukaan myös kotitalousopettaja joutuu turvautumaan erityisopettajan apuun kotitaloustunnilla, ”kun seiskaluokkalaiset pojat kokee, että saa ruveta riehumaan ja heittelevät taikinoita” (d8, s.8). Helena on sitä mieltä, että hiljaiset oppilaat, jotka voisivat tarvita erityisopettajan apua, ”menevät siinä samassa ryhmässä, kun eivät ole häiriöksi muulle ryhmälle” (b5, s.5).

Pekka ei hyväksy erityisopetusta ”kurinpitotoimena” .

”Hämmästelen näitä monia nuoria vastavalmistuneita, jotka ensimmäisen rysäyksen tullessa, niin se on erityisopetuksessa välittömästi se lapsi. Eikä edes ole keskusteltu hänen kanssaan, että erityisopetus nähdään liian monesti niinkun tämmösenä kurinpitotoimena.” (b3, s.4)

Pekan mielestä oikeaa erityisopetuksen käyttöä on se, että opettaja lähettää sinne oppilaita vain oppimisessa jääneiden puutteiden paikkaamiseksi.

”Jos meillä on joku kielioppiasia ja mä näen tai oppilas sanoo, että mä en tätä ymmärtäny, mut sit kaikki muut siinä tilanteessa on valmiita menemään eteenpäin, niin silloin mä sanon, että jos sä menisit seuraavaksi tunniksi erityisopettajalle ja kattosit tän pohjan kuntoon. Sillon minusta ollaan erityisopetuksessa oikeilla linjoilla ja oppilas menee sinne oppimaan eikä siksi, että opettaja lakaisee mut lattialta, luokasta ulos.” (b3, s.4)

Erityisopettajat ovat Pekan mielestä ”aina valmiita kuuntelemaan, jos opettajalla on huolia jonkun oppilaan kanssa” (b3, s.10).

Leenan mukaan ”oppilaat tykkää erityisopetuksesta” ja Veijon ”lintsari” kävisi mieluummin erityisopettajan luona matematiikan tunnilla kuin opiskelisi luokassa.

”Kun mä erityisopettajan kanssa tästä, joka lintsas viime viikon puhuin, että ennenku meillä oli ensimmäistäkään tuntia, tää poika oli menny erityisopettajan luo ja kysyny, että voinko mä tulla matikan tunnille sinne. Erityisopettaja sano, että mee nyt sentään opettajalle juttelemaan. Mulle se sano, että mä meen sitte erityisopettajalle. Ja mä juttelin erityisopettajan kanssa ja me molemmat oltiin sitä mieltä, että ei ku ekaksi ryhmään kokeilemaan.” (b6, s.5)

Laaja-alainen erityisopettaja ”antaa myös paljon vinkkejä” aineenopettajille. Leenan koulussa kaikkien opettajien kesken ”keskusteltiin siitä, että mitä teen, jos en saa Teemua tekemään mitään, niin erityisopettaja sanoi, että kuule, tee nyt näin ja anna tämä tehtävä tai otetaan eri tilaan” (d8, s.8).

Opettajat pitävät parempana vaihtoehtona klinikkaopetusta samanaikaisopetukseen verattuna. Samanaikaisopetus on heidän mielestään ”resurssien tuhlausta, kun yks opettaja vois samanaikaisesti ottaa useamman oppilaan pienryhmään”.

Erityisopettajan työskentely samanaikaisesti luokassa koetaan ”vähän hankalana” ja sen koetaan myös ”vaativan enemmän opettajien välistä yhteistyötä”. Lisäksi opettajat pitävät erillistä, ”rauhallista tilaa” ja pientä ryhmää klinikkaopetuksen etuina. Samanaikaisopetuksen vieroksuminen kuvastaa mielestäni opettajien haluttomuutta yhteistyöhön.

3.2.4 Opetussuunnitelman antamat mahdollisuudet

Haastateltujen mukaan koulujen opetussuunnitelmat eivät erikseen huomioi ongelmaoppilaita. Useimmat opettajat pitävät opetussuunnitelmien tavoitteita sopivina. Matematiikassa tavoitteita voitaisiin jopa nostaa. Kielten opettajat pitävät omien aineidensa tavoitteita ”liian kovina”. Tuntijako kouluissa ei ole kaikkien opettajien mieleen. Valinnaisuutta pidetään hyvänä asiana. Opettajat eivät kaipaa sitä kuitenkaan lisää kouluihin. Käytännön aineita sen sijaan voitaisiin muutamien mielestä lisätä, koska kaikista oppilaista ei kuitenkaan tule ”professoreita ja lääkäreitä”. Historian opettaja pitää käytännön aineita ”askarteluaineina”. Hän toteuttaisi käytännönläheisyyden jokaisen aineen sisällä. Hänen mielestään yhden oppilaan takia ei kannata toteuttaa opetusta käytännönläheisesti.

Koulujen opetussuunnitelmissa ei erityisoppilaista ja ongelmaoppilaista opettajien muistin mukaan ole mainintaa.

Kaarina: ”En muista, onko siellä mainintaa siitä. Meidän oman aineen opsissa ei ole mainintaa näistä heikosti menestyvistä oppilaista, mutta mitä on meidän yleisessä opsissa, että onko siellä joku virke, mulla on sellanen käsitys, että ei ole.” (a1, s.8)

Jussi: ”Täytyypä myöntää, että oonhan minä tietysti lukenu sitä opsia. Siellä on oppilashuolto ja kyl mä uskon, että oppilashuollon kohalla jotaki erityisoppilaista puhutaan, mutta en mä nyt tällä hetkellä osaa äkkiä aatella, että mitä siellä sanotaan.” (a2, s.4)

Tavoitteet opetussuunnitelmissa ovat useimpien opettajien mielestä ”sopivalla tasolla valtaosalle”. Veijon mielestä ”jokainen, joka haluaa, pääsee läpi. Eri asia on sitten nää käyttäytymisongelmaiset, lintsarit, jotka ei käy tunnilla, niin eihän ne voikaan oppia mitään.” (b6, s.4.) Ainon mielestä ”ne on sopivalla tasolla valtaosalle”, mutta heillä on ”hyviä oppilaita, jotka tarvii lisäoppiainesta ja sitte heikompia, joilla se menee yli” (a1, s.8). Äidinkielen opettajat ovat tyytyväisiä opetussuunnitelman tavoitteisiin. Pekan tunneilla ”äidinkielessä jokainen kehittää yksilöllisiä äidinkielisiä taitoja” (b3, s.4) ja Leenan koulussa on ”tehty sillä tavalla, että yritetään painottaa äidinkielessä sitä ilmaisemista, puhumista ja kirjoittamalla ilmaisemista” (d8, s.9). Tavoitteet ovat hänen mielestään sopivalla tasolla ja äidinkieli on ”paljon helpompi kuin ruotsi, joka on aivan eri juttu. Siinä on aivan liian kovat tavoitteet. Oppilaat eivät pysty kaikkia niitä omaksumaan missään nimessä. Liian vähän tunteja ja liian kova vauhti.” (d8, s.9.) Helena joutuu alentamaan englannin opetuksessa tavoitteita heikon oppilaan mukaan.

”Kyllä siinä tehdään omat tavoitteet, kun on suuret ongelmat, kun huomaataan, että on erittäin huonolahjainen kielissä. Ei viihtyminen oo pääasia, vaan että se oppilas jollain tapaa edistys opinnoissa. Hän tekköön sitä omalla tasollaan.” (b5, s.5)

Vanhempi matematiikan opettaja Niilo koventaisi tavoitteita, vaikka hän aikaisemmin oli sitä mieltä, että ”ei niitä kovin helposti saa sitä algebraa oppimaan” (d9, s.2).

”Sitähän on pudotettu paljon pois sitä ainesta entiseen verrattuna, mutta niihin entisiin tavoitteisiin nähden kyllä pikkasen lisäisin ja olisin sen valtioneuvoston päätöksen takana, että meidän pitäis päästä sieltä huonoimmasta neljänneksestä maailmassa matemaattisissa aineissa ehkä parhaaseen neljännekseen. Kyllä tavoitteita ja tuntimääriä pitäis lisätä.” (d9, s.6)

Päätösvallan siirtymisen koulumaailmassa kuntien ja koulujen tasolle Niilo kokee hieman ristiriitaisena. Hän näkee siinä sekä hyviä että huonoja puolia. Koulun sisäisten päätösten tekeminen ei ole helppoa hänen mielestään. Oman aineensa kohdalla tuntien jaossa hän on jäänyt omassa koulussaan jotenkin alakynteeseen. Ylhäältäpäin tulevat vaatimukset matematiikan opetuksessa hän kokee resurssien vähydestä johtuen paineina. Kielten ja valinnaisaineiden, aineiden, joissa hänen mielestään ”pidetään vain hauskaa” lisäämistä matematiikan kustannuksella hän ei kannata.

Valinnaisaineiden määrä on lisääntynyt ja valinnaisten kurssien määrä kouluissa on erittäin suuri. Opettajat pitävät valinnaisaineita mielenkiintoisina ja tärkeinä oppilaille. Niiden määrää lisäämään he eivät kuitenkaan lähtisi.

Jussi: "Valinnaisuus on ihan hyvä. Sitähän meillä jonkin verran onki, että en mä nyt sitäkään oikeestaan sen enempää osaa kaivata." (a2, s.8)

Aino: "On pyritty, että ne olisivat hyvin mielenkiintoisia, että ne poikkeaisivat kuitenkin näistä pakollisista kursseista. Kun lukee sitä valinnaisainekurssivihkoa, niin kateeksi käy, ettei oo koulussa nyt." (b4, s.6)

Leenan mielestä oppilaat valitsevat mieluummin käytännönläheisen valinnaiskurssin kuin varsinaisia oppiaineiden kursseja. Lukioon menevien kannalta se ei ole hänen mielestään hyvä.

"Jos on tarjolla ruotsia ja liikuntaa, niin hyvin harva sen ruotsin ottaa. Kyllähän ne nyt aika laiskoja on ja mä oon yrittänyt niille, jotka lukioon ovat menossa, että ottakaa nyt niitä valinnaiskursseja, mutta ei se helpoo oo. Aina sitä mennään siitä, mistä aita on matalin." (d8, s.13)

Haastatteluista käy ilmi, että monet opettajat toivoisivat lisää käytännön aineita yläasteelle. Kaarina tietää, että oppilaista "nousee sellasia puolia, mitä ne osaa tehdä ja mitä ne haluaa tehdä. Jos oppilas on heikko, niin käytännön töihin se, ei siitä tule professoria eikä lääkäriä." (a1, s.9.) Niilo kannattaa myös lisää aineita, jotka kiinnostavat oppilaita.

"Kaikkea sellaista, mistä ne on kiinnostuneita, pitäis olla enemmän. Käytännön aineita enemmän tällaisille pitäis suosia. Kaikesta sellaisesta positiivisesta jutusta, mistä ne on kiinnostuneita, mitkä on yleisesti hyväksytyjä. Jos ne on kiinnostuneita teknisistä töistä, atk:sta, ja liikunnasta tai sitte vois olla joku musiikin laji, mikä tahansa erikoisosaaminen, mikä tämmösellä kaverilla on." (d9, s.7)

Ainolla "on sellainen käsitys, että peruskoulukin aikoinaan suunniteltiin toisenlaiseksi, millaisena se toteutui. Siinä alkuperäisessä suunnitelmassa oli enemmän käytännön aineita" (b4, s.6) ja heillä "tämä valinnaisainetarjonta korvaa" nämä käytännön aineet (b4, s.6).

Leena ei luovuttaisi omien aineidensa tunteja käytännön aineille. Hän toivoisi käytännön aineita kouluun, mutta hänen mielestään ”on väärin, jos ruotsista ja äidinkielestä tunteja vielä vähennetään. Sitten jää perusasiat oppimatta.” (d8, s.13.) Jussi puolestaan ei halua lisää käytännön aineita kouluun. ”Teoreettinenkin aine pitäisi pystyä tekemään opetusmenetelmillä käytännön läheiseksi niin, että siinä olis tekemistä enemmän” (a2, s.4). Hän ei lähtisi lisäämään näitä ”askarteluaineita” kouluun. Yhtä oppilasta varten hän ei lähtisi toteuttamaan erilaista käytännönläheistä opetusta.

Oppilaalle voidaan tehdä oma henkilökohtainen opetussuunnitelma, hops, jossa tavoitteet ja opetuksen toteuttaminen on suunniteltu oppilaan kykyjen mukaisesti. Opettajien mukaan hopseja on tehty hyvin vähän. Opettajilla ei ole oikein tarkkaa tietoa, mikä hops on ja mitkä mahdollisuudet se antaa. Monet heistä pitävät hopsina sitä opetusta, minkä erityisopettaja antaa oppilaalle. Toisaalta hopsilla ymmärretään samaa kuin opetuksen eriyttäminen, henkilökohtainen lukujärjestys tai jopa kurssimuotoisen systeemin antama henkilökohtainen tenttimismahdollisuus. Hopseja toivotaan lisää kouluihin heikoille oppilaille, joille vuosia kestävä liian vaikeaa opetusta pidetään ”henkisenä väkivaltana”. Se, mihin hopsit on tarkoitettu, ei vielä näytä toteutuvan peruskoulun yläasteella. Tieto hopsin ideasta, tarkoituksesta ja käytöstä puuttuu opettajilta. Historian opettajana ja opinto-ohjaajana toimiva Jussi kyselee, että ”mitä sillä hopsilla tarkoitetaan. Tarkoitetaanko sillä opetusohjelmaa vai opetusmenetelmää vai mitä sillä tarkoitetaan?” (a2, s.1). Veijo pitää hopsia opetuksen eriyttämisenä ja kertoo, että hän ”opettaa silleen, ettei ihan kaikkia kaavoja tarvii opetella” (b6, s.3). Toisaalta hänen mielestään erityisopettaja hoitaa hopsin.

Veijo: ”Erityisopettaja pitää käsissään nämä. Niin kauan vedetään luokan mukana ryhmässä kuin suinkin onnistuu ja kun ei enää onnistu, niin sitten erityisopettaja hoitaa nämä ja erityisopettaja on sopinu mun ymmärtääkseni opettajien kanssa sen vähimmäistason, mitä opettaa ja se on aika pieni eli se kulkee heidän kauttaan tää hops.” (b6, s.3)

Tarja: ”Tää on mulla semmosta muttu tietoa, mutta olisko yks tai kaks, jolla on jossain määrin semmonen luokkaa kohti, joka on jossain määrin erillään tai on paljon erityisopettajalla.” (c7, s.7)

Leena: "Kyllä meillä silleen on, että kun jakso vaihtuu, niin erityisopettaja ottaa sen ja sen vaikka äidinkielen tunnilla ja silloin me aina keskustellaan, että tärkeätä, että hän oppis ainaki nämä. Pitempiä jaksoja on suunniteltu, mutta ei paperille virallisesti." (d8, s.3)

Tarja rinnastaa hopsin ja oppilaan vapauttamisen vieraasta kielestä: "Henkilökohtaisten hopsien varovainen käyttö olis hyvä, että jos on heikko oppilas, niin kahden kielen opiskelu ihan tosissaan on vaikeeta" (c7, s.7).

Virallisia, paperille suunniteltuja hopseja ei ole juurikaan kouluissa opettajien kertoman mukaan tehty. Niilonkaan koulussa "ei ole virallisesti paperille laitettu. Se on sitä epävirallista. Sitä luokassa yrittää, että ne jotenkin tekis edes jotain." (d9, s.3.) Hopsia on käytetty virallisesti yhdessä koulussa lahjakkaan oppilaan opetuksessa.

Kaarina: "Meillä on yks hops tehty matematiikassa lahjakkuuden perusteella. Meillä on yksi kahdeksannen luokan poika, joka on suorittanut kaikki kahdeksannen luokan matematiikan kurssit, suorittaa parhaillaan yhdeksannen luokan kursseja ja osaa kursseja jopa lukiosta." (a1, s.3)

Hopsia ollaan Leenan koulussa suunnittelemassa "oppilaalle, joka on palaamassa kouluun lastenpsykiatriselta osastolta" (d8, s.3). Helenan kokemus hopseista rajoittuu yhteen henkilökohtaiseen tenttiin.

"Mä teen yhdelle ysihokan oppilaalle tenttiä, oppilaalle, jolla on kovasti vaikeuksia käydä ollenkaan koulua. Se vain jollekin kielenopettajalle annetaan. Hän ei ole ollu mun ryhmässä, oppilas, jolla on ollu koko yläasteen ajan suuria vaikeuksia käydä koulua ja nyt yritetään, että hän saisi yläasteen päästötodistuksen ja tässä systeemissä se on mahdollista." (b5, s.4)

Ainon koulussa, kurssimuotoisella yläasteella hopseja on virallisesti tehty muutamille heikoille oppilaille.

"Näillä heikoilla oppilailla on näitä henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, hyvin pitkällekin vietyjä ratkaisuja, että meillähän on kolmella oppilaalla tällainen työn ohessa opiskeluohjelma ja sitten meillä on näitä vähän kevennettyjä malleja, että pyritään suorittamaan pakolliset aineet ja sitten katsotaan, millaisin tehtävin valinnaisaineita voitais korvata." (b4, s.2)

Ainon mielestä ”hopsien tarve kasvaa koko ajan, koska kurssin keskeyttäneitä tulee aika paljon, ehkä enemmän kuin mitä aluksi oletettiin ja heidän asioitaan täytyy jollakin tavalla hoitaa, että he saisivat peruskoulun päästötodistuksen” (b4, s.2). Mahdollisuus suorittaa tekemättä jääneet kurssit voidaan järjestää kurssimuotoisella yläasteella tenttimismahdollisuutena tai henkilökohtaisella lukujärjestyksellä. Tämä ei ole kuitenkaan sama kuin hops. Opettajat käsittävät, että hopsit voisivat auttaa nimenomaan heikkoja ja hiljaisia ja haluaisivatkin enemmän niitä käyttöön tällaisille oppilaille.

Tarja: ”Enemmän pitäis olla, että jokainen olis oppimassa eikä aikaa tappamassa yläasteella, että saatais eväitä siihen jatkoon, eikä niin, että joku istuu vaikka kolme vuotta jonkun aineen tunnilla oppimatta siitä yhtään mitään. Se on sitä henkistä väkivaltaa jos mikä, jos monen vuoden ajan kaikki menee yli. Se heikko oppilas voisi olla hyödyllisemmässäkin opissa hopsin myötä, että opiskelis sellasia asioita, mitä se voi oppia.” (c7, s.13)

Leena: ”Kyllä henkilökohtainen opetussuunnitelma varmaan auttais. On nämä hiljaiset, joilla on vaikeuksia, niin ne jää monta kertaa ihan huomiotta.” (d8, s.14)

Hopsit lisäisivät aineenopettajien työmäärää ja opettajat tarvitsisivatkin Leenan mielestä tukea niiden käytössä.

”Se vaatii tosi paljon työtä ja siinä vaaditaan vanhempien tukea, että valvoo ja on niinku mukana siinä ja erityisopettajan apua, että ei ihan ehkä aineenopettaja yksin, koska nykyään on keskimäärin 15 oppilasta luokassa. Kuitenki siellä on niin monen tasosia vipeltäjiä, että ei ehkä se yksin onnistu.” (d8, s.4)

Jussi ei ”menisi liian herkästi” hopseihin. ”Ensin pitäis pyrkiä siihen, että opetusmenetelmiä varioimalla pitäis pystyä heikot oppilaatki saamaan sinne tavoitteisiin” (a2, s.1).

”Se on hyvä väline sitte, ku ollaan siinä pisteessä, että se on niinku ainoa keino ja nähdään, että se jolleki sopii, mutta jos niitä liian herkästi tehdään, niin meillä sitte alakaa joka toisella oppilaalla olla oma hopsi ja sit pitää miettiä koko tää rakenne uudestaan.” (a2, s.1)

Hopsien seurannasta ja muuttamisesta tarpeen mukaan ei opettajilla ole tietoa. Veijolla on sellainen käsitys, että jos oppilaalla on ”erityinen opetussuunnitelma, jolla sitä arvioidaan, niin silloin pitää olla isolla paksulla alla, että matematiikassa ollu henkilökohtainen opetussuunnitelma, jolloin sitä ei voi käyttää yhteishaussa missään” (b6, s.3).

3.2.5 Tasokurssien ja tuntikehyksen suomat mahdollisuudet

Opettajakunta voi päättää koulunsa tuntien käytöstä ja oppilasryhmien suuruudesta ainekohtaisesti. Tuntijako näyttää olevan koulujen välillä hyvin kirjavaa. Kaikki haastattelussa mukana olleet opettajat toivovat mahdollisimman pieniä opetusryhmiä ennenkaikkea heikompien oppilaitten vuoksi. Pienet opetusryhmät eivät opettajien mukaan kuitenkaan kuntien talouden heikkenemisen ja sen myötä tuntiresurssien vähenemisen myötä ole useinkaan mahdollisia. Pieniä ryhmiä perustetaan nurinkurisesti niihin aineisiin, joissa se ei opettajien mielestä ole aivan välttämätöntä, eikä niihin aineisiin, joissa sitä tarvittaisiin välttämättä. Ryhmien koot aiheuttavat opettajien kesken ”napinaa”. Yksittäisen opettajan ääni ja toiveet eivät aina kuulu koulussa. Koulukohtainen tuntikehyks tekisi mahdolliseksi huomioida ongelmaoppilaat opetuksessa, mutta sitä ei ole riittävästi huomioitu. Kurssimuotoisuus on korvannut vanhan tuntikehysjärjestelmän. Siinä ryhmien muodostuminen on ”sattumanvaraista” valinnaisuudesta johtuen. Entisten tasokurssienkin perään haikaillaan. Tukiopetusta ei enää juuri anneta.

Tuntijako Kaarinan kertoman mukaan ”tehdään koulukohtaisesti”.

”Koulussa on tietty tuntimäärä, jota ei noin vaan saada ylittää. Se riippuu opettajakunnan päätöksestä, miten tunnit jaetaan ja mitkä oppiaineryhmät pidetään isompana ja mitkä pienempänä.” (a1, s.10)

Niilon mielestä tuntikehystä pitäisi käyttää niin, että entisiin tasokurssiaineisiin tulisi pienemmät ryhmät. Hän toivoisi jonkinlaista valvontaa ja kontrollia tuntikehyksen kirjavan käytön vuoksi kouluihin.

”Se on Suomessa aika kirjavaa, miten näitä ryhmiä on muodostettu. Näitä tasokurssiaineita on käytetty perusteena, että niihin pitäisi tulla vähän pienemmät ryhmät, kun ne poistettiin ja sillä syötillä ne ehkä saatiinkin, että tulisi pienemmät ryhmät, mutta ei kukaan kontrolloi niitä. Koulun sisäisesti ne päätetään.” (d9, s.3)

Niilon omaan aineeseen, matematiikkaan, joka ennen oli tasokurssiaine, ei ole tullut kuitenkaan hänen koulussaan pieniä oppilasryhmiä. Hän pitää ”käsittämättömänä” ratkaisuna tällaista ja hämmästelee sitä aivan kuin ulkopuolisena.

”Meillä on nyt sellanen kummallisuus, että matematiikkaan on laitettu suuret ryhmät seiskalla. Siellä on 23 oppilasta, että se on aivan käsittämätöntä kyllä. Jos resurssia ei ole, niin se on johonkin laitettava sitte. Jos supistetaan, niin se tarkoittaa suurempia ryhmiä silloin. Monimutkanen prosessi se, että miten matematiikkaan valittiin suuremmat. Suomen kouluissa tää voidaan tehdä niin eri tavalla. Mun mielestä aika poikkeuksellinen tää, että tehtiin tämmönen ratkaisu.” (d9, s.3)

Leena samasta koulusta selvittääkin, että heidän koulussa on tuntikehystä käytetty siten, että ”seiskaluokkalaiset on jaettu esimerkiksi matematiikan tunnilla kolme luokkaa vain kahteen osaan, kun harrastekurssit vei ilmeisesti sitä tuntikehystä niin paljo” (d8, s.12). Samoin valinnaisaineissa on pieniä ryhmiä. Muissakin kouluissa käydään keskustelua ryhmäkokojen suuruuksista. Kaikki opettajat eivät ole tyytyväisiä ryhmäkokoihin. Valinnaisuus saattaa merkitä pieniä ryhmiä ja tyytyväisiä opettajia varsinkin harvinaisemmissa kielissä.

Tarja: ”Ei kaikki ryhmät oo ihan samankokosia. Kyllähän siinä aina napinaa on tietyllä tavalla, että jotkut on isompia ja jotkut pienempiä ja mulla kun on aika harvinaista A-ranskaa, niin mulla on sitte aika pieniäkin ryhmiä, tämmöstä 10-12 kieppeillä.” (c7, s.11)

Tarjan mielestä pienellä ryhmäkoolla saattaisi olla vaikutusta opetuksen tehokkuuteen.

”En minä tiedä, onko se enemmän tästä pienestä ryhmästä kiinni, vai et koska tässä 18 oppilaan ryhmässä kerkiää jokaisen oppilaan luokse, niin hyvien kuin heikompien luokse, mutta tässä 25 oppilaan ryhmässä olemme isommassa luokassakin, niin ne oppilaatkin ovat ikäänkuin etäämmällä koko ajan.” (c7, s.6)

Myös Jussi on pienryhmien kannalla.

”Pienryhmät ovat ihan hyviä, et jos pystyttäs pienryhmiä käyttämään vielä enemmän, niin tottakait se on hyvä. Ainekohtasesti vaikka historiassa on asioita, joissa ryhmän koko saa olla vaikka tupla, mutta sit on asioita, jollon mä toivon, että voi kun olis vain puolet näistä paikalla.” (a2, s.8)

”Kurssimuotoisuus on tavallaan vanhan tuntikehyksen syrjäyttänyt” ja ”pieniä opetusryhmiä pyritään muodostamaan, mutta siinä on tietysti nämä taloudelliset resurssit vastassa. Nyt on ryhmäkoko pakostakin vähän paisunut, että se on tämä yhteiskunnallinen tilanne vaikuttanut” (b4, s.7), kertoo Aino omalta kurssimuotoiselta yläasteeltaan. Ongelmaoppilaille niinkuin kaikille muillekin oppilaille ryhmäkokojen suurentaminen merkitsee vähemmän opettajan aikaa.

Kaarina näkee monia vaihtoehtoja ongelmaoppilaiden huomioimiseksi opetuksessa: ”Tasoryhmitys, pienet ryhmät ja valinnaisuus, niillä saatais jo paljon aikaan” ja jatkaa:

”Minun mielestä tämä tasoryhmitys vois pelastaa paljon tällasella tavallisella yläasteella. Hirveen paljon. Se veis eteenpäin lahjakkaita oppilaita, koska nekin tottakai, kun ne pystyy omaksumaan ja haluaa omaksua. Täytyshän niille antaa mahdollisuus, mutta ne ei jatkuvasti ne heikoimmat tuntis sitte olevansa aina siellä hännillä.” (a1, s.15)

Tasokursseja heikkojen opetuksessa kannattaa myös Helena.

”Suppea ryhmä puoltaa paikkaa. Jos ryhmä on pieni ja siellä on niitä käyttäytymisen ongelmia, niin tottakai se olis heidän englannin opiskelun kannalta etu, jos he ovat keskenään ja omalla tasollaan etenevät.” (b5, s.8)

Pekka samalta koululta ”katsoo enemmänkin, että oppilas jotain erityistaitoa harjoittelee. Tasokurssit tulee aineen sisällä luontevasti.” (b3, s.13.) Myös Jussin mielestä ”tasot pitäis pystyä luomaan siihen yhteen perusopetusryhmään” (a2, s.7).

”Mä olen sitä mieltä, että aikanaan kun tasokurssit peruskoulussa poistettiin, niin se on ihan hyvä, että ne kaikista heikoimmat, niille pystytään antamaan lisäopetusta niin, että ne selvittää sen perustaso ja toisaalta taas, et pitäis olla opettajilla ammattitaitoo huomioida lahjakkaatki.” (a2, s.7)

Vanhemman opettajan, Niilon mielestä tuntikehyksen korvaaminen on ”poliittinen valinta, jota vastaan on turha ruveta taistelemaan” (d9, s.3). Hän muistelee tasokurssiajasta hyvällä heikkojen ja hyvien oppilaiden opettamista.

”Se keskikurssi oli sellanen kaikista vaikein. Niillä oli älyä tehdä kolttosia, eikä oikein älyä tehdä tehtäviä. Sitte oli mukava opettaa niitä hyviä oppilaita ja näitä huonoja. Keskikurssi oli ehdottomasti vaikein, koska kolttosien teko onnistui, mutta opiskelu ei.” (d9, s.3)

Saman koulun nuori opettaja Leena pitää tasokursseja opettajan kannalta helpompana, mutta oppilaiden kannalta huonompana vaihtoehtona.

”Kun minä ite olin lukion jälkeen sijaisena, niin vasta sitte mä tajusin, miten heikkoja voi olla, että joku ei osaa lukea tai ei käsitä lukemaansa tai ei niinku ymmärrä yhdellä sanalla, että minun mielestä on väärin laittaa samanlaisia samaan joukkoon, mutta kyllähän se joskus helpottas, kun ei jokaisella olis niin erilaisia tyylejä ja tapoja, mutta on se oppilaan kannalta helpompi, että näkee kaikenlaisia.” (d8, s.12)

Hän pitää virheenä sitä, että heidän koulussaan jaettiin oppilaat tason mukaisiin ryhmiin edellisenä vuonna.

”Viime vuonna jaettiin kaksi luokkaa kolmeen ryhmään, mutta siinäkin tuli virhe, kun ne jaettiin silleen, että niinku ne tasokurssit. Oli pakko tehdä, kun oli todella niin paljo niitä käytöshäiriöisiä ja lukioon menijöitä, niin vähän eriteltiin niitä. Ne koki olevansa tarkkiksella ne, jotka oli siinä heikompien ryhmässä.” (d8, s.12)

Ainon koululla, joka on kurssimuotoinen yläaste, panostetaan tuntikehystä oppilaisiin, joilla on ”jäänyt joitakin kurssoja suorittamatta tai jotka haluavat nostaa jonkin kurssin numeroa. He ovat kolme vuotta jo opiskelleet ja neljäntenä vuonna suorittavat kurssuja, jotka ovat retuperällä. Se on vähä niinku kymppiluokan korvike” (b4, s.2).

Tukiopetukseen käytetään tuntikehystä harvalla yläasteella.

Leena: ”Hyvin vähän, hyvin vähän. Oppilaat on kuljetuksessa ja silloin linja-autot lähtee ja käytännössä siihen ei ole määrärahoja. Jotkut opettajat sitte esimerkiksi eilen näytti matematiikan opettaja jäävän; sillä oli jälki-istunnon valvonta, niin se oli pyytäny yhen pojan sinne, että voitko jäädä laskemaan. Hyvin vähäistä se on tässä koulussa. Mieluummin sinne erityisopetukseen pannaan kuin annetaan tukiopetusta.” (d8, s.10)

Tarja: ”Annetaan siinä määrin, että periaatteessa ei, mutta kun on näitä tet-päiviä¹, niin siitähän siunaantuu tunteja. Niitä tunteja ei saa ilmaseksi, että ne pitää tehdä ne tunnit sitte takasi talolle, mistä ei oo opetusta ja minä oon antanu tukiovetusta.” (c7, s.9)

3.2.6 Opettajien yhteistyö ja ongelmaoppilas

Yläasteen aineenopettajien yhteistyökumppaneita ongelmaoppilaiden asioissa ovat lähinnä oppilaiden vanhemmat, toiset aineenopettajat, ala-asteen opettajat ja koulun oppilashuoltoryhmä. Yhteyttä vanhempiin haastateltujen mukaan otetaan useimmiten silloin, kun oppilaan kanssa on jotain ongelmia. Ongelmien selvittämiseksi keskustellaan asioista puhelimitse ja järjestetään vanhempainiltoja ja keskustelutilaisuuksia opettajien, oppilaiden ja oppilashuoltohenkilöstön kanssa. Yhteyksiä hoitaa monesti luokanvalvoja, mutta yhä useammin toivotaan aineenopettajien tekävän sen suoraan itse ilman ”välikäsiä”. Ongelmallisimpien oppilaiden asioiden hoidossa vastuu näyttää siirtyvän aineenopettajilta erityisopettajille.

Kotien suhtautuminen yhteydenottoihin on yleensä myönteinen eteläsuomalaisessa isossa kaupunkikoulussa.

Kaarina: ”Se riippuu jostain määrin asuinalueesta ja kodista. Aina on joukossa tietysti koteja, joilla ei ole niin helppoa, mutta yleensä kodit ovat aktiivisia ja tukevat opettajia.” (a1, s.8)

Jussi: ”Kotoa soitetaan aika herkästi, välillä tuntuu, että turhankin herkästi, että jos joku oppilas on poissa, mutta vastavasti aika herkästi soitetaan kotiapain, jos jollakin oppilaalla on ihmeellisiä poissaoloja tai jotain vastaavaa tai muuten on ongelmia.” (a2, s.3)

Yhteydenotot koteihin ovat Jussin mielestä joskus turhauttavia ja hänestä ”tuntuu, että se on yhtä tyhjän kanssa, että siellä niinku ollaan kiinnostuneita, mutta tuntus, niinku siellä ei koskaan tapahtus mitään” (a2, s.3).

1. Tet-päivä; peruskoulun yläasteen oppilas tutustuu työelämään osallistumalla työntekoon valitsemallaan työpaikalla.

Opettajien yhteistyö kodin kanssa on tapahtunut tähän asti useimmiten luokanvalvojan välityksellä, mutta suuntaus näyttää olevan se, että aineenopettaja itse huolehtii yhteydenpidoista suoraan ilman ”välikäsiä”. ”Ongelmaisten oppilaiden” asioita ja yhteyksiä koteihin hoitaa usein erityisopettaja.

Niilo: ”No mun luokalla minä nyt soitan ahkerasti kotiin. Minä pidän kyllä yhteyttä luokanvalvojana. Aineenopettaja on soittanut myös itse, että ei olis välikättä. Se on parempi suoraan, ettei tuu välikäsiä.” (d9, s.5)

Aino: ”Tietysti aineenopettaja voi ottaa ja joissakin tapauksissa selvitetään, että opettaja itse voi ottaa, että hän parhaiten tietää sen tilanteen, mutta kyllä luokanvalvoja ja sitte jos on kysymys näistä ongelmallisista oppilaista, jotka käyvät erityisopettajan tunneilla, niin erityisopettaja paljon huolehtii näistä kotiin yhteydenpidoista. Se on juuri nää oppilaat, jotka ovat paljon siinä erityisopettajan pienryhmässä, ovat aika lailla erityisopettajan huollossa muutenkin. Hän soittelee kotiin joskus melkein päivittäin.” (b4, s.4)

Tarja: ”No esimerkiksi oli tämmönen ylimääräinen vanhempainilta, niin se syksy varmaan meni siinä, että luokanvalvojalle rupes tulemaan valituksia tietyistä tyypeistä ja sitte luokanvalvoja soitteli koteihin ja useampaan kertaan ja lopulta oli palaveri ja sen jälkeen tuli lokeroon viestinä opettaville opettajille, että jos kullakin on ongelmia, niin hoitaa sen suoraan kodin kanssa oppilaskohtaisesti.” (c7, s.10)

Kodin ja koulun yhteistyönä järjestetään myös palavereja ja vanhempainiltoja, joissa keskustellaan oppilaiden asioista ja joissa on mukana koulun oppilashuollon edustajia opettajien ja oppilaan lisäksi. Ongelmaoppilaat, joiden asioita joudutaan paljon hoitamaan, ovat paljolti tai kokonaan erityisopettajan vastuulla.

Veijo: ”Ensimmäisessä vaiheessa yhteyttä kotiin ottaa luokanvalvoja. Sitte jos ongelmat rupee kasvamaan isommiksi, meillä on yleensä järjestetty keskustelutilaisuus täällä, mihin sitten osallistuu luokanvalvoja, vanhemmat, oppilas, ynnä muuta seuruetta, ketä luokanvalvoja katsoo tarpeelliseksi. Siinä on esimerkiksi erityisopettaja, kuraattori, rehtori, opo, joitakin näistä ja tätä kautta se etenee. On nyt sitte muutama erityisoppilas, erityinen oppilas, jotka on siirtynyt erityisopettajalle, kuraattorille, luokanvalvojan pyynnöstä. Niitten kans on jouvuttu niin paljo vehtaamaan, niin on katottu järkevimmäks, että homma hoituu erityisopettajan kans. Luokanvalvoja turhaan tulee väliin siihen.” (b6, s.8)

Leenalla on kokemuksia onnistuneista vanhempainilloista. Hän pitää vanhempainiltoja hyödyllisinä ja toivoisi, että niitä olisi enemmän. Niissä on hänen mukaansa keskusteltu mm. oppilaiden ongelmista ja ongelmaoppilaista.

”Opettajien perinteinen tapa ratkoa pedagogisia ongelmia on juoruta kahvipöydässä ja haukkua se oppilas ja se ei oo poistunu mihinkään. Nekin opettajat, jotka eivät edes opeta oppilasta ja sama nimi toistuu jatkuvasti, niin heilläkin on sit se käsitys, et ai tää oli nyt se tyyppi ja sitä ei muuta miksikään. Se yhteisö, missä näitä naisia on enemmistö, se on aina tämmönen.” (b3, s.9)

Juoruilu ei auta Pekan mielestä oppilasta, mutta opettajaa se saattaa helpottaa. Hän antaa paheen anteeksi naisopettajille ja pitää sitä naisten terveenä tapana hoitaa psyykettä. Hän muistuttaa opettajia pitämään mielessä myös oppilaan oikeuden erehtyä.

”En pidä sitä ollenkaan sellasena kielteisenä asiana, koska se on osa opettajan itsensä hoitamista. Jos kaikki asiat pitää peittää, niin silloin räjähtää. Se on ihan terveellinen tapa purkaa, kunhan pitää mielessä sen, että kaikilla on lupa erehtyä ja kaikilla on lupa muuttua ja yrittää uudestaan.” (b3, s.9)

Pekan koulussa on muunlaistakin opettajien yhteistyötä, nimittäin ”pedagoginen työryhmä, joka kehittää opetusmenetelmiä ja koulutusta sekä suunnittelee. Sitten on oppilashuoltoryhmä, joka keskittyy ongelmaoppilaisiin.” (b3, s.9.) Lisäksi opettajien yhteistyötä kehitetään veso-koulutuksessa¹, missä ”yks iltapäivä puhutaan ja sitte se on korjattu, mutta on se parempi kuin ei mitään” (b3, s.10). Pekan mielestä koulu on ”mennyt niin nopeatempoiseksi, että hirveän vähän puhutaan ja yhteistyöhön ei tahdo jäädä aikaa. Ainakin hänen aineryhmässään ei äidinkielenopettajat ehdi kyllä paljon keskustella.” (b3, s.10. Tarja kertoo, että opettajien yhteistyötä tehdään juuri ”sinä aikana, kun lehdessä lukee, että opettajat istuu kahvilla ja juoruaa” (c7, s.9). Leena sanoo äidinkielenopettajana tekevänsä ”aika paljon yhteistyötä ja aika paljon muut opettajat tulevat kysymään. Ne on ne tietyt opettajat, jotka tekevät yhteistyötä. Kaikki ei osallistu siihen.” (d8, s.5.)

”Opettajien pitäis enempi tehdä yhteistyötä keskenään. Keskusteltas, että tämä poika ei opi kirjoittamaan. Sillä on hyvä käsiala tai erottamaan isoa ja pientä alkukirjainta.” (d8, s.5)

Helenan koulussa saman aineen opettajat tekevät keskenään yhteistyötä. Opettajat tietoisesti järjestävät aikaa siihen. Hän pitää kollegoilta oppilaista saamaansa tietoa hyvin arvokkaana.

1. Veso-koulutus; opettajien virkaehtosopimuksen mukainen koulutuspäivä.

”Kyllä puhutaan, että miten hän oli sulla edellisessä kurssissa, miten hän käyttäyty, miten hän teki töitä, miten hän suhtautu. Se on aika arvokasta tietoa, mikä tulee kollegoilta. Meillä on tullukki meidän kieltenopettajien toiveesta kurssin alkuun, että oppilaat saavat yksi kaksi tuntia vapaaksi, että meillä opettajilla on yhteistyöaikaa ja me päästään käymään tällaisia asioita läpi. Meillä on oppilaslistat ja käydään oppilaita läpi.” (b5, s.6)

Tarjan mielestä opettajien yhteistyö on lisääntynyt ja mennyt terveempään suuntaan. Opettajan ei tarvitse enää näytellä parempaa kuin on, vaan yhteistyö ja keskustelu on avoimempaa.

”Ihan päivittäin varmaan jutellaan. Joskus takavuosina muinoin oli enemmän opettajanhuoneessa sitä käytäntöä, että siellä enemmän annettiin ymmärtää, että tässä minulla hyvin menee, mutta nykyisin varmaan enemmän asioista voi puhua kaikista asioista eikä pelkästään sitä, että mentäs luokanvalvojalle valittamaan.” (c7, s.10)

Kaarina kokee, että opettajat löytävät ratkaisuja ongelmiin yhteisissä keskusteluissaan ja niistä on apua työssä. Vaikeista asioista puhutaan ja niitä viedään eteenpäin.

”Ensimmäinen vaihe on se, että aineenopettaja keskustelee luokanvalvojan kanssa. Siitä se lähtee ja sitten tässä koulussa jos aineenopettaja ja luokanvalvoja ei tiedä, mitä tekee, niin seuraava on mahdollisesti opinto-ohjaaja ja kuraattori. Kuraattori mieltii sitte seuraavaksi ja keskustelee oppilaan kanssa ja jossakin tässä vaiheessa sitten kutsutaan koolle oppilashuoltoryhmä, johon tulee mahdollisesti vanhemmat ja oppilas näihin palavereihin.” (a1, s.1)

Yläasteen aineenopettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien yhteistyö ala-asteiden opettajien kanssa on melko vähäistä. Yhteydet ala-asteille tapahtuvat lähinnä oppilaiden taholta kuudesluokkalaisten yläasteelle siirtymisen yhteydessä. Terveisiä ala-asteelta tuovat myöskin ala- ja yläasteen yhteiset opettajat, lähinnä erityisopettaja.

Helenan koulussa yhteistyötä ei ole paljoa ollut, mutta sitä yritetään viritellä.

”Sitä ei paljon tehdä kuitenkaan, mutta nythän meillä oli, kun meidät oli kutsuttu ala-asteelle. Eka kerran luotiin yhteys sinne ja jos te haluatte tietoa meiltä, niin ottakaa vaan yhteyttä. Siinä on sitten erityisopettajakin mukana.” (b5, s.2)

Kysyessäni Ainolta, miten ala-asteelta tulevien oppilaiden mahdollisista ongelmista saadaan terveisiä yläasteelle, hän kertoi, että kyllä yhteyksiä ala-asteelle on muun muassa ”silloin, kun opseja tehtiin, oli yhteyshenkilö ala-asteelle ja verrattiin opetussuunnitelmia” (b4, s.10).

Kaarina: ”Meillä on semmoset yhteydet, että meidän koulussa on tukioppilaita, yhdysoppilaita ja he vierailevat ala-asteen kouluilla ensäkseen [sic] ja sitte on keväällä kuudesluokkalaisilla täällä vanhempainilta vanhemmille ja oppilaille ja he käyvät tutustumassa kouluun ja samaisena keväänä kuudesluokkalaiset vierailevat täällä ja nämä tukioppilaat kierrättävät niitä.” (a1, s.7)

Leenan kertoman mukaan terveiset ala-asteelta tulevat yhteisten opettajien välityksellä. Erityisopettajan tuoma tieto on tärkeää yläasteen aineenopettajalle.

”Meillä on yhteisiä opettajia. Musiikin opettaja opettaa siellä ja täällä ja tuo terveisiä ja tekstiilityön opettaja opettaa kummallakin ja teknisen työn opettaja. Erityisopettaja on ehkä merkittävin, joka kertoo niistä.” (d8, s.6)

Mikäli erityisopettaja ei tunne oppilaita, saattaa tärkeäkin tieto jäädä tulematta opettajalle. Ainakin oppimisvaikeudet, mitkä eivät välttämättä näy todistuksessa, ovat tärkeää ennakkotietoa, mikä aineenopettajilla tulisi olla.

Leena: ”Kun erityisopettaja ei tiennytkään näistä, niin meillä meni aika pitkään ennenkuin huomattiin yks poika, että miten vaikeeta hänellä on, koska hän oli pienessä koulussa ja äidinkieli ja kaikki oli seiskaa, että se todistus ei kertomutkaan sitä ja sitte lähelle joulua oikeastaan meni, ennenku ruvettiin oikein tarkkailemaan ja ruvettiin tekemään tutkimuksia, että ne on kyllä vähän heikommassa asemassa.” (d8, s.7)

Myös rehtoreiden ja aineenopettajien yhteistyö on tärkeää. Haastatteluista kävi ilmi, että rehtorit toimivat opettajien tukena ja ymmärtävät opettajien työhön liittyviä ongelmia. Tuki liittyy lähinnä kurinpidollisiin asioihin. He auttavat opettajia tiukan paikan tullen ja ryhtyvät itse toimiin tarvittaessa.

Jussi: ”Hän tukee ja on valmis pistään itensä peliin ja aikataulunsa uusiksi ja ottaa oppilaita vastaan ja selvittää asioita. Hän toimii tyylikkäällä tavalla. On heti tarvittaessa tukena, mutta ei kuitenkaan niin, että haluais ohittaa, vaan ensin kannustaa opettajia ja luokanvalvoja ratkomaan ne ongelmat.” (a2, s.3)

Leena: "Rehtori on todella miellyttävä ja ei sillä tavalla, niinku monissa kouluissa, joissa rehtori ajattelee, että eikös tuo pärjääkään, että se kyllä käsittää sen, että tilanteita tulee monenlaisia ja tukee opettajia." (d8, s.8)

Tarja: "Meillä rehtori on mukana, mun mielestä yritetään olla ihmisläheisiä ja ottaa yksilö huomioon." (c7, s.9)

Helena: "Kyllä minusta tuntuu, että meidän rehtori ottaa asioita aika lailla, vaikeita tapauksia. Hän on sanonu, että jos ei ne konstit riitä, niin hän ottaa tuonne oman kanslian murkkaan tekemään töitä ja hän puhuttelee ja on oikeestaan aika tarkka, että hommat hoituu tietyllä tavalla. Hän käsittelee heitä sitten itse." (b5, s.6)

Haastatellut opettajat ovat yleensä tyytyväisiä rehtoreilta saamaansa tukeen. He ovat sitä mieltä, että rehtorit kuuntelevat heitä, tukevat ja auttavat varsinkin ongelmaoppilaiden kohdalla. He joutuvat usein puuttumaan juuri ongelmaoppilaisiin liittyviin asioihin, kuten häiriökäyttäytymisiin, kiusaamistapauksiin ja kurinpitoon, mutta eivät niinkään oppimisvaikeuksiin liittyviin asioihin. Rehtori saattaa saada koulussa "rankaisijan" maineen.

Aino: "Kyllä rehtori selvittää hyvin paljon näitä tapauksia, mutta ne ei ole niinkään paljon näitä oppimisvaikeuksia, vaan tällöisiä kiusaamistapauksia. Oppimisvaikeudet ovat semmosia asioita, johon ei rehtorin aikaa voi käyttää, vaan ne pitäis hoitaa aineenopettaja-luokanvalvoja-erityisopettaja -tasolla." (b4, s.4)

Kaarina: "Jos tulee häiriköitä ja kurinpidollisia tehtäviä, niin rehtori ottaa ne kyllä hoitaakseen ja hoitaa niitä ja puhuttelee ja keskustelee ja käy jopa luokassa puhumassa luokalle tai ottaa sieltä jonkun ryhmän ja keskustelee ryhmän kanssa, mutta rehtoriin voi kyllä luottaa näissä asioissa. Hänellä on aikaa tarvittaessa." (a1, s.8)

Leena: "No valitettavasti sehän on niin, että jos käytöshäiriöistä puhutaan, niin rehtori joutuu usein, no ei nyt niin usein, puhuttelemaan, niin hän on aina se rankaisija, niin sehän sitte niinku leimaa. Hän ei ole kovin suosittu, mutta milloinpa esimies ois kauheen suosittu, mutta ei rehtori oikeestaan näistä edes tiedä, niinku joilla on oppimisvaikeuksia ja semmosia. Kyllä hän oppii nää tunteen, jotka käyttäytyy huonosti ja häiriköi." (d8, s.8)

Rehtorit ovat haastateltujen opettajien mielestä nykyaikana hyvin työllistettyjä ja haluaisivat tästä syystä siirtää ongelmaoppilaisiin liittyvää vastuuta aineenopettajille.

Veijo: "Rehtori on oikeestaan selvittäny kaikki käyttäytymishäiriöt monta vuotta. Nyt viime keväänä rehtori teki sellasia henkilökohtaisia tavoitteita ja suunnitelmia ensi vuodeksi, niin yks tavote oli, että hän vois työntää sitä ongelmien selvittelyä jollekin muulle, että opettajat ottas enemmän vastuuta ja apulaisrehtori." (b6, s.7)

Pekka: ”Rehtorit ovat tänä päivänä niin ylikuormitettuja, että kun virastosta on siirretty lähes kaikki hallinnolliset tehtävät rehtorille, että hänellä ei oo kyllä aikaa, että mejän rehtori tekee ylipitkiä päiviä ja puhuu näitten oppilaitten kanssa ja yrittää just keskustelemalla. Siinä hän on kyllä aktiivinen, mutta vetää itsensä kyllä loppuun ja kyllä ainakin meidän rehtorilla on aikaa kuunnella opettajien huolia ja murheita. Hän ei pysty luokissa kiertämään ja olemaan tämmönen aukto, eikä hän haluakaan sitä.” (b3, s.11)

Pieneltä lukion yhteydessä olevalta yläasteelta oleva Leena kertoo, että ”yläasteen rehtori kun ei opeta kuin ainoastaan lukiossa, niin hän on ainoastaan näissä rankaisuisissa ja juhlapuheissa mukana” (d8, s.8). Niilo samalta koululta:

”No kun ei yhtään luokkatuntia pidä, niin sillä tavalla on vaikeeta erottaa edes nimeltä. Kyllä hän tietenkin tässä oppilashuoltoryhmässä toimii ja siinä just nämä tarkkailuluokkasiirrot ja tällaset käsitellään.” (d9, s.6)

3.2.7 Oppilashuoltoryhmän antama tuki

Suurin osa opettajista kokee, että oppilashuoltoryhmästä on hyötyä ja ne toimivat hyvin opettajien tukena. Haastattelut kuitenkin paljastavat, että opettajat tuntevat koulujensa oppilashuoltoryhmän toimintaa huonosti tai ei ollenkaan ja olettavat sen toimivan, koska ”valituksia ei ole kuulunut”. Työryhmän toiminta on jäänyt opettajille vieraaksi ja opettajat puhuvat sen toiminnasta hieman sivullisina.

Opettaja saattaa kokea oppilashuoltoryhmän toiminnan ”salaperäisenä” ja sen toiminnasta ei kaikilla opettajilla ”oo käsitystä” tai sen toimintaa ”ei ymmärretä”. Vain yksi opettaja haastatelluista on ollut mukana oppilashuoltoryhmien kokouksissa ja hänkin apulaisrehtorin ominaisuudessa. Opettajat tietävät kuitenkin omilla luokillaan olevan oppilaita, joiden asioita käsitellään työryhmässä. Asiat, joita oppilashuoltoryhmässä käsitellään, ovat yleensä ongelmaoppilaita koskevia ja menevät sinne opettajan tai luokanvalvojan ehdotuksesta jonkun työryhmän jäsenen välityksellä. Joskus opettaja menee itse mukaan kokoukseen, mutta useammin asianomaisen oppilaan luokanvalvoja esittelee asian. Myös koulukuraattori tai muu ryhmän jäsen vie oppilaiden asioita työryhmään.

Opettajat kaipaisivat parempaa tiedottamista työryhmältä. Oppilashuoltoryhmään voi tuoda opettajien kertoman mukaan kuka tahansa asioita. Yleensä asiat sinne menevät kuitenkin jonkun sen jäsenen kautta.

Veijo: "Jos täällä jotain ihmeellistä tapahtuu, opettaja huomaa oppilaassa jotaki, niin kyllä meillä yleensä jutellaan erityisopettajan, kuraattorin, opon, apulaisrehtorin tai rehtorin kanssa ja nämä on kaikki oppilashuoltoryhmässä. Jos he katsovat tarpeelliseksi viedä asioita, niin he vievät." (b6, s6).

Aino: "Kuka tahansa opettaja ja yleensä luokanvalvoja voi viedä asian oppilashuoltoryhmälle ja siellähän sitten paneudutaan niin perusteellisesti kuin mahdollista." (b4, s.2)

Leena: "Meillä on semmonen kaavake, mitä kuka tahansa opettaja voi esittää, että tämä pitäisi käsitellä siellä. Minä en ole koskaan itse ollut siellä kokouksessa. Olen kyllä esittänyt, että voisitteko te siellä käsitellä tällaista asiaa." (d8, s.5)

Opettajat eivät itse ole osallistuneet oppilashuoltoryhmän kokouksiin ja joillekin työryhmän toiminta on jäänyt vieraaksi.

Helena: "Täytyy sanoa, että mä tunnen huonosti sen sillä tavalla, että mä en ite siinä ole koskaan ollu mukana. No en mä ole kuullu sen kummempaa valitusta siitä. Olen ollu nämä vuodet sillä tavalla ulkona siitä." (b5, s.4)

Jussi: "Minä en varsinaisesti oo osallistunut oppilashuollon kokouksiin, koska minä en oo yläasteen luokanvalvoja ja mulla ei oo ollu mitään konfliktia, joka olis edellyttänyt oppilashuoltoryhmässä vierailua. Sen minä tiedän, että niitä kokouksia on." (a2, s.2).

Niilolla pieneltä yläasteelta "ei ole oikein käsitystä", mitä oppilashuoltoryhmän toiminta on ja työryhmä on hänestä "hyvin salaperäinen. Ne tutkii varmaan tällaisia tarkkailuun siirtoja" (d9, s.4), hän ajattelee. Hän ei ole tyytyväinen myöskään oppilashuoltoryhmän tiedottamiseen. Hänelle "ei kerrottu" oppilaasta, jota hän opetti ja jonka asioita käsiteltiin työryhmässä. Häneltä kysyttiin vain, että "oletkos luokanvalvoja" (d9, s.6). Samalta koululta oleva Leena puolestaan on sitä mieltä, että oppilashuoltoryhmä ei pysty reagoimaan riittävän nopeasti kaikkiin tilanteisiin.

"Mun luokalla on nyt poika, joka siirrettiin tarkkikselle ja sitte takasi, mutta ne on tullu niin äkkiä ne tilanteet, että ei se oppilashuoltoryhmä pysty niin äkkiä kokoontumaan, että ne on tullu niin äkillisesti ne mun tilanteet." (d8, s.5)

Veijo ei "ymmärrä oppilashuoltoryhmää". Hän on siinä itse mukana. Hänen mielestään työryhmä tekee kokouksissaan vain työnjaon "lintsareitten" asioitten hoitamiseksi.

"Mä nään sen enemmän tilaisuutena, että otetaan oppilas A ja opettajat on kertomu, että on ollu lintsauksia. Kuka siihen tarttuu ja mitä aikoo tehdä, ettei kaikkien tartte rynnätä erikseen. Voidaanko me esimerkiksi kuraattorille suositella jotakin, että nyt kannattas tutustua johonkin oppilaaseen. Onko jotain lintsauksia?" (b6, s.6)

Oppilashuolto Helenan mielestä auttaa oppilaita, "jotka kaipaa erityistoimenpiteitä ja lisätukitoimenpiteitä" (b5, s.2).

Pekka näkee oppilashuoltoryhmän positiivisena. Siellä opettaja voi käydä purkamassa sydäntään ja saada tukea työlleen.

Pekka: "Jokainen opettaja voi ottaa tän työryhmän jäsenen yhteyttä ja kertoa huolensa ja väsymisensä ja sitten voi joskus mennä sinne oppilashuoltoryhmän kokoukseen ja kertoa siellä, minkälaista avuttomuutta tuntee ja sit pohditaan siellä yhdessä niitä ratkaisuja." (b3, s.10)

Työryhmä on Pekan mielestä eräänlainen "henkireikä" opettajalle. Hän harmittelee resurssien vähyyttä, mikä heikentää työryhmän toimintaa. Kaarinan mielestä ryhmä "ymmärtää opettajaa ja toimii hyvin, koska hankalia tapauksia ei ole niin paljon, että he kaatuisivat niiden alle" (a1, s.5). Samasta koulusta oleva Jussi on myöskin tyytyväinen työryhmän toimintaan.

"Mun käsittääkseni se toimii varsin tehokkaasti ja varsin nopeasti, että se mikä tulee yleiseen tietouteen semmonen asia, niin aika nopeasti se reaktio tulee, että siihen puututaan ja sitten asian hyväksi tehdään jotain." (a2, s.2)

Oppilashuoltoryhmään viedään usein asioita, jotka koskevat oppilaiden häiriökäyttäytymistä tai poissaoloja. Ensimmäisenä ei turvauduta oppilashuoltoryhmään, vaan opettajat pyrkivät ratkaisemaan ongelmia ensisijaisesti itse.

Tarja: "Jos mulla on ongelmia jonkun valvontaluokan oppilaan kans, joka on ollu paljon pois ja häiriköiny ja mä oon soitellu kotia ja yrittäny kaikki omat konstit ensin, niin sitte voi ottaa siellä esille, mietitään porukalla, että mitä siellä voitais tehdä sitte." (c7, s.9)

Leena: "Esimerkiksi sellaisia, että jos vanhemmat soittaa ja kysyy jotain asiaa, että mejän lapsi ei suostu tulemaan kouluun." (d8, s.8)

Helena: "No opettajat vievät. Ne alkaa purkaa niitä ongelmia tunneiltaan ja sitte kuulee, että toisilla opettajilla on saman oppilaan kanssa. Sit nuo poissaolot, jotka alkaa pian osottaa, niinku mullaki on oppilaita, että ihan heti kurssin alussa seiskalla jää pois. Meni tieto luokanvalvojalle ja hän rupee nyt sitte selvittämään. Tällä tavalla se tieto tuolla opettajainhuoneessa kokoontuu." (b5, s.3)

4. LÖYDÖSTEN TARKASTELU

Koulu on uudistunut ulkonaisesti. Se on läpikäynyt tasokurssijärjestelmän, tuntikehysjärjestelmän ja parhaillaan kehitty kurssimuotoisuuden ja luokattomuuden suuntaan. Opetussuunnitelmauudistus vuonna 1994 antoi kouluille vapaammat kädet ja enemmän vastuuta opetuksen järjestämiseksi. Ovatko aineenopettajat mukautuneet uudistuksiin ja käyttäneet tilaisuutta sopeuttaa opetuksensa myöskin ongelmaoppilaille? Onko aineenopettajilla edellytyksiä huomioida yläasteen ongelmaoppilaita? Näitä asioita selvitettiin tässä tutkielmassa. Aihe käsittelee yläasteen arkipäivää ja sen muutoksia yleisesti.

4.1 Yläaste ei hemmottele ongelmaoppilasta

Erityisoppilaaksi yläasteella on perinteisesti määritelty ne oppilaat, jotka peruskouluasetuksen (1992, §40) mukaan voivat saada erityisopettajan antamaa osa-aikaista erityisopetusta lievien oppimis- tai sopeutumisvaikeuksien vuoksi. Opettajat kutsuvat näitä oppilaita "häiriköiksi", "mölisijöiksi", "lintsareiksi", "pelaajiksi", "mököttäjiksi" ja "hiljaisiksi", ongelmaoppilaita, joiden opettaminen ei suju.

Opettajat eivät omasta mielestään leimaa erityisoppilaita häiriköiksi, lintsareiksi tai muiksi ongelmaoppilaisiksi, mutta nämä nimitykset näyttävät vakiintuneen opettajien kielenkäyttöön. Tietyt oppilaat tunnistetaan tietynlaisesta käyttäytymisestä. Heillä on tietty leima. Ongelmaoppilaat leimautuvat myös toisten oppilaiden taholta.

Ongelmaoppilaita näyttää olleen aikaisemminkin koulussa. Korhonen ja Ylhäinen-Alho (1988, 1) toteavat, että peruskoulun ensimmäisillä luokilla oppilaat ovat innostuneita oppimisesta, mutta yläasteelta innokkaita koululaisia on jo vaikeampi löytää ja että vaikeus sopeutua kouluun ja yhteiskuntaan näyttää olevan lasten ongelma. Peruskoulun yläaste näyttää heidän mukaansa pystyvän varsin huonosti innostamaan koulunkäyntiin. Jäykkänä organisaationa se ei helposti mukaudu erilaisiin tarpeisiin eikä toisaalta joustaa riittävästi oppilaiden vaihtelevien valmiuksien mukaan.

Jo aikaisemmin Wahlström (1985, 116) arvostelee yläasteen opetusta muodolliseksi ja kilpailuhenkiseksi, mikä ei edellytä yhteistoimintaa muiden kanssa ja pitää yläasteen ongelmina motivaatiovaikeuksia, häiriökäyttäytymistä ja koulun kielteisenä pitämistä. Maarela (1983, 22) pitää heikoimpien oppilaiden kielten opetusta yläasteella lähinnä oppilaiden päivähoitona, missä yritetään saada oppilaat viettämään oppitunnit jonkinlaisessa mielekkäässä puuhassa. Samaa kuvastavat heikoimpien oppilaiden opiskelusta haastattelemieni opettajien tarinat. Olkinuora (1983, 77) pitää yläasteen ilmapiiriä kylmänä ja persoonattomana. Tutkimukseni aineenopettajat kuvaavat tämän päivän suomalaista kulttuuria negatiivisuuden leimaamaksi. Sama asenne heijastuu heidän mielestään koulussa ja muun muassa opettajien suhtautumisessa erilaisuuteen. Jo vuonna 1991 tehty kansainvälinen kouluun suhtautumisen kartoitus osoittaa, että suomalaiset koululaiset pitävät koulua vuosi vuodelta epämiellyttävämpänä (Fägerlind & Munk 1981, 13-15).

Samantapainen WHO:n tutkimus vuodelta 1996 osoitti, että suomalainen ja venäläinen koululainen viihtyy koulussa huonoimmin Euroopassa (Ylilehto 1995, 3). Sekä

Opetushallituksen teettämässä peruskoulun arviointiraportissa (Norris, Aspland, MacDonald, Schostak & Zamorski, 1996) että Erityisopetuksen tila -raportissa (Blom, Laukkanen Lindström, Saresma & Virtanen 1996) peruskoulua kuvataan muuttumattomana ja perinteitä ylläpitävänä. Aineenopettajien asenteet ”ollaan iloisia, kunhan saatais edes joku pois täältä”, ”ettei aina potkittais päähän”, ”juoruilu ja haukkuminen” ja ”kyllä ne aika laiskoja on” kuvastavat koulun negatiivista ilmapiiriä. Sitä heijastelevat myös joidenkin tutkimukseni opettajien kyyninen, pessimistinen suhtautuminen oppilaisiin, ongelmaoppilaiden opettamisvastuun siirtäminen erityisopettajalle, erityisluokalle tai käytävään, erityisopetuksen käyttö kurinpitotoimena sekä ongelmaoppilaiden katsominen ”läpi sormien” opetuksessa ja arvostelussa. Tällainen asenne ei suinkaan edistä ongelmaoppilaiden viihtymistä koulussa ja heidän oppimistaan, minkä ehtona Hughes (1994, 90) pitää oppilaiden opiskelusta nauttimista ja osallistumista opetukseen, opettajien ja oppilaiden hyviä sosiaalisia suhteita ja oppilaiden itsenäisyyttä opiskelussa.

Monien tutkimukseni opettajien asenteet mukailevat Naukkarisen (1996, 513) esittelemää moraalimallia, joka on laadittu opettajien uskomuksista oppilaiden kasvatuksellisista erityistarpeista ja jossa vaikeudet ovat oppilaan omaa syytä: ihminen on ”laiska” tai ”ei halua oppia”. Muutamien opettajien asenteet ovat lähellä sosiaalisen kompetenssin mallia, jossa muun muassa normaalista poikkeava ihminen segregoidaan. Vaikka negatiivisuuden kulttuuri on opettajien mielestä jatkuvasti vähentynyt kouluista ja useimmat opettajat pyrkivät kannustamaan opetukseen ja positiiviseen suhtautumiseen oppilaisiin, he mielestäni huomaamattaan toteuttavat opetusta oppilaita alistavasti, kurinalaisesti, passivoivasti ja opettajajohtoisesti. Koulusysteemi ruokkii opettajien mielestä myös oppilaiden leimautumista toisten oppilaiden taholta ”käytöshäiriöisiksi” ja ”tyhmiksi”. Koulu toteuttaa negatiivista sirkulaarisuutta esimerkkinä oppilaan häirikön rooliin joutuminen, syntipukki-ilmiö tai koulupelkoisen oppilaan noidankehä (Laaksonen & Wiegand 1989, 57).

Lyytisen (1997) mukaan oppimiskyvyltään huonoja lapsia ei ole olemassakaan. Hänen mielestään jokaisella lapsella on omat vahvuusalueensa, joita tulisi tukea. Asiantuntijoiden tulisi etsiä keinot heikkouksien, vaikkapa oppimisvaikeuksien parantamiseksi ja estettävä ongelmien turha laajeneminen. Hänen mielestään pahinta on olla tekemättä vaikeuksille mitään. Parasta on muistaa yksilölliset erot. Hän muistuttaa, että koulut joutuvat elämään oppilasmateriaalinsa kanssa ja niiden tehtävänä on opettaa oppilaat käyttämään vahvuuksiaan eikä korostaa heidän heikkouksiaan. Kyse ei ole pelkästään lasten oppimisvaikeuksista, vaan myös aikuisten opettamisvaikeuksista. Perinteisesti olemme Lyytisen mukaan tottuneet ajattelemaan, että jos koulussa on ongelmia, niihin täytyy olla jokin syy, jota on etsitty oppilaan varhaiskehityksestä, lapsuuden tapahtumista ja sen vääränlaisista oppimismalleista. Tämä ajattelutapa pelastaa hänen mielestään koulun vastuulta: eihän tässä koulu voi paljon tehdä. Juuri tällaista perinteistä ajattelua heijastavat joidenkin haastattelimieni opettajien, varsinkin pessimististen luovuttaja-tyyppien mielipiteet.

Koulu tarvitsee mielestäni ”silmänavaajia”, voimakkaita uudistajia, jotka pystyvät näkemään, että asenteiden muutos ja koulun ilmapiirin muuttaminen inhimilliseen, positiiviseen suuntaan on mahdollinen. Tällaista ajattelua edustaakin systeeminen malli, jossa lähdetään perinteisen menneisyyden korostamisen sijaan liikkeelle olemassa olevasta tilanteesta ja otetaan vastuuta tilanteen muuttamisesta (Laaksonen & Wiegand 1989, 41). Toisaalta uudenlaista ajattelua opettajien asenteisiin voisi tuoda Saponin ja Shevinin (1992, 61) mainitsema inklusiivinen ajattelu, jossa kaikilla ihmisillä on mahdollisuus tasavertaisina maksimaaliseen kykyjensä ja taitojensa kehittämiseen erottelematta tai luokittelematta ketään.

Negatiivisuuden ilmapiirin vastakohtana on opettajan luoma yleinen ilmapiiri, joka sallii oppilaan tuntea turvallisuutta ja hyväksyntää sekä keskinäistä tukea. Se tarjoaa parhaat mahdollisuudet kehittää oppilaan itsearvostusta ja laajentaa minäkäsitystä uusien oppimiskokemusten myötä. Tällaista ilmapiiriä voi luonnehtia humaniksi. (Korpinen 1993, 25.)

Yläasteelta näyttää aineenopettajien mukaan löytyvän myöskin humaaneja opettajia, jotka haluavat kannustaa ja innostaa ongelmaoppilaita ja joiden suhtautuminen heihin on positiivinen. Ovandon (1994) mukaan ne oppilaat, joita kiitetään ja rohkaistaan, näyttävät oppivan enemmän kuin ne, jotka saavat osakseen kritiikkiä ja rankaisemista. Hallenbeck ja Kauffman (1995, 45) kehottavat opettajia muuttamaan suhtautumistaan ongelmaoppilaisiin ja luomaan luokkaan sellaiset olosuhteet, että esimerkiksi käytöshäiriöiset oppilaat eivät tuntisi turhautumista sosiaalisissa ja akateemisissa taidoissa. Muutos opettajan asenteissa ja tietoinen ongelmaoppilaiden taitojen harjoittaminen muuttaisi luokan ilmapiiriä ja suhtautumista erilaisuuteen. Muutos ei Hallenbeckin ja Kauffmanin tutkimuksen mukaan tapahdu itsestään.

4.2 Yläaste vaalii perinteitä

Reproduktioteorioitten mukaan luokkahuone sosiaalistaa yhteiskunnan työnjakoon ja valtarakenteisiin. Käsite reproduktio viittaa siihen, että työvoima toisin sanoen työntekijät on jatkuvasti valmistettava fyysisiltä kyvyiltään, taidoiltaan ja asenteiltaan sopivaksi yhteiskunnassa vallitsevaan työnjakoon ja valtarakenteisiin, jotta taloudellinen toiminta voisi sujua häiriöttä. Reproduktiolla on kaksi puolta. Ensiksi työvoimalta edellytetään tarvittavia tietoja ja taitoja. Toisaalta opetuksessa välitetään sellaisia asenteita ja tottumuksia, jotka ovat tarpeen työelämässä. Reproduktioteorian yksinkertainen muoto on vastaavuusteoria: millainen työelämä, sellainen koulu. Reproduktioteorian klassiset edustajat katsovat, että koulun tärkein tehtävä on sosiaalinen kontrolli. Yleinen koulujärjestelmä on nähtävä heidän mielestään menetelmänä totuttaa lapset kuriin tarkoituksenaan tuottaa selvästi alistuva aikuisväestö. (Miettinen 1990, 37.) Tämän näkemyksen mukaan koulun piilevä yhteiskunnallinen tehtävä, työelämässä vallitsevan työnjaon ja valtarakenteiden mukaisten asenteiden tuottaminen tapahtuu luokkahuonetyöskentelyn muotojen kautta. Luokkahuoneen pelisäännöt opettavat kuriin, passiivisuuteen ja tottelevaisuuteen, olemaan tarkkaavainen ja odottamaan. Ne opettavat, että opettaja päättää asioista. (Miettinen 1990, 17.)

Aineenopettajien mielipiteet heijastelevat opettajan auktoriteettiasemaa, valvontaa, kurinpitoa ja kurinpidollisia ongelmia sekä ”kapea-alaista ammattilaisuutta”, jossa opettaminen on tärkeämpää kuin oppiminen ja oppilaan hyvinvointi. Koulu palvelee yhteiskuntaa, tuottaa sille oikeanlaisia ihmisiä. Esimerkiksi käsitykset ”eihän ne kuitenkaan opi sitä algebraa” tai ”kyllä ne ovat niin laiskoja” tuottavat työttömyyden kanssa kamppailevaan yhteiskuntaan juuri sopivan määrän ja sopivan tasoisia yksilöitä.

Broady (1989) on sitä mieltä, että opetustyöllä on taipumus pysyvyyteen ja inertiaan, taipumukseen vastustaa kaikkia uudistusyrityksiä ja reformeja ja että luokkahuoneopetus on säilynyt samanlaisena yli sata vuotta. Opettajan työhön orientoitumisen malli on mukaan sidoksissa luokkahuoneeseen ja oppituntiin. Opetus noudattaa tiettyä mallia. Opettaja dominoi puhetta 75 %:sti ja oppilaat ovat passiivisia. Tämän kielellisen mallin avulla pidetään yllä kontrollia luokkahuoneessa. Tällainen saa aikaan oppilaiden vastustusta ja häiriköintiä varsinkin yläasteikäisten keskuudessa. Hyvästä tahdostaan huolimatta opettajat tiedostamattaan ylläpitävät piilo-opetussuunnitelmaa, jota he kontrolloivat ja hallitsevat opettajajohtoisella kysymys-vastaus-mallilla. Miettinen (1990, 24.) Opetustilannetta hallitaan ja kontrolloidaan myös omia vanhoja opettajia jäljittelemällä (Denscombe 1985.)

Luokkahuoneopetuksen pysyvyyttä vastaa kouluoppimisen pysyvyys. Oppimista onkin tarkasteltava yhteiskunnallisesti kehittyvänä toimintana, erillään hallitsevasta kouluopetuksen muodosta. Syvällisempään tarkasteluun koulun toimimattomuudesta ja ongelman ytimestä menee oppimisen tarkastelu historiallisesta näkökulmasta, joka osoittaa sen tosiasian, että kouluoppiminen ei ole alkuperäinen eikä se ole ainoa oppimisen muoto. Oppiminen tapahtui ihmisyhteisössä alun perin osana työntekoa, tuotantoa. Koulun synty on sidoksissa aakkosten syntyyn ja kirjoitetusta kielestä, tekstistä tulee keskiajalla koulun työn ”keskus”. Teksti samaistettiin tietoon ja tiedolla katsottiin olevan ehdoton auktoriteetti. Tieto oli tekstien ymmärtämistä. Oppiminen oli annettujen kaavojen muistelemista. Oppiminen oli matkimista, toistavaa ja vastaanottavaa. Tällainen oppiminen on muotoutunut historiallisesti kouluoppimisen muodoksi. Sen kohteena on edelleen kouluteksti ja oppikirjat.

Opetusta leimaa vieläkin oppikirjasidonnaisuus, niiden orjamainen seuraaminen, mutta toisaalta kyvyttömyys käyttää niitä tehokkaasti hyväksi. Oppimisen motiivi on välineellinen: kokeista selviäminen, arvosanat ja tutkintojen suorittaminen. Siksi oppilaiden toimintaa voidaan kutsua koulunkäyntitoiminnaksi eikä oppimistoiminnaksi. (Miettinen 1990, 29.) Tätä heijastelee myöskin haastattelemieni opettajien mielipiteet. Ongelmaoppilaiden opetuksen lääkkeeksi heistä osa tarjoaa ulkooppivaa oppiainesta ja kirjasidonnaisuus on leimaa antavaa.

Mielestäni opettajia ”pitää pihdeissään” traditionaalinen koulusysteemi, joka edelleenkin toteuttaa perinteitä ja opettajan auktoriteettiasemaa. Se ei motivoi varsinkaan ongelmaoppilaita. Koulu tuottaa tiedostamattaan tietynlaisia yhteiskunnan valtarakenteiden vaatimia alistettuja yksilöitä (Miettinen 1990, 37). Aineenopettajilla näyttää mielestäni olevan aavistus opetuksen uudistamisen tarpeesta. Heillä on pyrkimyksiäkin siihen, mutta uudistukset rajoittuvat vielä luokkahuoneen seinien sisäpuolelle oman opetuksen, työtapojen ja erilaisten didaktisten ratkaisujen kehittämiseen, millä ei mielestäni ole laajakantoisempaa uudistusvaikutusta. Oma tulkintani on, että opettajat eivät näe koulua laajemmin yhteiskunnan vaatimuksia toteuttavana systeeminä, vaan he tarvitsevat koulutusta, ”silmien avaamista”, itsenäistä ajattelua ja ratkaisuja passiivisen ylhäältä tulevien ohjeiden noudattamisen sijaan.

4.3 Aineenopettajakoulutuksesta perinteiset ja köykäiset eväät ongelmaoppilaan opetukseen

Näyttää siltä, että opettajien työ on tullut yhä vaativammaksi koulun kehityksen myötä. Opettajat ovat kertomansa mukaan kouluttautuneet ja yrittäneet mukautua kouluuudistuksiin. Siitä huolimatta he kokivat voimattomuutta ongelmaoppilaiden opettamisessa. Näyttää siltä, että koulu ja opetus ovat hitaasti lähteneet uudistusten mukaan ja opettajien kyky mukautua uudistuksiin on hidas. Yksi perustavanlaatuisen syy siihen on opettajankoulutuksessa, joka on pysynyt samanlaisena opettajien kokemusten mukaan viisikymmentäluvulta ainakin kahdeksankymmentäluvulle.

Harva opetuskokeilu- tai reformi on vakiintunut osaksi opettajan työtä (Cuban 1984, 11). Pedagogiset opinnot eivät näytä vaikuttavan opettajan opetuskäytäntöön, vaan opintojen terminologia ja teorit jäävät taka-alalle ja uudet opettajat siirtyvät luokkahuonetilanteen vaatimusten edellyttämiin toimintatapoihin ja näkemyksiin (Miettinen 1990, 23). Miksi sitten opettaja ei omaksu opinnoistaan teoreettisia käsitteitä ja malleja luokkahuoneopetuksensa avuksi? Yksi vastaus tähän on Miettisen (1983, 33) selitys, että koska teoriaopinnot ovat tapahtuneet erillään käytännöstä, opettajalla on tosi tilanteessa vaikeuksia ”kääntää” teoreettinen aines käytännössä soveltuvaan muotoon. Toisaalta Barrow (1984, 157) on sitä mieltä, että suurin osa opettajakoulutukseen liittyvistä opetussuunnitelmateorioista on niin todellisuudelle vieraita ja huonoja, että niiden pohjalla ei yksinkertaisesti pysty toimimaan käytännössä.

Tieteellisen ajattelun vaikeutta osoittaa Ojalan tutkimus (1997), jonka mukaan viisi prosenttia opettajiksi opiskelevista osasi selittää luonnontieteellisiä ilmiöitä tieteellisellä tavalla. Heidän selityksensä olivat lapsen tasolla. Tiedon juuttuminen lapsen tasolle johtuu oppimisen lainalaisuuksista, joiden mukaan ihminen tietää vain omat tietonsa. Jo ennen kouluikää ihmiselle muodostuu Ojalan mukaan epätieteellistä tietoa, jota ala-asteella tuetaan ja niistä muodostuu niin vahvat tiedot, että lukion selitykset eivät niitä pysty murtamaan.

Opettajankoulutuksen radikaali uudelleen organisointi kuuluisi myös koulun rakenteiden uudistamiseen (Miettinen 1990, 24-25.) Amerikkalaisessa opettajankoulutuksessa on havaittu, että opettajankoulutus ei nykyisellään anna valmiuksia opettajille huomioida opetuksessaan esimerkiksi oppimisvaikeuksisia ongelmaoppilaita. Tätä käsitystä vahvistaa amerikkalainen tutkimus, joka toteaa, että yläasteen opettajat ajattelevat toisin kuin ala-asteen opettajat enemmän koko luokkaa kuin oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja eriyttävät opetusta oppimisvaikeuksisten oppilaiden kohdalla vähän (Schumm, Vaughn, Haager, McDowell, Rothlein & Saumell 1996). Opettajankoulutusta tullaankin siellä tältä osin parantamaan. (Welch 1996, 355.) Samaa valittavat tutkimukseni opettajat. Heidän mukaansa opettajankoulutuksessa ei puhuta oppilaiden erilaisuudesta, oppimisvaikeuksista, ongelmaoppilaita tai opetuksen mukauttamisesta. He kaipaavat kipeästi lisäkoulutusta pystyäkseen paremmin huomioimaan ongelmaoppilaita opetuksessaan.

Pidän edistysenä yläasteen opetukselle sitä, että aineenopettajakoulutukseen on lisätty yhden opintoviikon mittainen erityispedagogiikan kurssi ja kasvatustieteen 35 opintoviikon kokonaisuus (Tella 1994, 149).

Haastattelemieni aineenopettajien mielestä harjoittelukoulu didaktikkoineen on kaukana todellisesta koulusta ja harjoittelu ”normaalikoulussa” ei anna aineenopettajalle valmiuksia hoitaa tavallisen koulun opetusta. Salmisen (1994, 26) mukaan opettajankoulutus jää abstraktiksi ja yksinkertaistetuksi oppimisympäristöksi, joka eroaa normaalista oppimisympäristöstä, ellei opettajankoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tietoisesti pyritä reaalitodellisuuden yhteyteen. Opettajankoulutuksen oppimisympäristön tulee entistä enemmän hänen mielestään painottua tiedonsiirtoympäristöstä omaehtoiseen tiedonhankintaympäristöön. Salminen jatkaa, että opettajan on tunnettava ryhmädynamiikan perusasiat ja oppilaidensa kehitysvaiheiden oppimiselle ja opetukselle asettamat vaatimukset. Opettaja tarvitsee hänen mukaansa laajentuvaa perusohjausta oppilaantuntemukseen ja ihmissuhteiden ymmärtämiseen. Huoli opettajankoulutuksen uusimisesta on kansainvälinen. Wideen ja Grimmet (1995) kuvaavat amerikkalaista, australialaista, englantilaista, norjalaista, portugalilaista ja kanadalaista opettajankoulutuksen uudistamista. Yhteinen pohja ja motiivi kaikkien maiden uudistamispyrkimyksille on se, että koulu on jäänyt monen muun yhteiskunnallisen uudistamisen varjoon. Opettajankoulutukseen vaaditaan suurempaa rahallista panosta valtion taholta. Opettajien jatkokoulutusta ja koulujen yhteistyötä yliopistojen ja toisten koulujen kanssa lisätään. Opettajia opetetaan yhteistyöhön. Opettajia koulutetaan opetussuunnitelmavastuuseen ja oman toimintansa reflektointiin. ”Fakkididaktiikasta” pitäisi päästää laajempaan didaktiseen ajatteluun. Fakkididaktiikka tarkoittaa valmiita opittuja malleja opetuksessa. Tieteellisyyden tuomista opettajankoulutukseen ja opettajankoulutuksen arvioimista vaaditaan.

Opettajat kuvasivat yläasteen opettajan työtä enemmän ”informaation jakamiseksi” ja aineenopettajaa enemmän ”tiedemiestyypiksi” kuin ”kasvattajaksi”. Aineenopettajakoulutuksen yhtenä tavoitteena on kuitenkin, että aineenopettaja kykenee alansa asiantuntijana edistämään oppilaidensa persoonallisuuden kehitystä ja yhteiskunnan koulukasvatukselle asettamia tavoitteita (Rikkinen, Asikainen & Linnansaari 1994, 37). Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994; 52, 60, 96) yläasteelle on asetettu kasvatuksellisia tavoitteita.

Aineenopettajan käsitys opettajan ”ammattilaisuudesta” on suppea-alainen oman aineen hallitsemiseen rajoittuva. Aineenopettajakoulutuksen ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden antama tavoite opettajan tehtävästä tukea oppilaan persoonallisuuden ja kasvatuksen kehitystä ei toteudu käytännön koulutyössä ongelmaoppilaiden kohdalla yläasteella eikä myöskään opettajien tiedemies- tai informaationjakajatyypeissä.

Opettajan kiinnostus kasvattamisesta ei tee mielestäni vielä opettajasta kasvattajaa, niin kuin haastattelemani aineenopettaja Pekka ymmärtää. Tarvitaan mielestäni muutakin, esimerkiksi tietoa oppilaiden erilaisuudesta ja yleensä kasvattamisesta. Aineenopettajakoulutukseen tulisi myöskin valita sopivat opettajakasvattaja -tyypit, jotka täyttävät tehokkaan ja positiivisia asenteita stimuloivan opettajan ominaisuuksia. Hyvän opettajan ominaisuuksia ovat muun muassa seuraavat: 1. Opettaja on lämmin ja ymmärtäväinen vastakohtana kylmälle ja etäiselle. 2. Opettaja on järjestelmällinen ja asiallinen vastakohtana suunnittelemattomalle ja huolimattomalle. 3. Opettaja on innostava ja kekseliäs vastakohtana tylsälle ja tavanomaiselle. (Ahtee & Ahtee 1994, 81.) Lämmin ja ymmärtäväinen opettajatyypit helpottaa mielestäni ongelmaoppilaan kasvamista ja oppimista.

Kallioniemen ja Arisen (1994, 83) mukaan opettajankoulutuksen yksi keskeisimpiä asioita on oppilaantuntemus. Tutkimukseni aineenopettajien oppilaantuntemus näyttää olevan pinnallista. Se, mikä päällepäin oppilaassa näkyy, tiedetään. Syvällisempää tuntemusta ei ole.

Keskenään ristiriitaisilta kuulostavat jo lähes kolmekymmentä vuotta yläasteen aineenopettajina olleiden kertomukset huonosta oppilaantuntemuksesta kurssimuotoisessa systeemissä ja Kallioniemen ja Arisen (1994, 83) puheet pidemmälle työurallaan edenneiden opettajien eksperttiydestä oppilaantuntemuksessa. Nykyisen koulun kurssimuotoinen systeemi ei tutkimukseni mukaan näytä antavan mahdollisuutta kokeneellekaan opettajalle hyvään oppilaantuntemukseen. Opettajien mukaan koulun säästötoimenpiteiden takia opetusryhmät ovat suurentuneet ja koulua leimaa kiire. Kurssimuotoisuuden nopearytmisyys ja liukuhihnamaisuus näyttävät huonontavan mahdollisuutta hyvään oppilaantuntemukseen.

Tietoa ongelmaoppilaista on opettajien mukaan kouluissa olemassa, mutta sitä ei käytetä hyväksi. Oppilaiden asioista tiedottaminen ei näytä myöskään toimivan. Pystyäkseen vastaamaan yksilöllisesti oppilaiden opetuksellisiin vaatimuksiin tulisi opettajan Kääriäisen (1989, 12-13) mukaan tuntea hyvin opettamansa oppilaat. Ryhmän tavoitteellinen ja tarkoituksenmukainen ohjaaminen edellyttää oppilaantuntemusta. Kouluikäisen kasvatuksessa, ohjauksessa ja opetuksessa oppilaantuntemuksen tärkeys ilmenee eri tutkijoiden mielestä muun muassa seuraavissa yhteyksissä: opetussuunnitelmatyössä, opetusmenetelmien valinnassa ja kehittämisessä, varsinaisessa opettajan arkityössä, oppilaan kehityksen ohjaamisessa, yksilöllisten erojen huomioonottamisessa, poikkeavien oppilaiden tunnistamisessa ja auttamisessa, oppilasarviointissa, ohjattaessa erilaisia valintoja ja tehtäessä ryhmittelyjä, ammatinvalinnan ohjauksessa, auttamassa vertailemaan, missä määrin oppilaan edellytykset ja koulun asettamat vaatimukset käyvät yksiin, edellytyksenä kaikkien oppilashuollon työntekijöiden tehokkaalle toiminnalle. (Kääriäinen 1989, 12-13.)

Koulun tulisi Kääriäisen (1989, 79) mukaan huomioida seuraavat oppilaiden suoriutumisedellytyksiin yhteydessä olevat seikat: suoritukset, valmius, lahjakkuus, oppimisvaikeudet, keskittymiskyky, motivoituneisuus, poissaolot, erot käyttäytymisessä, käytöshäiriöt, ahdistuneisuus, elämäntilanne, muutot, sairaudet, omaisen kuolema, avioero, vähemmistöt, rotu, uskonto, kieli, ja erityistoimenpiteiden tarve, liikunta, näkö, kuulo, allergia ja muut sairaudet. Hyvä oppilaantuntemus on mielestäni edellytys ongelmaoppilaiden opetukselle ja hyvä aineenopettajakoulutus on edellytys hyvälle oppilaantuntemukselle.

Katson, että aineenopettajien yhteistyö eri tukipalvelujen ja oppilaiden vanhempien kanssa auttaisi tiedon saannissa, mutta yhteistyöhönkin tulisi saada perusvalmiudet jo koulutusvaiheessa. KuntaSuomi -2004 tutkimussarjassa Ojalan (1997) mukaan opettajien jatkokoulutuksen lisääminen onkin yksi rehtoreiden tavoite. Tutkimukseni osoittaa, että aineenopettajilta puuttuvat tärkeät edellytykset huomioida ongelmaoppilaita opetuksessaan; laaja-alaisempi ammattikuva aineenopettajasta kasvattajana, syvällisempi tieto ongelmaoppilaiden ongelmista ja oppimisvaikeuksista, oppilaantuntemus, eriyttämisen ja erilaisen oppilaan kohtaamisen taito sekä yhteistyötaidot muiden koulun työntekijöiden kanssa.

4.4 Yläasteen tukitoimien toimimattomuus

Aineenopettajien mielestä opettajien saatavilla yläasteella on monenlaisia tukitoimia ja henkilöitä, jotka voivat auttaa aineenopettajaa ja ongelmaoppilasta. Haastattelemani opettajat toivovat kuitenkin lisää tukitoimia. Näyttää siltä, että suunnittelemattomuus ja yhteistyön puute vaivaavat koulua ja tukitoimista ei saada sitä hyötyä, joka niillä olisi annettavana. Naukkarinen (1996, 512) on sitä mieltä, että jos opettajat oppisivat tekemään yhteistyötä ja koulun vanhoja rakenteita alettaisiin uudistaa, koulu voisi toimia nykyisillä resursseilla tehokkaasti. Rakenteiden uudistaminen vaatiikin yleensä henkilöstön yhteistyötä.

Jokaisella yläasteella toimii osa-aikainen erityisopettaja, jonka avulla erilaisen oppilaan oppimista tuetaan mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen perusopetusryhmässä. Opetus tapahtuu joko luokassa aineenopettajan ja erityisopettajan samanaikaisopetuksena tai erityisopettajan opettamassa pienryhmässä klinikalla. (Moberg 1982, 68.) Molemmat vaativat mielestäni aineenopettajien ja erityisopettajien välistä yhteistyötä ja suunnitelmallisuutta. Joissakin kouluissa se toteutuu, mutta monissa kouluissa erityisopettajille lähetetään aineenopettajien kertoman mukaan oppilaita satunnaisesti kurinpidollisista syistä tunneilta, joilla ei pärjätä oppilaan kanssa luokassa. Erityisopettajalla voi olla Jussin mukaan samanaikaisesti kymmenenkin oppilasta, jotka kaikki opiskelevat eri ainetta ja kurssia.

Naukkarisen (1996, 523) artikkelissa erityisopettajat mainitsevat yhteistyöongelmiksi ymmärtämättömät aineenopettajat, vaikeudet saada oppilaita erityisopetukseen sekä ristiriidat oppilaaseen suhtautumisessa aineenopettajan ja erityisopettajan välillä; aineenopettaja painottaa oppiainetta, erityisopettaja perustaitoja. Klinikkaopetuksen etuna haastattelemi opettajat pitävät pienempää ryhmää, jossa on helpompi hallita ongelmaoppilaita. Klinikkaopetusta leimaa kuitenkin satunnaisuus ja suunnitelmallisuuden puute. Samanaikaisopetukseen tutkimukseni aineenopettajat eivät tunnu olevan halukkaita. Heidän mielestään se lisää työtä ja suunnittelua erityisopettajan kanssa. Amerikkalaiset tutkijat Voltz, Elliot ja Harris (1995, 130) rohkaisevat erityisopettajia ja yleisopetuksen opettajia yhteistyöhön, jota he pitävät avainasiana erityisoppilaiden opetuksen onnistumiselle. Sen esteenä he näkevät, että opettajilla ei ole yhteistä aikaa suunnittelulle koulupäivän aikana. Australialainen Bain (1992) on sitä mieltä, että erityisopetuksen ei tulisi muuttua, vaan yleisopetuksen pitäisi hänen mielestään muuttua radikaalisti pystyäkseen tehokkaasti eriyttävään opetukseen. Hän ei pidä erityisopetuspalveluja minään tiettyjen oppilaiden tukimuotoina, vaan kaikkien oppilaiden mahdollisuuksina saada tukea.

Opettajainhuoneessa on mielestäni pedagogista ja didaktista asiantuntemusta. Opettajilla olisi paljon annettavaa toisilleen. Yhteistyö opettajien mukaan on tavallisempaa saman aineen opettajien kanssa, mutta sitä ei tehdä paljon. Aikaa ei ole varsinkaan kiireisessä ja stressaavassa kurssimuotoisessa systeemissä. Yhteistyö on ennemminkin työhön liittyvää opettajien oman stressin purkamista välituntien aikana. Sitä pidetään tärkeänä opettajan oman jaksamisen kannalta. Miettinen (1990, 25) on sitä mieltä, että opettajat tekevät työtään luokassa yksin. Tähän tosiasiaan liittyvät hänen mielestään toisen opetuksen puuttumattomuuden ja autonomian ehdottomat periaatteet. Opettajien kesken käydään Miettisen mukaan hyvin vähän keskustelua pedagogisista ratkaisuksista ja opetustyöstä. Eristyneisyys ja yksintyöskentely tekevät uusien välineiden omaksumisen ja kehittelyn mahdottomaksi. Yksittäisen opettajan aika ja voimavarat eivät mitenkään riitä uudenlaisten ratkaisujen kehittämiseen. Syrjäläinen (1995, 51) tuo esiin opettajien kyvyttömyyden yhteistyöhön, joka ilmeni opetussuunnitelmauudistuksen tekemisen yhteydessä. Opettajilta yksinkertaisesti puuttuvat hänen mukaansa yhteistyötaidot.

Opettajien haastatteluista kävi ilmi, että he pitivät itseään ammattitaitoisina, eivätkä mielellään lähde kysymään neuvoa kollegalta tai neuvomaan toista. Toisaalta he valittavat osaamattomuuttaan ongelmaoppilaiden opettamisessa. Myös Koskisen (1994, 16) mukaan yksi suomalaisen opettajan tyypillinen piirre on ollut se, ettei toinen ole parempi toista ja että asiantuntemuksen eritasoisuudesta puhumista pidetään helposti epäkollegiaalisena. Naukkarinen (1996, 515) on sitä mieltä, että koulun kehittymisessä onnistutaan varmimmin, jos opettajat säännöllisesti ja usein keskustelevat keskenään konkreettisista ja yksityiskohtaisista käytännön opetustyöhön liittyvistä asioista. Opettajien tulisi Naukkarisen mielestä keskustelujen kautta hiljalleen muodostaa yhteinen kieli, joka auttaa kehittämään ammatillisuutta yhdessä. Valmiiden mallien omaksumisen sijaan opettajien tulisi kehittää kykyä kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun. (Miettinen 1990, 26.)

Koulun rakenteiden uudistamiseen kuuluu muun muassa ajankäytön uudistaminen henkilöstön yhteistyötä painottavan työkuulttuurin tukemiseksi. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuva opettajakeskeinen opetus, tieteellisen liikkeenjohdon taylorismin periaatteista johdettu rationalisoitu opetustyö, konservatismi, ”tässä ja nyt” -henki ja individualismi vaikeuttavat opettajien yhteistyötä. (Naukkarinen 1996, 518.) Yksittäistä kokeilua ja yhteistyötä on ollut muun muassa Oulun lyseossa, missä lukion opettajat ovat kokeilleet opettajien yhteistyötä onnistuneesti opettajien tiimityönä. Opettajakunta muodosti muutamia tiimejä, työryhmiä, jotka olivat epävirallisia pohdintayhteisöjä, yhteistyöhön orientoivia yhteisöjä. Näissä opettajat pystyivät purkamaan myöskin patoutumiaan ja tämä puhdisti ilmapiiriä, mikä oli hyvä lähtökohta työskentelylle kohti yhteisiä tavoitteita ja toimintalinjaa. (Alasaarela 1995, 17.) Yhteistä päätöksentekoa edistää Johnsonin ja Pajaresin (1996, 610) mukaan itseluottamus ja luottamus toisiin kouluyhteisössä, resurssien saatavuus, demokraattisten sääntöjen ja käytäntöjen luominen, asioiden hoitaminen ajoissa sekä rehtorin tuki. Heidän tutkimansa yhteistyökokeiluun pakottivat amerikkalaisessa koulussa muun muassa lisäresurssien tarve, uudistusten vastustus, ryhmäpäätösten puuttuminen ja paikallistahojen tuen puute. Yhteistyökokeilun tuloksena oli koulun kulttuurin muuttuminen kontrolloivasta avoimeksi ideoita ja ajatuksia jakavaksi ja kaikkien osallistuminen päätöksentekoon. Kaikkien ideoita ja ajatuksia alettiin kaivata ja arvostaa. Ihmiset opetettiin puhumaan vapaasti ja tasavertaisesti. Mitä useampi osallistui päätöksentekoon, sitä parempi päätös. Mitä useammin osallistuttiin

Ihmiset opetettiin puhumaan vapaasti ja tasavertaisesti. Mitä useampi osallistui päätöksentekoon, sitä parempi päätös. Mitä useammin osallistuttiin päätöksentekoon, sitä vastuullisemmin se tehtiin. Vanhemmat, opiskelijat ja koko kouluyhteisö olivat yhdessä tekemässä päätöksiä.

Oppilashuoltoryhmä toimii jokaisella yläasteella. Aineenopettajat pitävät sen hyötynä sitä, että opettaja voi mennä purkamaan sydäntään ja huoliaan sinne. Sen oletetaan toimivan hyvin, tyydytään siihen, mutta toisaalta koetaan se etäisenä. Sen toimintaa ei tunneta kovin hyvin ja opettajat eivät juurikaan olleet tekemisissä henkilökohtaisesti oppilashuoltoryhmän kanssa. Oppilashuoltoryhmä ei opettajien mielestä tiedota asioista ja sen toimintaa pidetään jopa salaperäisenä.

Oppilashuollon tiedotusta pitäisi lisätä huomattavasti ja oppilashuoltoryhmän pitäisi olla paremmin johdettu sekä sen toiminnan enemmän ennalta ehkäisevää. (Naukkarinen 1996, 523.) Jos oppilashuoltoryhmän kokoontumisten merkitys koulussa on vain työnjaon suorittaminen, niinkuin muutamat opettajat sen toimintaa kuvaavat, ei se tue opettajia ja oppilaita.

Kääriäisen (1989, 82) mukaan oppilashuoltoryhmän tehtävä koulussa on pyrkiä suunnittelemaan kasvatuksellisen ja opetuksellisen ohjauksen toteutumista niin, että kasvavan kehitykseen kuuluvat kriisivaiheet voitaisiin kohdata mahdollisimman hyvin nuorta tukien ja kasvukipuja tarkoituksenmukaisesti lievittäen. Wiegandin (1989, 158) mielestä oppilashuoltoryhmän työntekijällä ei kouluun tullessaan aina ole välttämättä riittävää tuntumaa koulutyöhön, sen työtapoihin ja opetussuunnitelmaan. Työntekijä tulee toisentyyppisestä työyhteisöstä, missä on totuttu toisenlaisiin työtapoihin kuin koulussa. Yhteistyö ei ole itseänselvyyttä. Ryhmän perustaminen kouluun ei takaa vielä minkäänlaista psyykkistä oppilashuoltoa. Ryhmän tavoitteiden laatiminen ja sen toimintamuotojen löytäminen ovat yhtä tärkeitä asioita kuin kokoonpanokin. Ryhmän hoitavat mahdollisuudet ovat pienet.

Jos oppilashuoltoryhmässä pohditaan koulun ohjaustoimenpiteiden tehokkuutta, arvioidaan ryhmäkohtaisesti tilanteita tai suunnitellaan tarpeita vastaavaa ohjaustoimintaa, voivat oppilashuoltoryhmät toimia tehokkaasti psyykkisen ennaltaehkäisyn alueella. (Wiegand 1989, 155.)

Perinteinen ajattelu näyttää haittaavan oppilashuollon ja opettajien välistä yhteistyötä. Passiivisen ”ei minulla ole koulutusta, enhän minä voikaan tietää” -ajattelun sijasta opettajat voisivat mielestäni hakeutua koulutukseen ja lähteä oma-aloitteisesti etsimään tietoa ongelmaoppilaista koulun seinien sisäpuolella. Niin tehdäänkin jossain määrin, mutta esteenä on usein rahoitus ja aika. Kunnat eivät osoita mielestäni riittävästi rahaa opettajien täydennyskoulutukseen ja opettajien ongelmana jo vanhastaan on ollut se, että koulutukseen pitäisi mennä työajan ulkopuolella.

Opettajien keskuudessa ollaan perinteisesti totuttu ajattelemaan hieman ulkopuolisina, että oppilashuolto toimii ja odottamaan valmiita ratkaisuja ja reseptejä ongelmien ratkaisemiseksi eri oppilashuoltoryhmän asiantuntijoilta. Systeemisen ajattelun mukaan yhden asiantuntijan tai opettajan taidot eivät riitä ongelmien ratkaisemisessa vaan parhaimpiin ratkaisuihin koulussakin päästään yhdistämällä usean asiantuntijan eli koko oppilashuollon ja opettajien taidot. Se pyrkii myöskin vaikuttamaan yksilön sijasta koko yksilöä ympäröivään yhteisöön ja systeemiin, missä yksilö toimii. (Laaksonen & Wiegand 1989, 42.) Cummings ja Maddux (1983, 233) rohkaisevat opettajia yhteistyöhön koulun muun henkilökunnan kanssa ja kehottavat opettajia ja muuta henkilökuntaa tarkistamaan omia asenteitaan ja käytäntöjään yhteistyön onnistumiseksi. Kauffman (1993) tarjoaa muutoksen lääkkeeksi yksinkertaisia, mutta omasta mielestään tärkeitä asioita. Muutos yhteistyössä voitaisiin saada aikaan pitkäjänteisyydellä ja pienillä tyhmiltäkin näyttävillä arkipäiväisten rutiinien muutoksilla. Jokainen henkilö voi hänen mielestään vaikuttaa muutokseen itsekriittisyydellä, reflektiolla, muuttamalla omia käytäntöjä, sinnikkyydellä ja yksityiskohtien huomioimisella ja niiden muuttamisella sekä tiedostamalla menneisyyden käytänteet.

4.5 Yläaste uudistuu - opetus ei

Opetussuunnitelmat ovat aineenopettajien mielestä liian laajat. Siitä huolimatta jotkut haastattelemani opettajat haluaisivat lisätä oppimääriä. Tämä aiheuttaisi ongelmaoppilaille, joilla monilla taustalla on oppimisvaikeus, entistä suurempia ongelmia. Opettajat turvautuvat heidän kohdallaan ulkoa oppivaan ainekseen ja helpompiin tehtäviin, kopioimiseen tai sanojen toistamiseen. Malinen (1989, 73) esittää artikkelissaan, että on turhaa tarjota heikosti menestyville oppilaille vain mekaanisia tehtäviä ajan kuluksi, kun ne ei muuta ymmärrä. Nimenomaan oppimisvaikeuksia omaaville tarvitaan selkeää teoriaa muun muassa matemaattisesta ajattelusta. Se ei näytä kehittyvän heille itsestään niinkuin niin sanotuille fiksuille oppilaille. Saadaksemme todellista parannusta aikaan peruskouluopetuksen sisällössä Malisen mukaan on todella palattava perusteisiin eli peruskoulun oppimis- ja tietokäsitykseen. Nyt pitäisi hänen mielestä olla jo mahdollista luopua runsaan tietojenhallinnan tavoitteesta ja keskittyä enemmän tietojen käsittelyn taitoihin. Hän suosittelee peruskoulun opetuksen muuttamista entistä teoreettisemmaksi, mikä tarkoittaa vakiintuneiden tieteellisten tulosten opettamista. Se olisi edullista nimenomaan nykyisin heikoiksi todetuille oppilaille, jotka eivät millään jaksaa ahtaa päähänsä nykyisin tarjottua runsasta tietomäärää.

Uuden peruskoulun opetussuunnitelman (1994, 9) mukaan opetussuunnitelmallinen vastuu ja didaktiset mahdollisuudet ovat opettajalla. Opettajat voivat asettaa tavoitteita yksilöllisesti, muovata opetussuunnitelman henkilökohtaisesti vaikka jokaiselle oppilaalle sopivaksi. He voivat karsia oppiainesta, asettaa henkilökohtaisia tavoitteita, lähteä oppilaan intresseistä, arvioida yksilöllisesti. He voivat eriyttää opetusta. Opettajalle on annettu vapaat kädet ja vastuu peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 10) mukaan opetuksen toteuttamiseksi siten, kuin hän parhaaksi näkee. Oppilaalle on mahdollista laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma myös yläasteella. Sitä ei juurikaan käytetä ja siitä on vähän tietoa opettajilla. Sen koetaan tuovan lisätyötä jo muutenkin kiireiselle aineenopettajalle. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman käyttöön ja laatimiseen liittyy kuitenkin monenlaisia ongelmia ja kysymyksiä, joista Giangreco, Dennis, Edelman ja Cloninger (1994, 217) esittävät muutamia.

Onko hops opettajaa vai oppilasta varten? Heijastavatko tavoitteet muutosta opettajan vai oppilaan käytöksessä? Tehdäänkö hops vain sen vuoksi, että se on laissa määrätty? Mitä erityistä hops tuo juuri tälle oppilaalle? Onko hops erillinen opetussuunnitelma vai yleisesti käytetyn opetussuunnitelman tuki? Ongelmaoppilaan henkilökohtainen opetussuunnitelma yleisopetuksessa ei liene mikään ratkaisu opetuksen uudistamiselle. Jos opettajalla on muutenkin taitoa ja intoa eriyttävään opetukseen, he näyttävät sen tekevän ilman hopsia. Muille opettajille hops voi antaa luvan unohtaa erilaisen oppilaan kiireisellä yläasteella.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostetaan koulun tarvetta vastata nopeasti muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin, mihin uudet, aikaisempaa joustavammat opetussuunnitelmakäytännöt tarjoavat mahdollisuuden. Uudesta opetussuunnitelmasta heijastuu selvästi kognitiivinen oppimiskäsitys, joka perustuu karteesiolaiseen näkemykseen. Sen mukaan oppiminen on yksilöllinen, henkinen tapahtuma ja kysymystä siitä, miten sosiaalinen ja fyysinen ympäristö vaikuttaa yksilön henkisiin prosesseihin, pidetään toisarvoisena. (Salminen 1994, 54.) Sosiaalisen ja fyysisen ympäristön vaikutus on suuri ongelmaoppilaan oppimisessa ja tämä tulisi mielestäni huomioida koulussa.

Yläasteen suuria muutoksia ovat olleet opetussuunnitelmauudistuksen lisäksi tasokurssijärjestelmästä tuntikehysjärjestelmään, kurssimuotoisuuteen ja luokattomuuteen siirtyminen. Uudistaminen on ollut niin nopeaa, että kun esimerkiksi kurssimuotoisuuteen ovat siirtyneet vasta noin puolet Suomen kouluista, seuraavaa uudistusta, luokattomuutta kokeillaan jo muutamilla yläasteilla. Tasokurssit poistettiin ja niiden periaatetta moralisoidaan mielestäni vieläkin. Tuntikehysjärjestelmällä on ollut tarkoitus lisätä koulujen mahdollisuuksia järjestää opetus käytettävissä olevien voimavarojen rajoissa kussakin tilanteessa tarkoituksenmukaisella tavalla (Mehtäläinen 1991, 9) ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1985, 15) mukaan sen avulla voidaan entistä paremmin ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevien opetustilanteet. Peruskoulun uudistaminen on yleismaailmallinen ilmiö. Esimerkiksi USA:ssa vaaditaan radikaalia koulun uudistamista ja opetuksen tehostamista 90-luvulla. Tavoitteena on, että kaikki lapset voisivat oppia mahdollisimman hyvin.

Koulu-uudistus lähtee liikkeelle opetussuunnitelman uudistamisesta, valtion johdonmukaisesta politiikasta tukea kouluja ja opetusta, lisäresurssien myöntämisestä sekä paikallistahojen vastuusta koulun kehittämisessä. (Vinovskis 1996, 58.)

Koulu voi itsenäisesti päättää perusopetusryhmän jakamisesta tai useampien yhdistämisestä. Aiemmin ryhmäjaot oli määritelty tiukoin säännöksiin. (Kari 1991, 101) Tuntikehyksen kokeilukouluissa vuonna 1991 kolmasosa kouluista oli käyttänyt jouston mahdollisuutta opetusryhmien muodostamisessa siinä määrin kuin se oli mahdollista. Loppuissa kokeilukouluissa oli tapahtunut vain satunnaista kokeilua, mihin syynä oli mm. tiedon puute, järjestelyjen työläys ja se, ettei ole tarvetta. Entisten tasokurssiaineiden opettajista huomattava osa oli sitä mieltä, että sekä hyvät että heikot oppilaat saavat entistä vähemmän huomiota osakseen opetuksen painopisteen siirtyessä keskiverto-oppilaiden mukaan. Lahjakkaat jäävät liian paljon itsenäisen työskentelyn varaan ja he oppivat olemaan jouten. Pienissä ryhmissä työrauha ja luokkahenki parani aikaisempaan verrattuna. (Mehtäläinen 1991, 9.)

Opettajien mukaan tuntikehyksen käyttö tällä hetkellä on satunnaista ja kirjavaa ja oppilaiden jakaminen joustavasti eri suuruisiin ryhmiin on mennyt ennemminkin siihen, että kaikkien aineiden ryhmät ovat tasasuuria ja jo melko isoja laman tuomien säästötoimenpiteiden vuoksi. Lisäksi jokainen opettaja vaatii omalle aineelleen mahdollisimman pieniä ryhmiä.

Tuntikehysjärjestelmän jälkeen koulua alettiin kehittää kurssimuotoisuuden suuntaan. Tutkielman neljästä koulusta kolmessa toimii kurssimuotoinen systeemi. Kurssimuotoisuus on tuonut paljon hyvää kouluihin. Opettajien mukaan oppilaat tykkäävät systeemistä. Se luo kouluun omaa henkeä. Kurssien nopea vaihtuminen vähentää opettajien mielestä oppilaiden leimautumista ja oppilaiden välisiä klikkejä sekä helpottaa joskus opettajan ja oppilaan välistä negatiivista henkilökemiaa. Se antaa mahdollisuuksia lahjakkaille edetä omassa tahdissaan ja heikoille suorittaa kursseja jälkikäteen. Kurssimuotoisuudessa näyttää olevan myöskin paljon sellaista, joka vaikeuttaa nimenomaan ongelmaoppilaan opiskelua.

Kurssimuotoisuuden nopearytmisyys ja ”liukuihinamaisuus” näyttää vähentävän aineenopettajien oppilaantuntemusta. Nopeaan tahtiin vaihtuvissa oppilasryhmissä suurella yläasteella opettajat eivät mielestään ehdi oppia tuntemaan oppilaita. Oppimisvaikeuksiin ei ehditä kunnolla perehtyä ja huonolla oppilaantuntemuksella on mielestäni vaikea hallita häiriökäyttäytymistä. Opettajat valittavat, että suurella kurssimuotoisella yläasteella oppilaiden on helppo piiloutua joukkoon, jäädä huomaamatta tai kokonaan pois kurssilta. Kurssimuotoisen systeemin aikana poissaolot ovat opettajien mukaan lisääntyneet. Oppilaiden sosiaaliset suhteet eivät ehdi muodostua kiinteiksi ja turvapiiri puuttuu, irrallisuus ja syrjimine vaivaavat nimenomaan hiljaisia ja heikkoja. Kiireen leimaamalla kurssimuotoisella yläasteella aralla oppilaalla saattaa olla vaikeuksia löytää sellaista aikuista, jolle rohkenisi ja jolle voisi puhua ongelmistaan. Siksi opettajien mielestä opettajien tulisikin olla valppaina havaitakseen tällaiset oppilaat ja ohjata heidät tarvittaessa asiantuntijan hoitoon. Ongelmaoppilaiden kohdalla syrjäytymisvaara on olemassa. Sitä pelkää myös Rimpelä (1997). Hänen mielestään jokaisella lapsella ja nuorella olisi oltava kotona tai koulussa tukenaan ainakin yksi hyvä ja pitkäaikainen aikuissuhde.

Rimpelän mukaan luokattomuus, joka kurssimuotoisuuden jälkeen on viimeisin koulu-uudistus, saattaa synnyttää Suomeen yhdessä kotien kasvavien vaikeuksien kanssa yhä enemmän yhteiskunnan rattailta putoavia ja syrjäytyviä B-poikia. Hänen mielestään luokattomuuden myötä murrosikäisillä ei ole koulussa enää pysyviä opettajakontakteja. ”Huomataanko yläasteella oppilaiden poissaoloja, koulu-uupumusta ja kaikenpuolista väsymistä?” ihmettelee Rimpelä. Koulussa ei synny kotia korvaavia aikuiskontakteja. Lasten ja nuorten auttamiseksi pois syrjäytymisuhkasta olisi Rimpelän mielestä koulutettava laaja-alaisesti toimivia perhetyön ammattilaisia, samoin kuin lääkärien olisi asetettava voimakkaasti kouluterveydenhoitajien rinnalle häiriönuorten auttamiseksi. (Rimpelä 1997.)

Projektityöt ja opintokäynnit koulun ulkopuolella ovat aineenopettajien mukaan lisääntyneet. Projektitoilla pyritään itsenäiseen oppilaskeskeiseen työskentelyyn. Ne vaativat oppilaalta määrätietoisuutta, pitkäjänteisyyttä, keskittymiskykyä ja oma-aloitteisuutta. Karin (1991) mukaan oppilasta pyritään kehittämään passiivisesta tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi tiedon käsittelijäksi. Opettaja ei ole enää oppimistapahtuman keskipiste.

Oppilaan valmius omaksua, ymmärtää ja käyttää tietoa on noussut kouluopetuksen keskeiseksi kysymykseksi. Staattisesta tiedosta pyritään dynaamiseen, passiivisesta aktiiviseen, irrallisesta sirpaletiedosta kokonaisuuksien opettamiseen. Reformipedagogiikassa oppiaines on organisoitava oppilaan luonnollisten toimintojen ympärille. Projektiperiaate merkitsee, että opiskelu keskittyy jonkin mielekkään pitkäjänteisen toiminnon ympärille. Tällainen työskentelytapa yhdistää teorian ja käytännön, koska tiedot esiintyvät järkevän tavoitteellisen toiminnan välineinä. Tällaisessa oppilaskeskeisessä työskentelymuodossa oppilaalta vaaditaan paljon vastuuta ja tällainen työskentely koituu ongelmaoppilaan kompastuskiveksi varsinkin kurssimuotoisissa systeemissä, missä oppilaat näyttävät tekevän yhä enenevässä määrin projektitöitä. Projektityöt jäävät opettajien mukaan ongelmaoppilailta helposti tekemättä tai ruuhkautuvat kurssien loppuun, mikä on myös opettajien kiireisintä aikaa. Ongelmaoppilaan kyvyt eivät riitä itsenäiseen työskentelyyn ja vastuun kantamiseen itsenäisesti omista opinnoistaan. Karin työryhmän mukaan lasten opettamisessa vastuu oppimisprosessin etenemisestä on ensisijaisesti opettajalla (Kari 1991). Aineenopettajat haluaisivat siirtää vastuuta enemmän oppilaalle. Vastuu kurssien suorittamisesta yhden tutkitun koulun vuoden 1996 opetussuunnitelman mukaan kuuluu oppilaalle ja seuranta luokanvalvojalle, opinto-ohjaajalle ja vanhemmille. Opettajan sinisen kirjan (Österlund 1987, 134) mukaan todellinen vastuuhenkilö koulusta puuttuu.

4.6 Yksilöllisyyden tuoma ”onni” ongelmaoppilaalle

Mäensivun mukaan nykyistä koulutuspoliittista keskustelua hallitsee yksilöllisyys. Olemme siirtyneet kollektiivisesta kansanopetuksesta sosiaalista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa korostavan peruskouluvaiheen kautta uuteen yksilöllisen opetuksen kulttuuriin. Suunta on selvä. Olemme kehittämässä koulua, jossa oppilaat yhä varhemmin asettavat tavoitteita omalle oppimiselleen, suunnittelevat omaa oppimistaan ja opettelevat arvioimaan omia suorituksiaan suhteessa omiin tavoitteisiinsa.

Koulussa tämä tarkoittaa yksilöllisiä ja joustavia opetusjärjestelyjä sekä arviointikäytäntöjä, jotka mahdollistavat myönteisen ja kannustavan palautteen. (Mäensivu 1996, 10.) Ennenkuin tähän on tultu, kehitys on kulkenut monen vaiheen kautta. Opetuksen laatu, opetusmenetelmien kehittäminen ja entistä yksilöllisempi opetus ovat myös rehtoreiden ja koulunjohtajien tavoitelistan kärjessä Kunta-Suomi 2004-tutkimussarjassa (Ojala 1997).

Jo sääty-yhteiskunnassa oppilaan saama koulutus oli hänen sosiaalisen säätynsä mukaista. Koska opetus määräytyi tulevan yhteiskunnallisen aseman mukaan, eri ryhmät tarvitsivat oman opetussuunnitelmansa ja usein myös omat koulunsa. Älykkyyskäsitykselle oli ominaista, että lahjakkuus ja sosiaalinen asema vastasivat toisiaan. Myöhemmin tulleen yhtenäiskoulun ideologinen tausta taas määräsi koulutuksen perustuvan lapsen ikään, taipumuksiin ja kykyihin. Sen mukaan peruskoulun kasvatus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, samoin oppilasarviointi. Koulun velvollisuutena on tunnistaa nämä edellytykset ja ottaa ne huomioon. Yhtenäiskoulun tavoitteena oli luoda sosiaalinen tasa-arvo koulutukseen. Nyt koulutuksen pääjärjestelijänä on markkinavoimat. Kysymyksessä on koulutuksen yksityistäminen iskusanoilla ”vanhempien suorittama valinta”, ”koulutukselliset standardit” ja ”vapaa markkinat”. Ideana on, että koulutuksen avaaminen markkinavoimille antaa suuremman valinnanvapauden vanhemmille ja varmistaa sen, että koulutus järjestyy pikemminkin kuluttajien kuin tarjoajien eduista. Markkinavoimien jyllätessä syntyy kysynnän ja tarjonnan tasapaino: erilaisia kouluja erilaisille ihmisille. Suomalaista koulutusjärjestelmää kehitetään asiakaslähtöiseksi ja tulosvastuiseksi. Standardoitua, samanlaisena kaikille annettavaa opetusta vähennetään ja tilalle tuodaan valinnaisia, itsenäisiä opiskelumuotoja, yksilöllisyyttä ja oppilaiden ainutkertaisuuden huomioonottamista koulussa. Valinnaisuus lisääntyy samalla kun tarvitaan palaute tehtyjen valintojen hyödyllisyydestä. (Räty, Snellman, Honkalampi & Vornanen 1994, 173.) Tämä tieto tuotetaan valtakunnallisten kokeiden ja muiden normien avulla. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin (1995, 20) mukaan pyritään koulutuksessa arvioimaan sen ajankohtaisuus ja reagoitokyky, pedagogiset järjestelyt ja opetuksen laatu, keskeyttäminen/koulutuksen läpäisy ja vaikuttavuus. Halu suurempaan yksilöllisyyteen johtaakin standardisoimisen - testauksen lisääntymiseen.

Saavutuserojen pohjalta ehdotetaan joustavaa yksilöllistä eriyttämistä, jonka esteenä on ”ennakkoluuloinen suhtautuminen tasokursseihin”. Nyt pitäisi jokaiselle suoritustasolle asettaa joustavasti omat tavoitteet ja saada näin huippuja. Erityisesti on keskityttävä luonnostaan lahjakkaiden, harrastuneiden ja motivoituneiden oppilaiden opetukseen. Hytösen (1997, 197) mielestä lasten yksilöllisyyttä korostavaan pyrkimykseen saattaa kätkeytyä kaikkien lasten tasavertaista asemaa, yhteisöllisyyttä ja yhtäläisiä kasvatumahdollisuuksia vaarantavia piirteitä.

Tutkimukseni opettajat ovat tiedostaneet vaatimukset opettamisen muuttamisesta yksilöllisempään suuntaan. Näyttää siltä, että he eivät ole tiedostaneet asiaa laaja-alaisemmin. Heidän toimintansa kuvaa mielestäni ”tässä ja nyt” -ajattelua. He pyrkivät toteuttamaan suurissa heterogeenisissä ryhmissä yksilöllistä opetusta siinä onnistumatta. Heillä on yrityksiä yksilölliseen opetukseen niinkin, että yhteistä opetusta ei ole, vaan opetus on täysin henkilökohtaista neuvomista. Ongelmaksi muodostuu se, että suuressa ryhmässä opettajan aika ei riitä jokaiselle. Äänekkäimmät pyytävät ja saavat apua, hiljaiset ja heikot jäävät oman onnensa nojaan, lahjakkaat etenevät omaehtoisesti. Peruskoulun periaatteena pitäisi Lappalaisen (1976, 59) mukaan olla, että se ei luokittele tai lajittele oppilaita, vaan hitaan ja heikon tulisi olla tasavertainen jäsen nopeasti oppivan ikätoverinsa rinnalla.

Lappalaisen mielestä opettajilta pyydetään paljon, jos vaaditaan, että kaikkien oppilaiden on päästävä etenemään yksilöllisesti omia luontaisia kykyjään kehittäen. Oppimisvaikeudet ovat kuin solmuja langassa. Hitaan ja huonon kutojan langat ovat aina solmussa ja ympärillä melskaa suuri joukko kärsimättömiä kutojia, osa yhtä hitaita, mutta joukossa melkoisia tekijöitä. Jos jätetään pois luvusta taikurit ja taivaan enkeli, ei kukaan opettaja voi opettaa suurta opetusryhmää siten, että kaikki voisivat edetä yksilöllisellä tavalla. Koska opetusryhmien pienentämisen hinta voidaan helposti muuttaa markoiksi, tätä tietä ei hevin valita säästämisen vuoksi, vaan valitaan se toinen ja vaaditaan opettajia tekemään tämä tempu. Peruskoulun ongelmat näyttävät pysyneen vuosikymmeniä samanlaisina. Lappalaisen mainitsemat jo 21 vuotta sitten peruskoulua vaivanneet asiat; oppilaiden luokittelu, eriyttämisen ja opetuksen yksilöllistämisen ongelma sekä säästötoimenpiteet ovat täyttä totta tänäkin päivänä.

Hytösen (1997, 200) mukaan näkyvimmin ja laaja-alaisimmin on yksilöllisyyttä korostava kasvatukseen 1990-luvun alkuvuosina ollut maamme koulutusjärjestelmissä esillä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen eli ”luokattomuuden” kokeiluissa. Keskeisenä motiivina luokattomuuden kehittelyyn on ollut halu lisätä opiskelijan autonomiaa omaa työtään koskevassa päätöksenteossa. Luokattomuutta voidaan luonnehtia myös pyrkimykseksi lisätä opetusjärjestelyjen joustavuutta irrottamalla opintojen eteneminen tietystä opettajaryhmästä ja vakioiseksi määritellystä normaalista opintojen kestosta. Luokattomuudella pyritään lisäämään opiskelun yksilöllisyyttä, mahdollistamaan vaihtoehtoiset opiskelureitit ja tehostamaan opiskelun ajankäyttöä. Opetusjärjestelyjen tulee olla sellaisia, että ne sallivat opiskelijan maksimoida omien kykyjensä ja lahjojensa kehittyminen. Luokattomuuden perustana on ollut yksilöllisyyden arvottaminen korkealle humanistisen ajan tradition mukaisesti ja tästä nouseva halu rohkaista erilaisuuteen ja yksilön omien vahvuuksien etsimiseen. Välineenä luokattomuus palvelee erityisesti niitä nuoria, joilla on vaikeuksia edetä opinnoissaan lukion tiiviin tahdin mukaan. (Väljärvi 1994, 7.) Luokattomuus merkitsee myöskin kurssimuotoisuutta. Luokaton ja kurssimuotoinen systeemi ei sinällään näytä ainakaan nykyisellään tuovan onnea tai parempia mahdollisuuksia yksilöllisyyden huomioimiseen tai opetuksen eriyttämiseen.

Ilman opettajien koulutusta ja lisäresursseja luokaton systeemi jää suunnittelijoiden esittämäksi ihannemalliksi, jolla ei käytännön koulutyön kanssa ole paljonkaan tekemistä. Hytönen kritisoi luokattomuuden kokeiluissa sitä, että kiinteistä lapsiryhmistä luovutaan ja oppilaat sijoitetaan eri aineissa opiskelemaan kykyjensä mukaisiin ryhmiin oppilaiden valintojen mukaan. Oppilaiden työ- ja opiskelutavat sekä ajattelun taidot ovat soveltuvia ryhmittelyperusteita (Hytönen 1997, 201). Hytösen mukaan esimerkiksi kielelliseltä kehitystasoltaan heikoimpien oppilaiden sijoittaminen keskenään samaan ryhmään saattaa heidän kielellisen kehittymisensä ja koko myöhemmän koulunkäyntinsä kannalta olla haitallista: kielenkäyttöä opitaan sosiaalisesti, mutta kehittynyttä kieltä ja lauserakenteita käyttävät oppilaat ovat omissa ryhmissään heikoimpien oppilaiden tavoittamattomissa.

Hytösen teoksessa kritisoidaan homogeenisten lapsiryhmien pedagogiikkaa, koska nykyään yhä useampi lapsi jää ilman niitä tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia kasvatuksen vaikutuksia, jotka luonnollisella tavalla syntyvät heterogeenisissa lapsiryhmissä. (Hytönen 1997, 203.) Suomalaiset vuosiluokattoman opetuksen puolestapuhujat vähättelevät Hytösen mielestä yhteisökasvatuksen tavoitteita ja merkitystä koululaitoksessa. Lyhytaikaisille lapsiryhmille, joiden rakenne aika ajoin vaihtelee, ei synny yhteisiä tavoitteita ja jaettuja kiinnostuksenkohteita, jotka ovat tärkeitä minkä tahansa sosiaalisen yhteisön solidaarisuuden muodostumiselle ja kehittymiselle. Toimiva yhteisökasvatus vaatii ryhmän pysyvyyttä ja kaikkien sitoutumista yhteisiin hankkeisiin. Vaikka lapset aika ajoin työskentelisivät rinta rinnan, jää se hauras tietoisuus, jota kutsutaan ”sosiaalisuuden hengeksi”, vaille tukea ja kehittymismahdollisuutta. Heterogeeniset ja pysyvät lapsiryhmät ovat oppivelvollisuuskoulun yhteiskunnallisen tehtävän, kansalaiskasvatuksen, kannalta tarpeellisia. (Hytönen 1997, 205.)

Luokattoman lukion kannattajalla Pelkosella (1994) on haaveena amerikkalaisen Trumpin malli vastaavasta luokattomasta koulumallista, jossa opettaja toimii enemmänkin opintojen ohjaajana ja yhteistä opetusta saman ryhmän oppilaille on viikossa ainoastaan puoli tuntia. Itsenäistä, yksilöllistä opiskelua on 75 % viikkotunneista. Opettajien työ pitäisi tämän mallin mukaan puhdistaa toisarvoisista tehtävistä, jotta hän pystyisi omistautumaan tehtäväänsä, paremmin. Tällaisia jonkun muun henkilön tekemiä tehtäviä olisivat kirjaston käytön opastus, valvonnat, monistus, av-välineiden käytön opastus ja oppilashuolto. Näin toteutettuna luokaton koulusysteemi voisi antaa opettajille paremmat mahdollisuudet eriyttämiseen ja opetuksen yksilöintiin. Se vaatisi kuitenkin aivan erilaisten resurssien panostamista yläasteelle. Peruskoulun yläasteen kehittämisessä alkaa mielestäni umpeutua täysi kierros, joka lähti tasokursseista ja joka on päätymässä luokattomuuden homogeenisiin ryhmiin. Koko ajan yläasteen aineenopettajilla on ollut purtavanaan pedagoginen pätkinä ongelmaoppilaiden opettamisesta. Opettajat kaipaavat heidän kertomansa mukaan tasokursseja takaisin yläasteelle. Ne helpottaisivat heidän työtään. Opettajat näyttävät suhtautuvan niihin kuitenkin varauksellisesti ja niitä pidetään ”luvattomina” ratkaisuin. Luokattomuuden ja sen myötä lisääntyvän valinnaisuuden tullessa kouluihin homogeeniset ryhmät tulevat takaisin, mikä on opettajien mielestä luulisin varmasti tervetullut ratkaisu.

Yksilöllisyyden nimissä tuleva vuosiluokkiin sitomaton opetus saattaa tuoda valinnaisuudellaan mielekkyyttä, helpotusta ja parannusta ongelmaoppilaiden opiskeluun, mutta homogeenisten ryhmien myötä se ei tuo parannusta. Henkilökohtaiset valinnat saattavat vähentää henkilökohtaisen opetussuunnitelman, hopsin merkitystä. Oman toiminnan vaikutuksesta ja oman oivalluksen kautta tapahtuva luokattomuuden mahdollistama yksilöllinen opetus ei tuo helpotusta ongelmaoppilaiden opetukseen, elleivät opettajien ”silmät aukea” näkemään ongelmaoppilaiden opetukselliset tarpeet ja elleivät opettajat saa koulutusta eriyttämiseen ja oppilaantuntemukseen. Vaikka opettajilla olisivat edellytykset eriyttää opetustaan yksilöllisesti, on se suurissa opetusryhmissä vaikea toteuttaa. Siksi koulun resursseja tulisi kohdentaa ryhmäkokojen pienentämiseen ja näin opetuksen laadun parantamiseen.

5 POHDINTA

Tutkielma käsittelee yläasteen ongelmaoppilaan koulunkäyntiin, opiskeluun ja opettamiseen liittyviä ongelmakohtia aineenopettajan näkökulmasta. Aineisto tuo esille hyvinkin pikkutarkkoja pinnallisia laaja-alaisesti yläasteen arkipäivään liittyviä asioita, joita kaikkia ei yksityiskohtaisesti käsitellä löydösten tarkastelussa. Sen sijaan yksityiskohtaista tietoa pyritään käyttämään hyväksi laajempien asiakokonaisuuksien havaitsemiseksi, johtopäätösten tekemiseksi ja ongelmakohtien havaitsemiseksi kirjallisuuteen peilaten. Tutkielman tekijänä jään kaipaamaan syvällisempää tietoa, joka keskittyy vain muutamaiin ajankohtaisimpiin ja tärkeimpiin seikkoihin.

Ryhdyin tutkimaan ongelmaoppilaan koulunkäyntiä yläasteella omasta mielenkiinnosta ja ihmetyksestä, miksi koulu ei pysty huomioimaan ongelmaoppilaita opetuksessaan. Kirjallisuuteen perehtyminen vasta aineiston keruun jälkeen hämmästytti, että aihetta onkin tutkittu paljon ja siitä löytyy tuoreita tutkimuksia. Aihe onkin ajankohtainen. Pidän kuitenkin tärkeänä selvittää tämän hetken opettajuutta koulu-uudistusten jälkeen. Tutkimus vahvistaa aiempia tutkimuksia ja osoittaa edelleen koulu-uudistusten vaikuttamattomuuden ongelmaoppilaiden opetuksessa ja osoittaa opettajien hitaan mukautumisen uudistuksiin. Jatkotutkimuksiksi sopisivat syvällisemmät haastattelut opettajien kokemuksista ja näkemyksistä koulu-uudistusten paineissa. Miten koulujen opetussuunnitelmien uusiminen koski yksittäistä opettajaa? Miten opettajia koulutettiin ja valmisteltiin uudistukseen? Myös kurssimuotoisuuden tuomia ongelmia olisi syytä tutkia. Missä määrin kurssimuotoisuus aiheuttaa oppilaiden lintsäämistä ja stressiä ja mikä osuus kurssimuotoisuudella ja luokattomuudella on ongelmaoppilaiden syrjäytymisessä? Tutkijan kannattaisi mennä ongelmien alkulähteelle, aineenopettajakoulutukseen ja tutkia, miksi aineenopettajakoulutus on niin kaukana arkipäivän koulusta ja koulu-uudistuksista ja antaa niin köykäiset eväät aineenopettajille erilaisten oppilaiden huomioimiseen opetuksessa. Integraatiokeskustelun ajankohtaisuus herättää kysymyksiä yläasteen valmiudesta enenevässä määrin ottaa huomioon erilaisia oppilaita. Tämän tutkielman yksi haastatteluteema oli opettajien suhtautuminen erityisopetuksen integraatioon yläasteella.

Aiheen laajuuden ja toisaalta vähäisen aineiston vuoksi en ryhtynyt käsittelemään integraatiota. Tämä tutkielma puhuu osaltaan sen puolesta, että yläasteen aineenopettajien valmius integraatioon ei näytä hyvältä.

Haastateltavien välisiä eroja on esitelty tutkimuksen alussa. Aineiston analyysissä tulee esille joitakin eroja. Esimerkiksi pienessä koulussa ongelmaoppilaat leimautuvat paremmin kuin isossa ja matematiikkaa opettavissa miesopettajissa esiintyy enemmän pessimistisyyttä ja ”antaa olla” -tyyppiä kuin muissa. Näillä eroilla ei kokonaisuuden kannalta ole suurta merkitystä, joten niiden tarkastelua löydösten tarkastelun yhteydessä on jätetty pois.

Tutkimuksessa otetaan voimakkaasti kantaa peruskouluopetukseen, josta lukija saattaa saada melko negatiivisen kuvan. Opettajien tarinat ja aikaisemmat tutkimukset puhuvat tämän asian puolesta. Omat kokemukseni peruskoulun erityisopettajana ovat samansuuntaiset. Tutkimusta tehdessäni pyrin tietoisesti unohtamaan omat ennakkokäsitykseni asiasta.

Tutkimusprosessi oli varsin opettavainen ja mielenkiintoinen. Ennen kaikkea se opetti kriittiseen ajatteluun ja asennoitumiseen olemassa olevaa tietoa kohtaan. Se opetti pitkäjänteisyyttä ja sinnikkyyttä sekä yrittämisen halua. Vaativalla mutta kannustavalla ohjauksella oli osuutensa asiassa. Siitä kiitokset työn ohjaajalle.

LÄHTEET

- Ahtee, A. & Ahtee, M. 1994. Analyysikurssin sisältöä ja käytäntöä. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.), 75-81.
- Alasaarela, E. 1995. Oulun lyseon opettajat uudenlaiseen tiimityöhön. *Opettaja* 90, (50), 17.
- Alasuutari, P. 1993. Sosiologisen tekstin kaksi lajityyppiä. *Sociologia* 13, 30, 26-35.
- Bain, A. 1992. Issues in the integration of regular and special education: An Australian perspective. *Australian journal of education* 36, 1, 81-97.
- Barrow, R. 1984. Giving teaching back to teachers: a critical introduction to curriculum theory. Brighton: Wheatsheaf Books.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education (2. painos). Boston: Allyn & Bacon.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan? Tampere: Vastapaino.
- Cuban, L. 1984. How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980. New York: Longman.
- Cummings, R. & Maddux, C. D. 1983. How to get parents involved in your program. *Academic Therapy* 19,2, 233.
- Denscombe, M. 1985. Classroom control: a sociological perspective. London: George Allen & Unwin.
- Energiäkysymys - Mitä jätät huomiselle? 1992. MAOL Ry:n opetusaineisto. Kauppa- ja Teollisuusministeriön energiansäästö- ja ympäristötiedotus. MAOL Ry & Opetushallitus. Helsinki: MSKA - Kustannus.
- Fägerlind, I. & Munk, I. 1981. Attitudes towards school and education in seven countries. Comparison between England, Finland, Hungary, Japan, Sweden and the U.S.A. based on IEA data. Stockholms Universitetet. Institutionen för internationell pedagogik.

- Giangreco, M. F., Dennis, R. E., Edelman, S. W. & Cloninger, C. J. 1994. Dressing your IEPs for the general education climate. *Remedial and special education* 15, 5, 288-296.
- Hallenbeck, B. A. & Kauffman, J. M. 1995. How does observational learning affect the behavior of students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of special education* 29, 1, 45-71.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sarjavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.
- Hughes, M. 1994. Perceptions of teaching and learning. Clevedon: WBC Ltd, Bridgend.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. Werner Söderström Oy: Porvoo.
- Hämäläinen, K., Oldroyd, D. & Haapanen, E. (toim.) 1995. Making school improvement happen. Department of teacher education. University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino.
- Johnson, M. J. & Pajares, F. 1996. When shared decision making works: A 3-year longitudinal study. *American educational research journal* 33, 1, 599-627.
- Kallioniemi, A. & Arinen, P. 1994. Oppilaantuntemus uudistuvassa aineenopettajankoulutuksessa. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.), 83-87.
- Kangasniemi, E. & Saari, H. (toim.) 1991. Arviointia ja ajatuksia koulun kehittämisestä. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 69.
- Kari, J. (toim.) 1991. Didaktiikka ja opetus suunnittelu. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Kari, J. 1991. Tuntikehysjärjestelmä. Teoksessa J. Kari, 101-120.
- Karonen, R. & Lauriala, A. 1986. Kokeileva koulu kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kauffman, J. M. 1993. How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional children* 60, 1, 6-14.
- Korhonen, A. & Ylhäinen - Alho, S. 1988. Koulumotivaatio ja kouluahdistuneisuus normaaliopetusta ja sopeutumattomien erityisopetusta saavilla yläasteen oppilailla. Jyväskylän Yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Korpinen, E. 1993. Uskoko oppilas oppivansa? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.), 25.

- Koskinen, I. 1994. Uuudistuva aineenopettajakoulutus vahvistaa aineenopettajien asemaa. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.), 11-17.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1995. Opetusministeriö. ARMI-projekti. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Laaksonen, P. (toim.) & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerrus.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Systeeminen näkemys - silta luonnontieteistä ihmistieteisiin. Teoksessa P. Laaksonen (toim.) & E. Wiegand, 41-70.
- Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) 1989. Minne koulu on menossa? Suomen Mielenterveysseura. Helsinki: Painokaari Oy.
- Lappalainen, A. 1976. Raportti koulun uudistuksesta. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Lincoln, Y. G. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Lyytinen, H. 1997. Heikosti oppivia lapsia ei olekaan. Helsingin sanomat 14.2.1997, A 14.
- Maarela, H. 1983. Maikat, murkut ja muu kouluväki. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Malinen, P. 1989. On rasittavaa yrittää. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen, 73-77.
- Mehtäläinen, J. 1991. Viisi vuotta tuntikehysjärjestelmää peruskoulun yläasteella. Teoksessa E. Kangasniemi & H. Saari, 9-28.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Moberg, S. (toim.) 1982. Erilaiset oppilaat - johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerrus.
- Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa S. Moberg, 61-75.
- Mäensivu, K. 1996. Hyvä sanallinen arviointi luo haasteita, lisää toivoa ja antaa uskoa tulevaisuuteen. Opettaja 91, (5), 10.

- Naukkarinen, A. 1996. Koulun kehittäminen ja henkilöstön yhteistyö. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen, 513-527.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojala, I. 1997. Opetuksen laatu ja yksilöllisyys entistä tärkeämpiä. Koillissanomat 18.2.1997, 5.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun Yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A, 77-91.
- Ovando, M. N. 1994. Constructive feedback: A key to succesful teaching and learning. *International journal of educational management* 8, 6, 19-22.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi. Keuruu: Otava.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation end research methods*. (2. painos). Newbury Park: Sage.
- Pelkonen, R. 1994. Irti aleksanterismista Tervetuloa luokaton lukio. Vantaa: Pelquin kustannus.
- Peruskouluasetus 27.11.1992/1174. Teoksessa Peruskoululaki ja -asetus, 1992.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Rikkinen, H., Asikainen, T.-P. & Linnasaari, H. 1994. Aineenopettajien kasvatustieteen cum laude approbatur. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.), 37-52.
- Rikkinen, H. & Tella, S. (toim.) 1994. Kunne johtaa tieto ja tunne - uudistuva aineenopettajakoulutus. Helsingin Yliopiston Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 3.
- Rimpelä, M. 1997. Luokaton yläaste voi synnyttää yhä enemmän syrjäytyneitä B-poikia. Helsingin sanomat 15.3.1997.
- Räty, H., Snellman, L., Honkalampi, K. & Vornanen, A. 1994. Yksilöllisyys koulussa - luontaista lahjakkuutta? Eli koulutuspolitiikan simsalabim. *Kasvatus* 25, 2, 170-175.
- Salin, M. 1995. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret tuulen vietävissä. *Dialogi* 5, (6), 6-7.

- Salminen, J. 1994. Kapea-alaisesta opettajankelpoisuudesta laaja-alaiseen opettajuuteen. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.), 26-27.
- Sapon - Shevin, M. 1992. Inclusive thinking about inclusive schools. Teoksessa R. Villa, J. Thousand, W. Steinback & S. Stainback, 335-346.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L. & Saumell, L. 1996. General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect? *Exceptional children* 61, 4, 335-352.
- Spradley, J. P. 1995. *The ethnographic interview*. Macalester College. Philadelphia: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 75-89.
- Syrjäläinen, E. 1995. Finnish curriculum renewal and school improvement. Teoksessa K. Hämäläinen, D. Oldroyd & E. Haapanen (toim.), 44-61.
- Syrjänen, L., Ahonen S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tella, S. 1994. From the "sage on the stage" to the "guide on the side". Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.), 145-156.
- Tervo, J. 1993. *Hapuilua ja hallintaa*. Väitöskirja. Tampereen Yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos.
- Turunen, K. 1978. Ihminen ja tiede. *Filosofisia Yleisopintoja* 2. Jyväskylä, 23.
- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5-6, 387-398.
- Wahlström, R. 1985. Varhaisnuoruuden aika. Teoksessa *Kasvuvuosien psyykinen kehitys - Lapsuuden ja nuoruuden kehityspsykologiaa kasvattajia varten*. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto, 99-120.
- Welch, M. 1996. Teacher education and the neglected diversity: Preparing educators to teach students with disabilities. *Journal of teacher education*, 47, 5, 355-363.
- Wideen, F. M. & Grimmet, P. P. 1995. *Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualization?* London: Falmer Press.
- Wiegand, E. 1989. Oppilashuolto mukana muutoksessa. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen, 156-159.

- Villa, R., Thousand, W., Stainback, W. & Stainback, S. 1992. Restructuring for caring and effective education. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Vinovskis, M. A. 1996. An analysis of the concept and uses of the systematic educational reform. *American educational research journal* 33, 1, 53-85.
- Voltz, D. L., Elliott, R. N. & Harris, W. B. 1995. Promising practices in facilitating collaboration between resource room teachers and general education teachers. *Learning disabilities research and practice* 7, 10, 129.
- Väljjarvi, J. 1994. Luokattomuus lukion uudistumisen välineenä. Opetushallitus. Painatuskeskus: Helsinki.
- Yli-Karro, A. 1996. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden kokemien epäonnistumisten vaikutus tulevaisuuteen suuntautumiseen ja mahdolliseen syrjäytymiseen. Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ylilehto, H. 1995. Koulu ei ole jännä paikka, koulu ei ole iloinen. *Spektri* 8, 3.
- Ylilehto, H. 1995. Mikä jätkiä jurppi? *Spektri* 8, 3.
- Österlund, K. (toim.) 1987. Opettajan sininen. Ongelmalapsi ja opettaja. Helsinki: Recallmed Oy.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa

Yläasteen rehtorille,

Opiskelen Jyväskylän Yliopiston Erityispedagogiikan laitoksella ja teen pro gradu-tutkielmaa aiheesta ”Erityisoppilaat peruskoulun yläasteen yleisopetuksessa - Kenellä on kokonaisvastuu oppilaista?”

Tarkoitukseni on haastatella muutamaa aineenopettajaa yläasteella Etelä- ja Keski-Suomessa.

Haastattelu on luottamuksellinen ja haastattelijaa sitoo vaitiolovelvollisuus. Haastateltavat pysyvät nimettöminä. Haastatteluaineistoa käytetään vain pro-gradu työhön.

Pyydän saada käyttää kouluanne yhtenä tutkimuskouluna.

Jyväskylässä 13. Tammikuuta 1997

Lahja Ervasti
opiskelija

Markku Leskinen
KT, ohjaaja
p. 014-601627

Liite 2: Tutkimussopimus

Tutkimussopimus

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän
Yliopisto
Lahja Ervasti, opiskelija

Suostun haastateltavaksi tätä tutkielmaa varten.
Tähän työhön liittyvää tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä
henkilöllisyyteni paljastu tutkimusraportissa eikä tutkimukseen liittyen missään vaiheessa.

haastateltu

Liite 3: Haastatteluteemat ja kysymykset

I. OPPILAASEEN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

1. Missä määrin opettaja tuntee oppilaansa yläasteella?
2. Millaisia erityistarpeita oppilailla on?
3. Missä määrin tunnetaan oppimisvaikeuksien syitä?
4. Entäs sosiaalisesti sopeutumattomien taustoja?
5. Kuka auttaa vetäytyvää, hiljaista, ehkä masentunutta oppilasta?
6. Kenen tehtävä on auttaa erityisoppilasta?
7. Miten luokkatoverit suhtautuvat erityisoppilaisiin?
8. Miten oppilaantuntemusta parannettaisiin?
9. Mitä koulu voisi tehdä oppilaan syrjäytyminen ehkäisemiseksi?
10. Millaisia motivointikeinoja käytät erityisoppilaan kohdalla?
11. Miten voisi osaamattomuuden pahaan oloon vaikuttaa?
12. Onko kielitaito, matematiikan taito tai äidinkielen taito ihmisarvon mitta?
13. Voiko ihmisarvoa mielestäsi mitata käsityötaidon, liikunnan, kuvaamataidon tai musiikin perusteella?
14. Miten välttyttäisiin negatiiviselta leimalta erityisoppilaiden kohdalla?

II. HOPS

2. Missä määrin opettajat tietävät hopseista?
3. Missä määrin koulussanne käytetään hopseja?
4. Millaisilla oppilailla niitä on?
5. Toimiiko ne mielestäsi hyvin?
6. Tukeeko se erityisoppilaan koulukäyntiä?
7. Pitäiskö olla enemmän käytössä?
8. Kuka tekee ne?
9. Onko oppilas itse mukana?
10. Leimaako se oppilasta?

III. OPPILAAN VAIKUTUSMAHDOLLISUUDET

1. Onko peruskoulu kaikkien koulu (Millaisista oppilaista ollaan yläasteella kiinnostuneita)?
2. Pystytäänkö siellä huomioimaan yksilöllisesti myös erityisoppilaita?
3. Kuunnellaanko erityisoppilaita?
4. Kenellä siihen on aikaa?
5. Milloin?
6. Missä määrin yläasteella on valinnaisuutta?

IV. YHTEISTYÖKUMPPANEIHIN LIITTYVÄT KYSYMYKSET?

Mitä tukitoimia erityisoppilaille on yläasteella?

Oppilashuolto

1. Ketä koulunne oppilashuoltotyöryhmään kuuluu?
2. Miten hyvin se mielestäsi toimii?
3. Miten opettajat käyttävät sitä hyväkseen?
4. Miten se tukee erityisoppilaan koulunkäyntiä?
5. Mistä saadaan nopea apu erityisoppilaalle konfliktitilanteissa, tarvittaisiinko kriisiryhmää yläasteella?

Opettajakollegat

1. Missä määrin keskustellette erityisoppilaiden ongelmista opettajien kesken
2. Löytyykö näin ratkaisumalleja oppilaiden ongelmiin?
3. Mistä opettaja saa apua erityisoppilaan ongelmien ratkaisemiseksi?
 4. Mietittekö pedagogisia ratkaisuja yhdessä opettajien kanssa?
5. Kenelle kuuluu kokonaisvastuu erityisoppilaiden hyvinvoinnista koulussa ja koulumenestyksestä?
6. Mikä on oppilaan vastuu?
7. Miten hoidatte yhteydet ala-asteille, sinne, mistä oppilaat tulevat?
8. Onko teillä saattohoitoa jatkokoulutuspaikkoihin?

Koti

1. Missä määrin pidätte yhteyttä koteihin?
2. Millaisissa asioissa?
3. Kenen tehtävä se on?
4. Miten erityisoppilaiden kodit suhtautuvat yhteydenottoihin?
5. Miten kodit voisivat tukea erityisoppilaan koulunkäyntiä paremmin?
6. Voiko opettaja tukea erityisoppilaan kotia?

Rehtori

1. Missä määrin rehtori tuntee oppilaita?
2. Miten rehtori toimii erityisoppilaan ja opettajan avuksi?
3. Onko rehtorin tuki riittävää?
4. Onko rehtorilla riittävästi aikaa tähän?
5. Entäs halua?

V. OPETUSSUUNNITELMAAN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

1. Onko oman aineesi tavoitteet realistiset?
2. Miten erityisoppilas saavuttaa ne?
3. Onko opsissa erikseen mainittu erityisopetusta?
4. Missä määrin opsin tavoitteita erityisoppilaiden kohdalla joustetaan?
5. Opsin tavoitteet ovat samat kaikille, miksi näin?
6. Onko korkea tiedollisen tason vaatimus oppilaan ja opettajan kiusaamista?
7. Pitäiskö erityisoppilaille olla enemmän käytännön aineita?

VI. KOULUUN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

Yleinen ilmapiiri

1. Millainen ilmapiiri koulussanne on erityisoppilaita ajatellen (Onko se tukeva ja kannustava)?
2. Miten erityisoppilaisiin suhtaudutaan (opettajat, oppilastoverit)?
3. Esiintyykö kiusaamista?
4. Puututaanko siihen ja miten?

Aineenopettajasysteemi

1. Millä keinoin aineenopettaja voi tukea erityisoppilasta?
2. Riittääkö aika yksilölliseen huomioimiseen, entäs mielenkiinto?
3. Hukkuuko erityisoppilas massaansa?
4. Pystyykö aineenopettajasysteemissä perehtymään jokaiseen oppilaaseen yksilönä?
5. Meneekö oma aine ja sen tärkeys yksilön ongelmien edelle?
6. Onko yhdellä opettajalla liikaa opetettavia oppilaita?
7. Kuka tukee opettajaa?
8. Meneekö aika hukkaan näillä oppilailla ja opettajilla, jotka opiskelevat heterogeenisissä ryhmissä, eivätkä saa siitä paljonkaan?

Laaja-alainen erityisopettaja

1. Millainen oppilas käy laaja-alaisella?
2. Milloin erityisopetuksesta on hyötyä oppilaalle?
3. Voiko opettaja poistaa luokastaan oppilaan erityisopetukseen?
4. Miten erityisopetus toimisi mielestäsi optimaalisesti oppilaan tukena?
5. Olisiko samanaikaisopetus parempi vaihtoehto klinikkaopetukselle?
6. Onko se joillekin opettajille keino päästä eroon erityisoppilaasta?
7. Pitäiskö erityisopetusta olla enemmän?
8. Pitäiskö erityisoppilaiden opiskella erityisluokilla?