

”MEILLÄ ON AVAINSANA SE JOUSTAVUUS”

Erityisopetuksen toteuttaminen yhdessä peruskoulun yläasteen koulussa

Niina Kuivalainen

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma
Syksy 2001
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuivalainen Niina. 2001. ”Meillä on avainsana se joustavuus.” Erityisopetuksen toteuttaminen yhdessä peruskoulun yläasteen koulussa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma, 142 s.

Tutkimustehtäväni oli kartoittaa jyvaskyläläisen Lehtisaaren yläasteen koulun kulttuurille ominainen tapa toteuttaa erityisopetusta. Lisäksi tutkimuksessa kuvaillaan Lehtisaaren koulukulttuurin piirteitä sekä yleisopetuksen ja erityisopetuksen suhdetta Lehtisaaren koulussa. Tutkimuksen avulla tuodaan esille myös koulun henkilökunnan näkemyksiä koulun muuttumisen tarpeesta ja mahdollisuuksista. Tutkimukseni oli luonteeltaan laadullinen tutkimus. Aineistonkeruumenetelmiäni olivat teemahaastattelu, osallistuva havainnointi ja dokumenttianalyysi.

Tutkimukseni osoitti, että Lehtisaaren koulussa toteutetaan lähinnä laajennetun toimintamallin mukaista osa-aikaista erityisopetusta, joka kuitenkin vielä etsii selkeää linjaansa. Myös erityisopettajan työnkuva ja HOJKS-työskentely ovat vielä jokseenkin selkiytymättömiä. Erilaiset akuutit ongelmat vievät Lehtisaaren koulussa resursseja ennaltaehkäisevältä työltä, eivätkä kaikki erityisopetusta tarvitsevat oppilaat voi vielä sitä saada. Koulun oppilaiden integraation aste vaihtelee erityisopetusjakson pituuden ja tiiviyn mukaan. Lehtisaaren koulun kulttuuri muistuttaa melko pitkälle perinteisen koulun kulttuuria, mutta koulussa on myös tartuttu oppivan koulun haasteeseen esimerkiksi Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen (Jyväskylässä JES!-hanke eli Jyväskylän Erityisopetuksen Suunta) myötä.

Erityisopetuksen kehittäminen tulisi nähdä osana yleisopetuksen ja koko koulukulttuurin kehittämistä. Perinteisen koulukulttuurin toimintamallit eivät enää aina riitä nykypäivän yhteiskunnassa, jossa koulutuksen perusvaatimuksen, oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisen opetuksen tarjoamisen, toteutuminen vaatii koululta yhä enemmän monimuotoisuutta ja joustavuutta. On tärkeää, että koulun kehittäminen aloitetaan ja sitä tuetaan kunkin koulun yksilöllisistä lähtökohdista, tarpeista ja tavoitteista käsin.

Avainsanat: erityisopetus, koulukulttuuri, oppiva organisaatio, kouluintegraatio, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, koulun kehittäminen

SISÄLLYS

1 ETSIMÄÄN JA OPPIMAAN.....	6
1.1 Yksilöllinen koulukulttuuri.....	6
1.2 Tutkimuksen piirteet.....	7
1.3 Tutkimusraportin rakenne.....	8
2 EVÄÄKSI LÖYTÖRETKELLE.....	9
2.1 Erityisopetus.....	10
2.1.1 Erityisopetusta eri tavoilla.....	10
2.1.2 Osa-aikainen erityisopetus.....	11
2.2 Integraatio.....	12
2.2.1 Integraation tausta.....	12
2.2.2 Integraation muodot.....	13
2.2.3 'Integraatio' vai jokin muu käsite?.....	16
2.2.4 Erityisopetuksen vahva asema.....	17
2.3 Koulukulttuuri.....	22
2.3.1 Niin toimit kuin uskot.....	22
2.3.2 Perinteisen ja oppivan koulun kulttuuri.....	23
3 LEHTISAAREN YLÄASTEEN KOULU.....	30
4 LEHTISAAREN KOULUN ERITYISOPETUS.....	33
4.1 Yleistä erityisopetuksesta.....	33
4.1.1 <i>Meijän vahvuus on melko joustava malli</i>	33
4.1.2 <i>Täällä vaihtelee oppilasmäärä tunneittain</i>	36
4.1.3 <i>Oppilas voi olla siellä viikon tai yhen kerran vaan</i>	37
4.1.4 <i>Erityisopetukseen ei pääse kaikki, jotka sitä tarvis</i>	38
4.1.5 <i>Jokainen tekkee siellä niitä omia juttujaan</i>	39
4.2 Erityisopetukseen siirtyminen.....	40
4.2.1 Milloin erityisopetukseen siirrytään?.....	40
4.2.2 Miten erityisopetukseen siirrytään?.....	41
4.2.3 Ketkä siirtyvät erityisopetukseen?.....	43

4.3 Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö	45
4.3.1 <i>Puhalletaan tavallaan kaikki yhteen hiileen siinä</i>	45
4.3.2 <i>Ei oo pelkästään erityisopetus, missä helpotetaan ryhmän opetusta</i>	47
4.4 HOJKS ja HOPS Lehtisaaren koulussa	49
4.4.1 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	49
4.4.2 Kenelle HOJKS ja HOPS laaditaan?	55
4.4.3 Miten HOJKS ja HOPS laaditaan?	56
4.4.4 Miten HOJKS ja HOPS tarkastetaan?.....	59
4.4.5 Mitä HOJKS ja HOPS merkitsevät ja miten ne toimivat?.....	60
4.4.6 HOJKS vs. HOPS.....	62
4.5 Erityisopetuksen jälkeen	62
4.5.1 Palaaminen omaan luokkaan	62
4.5.2 Siirtyminen HOPE-opetukseen	63
4.5.3 Eteneminen jatko-opintoihin	66
5 ERITYISOPETTAJANA LEHTISAAREN KOULUSSA.....	67
5.1 <i>Arvostan suuresti kuka sitä työtä jaksaa tehdä</i>	67
5.2 <i>Saa olla koko ajan valmiina muuttamaan suunnitelmia</i>	68
6 JES!-PROJEKTI LEHTISAAREN KOULUSSA.....	70
6.1 JES!-projektin tausta	70
6.2 Osallistuminen JES!-projektiin	73
6.3 Lehtisaaren koulun JES!-tavoitteet	74
6.3.1 <i>Elämyksellinen, kokemuksellinen ja oivaltava oppiminen</i>	74
6.3.2 <i>Joustavuus, tavoitteellisuus, yleisopetuksen tukeminen</i>	75
6.3.3 <i>Kodin, koulujen, kaupungin ja seurakunnan yhteistyö</i>	77
6.3.4 <i>Kyvyt käyttöön</i>	78
6.3.5 <i>Uusien ja vanhojen oppijoiden opastus, avoimuus</i>	79
6.3.6 <i>Opetuksen uudistaminen ajan vaatimusten mukaan</i>	79
6.3.7 <i>Yhtenäinen ja johdonmukainen tapakasvatuspolku</i>	80
6.3.8 <i>HOJKS:n laatiminen oppijoille</i>	80
7 LEHTISAAREN KOULU MUUTOKSEN TIELLÄ.....	81

7.1 JES!-projektin tavoitteiden toteutuminen	81
7.2 Oppilashuolto	84
7.3 Erityisopetusresurssit	86
8 LÖYTÖRETKEN JÄLKEEN.....	88
8.1 <i>Yritetty tehdä joustava malli, joka yleensä oppilasta tukee.....</i>	89
8.2 <i>Et pystys pitään kaikki langat käsissään, niin vaatii aika paljon.....</i>	91
8.3 <i>Niillä on omat systeemit ja on hankala mennä sinne, koska ei tiä niitä.....</i>	93
8.4 <i>Ei se HOJKS vielä oo niin jalostunu käsittääkseni.....</i>	98
8.5 <i>Myrskynkin jälkeen on maaperässä kosteutta ja siemen voi itää.....</i>	100
9 KOHTI UUSIA LÖYTÖRETKIÄ	106
9.1 Koulun kulttuurinen muutos	108
9.1.1 Koulun kehittämistä ehkäiseviä voimia.....	109
9.1.2 Koulun kehittämisen edellytyksiä.....	111
9.1.3 Jatkuva kehittäminen	113
9.1.4 Tehostetaanko vai uudistetaanko?	114
9.1.5 Integraation haaste	115
9.2 Tutkimuksella muutokseen	120
LÄHTEET	123
LIITTEET	
LIITE 1: Tutkimuksen metodiikka.....	130
LIITE 2: Kirjallisen kyselyn lomake	141

1 ETSIMÄÄN JA OPPIMAAN

1.1 Yksilöllinen koulukulttuuri

Tutkimustehtäväni on kartoittaa laadullisin menetelmin yhden peruskoulun yläasteen koulun kulttuurille ominainen tapa toteuttaa erityisopetusta. Hahmottelen kyseisen koulun kulttuurin piirteitä sekä esittelen millainen on koulun malli yleisopetuksen ja erityisopetuksen suhteelle. Lisäksi tuon esille koulun henkilökunnan näkemyksiä koulun muuttumisen tarpeesta ja mahdollisuuksista.

Kaikissa kouluissa on oma kulttuurinsa ja omat perinteensä. Koulun kulttuuri on kuin näkymätön käsikirjoitus, jonka mukaan yhteisö toimii. Työyhteisön tai sen osien jakamat yhteiset arvot, uskomukset, käsitykset, myytit, tarinat, odotukset, normit, roolit, seremoniat ja rituaalit säätelevät ja ohjaavat usein tiedostamattomalla tavalla koulun toimintaa. Koulukulttuuria voidaan luonnehtia myös tavaksi toteuttaa koulun opetussuunnitelmaa, yleensäkin tavaksi tehdä asioita. Myös käsitykset oppimisesta, oppijan ja opettajan roolista, opettajien välisestä yhteistyöstä ja koulun johtamisesta ovat läheisesti sidoksissa koulukulttuuriin. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.)

Perinteisissä koulukulttuureissa toimintamallit ovat vuosien saatossa hioutuneet ja alkaneet tuntua itsestään selviltä. Vahva kulttuuri voi kuitenkin toimia luovuutta ja muutosta ehkäisevänä tekijänä. (Hämäläinen & Sava 1989, 27.) Koulutuksen perusvaatimus on järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaista opetusta (Perusopetuslaki 628/1998). Perinteisen koulukulttuurin toimintamallit eivät kuitenkaan enää aina riitä nykypäivän yhteiskunnassa, jossa oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen vaatii koululta yhä enemmän monimuotoisuutta ja joustavuutta. (Naukkarinen 1998, 188.) Fullanin (1991) näkemyksen mukaan koulu ei kuitenkaan jaksaa muuttua ilman riittävää painetta ja tukea. Muutokseen tarvitaan kouluhallintotason sekä kansallisen lainsäädännön muutoksia. Tärkeintä on kuitenkin yksittäisten koulukulttuurien muutoksen tukeminen. (Naukkarinen 2000, 168.)

Koulun kehittäminen tulisi aloittaa kunkin koulun lähtökohdista, tarpeista ja tavoitteista käsin. Työyhteisön ulkopuolelta annetut parhaatkaan suori-tusohjeet eivät takaa onnistumista, vaan kehittämistoimet voivat jäädä pelkäksi näennäiskehittämiseksi, eikä toiminnassa tapahdu todellista muutosta. Jokaisessa kou-lussa muutosprosessi on yksilöllinen, koska niissä toimivat ihmiset ja perinteet ovat erilaisia. (Himberg 1996, 44; Kohonen & Leppilampi 1994, 256, 261; Lyytinen 1986, 349.)

1.2 Tutkimuksen piirteet

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa on piirteitä myös etnografisesta tutkimuksesta ja kvalitatiivisesta evaluaatiotutkimuksesta.

Olen kerännyt aineistoni haastattelemalla, osallistuvalla havainnoinnilla ja kirjallisten dokumenttien analysoinnilla lokakuun 1999 ja toukokuun 2000 välisenä aikana jyvaskyläläisessä Lehtisaaren yläasteen koulussa. Analysoin tutki-musaineistoni induktiivisesti (Eskola & Suoranta 1998, 19; Grönfors 1985, 30) jä-sentäen sitä koodauksen (Bogdan & Biklen 1992, 165-172) ja teemoittelun (Eskola & Suoranta 1998, 175-176) avulla. Raportoinnissa olen pyrkinyt säilyttämään tutkit-tavien todellisuuden (Patton 1990, 202, 241; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 99) muun muassa rikkaan kuvailun (Geertz 1973, 3-30) avulla. Raportin ra-kenteen selkeyttämiseksi olen erottanut kuvailevan ja tulkinnallisen osan (Wolcott 1990, 29), ja kertomuksellisuudella (Wolcott 1990, 27-29) olen pyrkinyt hyvään lu-ettavuuteen.

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta lähinnä Lincolnin ja Guban (1985) muokkaamien laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien, vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden, pohjalta (Robson 1997, 403-407; Tynjälä 1991). Olen pyrkinyt noudattamaan laadullisen tutkimuksen yleisiä eettisiä periaatteita koko tutkimusprosessini ajan. Näitä ovat esimerkiksi tut-kimukseen osallistuvien asianmukaiseen informointiin perustuva suostumus (Bogdan & Biklen 1992, 49-53; Hirsjärvi & Hurme 2000, 20; Kvale 1997, 107-108, 142), anonymiteetin varmistaminen (Bogdan & Biklen 1992, 54; Grönfors 1985, 201-202) sekä totuudenmukainen raportointi (Bogdan & Biklen 1992, 54; Christians 2000, 140). Esittelen tutkimusmetodiikkaani tarkemmin liitteessä 1.

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Luvussa 2, Evääksi löytöretkelle, tuon esiin tutkimukseni käsitteellisiä lähtökohtia, joita ovat erityisopetus ja sen erilaiset muodot, integraatio- ja kaksoisjärjestelmäajattelu sekä koulukulttuuri, oppiva organisaatio ja systeemiajattelu. Luvuissa 3-7 kuvaillaan löytöjä. Luku 3, Lehtisaaren yläasteen koulu, esittelee Lehtisaaren koulua yleisesti. Luvussa 4, Lehtisaaren koulun erityisopetus, kuvaillaan koulun erityisopetuksen periaatteita ja erityisopetuksen piiriin siirtymistä, erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä, HOJKS-työskentelyä sekä oppilaiden lähtemistä erityisopetuksesta. Luku 5, Erityisopettajana Lehtisaaren koulussa, esitellään koulun erityisopettajan työnkuvaa ja roolia koulun arjessa. Luku 6, JES!-projekti Lehtisaaren koulussa, kertoo koulun omista JES!-hankkeen painopistealueista. Luvussa 7, Lehtisaaren koulu muutoksen tiellä, tuodaan esille henkilökunnan mielteitä koulun muuttamisen tarpeesta ja mahdollisuuksista. Luku 8, Löytöretken jälkeen, on löytöjen tarkastelua ja luku 9, Kohti uusia löytöretkiä, tutkimuksen pohdintaa.

Tutkimukseni luotettavuuden ja luotettavuuden lisäämiseksi olen käyttänyt raportoinnissa runsaasti suoria lainauksia raakamateriaalista, nämä lainaukset on kursivoitu. Luotettavuuden lisäämiseksi ja anonymitietin varmistamiseksi olen poistanut suorista lainauksista lähdeviitteet. Samoin olen toiminut käytetyn dokumenttiaineiston kohdalla. Muissa kuin raakamateriaalista poimituissa suorissa lainauksissa on sitaatit. Poistetut lainausten osiot olen merkinnyt sulkeissa olevilla kahdella ajatusviivalla (- -). Lainauksien asiayhteyksiä selventävät merkintäni olen sijoittanut hakasulkeisiin [- -]. Kolme pistettä sulkeissa (...) merkitsee taukoa haastateltavan puheessa. Kappaleotsikot olen lihavoanut.

2 EVÄÄKSI LÖYTÖRETKELLE

2.1 Erityisopetus

Perusopetuslain (628/1998) ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan koulutuksen perusvaatimus on järjestää opetus oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (Perusopetuslaki 628/1998, 3§; Opetushallitus 2000, 19), lisäksi peruskoulun tehtävänä on pitää erityistä huolta erityisopetusta saaneista oppilaista ja tukea heidän sijoittumistaan jatko-opintoihin, työelämään ja yhteiskuntaan (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 30). Peruskouluasetuksen (176/91) 40§:ssä säädetään erityisopetusta annettavaksi oppilaalle, ”joka on siten vammautunut tai kehityksessään viivästynyt, ettei hän menesty peruskoulun muussa opetuksessa tai, joka tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi ei sopeudu peruskoulun muuhun opetukseen. Lievistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista kärsiville oppilaille voidaan peruskouluasetuksen 41§:n mukaan järjestää ensisijaisesti erityisopettajan antamaa osa-aikaista erityisopetusta.” (Runas 1991, 50, ks. myös Opetushallitus 2000, 19.) Sekä osa-aikaista että luokkamutoista erityisopetusta voidaan siis järjestää myös oppilaille, joilla on edellytykset selviytyä peruskoulun oppimääristä, mutta joilla on luokkayhteisössä keskittymis- ja sopeutumisvaikeuksia (Kääriäinen ym. 1997, 30).

Erityiskasvatus-termiä käytetään yhdistävänä yläkäsitteenä, jonka alla ovat tieteenala erityispedagogiikka ja koulusidonnaista käytäntöä kuvaava erityisopetus sekä lähinnä sosiaalihuoltoon liittyvä erityishuolto. Erityiskasvatus määritellään useimmissa maissa lyhyesti opetuksiksi, joka pyrkii tyydyttämään oppilaiden erityisiä kasvatuksellisia tarpeita. Usein yhä edelleen sama asia ilmaistaan myös määrittelemällä erityisopetus pedagogisesti poikkeavien opetuksiksi. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 15, 143). Mobergin (1990, 241) mukaan ”pedagogisesti poikkeavalla tarkoitetaan tällöin yksilöä, jonka kasvatus onnistuakseen optimaalisesti edellyttää yleisestä kasvatuksesta poikkeavaa kasvatusta. Tämä erityisyys voi koskea kasvatustavoitteiden asettelua, oppisisältöjä, opetusmenettelyjä, -välineitä ja -materiaaleja sekä opetuksen organisaatioita.” (Moberg 1990, 241.) Erityisopetuksessa opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt ovat kuitenkin samat

kuin peruskoulun muussa opetuksessa (Kääriäinen ym. 1997, 30). ”Mukautettuja oppimääriä käytetään silloin, kun oppilas vammautumisen, sairauden, kehityksen viivästyksen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi ei suoriudu perusopetuksen yleisopetukselle asetetuista tavoitteista ja sisällöistä. Eri-laajuisiin oppimääriin perustuvaa opetusta voidaan antaa yleisopetuksena ja/tai erityisopetuksen ryhmässä.” (Opetushallitus 2000, 20.)

2.1.1 Erityisopetusta eri tavoilla

Erityisopetusta voidaan järjestää usealla eri tavalla. Se voi olla luokkamuotoista, erityiskouluissa ja erityisluokissa annettavaa opetusta, jolloin opetusryhmässä on vain erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita ja opettajana toimii erityisluokanopettaja (Laukkanen 1996, 3; Runsas 1991, 50-51; Salminen 1989, 47). Luokkamuotoinen erityisopetus voi olla mukautetun oppimäärän mukaista, jos opiskelu tavallisen opetussuunnitelman mukaan on oppilaalle ylivoimaista. Aikaisemmin näiden oppilaiden opetuksesta huolehtivat apukoulut. (Kääriäinen ym. 1997, 30.) Erityisluokissa ja -kouluissa annettava opetus voidaan luokitella myös korvaaviksi koulutuksen erityispalveluiksi (Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996, 137).

Luokatonta, erityisopettajan antamaa, erityisopetusta kutsutaan usein klinikkaopetuksiksi ja osa-aikaiseksi sekä laaja-alaiseksi erityisopetuksiksi (Runsas 1991, 51; Salminen 1989, 51). Osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilas on erityisopetuksessa vain tuokioittain normaalin opetuksen lomassa (Saarenketo 1997, 10), ja sitä voidaan toteuttaa yksilö- tai pienryhmäopetuksena (Kääriäinen ym. 1997, 30). Laaja-alainen eli osa-aikainen erityisopetus määritellään myös tukea-antaviksi koulutuksen erityispalveluiksi (Kuusela ym. 1996, 137).

Erityisopetusta on lisäksi erityisopettajan yleisessä opetuksessa antama opetus (Laukkanen 1996, 3; Runsas 1991, 50; Salminen 1989, 47). Joitakin erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita opetetaan vielä näistä poikkeavin yksilöllisin järjestelyin, esimerkiksi sairaalassa tai kotona. Erityisopetuksen järjestämisen muoto ja laajuus voi siis olla erilainen oppilaan tarpeiden mukaisesti, ja niiden määrittelyssä otetaan huomioon oppilaan opiskeluedellytykset. (Laukkanen 1996, 3; Salminen 1989, 47.) Yleisesti voidaan todeta, että erityisopetus on erityiskasvatuksen ja ope-

tuksen tarpeen huomioon ottamista opetuksessa, mikä käytännössä merkitsee erityisiä kasvatuksellisia toimenpiteitä tarvitsevien yksilöiden opetusta” (Salminen 1989, 47).

2.1.2 Osa-aikainen erityisopetus

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa opetus tapahtuu yleensä yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti, jolloin oppilasta ei siirretä hallinnollisesti erityisopetukseen (Laukkanen 1996, 3). Osa-aikainen erityisopetus on ”normaalia koulunkäyntiä tukevaa tai normaaliopetusta täydentävää erityisopetusta” (Kuusela ym. 1996, 144). Osa-aikaisen erityisopetuksen määritellään myös olevan ”integroitu osa peruskoulun yleisopetusta” (Ström 1996, 82).

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa esiintyy kaksi pääasiallista toimintamallia; klinikkaopetus eli ns. pienryhmäopetus (Salminen 1989, 51; Ström 1996, 83) ja samanaikaisopettajamalli eli luokassa tapahtuva samanaikaisopetus. Osa-aikaista erityisopetusta koskevien tutkimusten mukaan klinikkamalli on hallitseva toimintamalli; yli 80% osa-aikaisesta erityisopetuksesta on järjestetty klinikkaopetuksena. Samanaikaisopetus näyttää olevan yläasteella hieman tavallisempaa kuin alaasteella. (Ström 1996, 83.)

Opetus tapahtuu erityisopetuslinikassa pienryhmäopetuksena koostuen 2-5 oppilaan ryhmistä. Opetuksen sisältönä on joko perinteinen lukiopetus tai lisääntyvässä määrin varsinkin yläasteella rinnakkaisopetus, jolloin klinikassa opiskellaan samoja oppisisältöjä kuin perusryhmässäkin, mutta erilaisin menetelmin. Yksilöllisesti tapahtuva puheopetus, oppilaan diagnosointi ja tavoitteiden konkretisointi sekä ongelmanratkaisu ovat myös tavallista toimintaa erityisopetuslinikassa. (Runsas 1991, 51.)

Samanaikaisopetus (cooperative teaching) tarkoittaa sitä, että kaksi tai useampi opettaja ohjaa luokkaa yhdessä, työpareina. Kyseessä voi olla esimerkiksi kaksi tai kolme luokanopettajaa tai luokanopettaja ja erityisopettaja. (Runsas 1991, 51; Salminen 1989, 51; Saloviita 1999, 152.) Opettajat yhdistävät luokkansa ja voimavaransa ja suunnittelevat yhdessä, miten toimitaan. Kaikki käyttävät toistensa hyväksi niitä taitoja, joissa ovat hyviä. (Saloviita 1999, 152.)

2.2 Integraatio

Oppilaan ei siis välttämättä tarvitse siirtyä erityisopetukseen, vaan erityisopetus voi tulla hänen luokseen. Erityisopetus ei ole siis paikka vaan tukitoimi, joka voidaan tuoda myös tavalliseen luokkaan. (Saloviita 1999, 13.) Oppilaan oppimisympäristöä mietittäessä törmätään ensimmäisenä kysymykseen segregatio vai integraatio. Jos pyritään vähentämään oppilaan leimaamista ja luokittelua tiettyyn ryhmään, on integraatio yleisopetukseen perusteltua. (Ikonen 1999, 205.)

2.2.1 Integraation tausta

“Integraatioajattelu edustaa yleistä normalisaatioperiaatetta vammaisten kohtelussa.” (Hautamäki ym. 1993, 133; Moberg 1996, 121). ”Normalisaatioperiaate merkitsee pyrkimystä siihen, että vammaisten ihmisten elämä olisi niin pitkälle normaalia kuin suinkin mahdollista.” (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10). Ennen integraatiotoimintaa pyrittiin normalisaatioperiaatteen mukaisesti muun muassa järjestämään kehitysvammaisille ihmisille ”jokapäiväisen elämisen mallit ja olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä yhteiskunnan tavanomaisia olosuhteita ja käytäntöjä.” (Salminen 1989, 71). Itse integraatio-käsite on ollut löysä ja kapea-alainen ja on jäsentynyt tutkimuksen kautta meillä Suomessa vasta 1980-luvulla (Ihatsu 1995, 99).

Väljästi määriteltynä normalisaatioperiaate tarkoittaa erityiskasvatuksen yhteydessä pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna eli vähiten rajoittavassa ympäristössä. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen, kaikkia koulutettavia hyvin palveleva koulujärjestelmä, jolloin yksi ja sama koulu pystyy ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset edellytykset ja tarpeet. Perimmäisenä tavoitteena tässä ajattelussa on ollut luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Hautamäki ym. 1993, 133; Ihatsu 1995, 99; Moberg 1990, 243; 1996, 121.) Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiolla ei siis tarkoiteta pelkästään erilaisten oppilaiden opettamista yhdessä. Kysymys on paljon laajemmasta asiasta, kaikkien yksilöiden hyvästä, oikeudenmukaisesta ja ihmisarvoisesta kohtelusta koulutuksessa. (Moberg 1998, 143.)

Voidaan siis ajatella, että ”integraatio ei suoranaisesti liity siihen, mitä pitäisi tehdä joillekin erityisopetusta tarvitseville oppilaille, vaan siihen, mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi” (Moberg 1998, 139). Meidän ei siis pitäisikään yrittää valita erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä vain tarkastelemalla sitä, miltä ne tällä hetkellä näyttävät, vaan tulisi suunnitella, kehittää ja luoda uudenlainen yleisopetus (Sapon-Shevin 1995, 10). Lasten erilaisuus tulisi nähdä koulussa haasteen lisäksi myös mahdollisuutena kehittää koulua (Berg 1999, 4). Integraatiota onkin kuvailtu luonteeltaan toivotuksi, tavoiteltavaksi tilaksi ja jatkuvaksi prosessiksi, joka pohjautuu demokraattisiin ihanteisiin, ja jota kohti yhteiskunnassa ja sen koululaitoksessa tulisi pyrkiä. Käsite voidaan nähdä myös laadullisena piirteenä sellaisessa prosessissa, joka johtaa toivottuun tilaan. (Moberg 1998, 136, 139; 1999, 39.)

2.2.2 Integraation muodot

Integraatio ei ole pelkästään integroitavien elementtien paikkaa tarkoittava käsite, vaikka jokapäiväisessä keskustelussa usein tuntuukin siltä (Hautamäki ym. 1993, 141). ”Integraatiolla tarkoitetaan itse asiassa kahden erillisen kokonaisuuden yhdenmistä siten, että syntyy kokonaan uusi kokonaisuus, jolla on omat erityispiirteensä” (Salminen 1989, 73). Integraatio ei ole vain joidenkin elementtien yhteenliittämistä, integraatioajattelussa korostetaan oppilaiden koulunkäynnin yhteensulauttamista ryhmien ja luokkahuoneiden sisällä (Naukkari 2000, 163; Salminen 1989, 73).

Erityisopetuksen integraatiossa voidaan erottaa erilaisia muotoja tai asteita alkuaan Söderin kehittämän neliluokituksen mukaan (Hautamäki ym. 1993, 141; Runsas 1991, 42; Tuunainen 1985, 84):

- 1) **Fyysinen integraatio** tarkoittaa fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä erilaiset koulumuodot lähennetään toisiinsa. Fyysisestä yksilöintegraatiosta on kysymys silloin, kun erityisopetuksen tarpeessa oleva yksittäinen oppilas on sijoitettu normaaliluokkaan.

Fyysisessä luokkaintegraatiossa erityisluokka on sijoitettu normaali-kouluun. Joskus fyysinen integraatio on tilaintegraatiota eli yhteisten tilojen käyttöä. (Hautamäki ym. 1993, 141; Runsas 1991, 42; Salminen 1989, 74; Tuunainen 1985, 84.)

2) **Toiminnallinen integraatio** tarkoittaa toiminnallisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Tällöin siis jo toimitaankin yhdessä, ilman että esim. välitunnit järjestetään eri aikoina tai muuten viisusti vältetään kohtaamista. Integraatio lisääntyy, kun erityisopetus ja yleisopetus käyttävät samoja resursseja samanaikaisesti ja tekevät suunniteltua yhteistyötä. (Hautamäki ym. 1993, 141; Runsas 1991, 42; Salminen 1989, 74; Tuunainen 1985, 84.)

3) **Sosiaalinen integraatio** tarkoittaa sosiaalisen etäisyyden vähentämistä integroitavien henkilöiden välillä, koulun ulkopuolellakin ollaan myös vapaaehtoisesti yhdessä. Etäisyys vähenee, kun luonnolliset, spontaanit ja säännölliset myönteiset sosiaaliset kontaktit lisääntyvät - henkilöt hyväksyvät toinen toisensa ja tuntevat itse tulevansa hyväksytyiksi kanssaihmisinä. Käsite sisältää näin yksilöpsykologisesti koetun integroitumisen. (Hautamäki ym. 1993, 141; Runsas 1991, 42; Salminen 1989, 74; Tuunainen 1985, 84.)

4) **Yhteiskunnallinen integraatio** on hyvin laaja käsite ja liittyy yleensä ihmisten elämään rinnakkain. Yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa, että integroitavalla poikkeavalla henkilöllä on aikuisena tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana. (Hautamäki ym. 1993, 141; Runsas 1991, 42-43; Salminen 1989, 74; Tuunainen 1985, 84.)

Koulutuksellista integraatiota suositellessa ajatellaan, että ”kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä (toiminnallinen integraatio), mikä edistää osallistujien kehittymistä,

toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (psykologinen ja sosiaalinen integraatio) ja luo pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio)” (Hautamäki ym. 1993, 141; Moberg 1996, 121; 1999, 40). Länsimaisen integraatioideologian mukaan todellinen ja tavoiteltava integraatio kouluaikana onkin sosiaalinen integraatio, aikuisiässä tämän lisäksi myös yhteiskunnallinen integraatio (Hautamäki ym. 1993, 141; Moberg 1998, 136, 138; Runsas 1991, 42).

Fyysinen integraatio nähdään siis jotenkin ”vähemmän” integraationa kuin toiminnallinen integraatio ja sosiaalinen integraatio puolestaan selvästi ”enemmän” integraationa kuin toiminnallinen. On kuitenkin erityisen tärkeää erottaa keinot ja päämäärät toisistaan. “Erilaisten oppilaiden fyysinen sijoittaminen yhteen ei ole integraation päämäärä, mutta fyysinen yhdessäolo koulussa edistää mahdollisuuksia kaikkien osapuolten yhteisiin toimintoihin ja sosiaalisen integraation kehittymiseen”. (Moberg 1998, 138.) Ja vaikka integraatiota koulussa pidetäänkin usein vain tienä yhteiskunnalliseen integraatioon, on kouluaikana toteutettavalla integraatiolla kuitenkin omakin merkityksensä, se on tärkeä lapsen juuri senhetkisellem kehitykselle ja elämänlaadulle. Lapselle on tärkeää saada kuulua hyväksyttynä jäsenenä ikätoverien joukkoon. (Moberg 1996, 130-131; Salminen 1989, 75.) On myös hyvin tärkeää, että lapsilla on mahdollisuus oppia ja kasvaa yhteisöissä, jotka edustavat maailmaa, jossa he tulevat elämään koulun jälkeen (Sapon-Shevin 1995, 7). Erityisluokka tai -koulu ei välttämättä ole tällainen yhteisö.

Täytyy kuitenkin myös muistaa, ettei fyysinen läheisyys yksin takaa “positiivisen vuorovaikutuksen syntyä poikkeavien ja ei-poikkeavien ikätovereidenvälillä, vaan sosiaalisen integraation kehittymiseen tarvitaan monia lisäedellytyksiä. Osa niistä liittyy suoranaisesti opetuksen järjestämiseen, osa taas edustaa laajemmin kouluorganisaatiota ja ympäröivää yhteisöä”. (Moberg 1996, 131.) Oppilaan sijoitus ei siis sinällään ratkaise mitään, tärkeitä ovat sijoitukseen liittyvät ja sen jälkeiset toiminnot (Salminen 1989, 73-74).

Joskus integraatiota on pidetty myös keinona silitellä ongelmia pois näkyvistä tai jopa säästömuotona. Tämä ei kuitenkaan ole enää integraatiota, vaikka normaaliluokkasijoitus olisi kymmenenkin kertaa halvempi kuin laitospaikka. (Tuunainen 1985, 83.) Taloudellisten ratkaisujen korostaminen on itse asiassa jopa hai-

tannut integraatiota. Kun luokkien oppilasmäärät edelleen kasvavat ja tukiopetustunnit vähenevät, pahimmassa tapauksessa opettajien toleranssi ja motivaatio heikkenee eivätkä he pysty kunnolla hoitamaan oppimisvaikeuksia ja käyttäytymisongelmia. Tämä taas johtaa siihen, että paineet erityisluokkasiirtoihin lisääntyvät. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, 228.) Joskus oppilas on myös sijoitettu yleisopetukseen ilman, että koulu samalla saa tarvitsemiaan resursseja oppilaan onnistuneeksi integroimiseksi. Tällaista integraatiota on kutsuttu ”dumppaukseksi” tai ”häätäintegraatioksi”. (Naukkarinen 1999, 181; Sapon-Shevin 1995, 9.) Luokkamuotoista erityisopetusta ei pidä purkaa harkitsemattomasti (Tuunainen 1999, 22).

Fyysinen yhdessä oleminen tai toimiminen eivät siis käsitteellisesti edusta todellista integraation olemusta eivätkä merkitse käsitteinä samaa kuin integraatio (Moberg 1998, 136, 140; 1999, 40). Myöskään integraatiotapahtuman erilaiset muodot tai osatekijät eivät sellaisenaan vielä ansaitse integraation nimitystä. Vasta koko tapahtuma loppuun asti vietyinä muodostaa todellisen integraation. (Salminen 1989, 73-74.) Koska lisäksi nähdään, ettei integraatiota ole vielä saavutettu, kun oppilas käy koulua samassa luokassa ikätoveriensä kanssa, ei tavalliseen luokkaan sijoitetun oppilaan nimittäminen ”integroiduksi oppilaaksi” ole käsitteellisesti kohdallaan (Moberg 1998, 140; 1999, 40).

2.2.3 'Integraatio' vai jokin muu käsite?

Yhdysvalloissa on esitetty useita perusteluja inklusio-käsitteen käytölle termien ”integraatio” ja ”mainstreaming” sijaan. ”Inklusion” sanotaan ilmaisevan paremmin, mitä tarvitaan - kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan koulun kaikkiin toimintoihin, ei ainoastaan sijoittaa valtavirtaan. Toisaalta integraatio viittaa siihen, että joku on jo syrjässä, ulkopuolella ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan, inklusiossa ollaan alusta asti kaikille yhteisessä koulussa. Kaikki oppilaat mukaan ottava koulu joutuu kehittämään järjestelmän, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet otetaan huomioon. Lisäksi inklusio-termi korostaa koulun koko henkilökunnan yhteistyötä ja osallistumista kasvatustyöhön. (Moberg 1998, 141.) Moberg (1998, 141; 1999, 41) kuitenkin toteaa, että koska integraation syvin olemus (sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu) on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, ei

ole tarpeellista käyttää inklusio-termiä lainkaan, varsinkaan kun hyvän suomennoksen löytäminen voi olla vaikeaa. Tällöin on kuitenkin ymmärrettävä integraatio muuna kuin sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona. (Moberg 1998, 141; 1999, 41.)

Voidaan kuitenkin myös ajatella, että sanoja integraatio (vastakohtana sanalle segregatio eli erottelu) ja inklusio on syytä kokonaan välttää. Saloviidan (1999, 239) mukaan tällaisilla sivistyssanoilla on julkisessa keskustelussa taipumus muuntua tunnistamattomiksi. Niiden merkitys hämärtyy helposti, kun keskustelijat heijastavat niihin haluamiaan, keskenään ristiriitaisiakin merkityksiä. Toiseksi näiden käsitteiden hämäryys aiheuttaa sen, että julkisessa keskustelussa voimakkaammat keskustelijat loppujen lopuksi pystyvät määrittelemään käsitteiden sisällön. Lisäksi Suomessa, toisin kuin Yhdysvalloissa käsite inklusio (inclusion) on sivistyssana, eikä sen takana ole yhteisopetukseen pyrkivää kansanliikettä. Meillä nämä käsitteet jäävät sen takia enemmänkin ammatillisiksi erottautumisstrategioiksi. (Saloviita 1999, 239.) Saloviita (1999, 13-14) käyttääkin esimerkiksi korvaavia termejä yhteinen opetus ja yhteinen koulu. Kaikille yhteinen koulu -termiä käytetään myös Erityiskasvatus-lehden puheenjohtajan palstalla (Berg 1999, 4). Ehkäpä kaksoisjärjestelmä ja yhdistynyt järjestelmä -termienkin käyttöä voisi harkita segregatio ja integraatio -termien sijasta (ks. esim. Naukkarinen 2000, 161).

2.2.4 Erityisopetuksen vahva asema

Vaikka erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensulauttamista on pyritty edistämään Suomessakin jo lähes kolmen vuosikymmenen ajan, erillisen erityisopetuksen muodot, erityiskoulut ja -luokat, ovat säilyttäneet asemansa (Moberg 1996, 130; 1998, 155; Naukkarinen 1999, 182) ja integraatiokehitys on ollut hidasta, jopa pysähtynyttä (Naukkarinen 2000, 164). Yleisopetuksen ja erityisopetuksen sulautuminen yhdistyneeksi järjestelmäksi ei ole vielä kukaan yleinen suuntaus. Lainsäädännössä on tapahtunut joitakin integraatiomyönteisiä uudistuksia, mutta opetustoimen käytäntöihin nämä uudistukset eivät ole merkittävästi vaikuttaneet. (Naukkarinen 1999, 182; Saloviita 1999, 13-15.) Erityisluokkaopetuksen kasvavaa käyttöä voidaan pitää huolestuttavana (Tuunainen 1999, 22).

Luokkamuotoista tai osa-aikaista erityisopetusta on viime vuosina saanut eri tutkimusten ja tilastojen mukaan 15-20% peruskoulun oppilaista, luokkamuotoisen erityisopetuksen osuuden ollessa noin 2,5% (Ihatsu ym. 1996, 208; Moberg 1998, 143). Näistä jotain erityisopetusta saavista oppilaista noin 80% saa opetusta täysiaikaisesti tai lähes täysiaikaisesti yleisopetuksen luokissa ikätovereittensa kanssa. Fyysisen integraation kehitys näyttää huimalta, kun vielä 1900-luvun puolivälissä lähes kaikki erityisoppilaat olivat erillisissä erityisluokissa tai kouluissa. (Moberg 1998, 143.) Mutta tosiasiallisesti segregoidussa erityisopetuksessa olleiden oppilaiden osuus koko ikäluokasta on pysynyt suunnilleen samana (2-3%) kolmekymmentä vuotta ja on jopa lisääntynyt viime vuosien aikana (Moberg 1998, 143; Saarenketo 1997, 10). Osa-aikaisen erityisopetuksen osuus on tasaisesti vähentynyt lukuvuoden 1985 jälkeen, jolloin se oli oppilasmäärällä mitattuna korkeimmillaan (14,7% oppilaista) (Ihatsu ym. 1996, 208).

Erityiskouluja oli vuonna 1998 vielä lähes 300 (Naukkarinen 2000, 164), ja erityisluokkien määrä on noussut eri puolilla maata (Ikonen 1999, 205; Naukkarinen 1999, 182). Viimeisimpinä kohderyhminä ovat olleet autistiset ja dysfaattiset oppilaat (Ikonen 1999, 205). Ylimmän kouluhallinnon kannattama integraatioideologia ei siis ole johtanut tavoiteltuun luokkamuotoisen erityisopetuksen vähentymiseen. Vaikka osa-aikainen erityisopetus näyttäisi lisääntyneen, ei se ole tapahtunut erityisluokkaopetusta vähentämällä. (Moberg 1998, 143; Saarenketo 1997, 10.)

Vahva historia. Eräänä syynä luokkamuotoisen erityisopetuksen säilymiselle voidaan pitää sen vahvaa historiallista taustaa (Moberg 1998, 143; Saarenketo 1997, 10), onhan koulumaailman rakenteisiin kuulunut vanhastaan lasten erottelu (Saloviita 1999, 15). 1800-luvun lopulla rinnakkain olivat lähinnä maalaisväestön ja teollisuustyöläisten kansakoulu ja porvariston oppikoulu (Brunell 1993, 32-33), ja aina 1960-luvulle saakka myös oppivelvollisuuskoulussa annetun erityisopetuksen alkuvaiheet edustivat kaksitahoista rinnakkaiskoulujärjestelmää (ns. kahden laatikon teoriaa). Erityisopetus oli selkeästi erillään yleisestä opetuksesta (Moberg 1996, 121; 1998, 141; 1999, 41; Naukkarinen 1999, 180) ja segregatio, eli oppilaiden opettaminen erillään yleisopetuksen opetusryhmästä, oli erityiskasvatuksessa hallitseva opetuksen järjestämisen muoto (Naukkarinen 1999, 180).

Vaikka yleisopetuksen ja erityisopetuksen eriytymistä onkin viimeisen vuosikymmenen aikana herätty hillitsemään, on kaksoisjärjestelmäajattelu edelleen vahva. Yleisopetus ja erityisopetus ovat eriytyneet toisistaan kouluhallinnossa (erillinen henkilöstö, erilliset virastot ja koulurakennukset), tiedeyhteisössä (kasvatustiede ja erityispedagogiikka erillisiä tieteitä omine henkilökuntineen) ja opettajankoulutuksessa (luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutus erillään erityisopettajakoulutuksesta). (Naukkarinen 2000, 160.)

Kaksoisjärjestelmäajattelun taustalla vallitsee lääketieteellisykologinen ajattelumalli, jossa oppilaan ominaisuudet patologisoidaan diagnosoidulla, oppilas luokitellaan ja kasvatukselliset toimenpiteet johdetaan tämän luokittelun pohjalta (Naukkarinen 1999, 180; 2000, 159, 162). Pelkistettynä malli on seuraava: Oppilaalla koetaan olevan oppimisvaikeuksia tai sopeutumaton käyttäytymistä, ja vaikeudet nähdään oppilaan ominaisuuksista (mm. perimä, älykkyys, moraalit) johtuviksi. Tilanne määritellään oppilaan ongelmaksi, oppilasta arvioidaan (esim. psykologinen testi, opettajan lausunto) ja hänelle tehdään diagnoosi, joka painottaa oppilaan puutteita. Diagnoosin jälkeen toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen. Arvioinnin avulla hänet luokitellaan ja luokittelun perusteella keskeinen oppilaaseen kohdistuva toimenpide on hänen siirtämisenä osa-aikaisesti tai pysyvämmiin erityisopetukseen. (Naukkarinen 2000, 162.)

Laajasti ajateltuna tätä yhä vaikuttavaa kaksoisjärjestelmäajattelua tukevat kaikki ne toiminnot, jotka johtavat oppilaan poistamiseen yleisopetuksen opetusryhmästä (esim. oppitunnilta poistaminen). Tällöin ongelmia ei ratkaista siinä tilanteessa ja paikassa, jossa ne ilmenevät. Palvelut eivät tule oppilaan luo, vaan oppilas menee palveluiden luo. (Naukkarinen 1998, 182-183.) Myös oppilashuoltohenkilöstön määrän kasvuun, joka sinänsä on myönteinen asia, voi liittyä pyrkimystä lääketieteellis-psykologisen ajatusmallin toteuttamiseen ja kaksoisjärjestelmän vahvistamiseen. Erityisasiantuntijoiden määrän, resurssien, kasvaessa yhä pienemmät poikkeavuudet normista on mahdollista diagnosoida ja luokitella. (Naukkarinen 2000, 162.)

1960-luvun lopusta lähtien segregatiivista erityiskasvatusta on ryhdytty arvioimaan kriittisemmin ja sen oikeutus on asetettu kyseenalaiseksi. Segregoidun opetuksen pedagogista tehokkuutta ja eettisyyttä (mm. oppilaan leimautuminen,

eristäminen, koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen syrjäytyminen) on ryhdytty epäilemään. Oppilaan oppimista yhdessä ikätoverien kanssa heterogeenisessä yleisopetuksen ryhmässä pidetäänkin yhä enemmän moraalisesti oikeana asiana. (Hautamäki ym. 1993, 135; Moberg 1998, 137; Naukkarinen 1999, 180.)

Yhä edelleen näkemuserot kaksoisjärjestelmän (segregaation) kannattajien ja yhdistyneen järjestelmän (integraation, inklusion) kannattajien välillä ovat suuret ja ihmiset ovat jakautuneet kahteen leiriin. Integraation kannattajat näkevät yhdistyneen järjestelmän tarpeellisena pääasiassa siksi, että koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen tasa-arvo toteutuisi paremmin. Koulun vanhat rakenteet eivät tue integraation onnistumista, ja ne tulisi perusteellisesti uudistaa, jotta integratiiviset ratkaisut mahdollistuisivat. Integraation vastustajat taas perustelevat kaksoisjärjestelmän oikeutusta pääasiassa vetoamalla siihen, ettei koulutuksen paikka ole tärkeä, tärkeää on oppilaan mahdollisuus saada parasta mahdollista opetusta. (Naukkarinen 1999, 182.) Esimerkiksi Virginian yliopiston professori Kauffmanin mielestä ei ole mitään väärää, että erityisen tuen tarvetta kohdataan tarvittaessa yleisopetuksen luokan ulkopuolella (Kauffman 1995, 7). Integraation vastustajat epäilevät koulun opettajien mahdollisuutta pystyä opettamaan kaikkia oppilaita samassa koulussa heterogeenisissä opetusryhmissä ja ovat sitä mieltä, että erityisluokassa oppilas saa yksilöllisempää ja tehokkaampaa opetusta. (Naukkarinen 1999, 182.)

Yhteiskunnan voima. Voidaan myös ajatella, että yhteiskunnassa on voimakkaita segregoivia voimia (esim. vapaan kilpailun ihannoiti, taloudellisen tuloksen nopea maksimointi, yksilön vapauden korostaminen), jotka ovat osaltaan tukemassa vanhaa erityisluokkajärjestelmää (Moberg 1998, 143; Saarenketo 1997, 10). Lisäksi vaikka muualla yhteiskunnassa vammaisten huollossa tapahtuisikin muutosta avopalveluiden suuntaan, samaan aikaan koulussa integraatio ja segregatio pysyvät varsin samantasoisena ilmiönä vuodesta toiseen (Ihatsu 1995, 101). Suomalainen integrointimaaperä on myös selvästi erilainen kuin esimerkiksi yhdysvaltalainen: meillä integroidulta erityisopetukselta vaaditaan tulospäätös, Yhdysvalloissa vaatimus kohdistetaan segregoituun erityisopetukseen (Moberg 1996, 133).

Opettajien asenteet. Synä integraation leviämisen hitaudelle on pidetty myös mm. opettajien ammattijärjestön varauksellista ja jopa vastustavaa kantaa sekä opettajien nykyistä tilannetta myötäilevää suhtautumista (Berg 1999, 4; Nauk-

karinen 1999, 182; Saarenketo 1997, 10). Integraatio-käsitteen erilaiset tulkinnat ja eri osapuolten omista intresseistä kiinnipitäminen näyttävät häiritsevän monipuolista ja asiaa eteenpäin vievää keskustelua (Moberg 1998, 136). Esimerkiksi OAJ:n kannanotossa vuodelta 1990 integraation merkitys on tulkittu useilla eri tavoilla, jopa yhteisopetuksen vastakohtaksi. OAJ näkee integraation asiana, jonka toteutumiseksi oppilaan on mukauduttava sopivaksi koulua varten, vaikka integraation ja inklusion perusideoissa nimenomaan korostetaan koulun toimintojen kehittämistä niin, että koulu voi mukautua ottamaan vastaan monenlaisia lapsia. (Naukkari 1999, 183; Saloviita 1999, 239; ks. myös: Moberg 1990, 244.)

Kunnissa erityisopetuksen leikkaaminen saa työntekijät korostamaan omaa ammattirooliaan. Työpaikan säilyttäminen ja turvaaminen saattaa ohittaa laajemmat, koulupiirin tai koulun tarvetta palvelevat erityisopetuksen resurssien jakoon vaikuttavat perusteet. (Ihatsu ym. 1996, 228.) Mobergin (1998, 139) mielestä erityisopettajilla on myös ”professionsa edustajina taipumus korostaa opettajien erityisosaamisen vaatimusta sekä oppilaiden erityisyyttä ja oikeutta saada laadukasta erityisopetusta erityiskoulutettujen opettajien johdolla.” Yleisopettajat ja aineenopettajat taas epäilevät koulutuksensa ja taitojensa sekä yleisopetuksen resurssien riittävyyttä, kun ”hankalia” tai ”vaikeasti opetettavia” oppilaita ei enää siirretäkään pois heidän luokistaan. (Moberg 1998, 139.) Mobergin (1998, 139, 144-145) mukaan näyttää siltä, että opettajat suosittelivat osalle oppilaista erillistä erityisopetusta selvimmin opetuksen häiritsemisen ja oppimisen vaikeuksien perusteella, lisäksi kehitysvammaisten ja käytöshäiriöisten oppilaiden integraatiolle asetetaan ehtoja. Helpoimmin integroitaviksi hyväksytään luki- ja puhehäiriöiset oppilaat, myös valtaosa näkövammaisista oppilaista opiskelee yleisopetuksen opetusryhmissä. (Moberg 1998, 139, 144-145; Saarenketo 1997, 10.)

2.3 Koulukulttuuri

2.3.1 Niin toimit kuin uskot

Opettajan kokemana subjektiivinen todellisuus uskomussysteemeineen vaikuttaa sosiaalisen ympäristön ohella siihen, miten opettaja valitsee ja tulkitsee kohtaamansa informaation ja millaisia merkityksiä hän sille antaa (Sahlberg 1996, 85-86). Opet-

tajien yksilölliset uskomukset esimerkiksi siitä, mitä oppilaan kasvatukselliset erityistarpeet tarkoittavat, ohjaavat siis osaltaan heidän toimintaansa (Naukkarinen 1996, 512-513). Uskominen yksilökeskeisiin selityksiin kasvatuksellisista erityistarpeista voi johtaa siihen, että oppimisympäristön joustavuutta ei pyritä lisäämään, oppilaan oletetaan sopeutuvan kouluun ja häntä ja/tai hänen perhettään yritetään muuttaa. Tämä saattaa johtaa segregoiviin toimenpiteisiin (Naukkarinen 1996, 513; 1999, 43.) Esimerkiksi jos oppilaan häiritsevä käyttäytyminen määritellään koulun kulttuurissa oppilaan ongelmaksi, johtaa tämä tilanteen määrittely tavallisesti esimerkiksi nuhteluun, jälki-istuntoon, poistamiseen opetusryhmästä, erityisopetussiirtoon tai koulusta erottamiseen. Tällöin koulu vapautuu muuttumisen vastuusta. (Kääriäinen ym. 1997, 166-167; Naukkarinen 1999, 43.)

Yhteisökeskeiseen malliin uskominen voi puolestaan johtaa siihen, että koulun sääntöjä ja opetusta yritetään sopeuttaa oppilaalle sopivaksi. Tästä seuraa luultavasti integroivia toimenpiteitä, eli jos esimerkiksi häiritsevä käyttäytyminen määritellään oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen ongelmaksi, toimenpiteet todennäköisesti kohdistuvat oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen. Oppilasta ei siirretäkään toiseen kouluun tai opetusryhmään tai ainakin siirtokynnys on korkeampi. Henkilöstö yrittää sopeuttaa koulua oppilaan tarpeisiin. (Naukkarinen 1996, 513-514, 1999, 43.) Käsitteensä pohjalta työntekijä ottaa siis kantaa esimerkiksi siihen, pitäisikö peruskoulun olla integraatiohakuinen, segregatiohakuinen vai jotakin siltä väliltä (Naukkarinen 1996, 512).

Kouluyhteisön arvot, uskomukset, käsitykset, myytit, odotukset, normit, roolit sekä erilaiset seremoniat ja rituaalit muodostavat koulukulttuurin, ja tiedostettuina sekä tiedostamattomina ohjailevat ja säätelevät koulun toimintaa ja vaikuttavat oppilaitoksen ilmapiiriin. (Hämäläinen & Sava 1989, 27; Kääriäinen ym. 1997, 241.) Koulukulttuurin antropologisessa määritelmässä kulttuuri tarkoittaa ”ryhmän omaksumaa tietoa, vallitsevia uskomuksia, arvoja, tottumuksia, moraalia, rituaaleja, symboleja ja kieltä, eli lyhyesti elämäntapaa.” Koulukulttuuri sisältää alakulttuureinaan opettajakulttuurin ja oppilaskulttuurin. (Sahlberg 1996, 85-86.)

Vuosien kuluessa koulun työntekijöiden arvot, toimintatavat ja käsitykset oppimisesta, oppilaan ja opettajien roolista, yhteisön jäsenten yhteistyöstä, päätösten teosta ja johtamisesta yhdenmukaistuvat, ja myös uudet jäsenet sosiaalistuvat

koulun kulttuuriin ja toimivat sen mukaisesti (Hämäläinen & Sava 1989, 27; Kääriäinen ym. 1997, 241). Tutut normit tarjoavat työntekijöille samastumisen kohteen ja hyväksyttävät toimintaperiaatteet. Kulttuuri tasapainottaa työyksikön toimintaa ja luo siihen turvallisuutta ja viihtyvyyttä. (Hämäläinen & Sava 1989, 27.)

Oman yhteisön kulttuuria on vaikea havainnoida, onhan havaitsija mukana luomassa kulttuurin tiedostamattomia tasoja. Nämä perususkomukset ja arvot ilmenevät itsestään selvyyksinä pidettyinä toimintamalleina, työyhteisön vuorovaikutustapoina ja kirjoittamattomina normeina. On myös muistettava, ettei työyhteisön kulttuuri ole irrallaan ympäristönsä ja aikakautensa kulttuurista. (Himberg 1996, 14-15.)

2.3.2 Perinteisen ja oppivan koulun kulttuuri

Koulun kulttuurilla on siis suuri merkitys oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai estävänä tekijänä. Oppimiskäsitys, kasvattajan ammatillisuus ja kouluyhteisön ongelmanratkaisutavat vaikuttavat keskeisesti siihen, miten hyvin yleisopetuksen koulun kulttuuri kohtaa oppilaiden yksilöllisyyden. (Naukkarinen 1998, 185.) Naukkarisen (1998, 185) luomassa mallissa perinteinen ja oppiva koulu eroavat toisistaan selkeästi näiden tekijöiden suhteen.

Perinteinen koulu. Perinteisen koulun kulttuuri kohtaa oppilaan yksilöllisyyden huonosti ja ”tuottaa” suhteellisesti paljon segregoivien palvelujen tarvetta ja erityisoppilaita. Tällaisen koulun kulttuurille on ominaista behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammatillisuus ja yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. Koulu kulttuurin voi näiden uskomuksien perusteella ajatella heijastavan positivistista tiedonkäsitystä. (Naukkarinen 1998, 184-186.)

Naukkarisen (1998, 193; 1999, 240) mukaan Sengen (1994) käyttämää termiä ”taakan siirto” voi verrata perinteisen yleisopetuksen koulun tapaan kohdata oppilaan yksilöllisyys. Ihmiset voivat siirtää taakan, joka ongelmasta on koitunut, ja hoitaa sen toisella ratkaisulla - hyvää tarkoittavilla, helpoilla korjaavilla toimilla. Valitettavasti helpommat ”ratkaisut” parantavat vain oireet ja jättävät perustavan ongelman muuttamatta. (Naukkarinen 1998, 193; 1999, 240.)

Naukkarinen (1999, 184, 240-241) tuo Sengen (1994) pohjalta esiin myös käsitteen ”tavoitteiden murentaminen”, joka on erityinen ”taakan siirron” muoto. Kun työntekijän kohtaama tilanne ei vastaa hänen tavoitteitaan, on työntekijällä kaksi tapaa toimia: joko parantaa tilannetta tavoitteita vastaavaksi tai ”murentaa tavoitteita”. Yleisopetukseen sovellettuna tämä näkyy mm. siinä, että opettajat saattavat madaltaa käyttäytymis- tai oppimistavoitteita tiettyjen oppilaiden kohdalla. ”Murentaminen”, odotusten madaltaminen, ei tarkoita eriyttämistä, jossa oppilaalle pyritään takaamaan optimaaliset mahdollisuudet oppia, vaan alisuoriutumisen hyväksymistä. (Naukkarinen 1999, 184, 240-241) Odotusten madaltaminen liittyy siis kiinteästi itseään toteuttavaan ennusteeseen; oppilaalta, joka on käyttäytynyt ei-toivotusti, opitaan odottamaan jatkossakin itsestään selvänä asiana, että hän käyttäytyy ei-toivotusti (Naukkarinen 1999, 184).

”Tavoitteiden murentamisen” myötä oppilaalta saatetaan myös odottaa vähemmän, eikä hänen odoteta osallistuvan samanlaisiin oppisisältöihin ja kokeisiin kuin toisten oppilaiden. Oppilaalle saatetaan myös antaa parempia arvosanoja kuin hän opintomenestyksensä perusteella ansaitsisi. (Naukkarinen 1999, 184.) Oppilaan oppimisvaikeuksista johtuva häiriökäyttäytyminen saatetaan jättää huomiotta ja oppilaan kanssa ”yritetään jaksaa jotenkin” lukukauden loppuun. Tällöin kuitenkin oppilaan yksilöllisyys kohdataan puutteellisesti. (Naukkarinen 1998, 194; 1999, 241.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että perinteisen koulun kulttuuriin liittyvät tekijät eivät siis enää riitä kohtaamaan oppilaiden yksilöllisyyttä nykypäivän yhteiskunnassa, jossa koululta odotetaan entistä enemmän monimuotoisuutta ja joustavuutta (Naukkarinen 1998, 188).

Oppiva koulu. Kouluorganisaatiota on viime vuosina alettu tarkastella myös oppivana organisaationa (Salo & Kuittinen 1998, 214). Seuraavassa rinnasteaan Naukkarisen (1998) tavoin oppiva koulu ja oppiva organisaatio: organisaatio haluaa oppia virheistään ja muuttua (Naukkarinen 1998, 182, 195-196).

Käsitys, jonka mukaan organisaatiot voivat tai niiden tulisi olla oppivia kokonaisuuksia, perustuu siihen, että organisaatiot ovat sosiaalisia yhteisöjä, jotka siirtävät ajattelumalleja, toimintoja ja traditioita ”työntekijäpolvelta” toiselle. Erityisen tärkeää on, että tietoisesti kehitetään myös uusia, entistä parempia ajattelumal-

leja ja työkäytänteitä. (Sarala 1988, 131.) Koulun muutos onkin monessa mielessä oppimisprosessi (Lyytinen 1986, 349; Sahlberg 1996, 50; 1998, 109). Argyriksen (1995, 1) mukaan kaikkien organisaatioiden pitäisi kehittyä kohti organisationaalista oppimista.

Eri tutkijat ovat esittäneet useita erilaisia määritelmiä oppivalle organisaatiolle (ks. esim. Nikkanen & Lyytinen 1996, 10-11; Sarala & Sarala 1996, 53-56). Salo ja Kuittinen (1998, 215) tuovat esiin muun muassa Jothamin määrittelyn, jonka mukaan ”oppiva organisaatio on inhimillisen vuorovaikutuksen mahdollistava metodologia, jonka avulla oppimisprosessit leviävät yksilötasolta ryhmä- ja organisaatiotasolle”. Argyris ja Schön puolestaan määrittelevät organisaation oppimisen ”tilanteeksi, jossa organisaation jäsen kykenee irrottautumaan omasta roolistaan ja omista tehtävistään toimimaan ja oppimaan koko organisaation edustajana.” (Salo & Kuittinen 1998, 215.)

Oppivan koulun kulttuuri kohtaa hyvin oppilaan yksilöllisyyden ja ”tuottaa” suhteellisesti vähän, jos ollenkaan, segregoivien palvelujen tarvetta ja erityisoppilaita (Naukkarinen 1998, 187). Oppivan koulun perustavoite on pyrkiä yksilöllistämään kaikkien oppilaiden opetussuunnitelma heterogeenisissä opetusryhmissä lähikoulussa, eli kohdata oppilaiden yksilöllisyys integratiivisesti, yhdistyneen järjestelmän mukaisesti (Naukkarinen 2000, 166). Näin erityispedagogisten palvelujen tarve voidaan määritellä aivan uudella tavalla, ja esimerkiksi jakoa ns. kaksoisjärjestelmään voidaan entistä perustellummin arvioida uudelleen (Naukkarinen 1998, 200).

Myös ongelmatilanteen näkeminen myönteisenä kertoo oppivasta organisaatiosta. Oireet, jotka häiritsevät koulun arkipäivää koetaan ensimmäisenä merkkinä siitä, että jossakin tulee saada aikaan muutos. Näin oppilaan oppimisvaikeudet, sopeutumattomuus ja ”häirikköoppilaan” tilanne pyritään määrittelemään oppimisympäristön ongelmaksi, myönteiseksi merkiksi kouluyhteisön vuorovaikutussuhteiden kehittymisen tarpeesta. (Kääriäinen ym. 1997, 169; Naukkarinen 1998, 195-196; 2000, 165-166.)

Oppivan koulun kulttuurille on ominaista ”konstruktivistinen oppimiskäsitys, refleктоiva ammatillisuus ja systeeminen ongelmanratkaisu. Uskomustensa perusteella tällaisen koulun toiminta heijastaa sosiaalisen konstruktionismin tiedon-

käsitystä.” (Naukkarinen 1998, 187.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ”todellisuus rakentuu ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä” (Naukkarinen 1998, 184). Oppivassa koulussa kasvattajat näkevät todellisuuden sosiaalisesti konstruoituna, oman työyhteisön rakenteiden ja omien työkäytäntöjen kautta luotuna. Oppivassa koulussa onkin keskeistä juuri vuorovaikutusellisuus ja se, että oppilas on subjekti, aktiivinen toimija. Systeeminen näkemys on tällaisessa koulussa ”sateenvarjona” oppimisen, ammatillisuuden ja ongelmanratkaisun yllä. (Naukkarinen 1998, 184, 194.)

Systeemiteoreettisen näkemyksen mukaan organisaatio on järjestelmä, systeemi, joka koostuu useista osasysteemeistä, erilaisista yksiköistä. Kokonaisuus, joka näin muodostuu, on enemmän kuin osiensa summa. Jokaisen osan toiminnan voi siten ymmärtää vain kokonaisuuden kautta. Osasysteemit ovat vuorovaikutuksessa, toisin sanoen vaihtavat informaatiota, toistensa ja ympäristönsä kanssa pyrkien sisäiseen ja ulkoiseen tasapainoon. (Kääriäinen ym. 1997, 95, 103; Laaksonen & Wiegand, 1989, 27; Sahlberg 1998, 14, 88.) Tasapainoa säädellään palautejärjestelmien avulla, jotka tuovat systeemiin tietoa tasapainoa häiritsevistä tekijöistä (Laaksonen & Wiegand 1989, 28). Systeemin tila riippuu yksiköiden tilasta sekä niiden keskinäisistä vuorovaikutussuhteista. Senge (1990) kuvailee systeemiajattelua ”käsitteelliseksi viitekehyyksi, tiedonalaksi ja menetelmälliseksi perustaksi, jonka tarkoituksena on tehdä kokonaiskuva selkeämmäksi sekä auttaa meitä näkemään kuinka muuttaa sitä tehokkaammin” (Sahlberg 1996, 30-31; 1998, 88-89). Systeemisen näkemyksen avainkäsitteitä ovat kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutusmallit (Naukkarinen 1998, 194; Sahlberg 1998, 14; Senge 1997, 68).

Systeeminen ajattelu ei kuitenkaan ole yksi, selkeästi rajattu lähestymistapa, vaan systeemisyyden sisällä on paljon erilaisia, kielellisesti ja käsitteellisesti toisistaan poikkeavia muotoja. Systeemistä ajattelua onkin voitu soveltaa moniin erilaisiin ilmiöihin, aina perheen ongelmista kouluorganisaation ja suurten teollisuusyritysten ongelmiin. (Naukkarinen 1999, 46.) Systeemiteoriaan pohjautuvan näkemyksen mukaan koulukin on siis järjestelmä, jonka monet osasysteemit ovat jo itsessään monimutkaisia. Tällaisia osasysteemejä ovat esimerkiksi koulussa toimivat yksilöt, ryhmät (luokat, opettajat, ei-opettava henkilökunta, oppilashuoltoryhmä, suunnitteluryhmä, kaveriporukat), koulun johtaminen (rehtori, johtokunta, poliittiset

päätäjät) ja vanhemmat. (Kääriäinen ym. 1997, 103; Laaksonen & Wiegand 1989, 57; Sahlberg 1998, 14, 91.) Kuhunkin näihin ja sitä kautta kouluun kokonaisuudessaan sitoutuu joukko erilaisia arvoja, normeja, odotuksia, myyttejä, rituaaleja ja uskomuksia (Sahlberg 1998, 91). Koulun osasysteemien tunnistamisessa on merkitystä silloin, kun yritetään saada aikaan muutoksia koko koulussa, sen jäsenissä tai jäsenten välisissä suhteissa (Laaksonen & Wiegand 1989, 57).

Myös oppimista, kasvua ja opettajan ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella systeemisenä järjestelmänä. Tällöin osasysteemejä voivat olla yksilöiden erilaiset intressit, aikaisemmat kokemukset vastaavista elämäntilanteista, erilaiset tietorakenteet ja uskomukset, käsitykset, odotukset ja arvostukset. Nämä kaikki osat alueet heijastuvat yksilön kokonaissysteemiin ja vaikuttavat siten yksilön toimintaan. (Sahlberg 1996, 31.)

Kuten muutkin systeemit, koulu muokkaa sinne ulkopuolelta tulevaa materiaalia (Hämäläinen & Sava 1989, 111; Laaksonen & Wiegand 1989, 28). Materiaalia ovat kaikki ne henkiset ja taloudelliset voimavarat, jotka koulu on saanut kasvatus- ja opetustyönsä toteuttamiseen, tuntikehyks, uusi opettaja, koulukuraattori, koulupsykologi ja uusi johtokunta (Hämäläinen & Sava 1989, 111). Osan materiaalista systeemi sulauttaa itseensä sen muuttamatta systeemin olemassa olevia rakenteita, osa taas toimii muutoksen käynnistäjänä (Laaksonen & Wiegand 1989, 28). Esimerkiksi jokaista ikäluokkaa voidaan pitää uutena voimavarana, joka tuo mukanaan jotain uutta, johon koulun pitäisi sopeutua ja jonka muutosvoimavaroja koulun tulisi oppia käyttämään omaan kehittymiseensä (Hämäläinen & Sava 1989, 111).

Tärkein ero perinteisen ja systeemisen ajattelumallin käyttämisessä oppilashuollollisen työn viitekehyksenä on se, että systeemisessä ajattelumallissa vaikuttamisen kohde on vuorovaikutussuhde eikä poikkeava yksilö tai yhteisö (Naukkarinen 1999, 51-52), eräänä keskeisenä lähtökohtana on myös ongelmatilanteen uudelleenmäärittely. Koulu siirtää ongelmanratkaisussa painopisteen yksilön syyllistämisen ja muuttamisesta kouluyhteisön oppilas-opettajasuhteisiin, koulun sääntöihin ja menettelytapoihin. Muutosvaatimus siirtyy oppilaasta oppimisympäristöön. (Naukkarinen 1998, 194-195; Kääriäinen ym. 1997, 169.)

Organisaation oppimisen edellytykset. Argyriksen ja Schönin (1978) mukaan organisaatio oppii, kun sen jäsenet ”reagoivat organisaation ulkoisen ja si-

säisen ympäristön muutoksiin havaitsemalla ja korjaamalla organisaation toimintatapojen virheitä sekä pystyvät siirtämään toimintansa tulokset organisaation henkilöstön mielikuviin - saamaan ne yksilötasolla eläviksi” (Sarala 1988, 131-132). Organisaation oppimista ei siis ole vain minkä tahansa tiedon lisääminen millä tahansa keinoilla (Argyris & Schön 1996, 3), yhteisöllinen oppiminen muuttaa koulun yhdessä kokemaa todellisuutta - arvoja, normeja, tapoja, ihanteita, toisin sanoen koulukulttuuria. Organisaatiot oppivat oppivien yksilöiden, jäsentensä, kautta. Organisaation oppimisen edellytys on siis sen jokaisen yksilön oppiminen, vaikka yksilöiden oppiminen ei takaakaan organisaatioiden oppimista. Mikäli koulun muutosta pidetään organisaation oppimisena, edellyttää se systeemisen näkökulman soveltamista koulun kehittämiseen. (Argyris 1995, 123; Lyytinen 1986, 349; Sahlberg 1996, 50, 58; 1998, 109; Senge 1997, 139.)

Muun muassa Sarala ja Sarala (1996, 60) sekä Sahlberg tuovat (1996, 52; 1998, 111) Sengen pohjalta esille oppivan organisaation edellytysten viisi osa-aluetta, joiden avulla organisaatio voi pyrkiä parantamaan valmiuksiaan ja taitojaan oppia. Oppivan organisaation mallin keskeisiä osa-alueita ovat itsehallinta (personal mastery), toimintaa ohjaavat kollektiiviset ja yksilölliset mentaaliset mallit (mental models), toimintaa ja tulevaisuutta koskeva yhteisesti muodostettu ja jaettu käsitys (shared vision) sekä tiimioppiminen (team learning). Näitä osa-alueita käsittelevät tarkemmin Sengen (1997) lisäksi muun muassa Sarala ja Sarala (1996, 60-62). Lisäksi on vielä viides, erittäin tärkeä ja keskeinen osa-alue; monimutkaisen, pienistä toisiinsa kytkeytyvistä osatoiminnoista koostuvan, toimintajärjestelmän dynamiikan hallinta sekä käsitteellisesti että käytännössä eli em. systeemiajattelu. Kuten muillakin oppivaa organisaatiota käsittelevillä kirjoittajilla, myös Sengellä ideat oppivasta organisaatiosta perustuvat siis systeemiajatteluun. (Sahlberg 1996, 31, 52; 1998, 111; Sarala & Sarala 1996, 60.)

Organisaation oppimisvaikeudet. Vaikka oppiva koulu ei juurikaan poikkea siitä koulusta, jota Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden (1994), opettajankoulutuksen ja oppiva organisaatio -ajattelun kautta on virallisesti pyritty luomaan, on ongelmana se, että peruskoulu muuttuu hitaasti (Naukkarinen 2000, 167). Senge puhuu myös organisaation oppimisvaikeuksista ja niiden tunnistamisesta. Organisaatioille tyypillisiä oppimisvaikeuksia ovat mm. kykenemättömyys oppia

kokemuksista (ongelmista), juuttuminen yksittäisiin, usein merkityksettömiin tapahtumiin, jämähtäminen omaan asemaan ja siihen liittyviin tehtäviin sekä vaikeuksien syyn etsiminen oman yhteisön ulkopuolelta. (Sahlberg 1996, 54.)

Edellä mainituista oppivan organisaation edellytysten osa-alueista erityisesti mentaalimalleihin ja tiimioppimiseen liittyy sellaisia piirteitä ja perinteitä, jotka ovat osoittautuneet muutostilanteessa ongelmallisiksi (Sahlberg 1996, 52; 1998 111). Mentaalimallit tarkoittavat ”syvälle juurtuneita olettamuksia, yleistyksiä tai mielikuvia, jotka vaikuttavat siihen, miten me ymmärrämme todellisuutta ja millä tavalla me siinä toimimme”. Kuten koulukulttuuria käsiteltäessä huomattiin, ”organisaation mentaalimallien tunnistaminen ja muuttaminen edellyttävät reflektiivistä ja kollegiaalista toimintaa ja keskinäistä dialogia.” (Sahlberg 1996, 52.) Koulun kehittämisen yhteydessä esiintyvät organisaation ”oppimisvaikeudet” saattavat johtua siitä, että opettajilla ei ole riittävästi aikaa käydä keskusteluja mentaalisisistä malleistaan. Tämä aiheuttaa hämmennystä ja vaikeuttaa opettajien oppimista. (Sahlberg 1996, 52; 1998, 111.) Koulut eivät siis suinkaan aina ole oppivia organisaatioita, vaikka niiden toiminta tähtääkin pääasiassa oppimiseen. Tämä on yksi koulun toimintaan ja olemukseen liittyvistä paradokseista. (Sahlberg 1998, 111.)

Niin Pedler kuin Sengekin myöntävät, että oppiva organisaatio on tällä hetkellä lähinnä toiminnan kehittämistä ohjaava ideaalimalli eikä yleisesti vallitseva käytäntö. Käsitettä oppiva organisaatio ei vielä olla kovin hyvin osattu käytännössä toteuttaa (Sarala & Sarala 1996, 60), eikä käsite oppiva organisaatio ole missään mielessä selkeä tai yksiselitteinen (Salo & Kuittinen 1998, 214). Onkin tärkeää, että oppivan organisaation kehittämisideoita tarkastellaan ja hyödynnetään yhdessä jo nyt tunnettujen laadun ja tuottavuuden kehittämismallien kanssa, sillä on vaikea uskoa, että nämä kehittämismallit korvaantuisivat lähitulevaisuudessa oppivan organisaation toimintamallilla (Sarala & Sarala 1996, 64).

Monet oppivan organisaation tutkijat korostavat myös sitä, että oppiva organisaatio on työyhteisölle ennemminkin ”kulttuurin muutosta ohjaava ja vauhdittava visio” kuin ”konkreettisesti saavutettava olotila.” Tällä korostetaan prosessia, tulemistä (becoming) olemisen (being) asemesta. (Sahlberg 1996, 52.) Oppiva organisaatio on sellainen organisaatio, joka jatkuvasti kehittää kykyään luoda omaa tulevaisuuttaan, nojaa omiin kokemuksiin ja on henkilöstön yhteisen tahdon ohjaama eli

perustuu ns. elinikäisen oppimisen näkemyksen varaan. Tällaista oppimisympäristöä on myös suunniteltava, luotava ja pidettävä kunnossa. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 95, 191; Sarala & Sarala 1996, 60.)

Voidaan siis tulla siihen tulokseen, että vahvan kulttuurin kielteinen puoli on luovuuden ja muutoksen ehkäisy. On oppilaitoksia, joilla on vanhat, arvokkaat perinteet ja hyvät oppimistulokset. Toimintamallit ovat hioutuneet, alkanee tuntua itsestään selviltä ja ne ovat jopa urautuneet. Tässä tilanteessa on kuitenkin riskinä se, että toimintatapoja ei pyritäkään ympäristön muuttuessa kehittämään, vaan pitäydytään aikaisemmin hyväksi havaittuihin, mutta vähitellen ajastaan jälkeen jääviin tapoihin. (Hämäläinen & Sava 1989, 27.) On tärkeää tiedostaa, että ilman työntekijöiden uskomusten ja koulun kulttuurin muuttumista ei koulussa voi tapahtua suuria muutoksia (Naukkarinen 1998, 185). Koko tulevaisuuden yhteiskunta perustuu entistä selvemmin jatkuvalla ja erilaisten yhteisöjen oppimiselle (Sahlberg 1996, 52).

3 LEHTISAAREN YLÄASTEEN KOULU

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan koulukulttuuria Lehtisaaren yläasteen koulun näkökulmasta koulun henkilökunnan kuvailemana. Tarkastelussa keskitytään erityisesti erityisopetukseen ja siihen liittyviin ilmiöihin, kuten erityisopetussiirtoihin, erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyöhön, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan, erityisopettajan työnkuvaan sekä erityisopetuksen kehittämiseen.

Säynätsalon asuinalue, jolla Lehtisaaren koulu sijaitsee, on edelleenkin eräällä tavalla eristyksissä läheisestä Jyväskylän kaupungista, sijaitseehan se sillan yhdistämällä saarilla. Todetaankin, että asuinalueella ollaan *vähän niinkun omalla alueella*. Alueella asuu noin 3500 asukasta, joten monet tuntevat toisensa hyvin. Pienellä kylällä myös oppilaiden taustat tunnetaan suhteellisen hyvin, esimerkiksi terveydenhoitaja on tavannut alueen lapsia jo neuvolaiässä ja erilaisten vapaa-

ajantoimintojen vetäjät ovat kaikille tuttuja. Se, että oppilaista ja heidän taustoistaan tiedetään Lehtisaaren koulussa varsin paljon, nähdään toisaalta koulun heikkoutena ja toisaalta vahvuutena. Todetaan, että oppilaiden vanhemmat haluavat jutella lapsistaan myös kaupassa ostoksia tehdessään tai esimerkiksi kutsua opettajan kahville kesken lenkkeilyn. Pieni paikkakunta voikin joskus ahdistaa, ja voi tuntua harmittavalta, kun kaikki tuntevat toisensa. Vanhempien positiivinen suhtautuminen on kuitenkin koettu ilahduttavana.

Lehtisaaren koulun sanotaan olevan eräänlainen yhdistelmä maalais- ja kaupunkikoulusta, koulu on rauhallinen ja oppilaita on suhteellisen vähän. Koulun perusopetusryhmissä on noin 23-26 oppilasta, aloittavia seitsemänsiä luokkia oli lukuvuonna 1999-2000 neljä ja koko koulussa noin 270 oppilasta. Ryhmäkokoja pidetään koulussa keskikokoisena - ei ole hyvin isoja eikä hyvin pieniä ryhmiä. Päätoimisia aineenopettajia ja lehtoreita Lehtisaaressa on noin kaksikymmentä, ja lisäksi koulussa työskentelee yksi erityisopettaja ja opinto-ohjaaja. Myös rehtorilla on opetustunteja. Erääksi koulun vahvuuksista kuvaillaan se, että koulu on suhteellisen pieni mutta sitäkin *pippurisempi*. Ongelmat huomataan siellä helpommin ja kaikkiin *erikoistilanteisiin* pystytään *puuttumaan hyvin herkästi*. Opetusryhmien pienuus mahdollistaa poissaolojen, koulumenestyksen ja käyttäytymisen hyvin tarkan seuraamisen. Todetaan myös, että oppilaisiin tutustuu pienessä koulussa *väkisinkin*, usein oppilaat tunnetaankin nimeltä. Pienen koulun etuna koetaan olevan myös sen, että opetuksessa pystytään myös *aika pitkälle etenemään oppilaan pohjalta*.

Lehtisaaren koulun toiminta-ajatus on *ohjata nuorta kehityksessään sellaisille vesille, joiden aallokoista selviytyminen on mahdollista ehjänä ihmisenä*. Lukuvuoden avainalueina ovat *Hyvät tavat tavaksi* sekä *Ympäristökasvatus ja yhteistyö*. Alueellisen opetussuunnitelman mukaisesti tapakasvatuksen teemaa toteutetaan yli oppiainerajojen tavoitteenaan hyvä suomalainen käytöskulttuuri. *Saarten luonto tarjoaa mahdollisuuden elämykselliseen, kokemukselliseen ja oivaltavaan oppimiseen*. Toimintasuunnitelman mukaan tavoitteena on oppia kunnioittamaan ja huolehtimaan ympäristöstään. Työtavat valitaan koulussa opiskeltavien aineiden ja oppijoiden erilaisten oppimisedellytysten, kiinnostuksen, tavoitteiden ja iän mukaan. Oppijaa ohjataan kasvamaan aktiiviseksi toimijaksi ja löytämään oppimisen taito.

tyisopetus, joka oli seudulla *ihan ensimmäisiä*. Säynätsalossa ei ollut luokkamuo-
toista erityisopetusta ja matka kaupunkiin oli pitkä, joten kovin helposti ei enää ylä-
asteelta siirrytty erityisopetukseen. Nykyään erityisopetuksella todetaan olevan to-
della hyvät fyysiset puitteet ja erityisopettaja on myös vakiinnuttanut oman toimin-
tatapansa.

4 LEHTISAAREN KOULUN ERITYISOPETUS

4.1 Yleistä erityisopetuksesta

Lehtisaaren koulussa käytettävää erityisopetusmallia kutsutaan koulussa useilla eri
nimillä. Erityisopetusta nimitetään *pienryhmäopetuksiksi*, jota kuvaillaan yksilöllii-
seksi opetuksiksi, ja jonka tarkoituksena todetaan olevan oppilaan auttaminen me-
nestymään edellytystensä mukaisesti. Toisaalta taas erityisopetusta kutsutaan *linik-
kamuotoiseksi ns. laaja-alaiseksi erityisopetuksiksi*. Laaja-alaisessa erityisopetukses-
sa ryhmä ei ole koko ajan sama kuten suuremmissa kouluissa tai *kiinteässä* erityis-
opetuksessa, vaan kokoonpano vaihtelee tarpeen mukaan. Koulussa ei siis ole perin-
teistä erityisluokkaa. Erityisopetusta kutsutaan myös nimellä *osa-aikainen erityis-
opetus*, jossa todetaan käyvän oppilaita, jotka ehkä muissa kouluissa olisivat erityis-
luokalla, täällä he ovat *menneet mukana*. Erityisopetuksessa käyvät oppilaat pide-
täänkin yleensä *yleisopetuksen kirjoissa* eli virallista siirtoa erityisopetukseen ei aina
tehdä. Erityisopetuksessa käymisestä ei myöskään tule merkintää todistukseen.

4.1.1 Meijän vahvuus on melko joustava malli

Koska JES!-projektin (ks. s. 70-73) tavoitteet liittyvät läheisesti erityisopetuksen
tavoitteisiin, eikä Lehtisaaren koulussa juurikaan erotella milloin toteutetaan minkin
projektin tavoitteita, esitellään seuraavassa muutamia periaatteita, jotka esiintyvät
myös myöhemmin JES!-projektin tavoitteissa.

Luonnon sanotaan olevan vahva osa Lehtisaaren koulun elämää, sijaitseehan koulu luonnon keskellä veden äärellä. Eri oppitunneilla mitataan, tutkitaan ja havainnoidaan paikallisia luontokohteita ja lisäksi järjestetään souturetkiä, luontopäiviä, luontopolkuja jne. Retkipäivien ja valinnaiskurssien lisäksi on koulussa tarjolla myös seikkailuliikuntaa, esimerkiksi kanoottiretkeen ja kalliokiipeilyyn löytyy edellytykset muutaman kilometrin päästä, pienillä kustannuksilla.

Koulun pihapiirissä voi nähdä niin yläasteen, ala-asteen kuin harjaantumiskoulunkin oppilaita. Tämän uskotaan luovan ymmärtämystä ja toisaalta pienentävän yläasteelle *siirtymiskynnystä*, kun *ala-asteelaiset on tässä pyöriny koko ajan*. Koulun alueella on siis useamman ikäisiä oppilaita, ja harjaantumiskoululaiset näkyvät ja osallistuvat arkielämään, mitä pidetään koulussa varsin tärkeänä. Romanioppilaita koulussa on viisi.

Rehtorin mukaan oikeastaan koko Lehtisaaren koulu on muuttunut vuosien aikana, vain ulkoseinät ovat entiset. Ensin koulussa oli yhteensä vähän yli 400 oppilasta. 1990-luvulla noin 250 oppilasta siirtyi koulujärjestelyjen yhteydessä muualle ja kouluun jäi alle 150 oppilasta. Nykyään Lehtisaaren koulun oppilaat tulevat Säynätsalon ja Keljonkankaan, kahden läheisen asuinalueen kouluista, noin puolet kummaltakin. Samoihin aikoihin tapahtui opettajiston täydellinen uusiutuminen ja sukupolven vaihdos, 1990-luvun lopulla on viimeksi lähtenyt opettajia eläkkeelle ja entisiä opettajia on oikeastaan vain matematiikassa. Iso muutos on ollut myös vapaa kouluvalinta, joka rehtorin mukaan muuttaa *koko systeemiä*, nyt koulun on saatava *myytyä* itsensä myös muiden alueiden oppilaille. Tällä hetkellä noin 70-80% Keljonkankaan asuinalueen yläasteikäisistä tulee tähän kouluun, eikä hakijoita, joilla koulu on vasta toisella sijalla, voida aina edes ottaa. Kaupungin keskustan kouluilla on tosin oma vetovoimansa.

Erityisopettajan mukaan vuosien aikana hänen työnsä muutos on tullut lähinnä oppilaiden kautta, nykyään on vähemmän *ns. diagnosoituja tapauksia*, joilla on *taustallaan muutakin kuin lukihäiriö*. Lisäksi kouluun on tullut yhä enemmän erityisopetusta ja koko koulua koskevia projekteja. Rehtori uskoo tietävänsä millaista erityisopetus oli ennen, sillä hän oli *käynnistämässä* sitä sellaisena kuin se nykyään on. Hänen mukaansa erityisopetus ei ole *kauheasti* muuttunut. Kun rehtori tuli 1980-luvun alussa Lehtisaaren kouluun erityisopettajaksi, luotiin laaja-alainen eri-

Joustavuus. Koulun erityisopetuksen avainsanana ja eräänlaisena pohjana pidetään joustavuutta. Eräänä esimerkkinä joustavuudesta nähdään se, että oppilaille laaditaan jokin erityistavoite, johon heidän tulee pyrkiä. Erityisopetuksessa ei aseteta tiukkoja rajoja vaan oppilaat voivat joustavasti siirtyä yleisopetuksesta erityisopetukseen ja takaisin. Oppilas voi välillä olla tavallisessa luokassa ja taas erityisopetuksessa, jos tilanne käy luokassa ylivoimaiseksi, tarvittaessa myös tilapäiset eli muutaman päivän tai viikon opetusjaksot ovat mahdollisia. Erityisopetuksen joustavuus näkyy siis siinä, että oppilaita voidaan ottaa erityisopetukseen eri pituisiksi ajoiksi, resurssien mukaan. Siirtymisestä voidaan sopia opettajien kesken suullisesti, jonka jälkeen soitetaan kotiin ja sovitaan vanhempien kanssa. Yhteistyö yleisopetuksen opettajien kanssa on erityisopettajan mielestä sujunut hyvin, yleisopetuksen opettajat *ottaa sieltä ja antaa taas*. Erityisopettajan mielestä sekä erityis- että yleisopetus ovat joustavia.

Esimerkkinä erityisopetuksen joustavuudesta mainitaan myös, että erityisopetukseen pääsee yleensä tarpeen vaatiessa. Toisaalta kuitenkin koetaan, että aivan kaikki oppilaat, jotka erityisopetusta tarvitsisivat, eivät sitä voi saada. Erityisopetuksen ulkopuolelle jäävät erityisopettajan mukaan varsinkin hiljaiset oppilaat, jotka ovat luokassa hiljaa ja kunnolla, mutta tarvitsisivat tukea, myöskään luki- ja oppimisvaikeuksiin ei ehditä paneutua. Erityisopetus onkin nykyään enemmän *sopeutumattomien opetusta kuin oppimisvaikeuksisten oppilaiden tukemista*. Jotkut oppilaat siirtyvät erityisopetuksesta takaisin omaan luokkaansa, mutta on olemassa myös vakiintunut erityisopetuksessa käyvä ryhmä. Erityisopetukseen ei kuitenkaan välttämättä tarvitse jäädä peruskoulun loppuun asti. Erityisopetuksen joustavuutena nähdään myös se, että oppilas voi olla tietyn jakson Elämänhallintayksikkö HOPE:ssa (ks. s. 63-66) ja palata sitten takaisin kouluun.

Tavoitteellisuus. Koulun erityisopetuksen kuvaillaan olevan tavoitteellista. Erityisopetuksen tavoitteellisuuden ajatellaan näkyvän siinä, että oppilaille pyritään *rakentamaan* HOJKS:t. Tavoitteet voivat vaihdella esimerkiksi tietyn tutkielman tekemisestä koulu-uralla eteenpäin siirtymiseen. Erityisopettajan onnistumista tavoitteellisuudessa kuvaa se, etteivät oppilaat oikein tienneet mitä tehdä, kun erityisopettaja oli sairaslomalla. Oppilaiden luottamus erityisopettajaan saa työskentelyn tavoitteellisemmaksi kuin sijaisten opettaessa.

Yleisopetuksen tukeminen. Rehtorin mielestä erityisopetuksen tehtävä on tukea yleisopetusta.

Mä koen, että se niinkun pikkuveli isoveljen kanssa kulkee yhtämukaa tai ettei erityisopetus oo mun mielestä mikään erillinen, vaan se on nimenomaan yleisopetusta tukevaa opetusta. (- -) Yleisopetusta tukevuus tarkoittaa sitä, että häiriökäyttäytyminen pyritään saamaan pois sieltä luokasta, et saadaan sille isolle ryhmälle työrauha.

Erityisopetuksen todetaan tukevan yleisopetusta ja yleisopetuksen oppilaita myös siten, että ilman sitä opettaja saattaisi joutua yleisopetuksen luokassa neuvomaan yhtä oppilasta koko ajan ja muut oppilaat *eivät saisi mitään*. Erityisopetuksesta uskotaan siis olevan hyötyä kaikille kun yleisopetuksesta voidaan poistaa häiritsevät oppilaat. Erityisopetus onkin ollut yleisopetuksen opettajille *henkireikä* usein *sietämättömän* tilanteen ratkaisuna.

Yleisopetusta tukeva erityisopetus määritellään myös opetuksiksi, jossa oppilas saa ohjausta eri oppiaineiden opiskelussa. Yleisopetuksen tukemisella korostetaan siis myös yksittäisen oppilaan tukemista. Erään yleisopetuksen opettajan mielestä tämä näkyy siten, että oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta *pysty*, on mahdollisuus olla erityisopetuksessa heille sopivammilla keinoilla.

Erityisopetuksen periaatteet. Koulun erityisopetuksen ajatellaan noudattelevan samoja periaatteita kuin 8.-9. luokkalaisille tukijaksoja järjestävä Elämänhallintayksikkö HOPE (ks. s. 63-66), jossa yritetään *mennä jollain lailla eteenpäin* ja suorittaa peruskoulua loppuun *niillä eväillä, mitä sillä oppilaalla on*. Erään erityisopettajan sijaisena toimineen yleisopetuksen opettajan mielestä erityisopetus ottaa huomioon *oppilaiden tasoja* ja jokaiselle on siellä jotakin, erityisopetuksessa myös edetään oppilaiden omaan tahtiin. Erityisopetuksessa keskitytään myös siihen, että yritetään edetä yksi luokka vuodessa, ilman ehtoja. Varsinkin yhdeksännellä luokalla erityisopetus on opiskelun tukemista, lukihäiriöiden tms. korjaamiseen ei yksinkertaisesti ole aikaa. Koulussa pyritään siihen, ettei enää yhdeksännellä luokalla oltaisi paljoakaan erityisopetuksessa, vaan silloin pyritään jo *opiskelemaan luokassa*.

Erityisopetuksen todetaan olevan *semmonen apu*. Uskotaan myös, että se on niin pieni osa-alue, ja koska kenenkään ei toivota tulevan erityisopetukseen, oppilaita ei *haalita* eikä erityisopetusta *mainosteta* esimerkiksi kuudesluokkalaisten tutustumistilaisuudessa. Erityisopetusta ei siis esitellä kovinkaan yleisesti, eikä haluta, että oppilaat, jotka eivät aivan välttämättä tarvitsisi erityisopetusta, kiinnostuvat siitä. Koulussa kuitenkin uskotaan, että uusista seitsemäsluokkalaisista löydetään hyvin nopeasti ne oppilaat, joille erityisopetus on *periaatteessa paras vaihtoehto*. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhdetta kuvaillaankin *poiminnaksi*. Oppilaan ei anneta pitkään *häiriköidä*, jos erityisopetuksessa vain on tilaa. Oppilaankin kannalta uskotaan olevan edullisinta, että tämä pääsee *tömäkästi töihin kiinni* eikä jää vain *ihmettelemään*. Erityisopetuksessa puututaan kaikkiin asioihin eikä oppilaan anneta vain olla, oppilasta yritetään myös *työllistää mahdollisimman pitkälle*.

4.1.2 Tällä vaihtelee oppilasmäärä tunneittain

Lehtisaaren koulun erityisopetuksessa vuosittain käyvien määrän arvellaan sijoittuvan kahdenkymmenen ja neljänkymmenen välille, prosentuaalisesti arvioiden noin 10-15% koulun noin 270 oppilaasta käy erityisopetuksessa. Syksyisin saattaa erityisopetuksessa olla vain muutama oppilas ennen kuin oppilaita tulee lisää, talvella oppilaita on taas vähemmän. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita arvioidaan olevan *1-2% koulun oppilaista eli noin 2,5-5 oppilasta*, joskus oppilaita on enemmän, joskus vähemmän. Neljä oppilasta on *virallisesti siirretty* erityisopetukseen.

Erityisopettajan ryhmässä opiskelevien oppilaiden määrä vaihtelee tunneittain yhdestä jopa yhdeksään. Oppilaita arvioidaan olevan joka tunti keskimäärin kuudesta seitsemään tai kolmesta kahdeksaan oppilasta, vain hyvin harvoin tunnilla on ainoastaan yksi oppilas. Tiettyinä päivinä erityisopetuksen luokka on täydempi ja esimerkiksi päivinä, jolloin on paljon valinnaisaineita, on *hiljaisempaa*.

Oppilaita käy erityisopetuksessa kaikilta luokka-asteilta. *Vakinaisissa*, säännöllisemmin erityisopetuksessa käyvässä painottuu yhdeksäs luokka. Poikia on enemmän kuin tyttöjä, joita on 3-4. Toisilta rinnakkaisluokilta käy enemmän oppilaita erityisopetuksessa kuin toisilta, mutta aina näin ei välttämättä ole. Kyseisenä vuonna on harvinaisesti ollut kaksi tällaista luokkaa, joista varsinkin toisesta olisi

pitänyt ottaa oppilaita erityisopetukseen vieläkin enemmän, tilaa ei kuitenkaan ole ollut.

4.1.3 *Oppilas voi olla siellä viikon tai yhen kerran vaan*

Keskimääräistä erityisopetuksessa oloaikaa ei koulussa voi arvioida, aika vaihtelee paljon. Erityisopetukseen voi mennä hiljentymään esimerkiksi 1-2 aineesta ja sitten palata takaisin omaan luokkaan. Oppiaineita voi myös *petrata tukiovetuksenomaisesti*, eikä esimerkiksi omasta luokasta tarvitse luopua. Varsinaista siirtoa erityisopetukseen ei välttämättä tehdä eli oppilas ei ole kiinteästi esimerkiksi kaikilta englannin tunneilta erityisopetuksessa. Lyhyimmän ajan erityisopetuksessa on sellainen oppilas, joka on *häsläköinyt* tunnilla ja joka *pistetään jäähylle* jos erityisopetuksessa on tilaa. Muutaman päivän tai viikon jakso voi joskus jo auttaa työrauhan palauttamisessa luokkaan. Erityisopetuksessa oloaika voi siis kestää vain yhden tunnin, yhden oppiaineen viikkotuntien verran tai esimerkiksi vain kolme ensimmäistä jaksoa.

Lehtisaaren koulussa oppilas voi mennä erityisopetukseen myös tekemään tiettyä tutkielmaa, myös *rästiin jääneen* kokeen voi tehdä erityisopettajan valvonnassa. Kokeen tekeminen erityisopetuksen luokassa ei kuitenkaan ole varsinaista erityisopetusta vaan yhteistyötä, eli että erityisopettaja auttaa niin, ettei kenenkään muun tarvitse jäädä valvomaan koetta. Kokeentekijöistä ei myöskään ilmoiteta kotiin. Lisäksi muutama oppilas on erityisopetuksessa ns. kontrollin vuoksi, heille pystytään tällöin tarjoamaan eräänlainen kiinnekohta sekä paremmin *seuraamaan* ja *jututtamaan* heitä. Harvemmin tai vähemmän aikaa erityisopetuksessa olevien määrän arviot vaihtelevat viidestä kolmeentoista oppilaaseen. Näitä oppilaita kutsutaan koulussa *satunnaisiksi*.

Osa erityisopetuksessa käyvistä oppilaista on erityisopetuksessa kaiken opetuksen eli jotkut oppilaat opiskelevat koko yläasteen erityisopetuksen luokassa ja lähinnä vain valinnaisaineiden tunneilla muussa kuin erityisopetuksen ryhmässä. Tämän jo vakiintuneen ryhmän oppilaita kutsutaan *vakioiksi*, *vakiooporukaksi* sekä *vakinaisesti* tai *kestosijoitettuna oleviksi*. Kuitenkin suurin osa erityisopetuksessa käyvistä oppilaista on osan tunneista omassa luokassaan, joten erityisopetuksessa kaikki tunnit ovat oppilaat ovat vähemmistönä.

Säännöllisemmin erityisopetuksessa käyvien määrän arviot vaihtelevat yleensä kolmesta seitsemään oppilaaseen, mutta arvioita esiintyy jopa kahdentoista oppilaan erityisopettajan palveluiden säännöllisestä käytöstä. Kyseisenä lukuvuonna yhdeksännellä luokalla olevat erityisopetuksessa käyvät oppilaat ovat käyneet koko yläasteen ajan erityisopetuksessa. Kolme, neljä poikaa on luultavasti 60-70% tunneistaan erityisopetuksessa, samoin yksi tyttö. Kaksi oppilasta käy erityisopetuksessa kaikissa aineissa.

4.1.4 Erityisopetukseen ei pääse kaikki, jotka sitä tarvitsevat

Erityisopetus tuntuu rehtorin mielestä palvelevan tällaisena hyvin tämänkokoista koulua, myös erityisopettajan mielestä erityisopetusjärjestelyt koulussa ovat olleet *suhtkoht*, mutta enemmänkin erityisopetusta saisi olla. Rehtori ei kuitenkaan olisi ensimmäisenä lisäämässä rahaa erityisopetukseen vaan yleisopetuksen ryhmien pienentämiseen. Rehtorin mukaan erityisopetuksellekin olisi parasta, että perusopetusryhmiä saataisiin pienennettyä. Tämä antaisi mahdollisuuden *integroituaan erityisopetukseen*. Toisaalta rehtorin mukaan erityisopetusta ei luultavasti koskaan ole riittävästi, aina koulusta löytyy uusia *erityisopetettavia*. Seuraavana lukuvuonna lähteviltä yhdeksäsluokkalaisilta vapautuu erityisopetukseen paikkoja, mutta *tyhjiö täyttyy nopeasti*.

Uskotaan, että koulun erityisopetusta olisi siis ehkä tarvetta lisätä, nyt esimerkiksi *sopeutumattomien opetus* vie resursseja *oppimisvaikeuksisten* oppilaiden *tukemiselta*. Lisäksi erityisopetuksen ulkopuolelle jäävät varsinkin hiljaiset oppilaat, jotka ovat luokassa hiljaa ja kunnolla, mutta tarvitsisivat tukea, myöskään luki- ja oppimisvaikeuksiin ei ehditä paneutua. Koetaankin, että erityisopetukseen pitäisi olla mahdollisuus ottaa enemmän oppilaita, vaikka ryhmät ovat nykyäänkin liian suuria.

Koulussa ajatellaan myös, että *erityisopetuksen vaatija* on usein itse oppilas, jolla ehkä olisi resursseja olla yleisopetuksessakin, mutta oppilas kokee, että pienryhmässä oppiminen on helpompaa ja ehkä tavoitteetkin erilaisia. Ollaan myös huolestuneita siitä, että jotkut oppilaat *putoavat* erityisopetukseen kavereiden perässä. Erityisopetukseen on siis *hinkua ja tunkua* paljon enemmän kuin sinne voidaan oppilaita ottaa. Todetaan kuitenkin, että pelkästään haluamalla ei pidä päästä erityis-

opetukseen. Ehkä siis ajatellaan, että joskus erityisopetukseen pääsee jotenkin liian helposti oppilaita, jotka eivät oikeastaan tarvitsisi erityisopetusta. Toisaalta *tavallissella lapsella* todetaan olevan oikeus opetukseen, joka hänelle kuuluu ilman, että luokassa on yksi tai kaksi oppilasta, jotka koko ajan häiritsevät. Ajatellaankin, että erityisopettajia pitäisi olla paljon enemmän eikä kaikkia oppilaita pitäisi integroida *tavalliseen luokkaan*, siinä kärsii erityisopetusta tarvitseva oppilas ja koko luokka.

4.1.5 Jokkainen tekkee siellä niitä omia juttujaan

Koulun erityisopetusta kuvaillaan sanoilla *yritteliäs ja pippurinen*. Erityisopetuksen todetaan olevan myös *pitkäjänteistä, päämäärätietoista ja mukavaa sekä aika oppilaskeskeistä ja tarpeet huomioonottavaa*. Erityisopetusta pidetään myös *toimivana*. Erityisopetus on myös *moninaista, mutta toisaalta yksilöllistä*. Erityisopetuksen avainsanoina mainitaan *henkilökohtaisuus ja räätälöinti, ymmärtäminen ja keskusteleminen*. Erityisopettaja on eräänlainen oppilaiden *äitihahmo*.

Opettajan näkökulmasta erityisopetuksen kuvaillaan olevan *värikästä, raskasta, rikasta, intensiivistä ja kokonaisvaltaista*, ja erityisopetuksessa kaikki oppilaat opiskelevat eri aineita. Ajatellaan, ettei erityisopetuksessa ole ongelmia, koska siellä on nyt *hyvät puitteet* eikä oppilaitakaan ole kovin paljon. Erityisopettajalla uskotaan olevan *mukava työskentelyilmapiiri*, kun oppilaat *komentavat* toinen toisiinsa ja tietävät kuinka käyttäytyä ja mitä tehdä, eikä näitä asioita tarvitse opettaa. Opettajan kannalta vaikeaksi koetaan se, että *saa tehtyä töitä*, kun tunneilla pitää yhtäaikaan keskittyä moneen asiaan ja aineeseen, myös eri luokkatasoilta.

Että jos täällä [erityisopetuksen luokassa] alkaa olla lähemmän kymmenen ja kaikki tekee eri ainetta, niin. Että siinä täytyy sitten luovia ja huopailia ja soutaa ja tehdä vaikka mitä, että saa ne kaikki, kaikki sitten. (- -) Liikaa täällä on ollu oppilaita.

Erityisopetuksen todetaan olevan *ihan eri systeemi* kuin yleisopetus, koska ryhmä on pieni. Yleisopetuksessa opettaja voi keskittyä yhteen aineeseen kerrallaan kun luokassa on 25 oppilasta, jotka kaikki opiskelevat samaa ainetta. Lisäksi yleisopetuksessa tavoitteet ovat korkeammalla kuin erityisopetuksessa. Yleisopetuksen ajatellaan olevan erityisopetusta selkeämpää, lisäksi yleisopetuksessa pitää men-

nä samoilla säännöillä ja ohjeilla kaikille. Todetaan, että yleisopetus ei ole eikä voikaan olla yhtä yksilöityä kuin erityisopetus.

Erityisopetuksessa käyvillä oppilailla kuvaillaan olevan *paljon alhaisempi taso*, eikä erityisopetuksessa ajatella olevan samanlaista opiskelua kuin *normaalilla* oppitunnilla. Ja vaikka taso on alhaisempi, koko ajan pitäisi kuitenkin mennä eteenpäin, saada oppilaat tekemään ja oppimaan jotakin. Erityisopetuksen oppilaiden motivointi koetaankin vaikeana. Eräs yleisopetuksen opettaja totesi, ettei sijaisen ei pidä erityisopetuksessa *ottaa isompaa stressiä siitä, ettei tule mitään*, kun ei tiedä asioista, *et se on parempi vaan koittaa pärjätä siellä*. Erästä yleisopetuksen opettajaa kuitenkin harmitti erityisopettajan puolesta, koska sijaiset olivat erityisopetuksen luokassa sillä periaatteella, että *kunhan ne [oppilaat] jotakin nyt tekee siellä vaan*, erityisopettajalla itsellään on ammatti-ihmisenä *jämäkämpä ote*.

Koulussa koetaan myös, että erityisopetuksessa on omat sääntönsä ja tapansa, joita tietämättömän on vaikea mennä sijaiseksi erityisopetukseen, eikä tapoja ehdi oppia hyvin lyhyessä ajassa. Toisaalta sääntöjen koetaan kuitenkin helpottavan työskentelyä, esimerkiksi kun sijainen tiesi, että oppilaat olivat tottuneet ehtoihin, hän saattoi sanoa oppilaille, että “sitten vasta kun”. Erityisopettajan sijaisina toimineet yleisopetuksen opettajat pitivät siis erityisopetuksen vaikeimpana asiana muun muassa sitä, että sijainen ei voi tehdä erityisopetuksessa oikein mitään, että *kun yhtäkkiä tulee ei osaa varsinaisesti mitään rueta opettaa ja on vain touhuttava oppilaitten kanssa*. Sijainen ei pysty luonnollisestikaan toimimaan oppilaiden kanssa yhtä tehokkaasti kuin erityisopettaja toimii.

4.2 Erityisopetukseen siirtyminen

4.2.1 Milloin erityisopetukseen siirrytään?

Koulussa määritellään, että erityisopetukseen tullaan, jos siihen tulee tarvetta eli jos oppilaalla on jotain ongelmia kotona tai jokin muu aiheuttaa sen, että voisi *ottaa hengäystaukoo*, erityisopetuksessa oleminen on kuin hengähdys- tai rauhoitusaika. Erityisopetukseen siirtymistä kuvaillaan myös hiljentymään tulemiseksi ja jäähyille pistämiseksi, jos on esimerkiksi *häsläköiny* tunnilla.

Erityisopetussiirolla ajatellaan helpotettavan myös muun ryhmän opetusta. *Tunnilla jaksamaton* ja sitä kautta toisia häiritsevä oppilas voidaan siirtää pienempään ryhmään, mahdollistaa oppilaiden eriyttäminen sekä antaa työrauha muille yleisopetuksessa. Yhdenkin *käyttäytymishäiriöisen* uskotaan voivan *dominoida luokan tilanteen* niin, ettei opettamisesta tule mitään, puhutaan *häiriöiden siirtämisestä* erityisopetuksen luokkaan. Ajatellaan myös, että jos opettaja joutuisi neuvomaan yhtä oppilasta koko ajan, muut *eivät saisi mitään*. Toisaalta uskotaan, että erityisopetuksessa oppilas voi opiskella rauhassa omaan tahtiin ja tehdä töitä välittämättä muista tai siitä missä muut ovat menossa. Erityisopetukseen siirtymisestä uskotaan siis olevan hyötyä niin *opetettavalle* kuin muillekin oppilaille ja opettajalle.

Lehtisaaren koulussa erityisopetukseen siirrytään yleensä yläasteen alussa, jotkut oppilaat siirtyvät kuitenkin vasta esimerkiksi seitsemännen luokan keväällä tai kahdeksannella luokalla, kun oppiaineet alkavat vaikeutua ja *jyvät rupee erottumaan akanoista*. Oppilaat yrittävät syksyllä olla omassa luokassaan, mutta sitten oppilaita *vähitellen tippuu* erityisopetukseen. Kyseisenä lukuvuonna yhdeksänneltä luokalta erityisopetuksessa olevat ovat siirtyneet seitsemännellä luokalla, mutta vasta yhdeksänneltä on siirtynyt myös pari oppilasta.

Erityisopetukseen voi siirtyä kesken oppitunninkin, mutta se on kuitenkin melko harvinaista, yleensä vain *heitetään pihalle vähäks aikaa*, että saadaan opetustilanne toimimaan muiden oppilaiden kanssa. Uskotaan, että jos oppilasta lähdetään viemään erityisopetukseen kesken tunnin, voi olla että vieni kestää ja tämä aika on muilta oppilailta pois. Erityisopetukseen siirtymisaika vaihtelee oppilaan tarpeen mukaan, malli on joustava. Oppilas voi siis olla välillä yleisopetuksen luokassa ja taas erityisopetuksessa, jos tilanne luokassa käy *ylivoimaiseksi*.

4.2.2 Miten erityisopetukseen siirrytään?

Erityisopetuksessa on oppilaita, jotka ovat siirtyneet sinne jo seitsemännellä luokalla. Heidän siirtymisprosessinsa on *mennyt jo ala-asteen kautta* eli ala-asteen erityisopettaja, luokanopettaja ja yläasteen erityisopettaja ovat tehneet yhteistyötä. Opettajat neuvottelevat yhteistyössä opinto-ohjaajan kanssa keitä oppilaita on tulossa yläasteella erityisopetukseen, mihin asioihin on syytä erityisesti kiinnittää huomiota ja

millaisia palveluja kukin on ala-asteella käyttänyt eli he *konsultoivat* ja *tarkastelevat tilannetta etukäteen*. Jos vanhemmat eivät ole läsnä näissä kokouksissa, otetaan koulun alettua vanhempiin yhteyttä ja kysellään heidän toiveitaan. Myös oppilaan mielipidettä kysytään. Jos oppilaan vanhemmat haluavat, erityisopetus siirto tehdään jo seitsemännen luokan alussa, mutta oppilasta voidaan myös seurata tämän omassa luokassa ja sitten tarvittaessa siirtää erityisopetuksen luokkaan vanhempien kanssa neuvotellen.

Erityisopetukseen voi siis siirtyä myöhemminkin. Erityisopetusluokkaan meneminen tapahtuu usein hyvin nopeasti, esimerkiksi jo seuraavasta oppitunnista lähtien. Pääsääntöisesti erityisopettaja ja muut opettajat keskustelevat siirtymisestä keskenään, ja esimerkiksi se, onko erityisopetuksen luokassa tilaa, ratkaisee siirtymisen. Siirtyminen tapahtuu kuitenkin oppilaan, opettajan ja erityisopettajan kanssa yhdessä neuvotellen esimerkiksi sopimalla, että *katsotaan näin muutama viikko*. Oppilasta ei siis vain käsketä erityisopetukseen, myös terveydenhoitaja on ollut mukana miettimässä, tarvitseeko oppilas erityisopetusta. Siirtymisestä sovitaan siis suhteellisen epävirallisesti, mutta *erityistapauksia* mietitään kuitenkin oppilashuoltoryhmissä. Mietittäessä siirron järkevyyttä katsotaan niin oppilaan, opettajan kuin ryhmänkin etu. Myös vanhemmat ovat ottaneet yhteyttä oppilaan erityisopetuksen tarpeesta esimerkiksi rehtoriin ja erityisopettajaan, ja yhdeksännen luokan keväällä myös oppilaat itse tekevät aloitteita erityisopetukseen siirtymisestä, kun heille tulee hätä luokalle jäämisestä. Oppilas voidaan siis siirtää erityisopetukseen, kun vaikeuksia alkaa ilmetä tai jo aiemmin, jos vanhemmat niin haluavat.

Koulussa on myös ruotsin kielestä vapautettuja oppilaita. Kun ruotsin tunneilta vapautetaan, näillä tunneilla tuetaan erityisopetuksessa erityisesti englantia ja matematiikkaa, jonkin verran äidinkieltä ja kokeisiin lukemista eli opetus on yleistä oppimisen tukemista. Aineesta vapauttamiseen on oltava selkeät perusteet, oppimisvaikeudet. Vapautuksen antaa johtokunta rehtorin vietyä asia johtokuntaan, tätä kautta erityisopetuksen piiriin siirtyminen on pitkä prosessi. Edellisenä syksynä on poikkeuksellisesti annettu kahdelle seitsemäsluokkalaiselle vapautus.

4.2.3 Ketkä siirtyvät erityisopetukseen?

Erityisopetuksessa käyvillä oppilailla kuvaillaan olevan *ESY-tyyppisiä ongelmia, dysfasiaa* tai *MBD*. *EMU-oppilaiden* sanotaan *valikoituneen* jo aiemmin. Useimmilla erityisopetuksessa käyvillä oppilailla on käyttäytymisen ja siihen liittyvän *oppimismotivaation ongelmia*. Erityisopetuksessa on ollut viime aikoina vähemmän *ns. diagnosoituja tapauksia*, joilla olisi *taustallaan muutakin kuin vain lukihäiriö*. Erityisopettajan mielestä sosiaaliset ongelmat tulevat painottumaan erityisopetuksessa entistä enemmän, luki- ja oppimisvaikeuksiin ei nykyäänkään pystytä keskittymään riittävästi. Erityisopetuksessa käyvistä oppilaista puolen arvioidaan tarvitsevan *entistä apukouluopetusta*, puolen heistä olevan *sopeutumattomia*. Erityisopetuksen uskotaan olevan *aika lähellä EHA-opetusta*, mutta oppilailla ei ole isoja lääketieteellisiä ongelmia vaan ehkä *perinnöllistä kyvyttömyyttä opiskella ja omaksua asioita*. Arvellaan myös, että tällä hetkellä erityisopetuksessa käyvät ovat erityisopetuksessa siksi, *etteivät he jaksa olla tai seurata tunneilla tai etteivät he muuten opi asioita, eivät pärjää jossakin aineessa*. Näitä syitä kuvaillaan myös *suuressa ryhmässä jaksamattomuudeksi, että ei jaksa olla tai häiritsee yleisopetusta liikaa*. Erityisopetuksessa käyvillä oppilailla uskotaan myös olevan suurempi huomion tarve. Kun he eivät *tule huomioiduiksi koulumenestyksellä*, he ottavat huomion *häsläköimällä tai jotenkin muuten*.

Erään opettajan mielestä joillakin oppilailla tapahtuu myös *eräänlaista putoamista* kavereiden perässä erityisopetukseen. Murrosikä voi myös alkaa aiheuttaa kahdeksännellä ja yhdeksännellä luokalla ongelmia. Työnteko voi myös loppua kokonaan, ja yhdeksännellä voi oppilaalle *tulla hätä* luokalle jäämisestä. Todetaan, että aina on pari, kolme sellaista oppilasta, jotka eivät saa ilman erityisopetusta peruskoulua käytyä.

Yläasteen alussa, esimerkiksi seitsemännen luokan syksyllä, ruotsista vapautetulla ja erityisopetukseen siirtyneellä oppilaalla uskotaan olevan usein *vajausta monissa akateemisissa taidoissa*. Seitsemännen luokan keväällä ja kahdeksännellä luokalla erityisopetukseen siirrytään, kun *kompastelua* alkaa ilmetä useammissa oppiaineissa. Myöhemmin erityisopetuksen aloittavat siirtyvät usein häiritsevän

käyttäytymisen takia. Oppilaat, jotka ovat palanneet opiskelemaan omaan luokkaansa ovat olleet erityisopetuksessa sosiaalisten ongelmien takia tai *he eivät ole pysyneet hiljaa*, lisäksi tehtävät ovat jääneet tekemättä, *eivätkä he ole suostuneet tekemään mitään*. Erityisopetukseen vielä jääneillä on ollut vaikeampia ongelmia, joita ei hetkessä selvitetä. Oma oppilasryhmänsä on tekemättä jäänyttä koetta tai muuta suoritusta erityisopetuksen luokassa satunnaisesti suorittavat ja muutamia aineita tukiopetuksenomaisesti opiskelevat oppilaat.

Ajatellaan, että erityisopetuksessa käyvien *oppilaiden taso* on paljon alhaisempi kuin muilla oppilailla, eikä opiskelu ole samanlaista kuin *normaalilla* oppitunnilla. Erityisopetuksessa käyviä oppilaita kuvaillaan *sekalaiseksi seurakunnaksi*, ja todetaan, että jokainen tekee erityisopetuksessa *niitä omia juttujaan*. Eräs yleisopetuksen opettaja totesi haluavansa opettamiselta enemmän. Hän totesi opettaa-sanaa painottaen, että haluaisi opettaa, ja että oppilaat oppisivat asioita laajemmalti. Tätä hän ei ilmeisesti uskoisi kokevansa erityisopetuksessa.

Erityisopetuksessa käyvien oppilaiden uskotaan odottavan, että *opettaja antaa määräyksen ja sitten tehdään*, eli että opetus on melko opettajajohtoista. Opetuskeskustelusta, kokonaisvaltaisesta opiskelusta tai erityismenetelmistä oppilaat hämmentyvät eikä asiassa edetä. Todetaan, että selkeä ja tarkka systeemi on tärkeä, on kerrottava sivu ja tehtävä sekä milloin aloitetaan ja lopetetaan.

Erityisopetuksessa käyviä oppilaita ei pidetä kovin ahkerina tekemään töitä, ja uskotaan, etteivät erityisopetuksessa käyvät oppilaat välttämättä tulisi lauantain ylimääräisenä koulupäivänä kouluun, joten oppilaille annetaan jo etukäteen korvaavia tehtäviä. Erityisopettajan mukaan erityisopetuksessa käyvät oppilaat ovat myös häiriöalttiita, esimerkiksi jos jotain erikoista on tulossa, he ovat levottomampia kuin *ns. tavalliset oppilaat*. He toimivat kokonaisvaltaisesti.

Todetaan, että joskus voi olla vaikea löytää aihetta rehelliseen positiiviseen palautteeseen erityisopetuksessa käyville oppilaille. Siksi pidetäänkin hyvänä, että erityisopetuksessa käyvä oppilas pääsee esille esimerkiksi koulun juhlassa. Erityisopettajan mukaan erityisopetuksessa käyvät oppilaat löytävät myös itse yleensä vähän positiivisia piirteitä itsestään esimerkiksi laitettavaksi HOPS:aan, vaikka heitä yrittäisi ohjatakin miettimään niitä.

Muutamit erityisopettajan sijaisina toimineet yleisopetuksen opettajat yllättivät, ettei sijaisuuden aikana oppilaiden kanssa tullut oikeastaan *henkilökoh-
taisia hankauksia*, esimerkiksi *haistattelua*, vaan oikeastaan kaikki olivat ihan *muka-
via*, eivätkä niin *hurjia* kuin heidän maineensa. Erään sijaisen mielestä oli yllättävää,
että oli helpompi olla erityisopetuksen oppilaiden kanssa toisissa yhteyksissä sijai-
suuden jälkeen eli että sai *luotua uutta tuttavuutta* heidän kanssaan. Esimerkiksi
käytävällä pojat ovat nyt *avuliaampia* ja tervehtivät paremmin. Erityisopetuksessa
käyvien oppilaiden ei siis uskottu olevan niin hyväntahtoisia tai rauhallisia kuin he
itse asiassa olivatkin.

Erityisopetuksessa käyviä oppilaita kutsutaan *M:n* [erityisopettajan]
oppilaksi eli erityisopetuksen oppilaksi sekä *M:n porukaksi* ja *M:n pojiksi*. Puhu-
taan myös yleisemmin *erityisopetettavista*. Erityisopettaja kutsuu oppilaitaan *lapsu-
kaisiksi* ja toteaa, että oppilaat ovat *semmosia mussukoita*, jotka kaikki tarvitsisivat
opettajaa tunnin aikana.

Erityisopetuksessa säännöllisemmin käyviä kutsutaan *vakinaisiksi*, *va-
kioiksi*, *vakioporukaksi* ja *perusporukaksi*. Puhutaan myös *kestosijoitettuna* erityis-
opetuksessa olevista oppilaista. Yhdestä kahteen aineesta erityisopetuksessa käyviä
nimitetään *satunnaisiksi*.

4.3 Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö

4.3.1 Puhalletaan tavallaan kaikki yhteen hiileen siinä

Koulussa ajatellaan olevan hyvä vuorovaikutus opettajien kesken, he ovat yhteisellä
asialla. Rehtorin mielestä koulun henkilökunta on aika valveilla olevaa ja yhteistyö-
kykyistä, jokainen siivoojasta opettajaan tulee kertomaan, jos jotain kerrottavaa on.
Myös aineenopettajien ja erityisopettajan välinen yhteistyö on ollut *hedelmällistä* ja
joustavaa. Useiden opettajien mielestä yhteistyö erityisopettajan kanssa sujuu
hyvin ja hänen kanssaan on helppo keskustella ja hoitaa asioita, lisäksi häneltä saa
hyviä vinkkejä.

Toisaalta koetaan, että erityisopetuksen ja yleisopetuksen väliseen yh-
teistyöhön on paneuduttu liian vähän asian tärkeydestä huolimatta. Erityisopetukses-
sa olevat oppilaat myös ikään kuin unohtuvat liian usein erityisopettajan yksin ope-

tettaviksi ja yhteistyö jää vähäiseksi. Erään erityisopettajan sijaisena toimineen yleisopetuksen opettajan mukaan usein ei juurikaan puhuta, mitä kollegat tekevät tunneilla yksin oppilaiden kanssa, joten hän ei tiedä erityisopetuksesta paljoakaan eikä se, että hän on sijaisena muutaman tunnin tai päivän, lisää hänen tietämystään. Erityisopetusta pitäisi hänen mielestään seurata viikko, että tietäisi mitä erityisopettaja oikeastaan tekee. Koetaan kuitenkin, että erityisopettajan työtä arvostetaan ja työn vaikeus ja raskaus ymmärretään. Lisäksi todetaan, että erityisopettajaa myös avustetaan ja tuetaan. Toisaalta erään opettajan mielestä aineenopettajien tulisi ymmärtää vieläkin enemmän miten tärkeää ja raskasta työtä erityisopettaja tekee.

Erityisopettajan mukaan hänellä on *hirveen paljon* yhteistyötä yleisopetuksen opettajien kanssa. He katsovat tavoitteet usein yhdessä, he suunnittelevat jaksoja, ja yhteistyö on jatkuvaa. Keskustelu voi olla myös satunnaista, opettajainhuoneessa tapahtuvaa. Teknisen työn opettaja on päivittäisessä yhteistyössä erityisopettajan kanssa, he ovat yhdessä mukana JES!-projektissa (ks. s. 70-73), he kirjoittavat opetussuunnitelmia ja oppilaan analyysijä sekä tekevät seurantaa. Teknisen työn opettajan mielestä he ovat aika laaja-alaisesti yhteistyössä.

Koulussa opettajat käyvät keskusteluita erityisopettajan kanssa erityisopetuksessa olevien oppilaiden ainekohtaisista tekemisistä, keskustellen ja yhteistoimin sovitaan myös oppilaan siirtymisestä takaisin omaan luokkaan. Erityisopettaja on myös tarvittaessa kerännyt opettajilta lyhyesti tietoa oppilasta erityisellä kaavakkeella. Erityisopetuksessa olevien oppilaiden korvaavista suorituksista sovitaan myös yhdessä ja kokeita pidetään yhteistyössä. Erityisopetuksessa tehdään yleensä samat kokeet kuin luokassa, yleensä yleisopetuksen opettajat myös korjaavat kokeen, ainakin he katsovat, että pisteet tulevat samoin kuin yleisopetuksen luokassa. Kieltenopettajat tarkastavat kokeet mieluummin itse, erityisopettaja on tarkastanut enemmänkin matematiikan kokeita. Joitakin kokeita erityisopettaja tekee kuitenkin myös itse, esimerkiksi kun kerrataan *yläasteen asioita*.

Yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyö koetaan toimivaksi, vaikka erityisopettajan sijaisina toimineet yleisopetuksen opettajat eivät juurikaan ole olleet aiemmin tekemisissä erityisopetuksen kanssa. Muutama opettaja on keskustellut erityisopettajan kanssa voivatko tietyt oppilaat olla hänen luokallaan vai pitäisikö heidät siirtää erityisopetuksen luokkaan, juuri muita kokemuksia erityisopetuk-

sesta ei ollut. Eräs sijainen tiesi koulun erityisopetuksesta aiemmin, että jokainen oppilas tekee siellä *touhuja* oman lukujärjestyksensä mukaan. Toisella sijaisella oli omasta mielestään jonkinlainen kuva erityisopetuksesta, koska erityisopettajalla on tilat lähellä hänen luokkaansa. Hän tiesi, että erityisopetuksen oppilailla on omat sääntönsä ja *systeeminsä*. Eräs yleisopetuksen opettaja tiesi ennen sijaisuuttaan erityisopetuksesta sen, mitä oli erityisopettajan kuullut kertovan, hän ei ollut aiemmin käynyt yhdelläkään erityisopetuksen oppitunnilla.

Sijaisina toimineet yleisopetuksen opettajat tunsivat yleensä suurimman osan erityisopetuksessa olleista oppilaista yleisopetuksen tunneilta, eräs opettaja kertoi tutustuneensa romanioppilaisiin paremmin erityisopetuksessa. Eräs opettaja osoitti tuntevansa erityisopetuksessa käyvät oppilaat nimeltä ja osasi nimetä myös pari oppilasta esimerkkeinä satunnaisemmin erityisopetuksessa käyvistä oppilaista. Hän myös tiesi, miltä luokalta kukin oppilas oli. Koulussa uskotaan, että pienessä koulussa tutustuu oppilaisiin *väkisinkin*, ja nämä tunnetaan nimeltä. Erityisopetukseen tutustumista myös sijaisuuden muodossa pidetään positiivisena asiana. Rehtorin mukaan on ollut hyvä, että opettajat ovat olleet erityisopettajan sijaisina, he ovat huomanneet entistä paremmin erityisopettajan arvon.

Erityisopettaja tietää mielestään melko hyvin millaista on yleisopetuksen luokassa, hän kun on opettanut aiemmin uskontoa, kansalaistaitoa ja käsitöitä. Erityisopettajan mielestä yleisopetuksen opettajat tuntevat hänen työtään jonkin verran, mutteivät ehkä niin hyvin kuin pitäisi. Tämän hän huomasi silloin, kun yleisopetuksen opettajat toimivat hänen sijaisinaan.

Osa [sijaisina olleista opettajista] sano, että ne [oppilaat] oli ollu hirveen hiljaa ja tehny töitä, ja sitten osalla taas oli ollu hirveitä ongelmia. (- -) Se oli persoonakohtasta ollu aikalailla. (- -) Yks kieltenopettaja sano, että täällähän oli hiirenhiljasta, sitten taas yks toinen opettaja niin, vielä miesopettaja, niin se oli ottanu hirveen lujille.

4.3.2 Ei oo pelkästään erityisopetus, missä helpotetaan ryhmän opetusta

Muuta kuin erityisluokassa annettavaa erityisopetusta on koulussa esimerkiksi viikon toiminut parkkipäivystys, jossa joka tunnilla päivysti vapaatunnillaan oleva yleis-

opetuksen opettaja, ja jos luokassa tuli *jotain ongelmaa*, opettajan luo voitiin *poistaa* häiriköiviä oppilaita tekemään tehtäviään.

Koulun parkkipäivystys oli vasta kokeilu, joka kuitenkin toimi ja *säp-säytti* luokkaa saaden sen työskentelemään. Tällaista toimintaa pidetään kuitenkin aika raskaana pitkiä päiviä tekeväälle opettajalle, joka *omien hommiensa* lisäksi hoitaa *vilperioppilaan* asioita. Parkkipäivystyksessä ajatellaan olevan negatiivista ehkä myös sen, että oppilas voi *vilperöidä* tunnilla päästäkseen sieltä pois. Ollaan siis huolestuneita, että parkkipäivystykseen pääsee oppilaita, jotka eivät sinne oikeastaan kuuluisi. Hyvällä valmistelulla parkkipäivystyksen uskotaan kuitenkin toimivan, ja päivystystä olisi hyvä toteuttaa silloin tällöin *ns. ratsausperiaatteella*.

Teknisen työn opettajan mukaan teknisen työn tunneille tulee mielellään silloin tällöin *jatko-opiskelemaan* oppilaita, joille ei erityisopetuksessa *luvut maistu, että ne tykkää niinkun tehdä*. Näillä oppilailla siis painotetaan teknistä työtä joidenkin muiden aineiden sijasta. Tämä toiminta on yhteistyötä erityisopetuksen kanssa, koska teknisessä työssä käy myös erityisopetuksessa käyviä oppilaita. Myös opinto-ohjaajan huoneessa on käynyt oppilaita opiskelemassa muutaman tunnin.

Rehtorin mielestä myös aineenopettajien antama tukiopeetus on tavallaan erityisopetusta. Yleensä erityisopetus hoidetaankin tukiopeutuksella, jos se vain on mahdollista. Tunneilta ei oppilaita oteta pois toisen tunnin tukiopeutukseen, vaan käytännössä tukiopeutusta annetaan koulupäivän jälkeen. Rehtorin mukaan ensimmäistä kertaa vuosikymmeneen tukiopeutusta voidaan antaa tarpeen mukaan, *oppimisvaikeuksisten* kohdalla tukiopeutuksen roolia voisi kuitenkin ehkä vielä lisätä. Tukiopeutusta voidaan antaa Lehtisaaren koulussa myös samanaikaisopetuksena, joka määritellään niin, että luokkaan menee erityisopettaja tai joku muu toiseksi opettajaksi. Esimerkiksi kotitalousopettajan mukaan erityisopettaja on joskus hänen tunneillaan, kun hänellä on *oikein levoton porukka eli suurin piirtein sama väki, joka siellä* [erityisopetuksessa] *on muuten erityisopettajalla yksinään*. Koulussa annetaan joskus myös samanaikaisopetusta, jossa luokallinen oppilaita jaetaan kahdelle opettajalle, yleensä eri tiloihin. Samanaikaisopetusta, jossa erityisopettaja menee toiseksi opettajaksi yleisopetuksen luokkaan on hyvin vähän, koska erityisopettaja ei tällä hetkellä siihen juurikaan pysty. Koulukuraattorin, terveydenhoitajan tai rehtorin voi

saada helpommin tunneille mukaan, he ovatkin olleet tunneilla. Samanaikaisopetusta toivottaisiin kouluun enemmänkin klinikkamuotoisen erityisopetuksen lisäksi.

Koulussa on pyritty siihen, että jos vain suinkin ehditään, käydään *apuopettajina* erityisopetustunneilla. Tällaisia *apuopettajia* voidaan esimerkiksi käyttää, jos tiedetään, että joidenkin ryhmien kanssa on ongelmia, näin *saadaan aika tavalla rauhoitettua tilannetta*. Uskotaan, että aluksi *apuopettaja* on monesti tärkeä, sitten tunnit alkavat jo sujua. *Apuopettajana* oleminen ei ole vain *askarteluhuokioissa auttamista* vaan *suotuisan oppimisilmapiirin rakentamista*, kaikille oppilaille opiskelurauhan antamista ja sitä ettei *se lipsu käsistä*.

4.4 HOJKS ja HOPS Lehtisaaren koulussa

4.4.1 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Seuraavassa esitellään lyhyesti muutamia tapoja määritellä ja kuvailla henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS), joka nykyään korvaa aiemmin käytetyt samantyyppiset dokumentit, kuten esimerkiksi henkilökohtaisen opetussuunnitelman eli HOPS:n (Ikonen 1999, 185). Kirjallisuudessa on osittain käsitelty HOPS:aa ja HOJKS:aa rinnakkain, ja vuoden 1999 alusta voimaan tulleen Perusopetuslain tarkoittama HOJKS ymmärretään usein entisenä HOPS:ana, jona se on vakiintunut opetusväen käyttöön (Tilus 1999, 1).

Yksilöllinen opetussuunnitelma -käsite (Individual Education Plan, IEP) otettiin käyttöön Yhdysvalloissa erityisopetuksen lakiin perustuvana ja erityisopetukseen siirron edellytyksenä. Suomessa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa on käytetty harjaantumisopetukseen siirretyillä oppilailla opetuksen perustana vuodesta 1985 alkaen. (Ikonen 1998, 219; 1999, 186; Tilus 1999, 1.) Uusi Perusopetuslaki (628/1998) edellyttää, että kaikille erityisopetukseen otetulle tai siirretyille oppilaille tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 86; Ikonen 1999, 185; Nissinen & Tilus 1999, 25; Tilus 1999, 1; 2000a, 18;), joka tarkoittaa oppilaan oppimisen, oppimaan ohjaamisen ja tukipalveluiden kokonaissuunnitelmaa (Ikonen & Virtanen 2001, 7). Se täytyy tehdä erityisopetukseen siirretyille oppilaille sekä luokkamuoitoisessa että osa-aikaisessa erityis-

opetuksessa, niin varhaiskasvatuksen piirissä olevalle, esiopetukseen tulevalle, peruskoululaiselle kuin ammatti-oppilaitoksessa opiskelevallekin (Ikonen 1999, 185; Ikonen & Virtanen 2001, 9). HOJKS laaditaan myös yksittäisen oppiaineen osalta, jos perusopetuksen oppimääristä poiketaan (Tilus 2000a, 18). Vastaavanlainen henkilökohtainen opinto-ohjelma voidaan laatia myös yleisopetuksen oppilaalle, kun hänellä on ongelmia esimerkiksi lukemaan oppimisessa tai hän etenee hitaasti (Ikonen & Virtanen 2001, 9).

HOJKS perustuu oppilaan yksilöllisen oppimistavan ja tahdin kunnioittamiseen ja oppimismotivaation ylläpitämiseen. (Nissinen & Tilus 1999, 25; Tilus 1999, 10) HOJKS onkin syntynyt yksilöllisyyden vaatimuksen seurauksena. Yksilöllistämisen taustalla on näkemys, jonka mukaan oppilas on persoonallisesti ajatteleva, tahtova, tunteva ja tietävä siitakin huolimatta, että hän on ryhmässä. (Tilus 2000b, 4.) Lisäksi korostetaan oppimista elinikäisenä prosessina, jossa pyritään mahdollisimman varhain itseohjautuvuuden suuntaan. (Ikonen 1999, 186-187.) Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman taustalla on myös erityispedagoginen tehtävä, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja korjaaminen. (Ikonen 1998, 220; 1999, 187; Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 28.)

Suunnitelma ja muistipanot. Henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa kuvaillaan kirjalliseksi dokumentiksi, selonteoksi, kuvaukseksi, kootuksi suunnitelmaksi ja malliksi siitä, miten perusopetuksessa tarkoitetut oppimäärät ja opetus toteutetaan oppilaskohtaisesti. HOJKS toimii ohjeistona ja opettajan, oppilaan sekä vanhempien välisenä sopimuksena siitä, millaista erityistä tukea oppilas tarvitsee, miten tuki toteutetaan ja miten tätä kaikkea seurataan. (Ahvenainen ym. 1994, 28; Ikonen 1998, 221, 227; 1999, 186, 202; Ikonen & Virtanen 2001, 9; Nissinen & Tilus 1999, 25; Tilus 1999, 10.) HOJKS on siten myös kirjallinen dokumentti niistä hallinnollisista ja työryhmän päätöksistä, joita on tehty oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta, mutta myös muistiinpanot henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien sekä muiden asiantuntijoiden välisestä jatkuvasta prosessista (Ahvenainen ym. 1994, 29; Ikonen 1998, 216; 1999, 185).

Työväline. HOJKS:aa voidaan kuvailla myös työvälineeksi (Tilus 1999, 10). Opettajalle oppilaan tarpeisiin laadittu HOJKS on väline oman työn suunnitteluun; sen laatiminen perustuu oman työn, oppimisympäristön ja oppilaan oppi-

misen arviointiin yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa. (Ikonen 1998, 226; 1999, 201.) Opetuksen yksilöllistämisen välineenä HOJKS on mitä suurimmassa määrin myös yleisopetuksen työkalu, vaikka se usein mielletään erityisopetukseen liittyväksi toimenpiteeksi. Nykyäänhän yhä useampi oppilas opiskelee omassa lähikoulussaan HOJKS:n tukemana ja käy välillä tarpeen vaatiessa ”tankkaamassa” erityisluokassa, pienryhmässä tai osaamiskeskuksena toimivassa erityiskoulussa. (Tilus 2000b, 5.)

Työtapa. HOJKS on opettajille ja oppilaille myös työtapa ja prosessi sekä mahdollisuus (Tilus, Kirjavainen, Muuronen, Revonkorpi, Ukkola & Vuoremaa 2000, 2). Parhaimmassa tapauksessa HOJKS ei siis ole vain lakisääteinen lomake tai paperi, joka tekaistaan rutiininomaisesti lukuvuoden alkulämmittelyksi vaan kokonaisvaltainen asenne, joka edellyttää perusteellista asennemuutosta opettaja-, menetelmä- ja oppimateriaalijohtoisesta opetustavasta oppijakeskeiseen oppimisen organisoimiseen. (Ikonen 1998, 221, 227; 1999, 187, 202; Ikonen, Virtanen & Pirttimaa 2001, 75; Muuronen 2000, 24).

HOJKS:n sisältö. Opetushallituksen määräyksen (8/011/2000) mukaan HOJKS:n ”tulee sisältää seuraavat tiedot sen mukaan kuin oppimisvaikeuksien huomioon ottaminen edellyttää:

- a) kuvauksen oppilaan valmiuksista ja nykyisestä suoritustasosta
- b) opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja sisällöt taikka opetuksessa noudatettavan erityisen opetussuunnitelman esimerkiksi tiettyä oppiainetta varten tai autistiselle taikka vaikeimmin kehitysvammaiselle lapselle laaditun opetussuunnitelman
- c) kuvauksen oppilaan opetuksen järjestämisestä yleisopetuksen ja/tai erityisopetuksen ryhmässä
- d) opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet ja kommunikointitavat
- e) seurannan järjestämisen ja siitä vastaavat henkilöt
- f) oppilaan arvioinnin perusteet” (Ikonen ym. 2001, 53).

HOJKS:n sisältöä on kuvailtu myös seuraavasti:

- a) Perustiedot (Mistä tullaan?) eli oppijan henkilötiedot, koulunkäynti-historia ja mahdolliset tutkimukset ja tutkimustulokset lyhyesti.
- b) Kuvaus oppilaasta (Miten on nyt?) eli vahvuudet ja voimavarat, keskeiset tuettavat alueet ja HOJKS:n tarkoitus.
- c) Tavoitteet (Mihin pyritään?) eli opettamisen, ohjaamisen ja oppimisen tavoitteet lyhyemmällä/pidemmällä aikavälillä ja yhteys oppimiskäsitykseen.
- d) Menetelmät ja sisällöt (Mitä ja miten tehdään?) eli oppijan opetukselliset tarpeet, erityisvälineet, ohjelmat, terapiat, oppiaineissa huomioitavat asiat ja vastuunjako.
- e) Prosessin arviointi (Mitä tapahtui?) eli mikä muuttui, muuttuiko mikään, mikä muutoksen aiheutti, kannustava arviointi.
- f) Arviointi (Millä tuloksella?) eli miten opettamisen/ohjaamisen ja oppimisen tavoitteet saavutettiin, missä on toivomisen varaa, miten eri tahojen yhteistyö sujui sekä muu merkittävä oppilaan elämässä. (Tilus 1999, 12-14; ks. myös Ahvenainen ym. 1994, 28; Ikonen 1998, 221; Tilus 2000a, 19.)

Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan valittavien tavoitteiden ja sisältöjen rajautumista ja muokkautumista ohjaavat viimekädessä oppilaiden opetukselliset tarpeet (Tilus 2000a, 19). HOJKS on tietysti sitä henkilökohtaisempi, mitä yksilöllisemmin sitä alusta asti lähdetään tekemään, mutta liian vapaamuotoinen suunnittelu johtaa helposti jäsentymättömyyteen ja epäolennaisuuksiin. (Ikonen 1999, 191.) Lisäksi HOJKS on sovitettava ryhmän opetuksen yhteyteen, vaikka se onkin aina yksilöllinen. Muut oppilaat ovat oppijalle myös tärkeä oppimisympäristö ja oppimisen lähde (Ikonen 1998, 226; 1999, 201).

Laatiminen. Hyvä ja tuloksellinen HOJKS rakentuu moniammatilliselle yhteistyölle, jonka työn tuloksena saadaan kokonaiskuva oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen historiasta (Tilus 1999, 13). Perusopetuslaki ja opetussuunnitelman perusteet edellyttävät, että oppilaan huoltajat osallistuvat HOJKS:n laatimiseen. Ta-

voitteena kuitenkin on, että HOJKS:n laadinnassa ovat läsnä muutkin oppilaan ja hänen perheensä kanssa yhteistyötä tekevät tahot (Ikonen & Ojala 2001, 80) ja oppilasta kasvattavat, opettavat ja kuntouttavat henkilöt, ns. lähihenkilöt (Ikonen 1998, 228; 1999, 203; Tilus 2000a, 19). HOJKS:n laadinnan pohjaksi ja opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi tarvitaan tietoja myös koulun toiminnasta eli koulun toiminta-ajatuksesta, kasvatuksesta, opetuksen ja kuntoutuksen yleisistä ja koulukohtaisista tavoitteista sekä resursseista koulussa ja mahdollisilla yhteistyötahoilla. (Ikonen 1998, 222; 1999, 188).

Koko HOJKS-ryhmää ei luonnollisestikaan tarvitse kutsua koolle aina, kun HOJKS:aan tehdään tilanteiden vaatimia muutoksia ja lisäyksiä. Ryhmä voi koontua esimerkiksi vuosittain tai tarpeen mukaan ja ylläpitää luontevaa yhteyttä muutoinkin kuin kokoontumalla virallisluntoisiin kokouksiin. (Ikonen 1998, 228; 1999, 203; Tilus 2000a, 19.)

Oppilaan kykyalueiden kartoittaminen vaatii aina runsaasti työtä ja aikaa, ja varsinkin aluksi HOJKS:n käyttöönotto vaatii perehtymistä ja tuntuu ehkä liiankin työläältä. HOJKS:in ylläpitäminen sekä opetuksen arviointi ja seuranta oikein suunniteltuna on kuitenkin pienessä oppilasryhmässä helppoa ja palkitsee tekijänsä. Täytyy kuitenkin muistaa, että HOJKS:in toteutuminen ja seuranta on vanhempien ja työntekijöiden pitkäjänteisen yhteistyön muoto. (Ahvenainen ym. 1994, 28; Ikonen 1998, 220; 1999, 187-188.)

HOJKS:n merkitys. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimisesta on hyötyä paitsi oppilaalle itselleen, myös hänen huoltajilleen, opettajilleen ja koko yhteiskunnalle (Ikonen. 1999, 188).

HOJKS:n avulla luodaan oppimistilanteet, joissa oppijan tarpeet ja taidot ja toisaalta ympäristön häneen kohdistamat odotukset ja vaatimukset kohtaavat (Nissinen & Tilus 1999, 25). HOJKS:n tehtävänä on myös oppimisvaikeuksien ehkäiseminen ja oppimisen parantaminen (Ikonen ym. 2001, 55). HOJKS auttaa selvittämään ovatko oppilaan vaikeudet peräisin esimerkiksi spesifistä oppimisvaikeudesta, kasvuolosuhteiden häiriöistä vai opetuksen järjestämisen puutteista. Ylipääntään HOJKS auttaa nostamaan esille asioita, joihin voidaan vaikuttaa ja joille halutaan tehdä jotain. Ongelmia ennaltaehkäisevänä ja joskus riittävänä hälytyssignaalina

tarpeesta pysähtyä ja pohtia asioita toimii usein jo pienimuotoisemman ja epävirallisen ”Tasku”-HOJKS:n laatiminen (Tilus 2000b, 4-5).

Oppilaan kannalta HOJKS merkitsee myös kuulluksi tulemistä sekä vaikuttamisen ja osallistumisen lisääntymistä oman koulunkäyntinsä suunnittelussa ja toteutuksessa. Se siis kertoo miten oppilas itse voi ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. HOJKS on oppilaalle myös merkki siitä, että juuri hänen opiskelunsa on tärkeä ja aikuisia kiinnostava asia. (Ikonen 1998, 226; 1999, 201; Ikonen ym. 2001, 74; Tilus 2000b, 4)

Vanhemmille oppilaan HOJKS:n laatiminen on väline, jonka avulla heidän tietonsa lapsen kasvun ja oppimisen vaiheista lisääntyvät ja täsmentyvät. Osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan palauttaa vanhemmille lastensa ensimmäisinä kasvattajina sen aseman, mikä usein on vaarassa hukkuu monen asiantuntijan joukossa. (Ikonen 1998, 226; 1999, 201; Ikonen ym. 2001, 74) Sekä vanhempien että opettajan sitoutuminen HOJKS:aan edistää ja tiivistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Tilus 1999, 10).

Yleisopetuksen ja erityisopetuksen opettajalle HOJKS:n opetuksellinen osa toimii työvälineenä ja muu osa (kasvatusta tai kuntoutusta koskevat suunnitelmat) oman työn selkeyttämisen ja rajaamisen välineenä (Ikonen ym. 2001, 74; Tilus 2000a, 20). HOJKS toimii myös linkkinä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä siirtäen oppilasta kasvattavien, opettavien ja kuntouttavien tahojen yhteisen näkemyksen oppilaalle tarkoituksenmukaisesta opetuksesta ja tukipalveluista (Tilus 1999, 10). Esimerkiksi opettajan vaihtuessa oppilaan tilanteesta saa nopeasti yleiskuvan ja kollegojen kanssa on helpompi keskustella samoin termein (Ikonen 1999, 188).

Yhteenvetona voidaan todeta, että henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS muodostaa kokonaisuuden, johon sisältyvät HOJKS:n laatijoina oppijan, huoltajan, opettajien ja muiden asiantuntijoiden toiminta ja tehtävät sekä heidän yhteistyönsä. Keskeisiä asioita ovat myös oppimisen tavoitteet ja sisällöt, opetusmenetelmät, oppimisympäristöt, oppimiseen käytettävä aika sekä edistymisen seuranta ja arviointi. Näistä elementeistä muodostuu jokaiselle oppijalle tavoitteellinen muunneltu kokonaisuus, joka muuttuu koulunkäynnin edetessä. (Ikonen 1999, 185; Ikonen & Virtanen 2001, 8.)

olevan koulunkäyntivaikeuksia sekä *muutakin vaikeuksia*, nämä oppilaat tarvitsevat myös jotain erityistä tukea.

Koulun HOJKS-oppilaista kaksi on seitsemänneltä luokalta ja kaksi yhdeksänneltä, lisäksi eräälle yhdeksännellä luokalla olevalle oppilaalle ollaan laatimassa HOJKS:aa. Seitsemäsluokkalaisista HOJKS-oppilaista molemmat on vapautettu ruotsista ja molemmilla on oppimisvaikeuksia. Toinen heistä on omassa luokassaan ja vain ruotsin tunnit erityisluokassa, missä tuetaan oppimista yleisesti, englantia ja matematiikkaa, jonkin verran äidinkieltä sekä luetaan kokeisiin. Toinen seitsemäsluokkalainen on *aika paljon* erityisopetuksessa ja hänellä on myös *fyysisiä vaikeuksia*. Yhdeksäsluokkalaisille HOJKS-oppilaille HOJKS on tehty, koska toinen on vapautettu ruotsista, hänellä on myös oppimisvaikeuksia ja hän on *sillä rajalla onko mukautettu*, toisella yhdeksäsluokkalaisella on sosiaalisia ongelmia. Viides oppilas on ollut HOPE-jaksolla (ks. s. 63-66) ja hänellä on sosiaalisia ongelmia. Erityisopettajan mukaan lisäksi yksi oppilas on *siinä rajoilla* tarvitseeko hän HOJKS:n, nyt hänellä on HOPS. Oppilaalla on *sosiaalisia ongelmia ja pahoja tarkkaavaisuushäiriöitä*.

HOPS. Lehtisaaren koulussa on laadittu HOPS oppilaille, jotka käyvät erityisopetuksessa, mutta joilla ei ole HOJKS:aa, näitä oppilaita on noin kaksikymmentä. Erityisopettajan mielestä HOJKS:ia ja HOPS:ia on koulussa ihan riittävästi, yhdelle oppilaalle on ajateltu HOJKS:aa, hänellä on nyt HOPS.

4.4.3 Miten HOJKS ja HOPS laaditaan?

HOJKS:n laatiminen. HOJKS:aa laadittaessa oppilaalle tehdään kolmen A4:n koinen kaavake. On aivan oppilaskohtaista, mitä asioita HOJKS:aan sisällytetään. Erityisopettajalla oli aiemmin oma HOJKS-kaavake, nyt koulun HOJKS-kaavakkeena käytetään kaupungin kaavaketta.

HOJKS:n kuvaillaan sisältävän oppilaan vahvuudet, mitä pitäisi parantaa ja mihin pitäisi keskittyä opiskelussa. Todetaan myös, että HOJKS on eräänlainen selviytymisstrategia, jossa määritellään millaiset ovat tavoitteet tai tavoite tietystä aineesta, vahvuudet ja vahvistettavat asiat. HOJKS:aa laadittaessa pohditaan myös, miten oppilaan kanssa pärjätään ja miten saavutetaan opetuksellisia ja kasva-

tuksellisia tavoitteita, HOJKS:n avulla näitä kyetään myös seuraamaan. Laajasti käsitettynä HOJKS:n sisällön ajatellaan kertovan esimerkiksi miten selviytyä oppivelvollisuudesta, se kertoo myös *mitä tilalle*, kun oppilas vapautetaan ruotsin kielestä.

Koulussa HOJKS:n esityön tekee työryhmä, johon kuuluu erityisopettaja, opinto-ohjaaja terveydenhoitaja ja teknisentyön opettaja, joka on koulun toinen JES!-opettaja (ks. s. 73-74). Lääkärinä ryhmässä ei ole, mutta lääkäriltäkin saadaan tarvittaessa kannanotto. HOJKS:aa laadittaessa otetaan yhteyttä myös vanhempiin, jotka kuitenkin usein haluavat osallistua kotoa käsin. Osa vanhemmista on ollut tekemässä lapsensa HOJKS:aa jo ala-asteella, eivätkä he enää yläasteella ole kovin innostuneita asiasta. HOJKS onkin yleensä tehty koululla ja lähetetty vanhemmille tarkastettavaksi. Myös oppilaan kanssa keskustellaan etukäteen, mutta oppilaan osuutta HOJKS:n laatimisessa ei erityisesti korosteta ja todetaan esimerkiksi, että *oppilaalle*, ei siis oppilaan kanssa, tehdään HOJKS.

Koulussa kuvaillaan, että jokaisen oppilaan, joka HOJKS:aa *käyttää*, *taustat* ja *koulutekemiset* tutkitaan ja siltä pohjalta laaditaan suunnitelma, jossa otetaan oppilaan vahvuudet huomioon, niitä kuitenkaan ylimitoittamatta. Suunnitelmas-
sa lähdetään pienissä erissä liikkeelle, tehdään *urakat* valmiiksi ja siirrytään seuraavaan asiaan. Rehtori ei tiedä, miten erityisopettaja on tehnyt oppilaiden HOJKS:t, mutta hän arvelee erityisopettajan ja oppilaan toimivan yhteistyössä. Rehtorin mielestä HOJKS:n laatimiseen pitäisi saada positiivinen sävy ja siinä pitäisi olla mukana vanhemmat ja oppilas. Hän kuitenkin uskoo, ettei yhteisiä tapaamisia ole paljoakaan vaan enemmänkin puhelinkeskusteluja ja erityisopettajan sekä oppilaan yhteenvetoja siitä, mitä on saavutettu ja mitä tehty. Rehtori kuitenkin uskoo, että nykyiset HOJKS:t on *vakavasti tehtyjä eikä vain huitastuja*.

Epävarmuutta HOJKS:n laatimisessa. Koulussa on huomattu, että HOJKS:n laadintaperusteissa on eri koulujen välillä *hyvin erilaista systeemiä*. HOJKS:n laadintaohjeita pidetään suhteellisen selkeinä, mutta asia on sen verran uusi, ettei olla varmoja, onko laatimisessa toimittu oikein. Rehtorin mielestä HOJKS:aan liittyviä termejä ja HOJKS:n laatimista vielä opetellaan ja vasta useamman vuoden päästä nähdään miten HOJKS palvelee käytännössä.

Rehtorin mielestä on epärealistista ajatella, että HOJKS voisi olla kovin henkilökohtainen luokassa, jossa nykyään on 23-25 oppilasta. Seitsemännellä luokalla on jo jokaisella luokanvalvojalla ja ehkä aineenopettajillakin henkilökohtainen keskustelu vanhempien kanssa. Rehtorin mielestä opettajat *poltetaan loppuun*, jos aletaan vielä vaatia jokaiselle oppilaalle henkilökohtaiset tehtävät ja suunnitelmat, esimerkiksi uskonnon opettajalla on kaikki 270 oppilasta opetettavanaan. Uskotaan, että Opetushallitus edellyttäisi ja uusissa koululaissa pyydetäisiin, että jokaiselle oppilaalle laadittaisiin henkilökohtainen opetussuunnitelma. Tämä olisi kuitenkin *aika raskas rulljanssi*.

Opinto-ohjaaja oli mukana miettimässä oppilaiden asioita ja tavoitteita HOJKS:ia laadittaessa. Hän ei kuitenkaan ole varma, olisiko HOJKS pitänyt tehdä useammalle, esimerkiksi pitäisikö kaikilla, jotka käyvät erityisopetuksessa olla HOJKS kyseisestä oppiaineesta. Toisaalta, kun oppilaita on erityisopetuksessa myös esimerkiksi häiritsevän käyttäytymisen eikä vain oppimisedellytystensä takia, ja kun heitä arvioidaan yleisopetuksen mukaan, ei opinto-ohjaajan mielestä erillistä opetus- ja kasvatussuunnitelmaa tarvita. Myöskään vain yhdestä oppiaineesta jälkeen jäänyttä suoritusta tai muuta tehtävää suorittamaan tulleet oppilaat eivät välttämättä tarvitse HOJKS:aa. Lisäksi kun oppilas on esimerkiksi kaksi kuukautta erityisopetuksessa ja hänet siirretään takaisin omaan luokkaan eräänlaisen hengähdys- tai rauhoitusajan jälkeen, on vaikea päättää kenelle laadittaisiin HOJKS ja kenelle ei.

Opinto-ohjaaja uskoo, että HOJKS pitäisi todennäköisesti laatia useammalle oppilaalle, tilanne on tällä hetkellä kuitenkin epämääräinen. Myös rehtori on epävarma siitä, onko HOJKS:ia laadittu tarpeeksi. Kun eräässä toisessa yläasteen koulussa hänen mukaansa HOJKS:ia oli 20-30 kappaletta, oli tässä koulussa kolme HOJKS:aa. Rehtori arvelee, ettei HOJKS:ia tällöin ilmeisesti ollut riittävästi. Jos kaikille erityisopetuspalveluja käyttäville laadittaisiin HOJKS, niitä uskottaisiin olevan koulussa kaksikymmentäviisi.

HOPS:n laatiminen. HOPS-kaavakkeena käytetään kahta erilaista erityisopettajan laatimaa kaavaketta. HOPS:ssa on myös jatko-osa, jossa on kysymyksiä, kuten ovatko opiskeluvälineet olleet mukana koulussa ja miten oppilas on seurannut tunnilla. Tämä osa täytetään rastittamalla.

HOPS on Lehtisaaren koulussa lähinnä *opiskelusuunnitelma*, ja siihen sisällytetään asioita siitä, mikä opiskelussa *mättää*, mikä on *pielessä* ja mitä pitäisi korjata, lisäksi kirjataan tavoitteet. Jos oppilas haluaa, hän voi laittaa HOPS:aan *jotain myös itsestään*. Useimmat oppilaat merkitsevät suunnitelmaan myös numeroita, joita he haluaisivat parantaa. Vaikka HOPS:aan merkitäänkin sitä, mitä voisi vielä parantaa, on erityisopettajan mukaan pyritty siihen, että HOPS:aan tulee myös arviointia ja mieluummin positiivista palautetta, eli sitä mikä on mennyt hyvin.

Erityisopettaja laatii HOPS:n yhdessä oppilaan kanssa, toisaalta erityisopettaja kertoo oppilaan laativan henkilökohtaisen opetussuunnitelman itse syksyllä sekä keväällä ja erityisopettajan tarkastavan suunnitelman realistisuuden. Yleensä suunnitelma käytetään myös kotona. HOPS painottuu siihen, että oppilaat tekevät sen itse. JES-projektin raportissa mainitaan, että koulun HOPS:t laaditaan sitä mukaa, kun oppilaita tulee erityisopetukseen. Tarvittaessa kokoonnutaan luokanvalvojiin ja vanhempien kanssa. Todetaan myös, että jokaisella kyseisenä ajankohtana erityisopetuksessa *mukana olevalla* on käytössä HOPS.

4.4.4 Miten HOJKS ja HOPS tarkastetaan?

HOJKS:n tarkastaminen. Rehtori ei tiedä miten *tiukasti* erityisopettaja HOJKS:n tarkastamista tekee, mutta hänen mielestään oppilaan kanssa pitäisi aika ajoin käydä läpi HOJKS:aa; onko tavoitteita saavutettu ja onko tullut onnistumisia. Lisäksi kotiin pitäisi saada palautetta edistymisestä. Todetaan, että HOJKS ei ole koulussa vielä niin *jalostunut*, että systemaattisesti tarkasteltaisiin onko tavoitteita saavutettu ja pitäisikö asettaa uusia välitavoitteita.

Erityisopettajan mukaan HOJKS:n tarkastaminen tehdään oppilaan ja tavoitteiden mukaan, yleensä lukukauden lopussa, tarvittaessa välilläkin, tarkastaminen voidaan tehdä myös todistusten tekovaiheessa. Tarkastamiseen ei siis ole varattu tarkkaa ajankohtaa. HOJKS:n tarkastamisen toteuttaa lähinnä erityisopettaja. Joskus erityisopettaja ja opinto-ohjaaja yhdessä *katsovat HOJKS:t läpi*, mikä tarkoittaa lähinnä toteamista, että oppilaat ovat saavuttaneet tavoitteensa eli yleensä luokalta pääsemisen.

HOPS:n tarkastaminen. Erityisopettajan mielestä HOPS:aa pitäisi käydä läpi useammin, varsinkin sen arviointiosaa, jossa oppilas itse arvioi esimerkiksi onko tehnyt läksynsä ja pitänyt opiskeluvälineet mukanaan. Nykyään HOPS:ia kaivetaan esille ja katotaan välillä, silloin tällöin ja tarvittaessa. HOPS:n arviointia mietitään yleensä jakson vaihtuessa, mutta myös muulloinkin. On pyritty siihen, että HOPS:aan tulee arviointia ja mieluummin positiivista palautetta, sitä mikä on mennyt hyvin. Tietysti merkitään myös sitä, mitä voisi vielä parantaa, myös oppilaat osallistuvat välillä miettimiseen. Erityisopettajan mielestä erään HOPS-kaavakkeen arviointiosa on ollut hyvä, mutta siihen pitäisi vielä kehittää seuranta. Nykyään arviointiosa käydään läpi sanallisesti.

4.4.5 Mitä HOJKS ja HOPS merkitsevät ja miten ne toimivat?

HOJKS:n merkitys ja toimivuus. HOJKS:n todetaan palvelevan koulussa erityisopetusta ja lähinnä erityisopettajan työkaluna. HOJKS kertoo erityisopettajalle ja oppilaalle mitä on saavutettu ja mitä tehty.

Ajatellaan myös, että HOJKS saa oppilaan näkemään *mitä tässä saavutellaan ja mihin pyritään* ja että oppilaiden kanssa *olla*an tosissaan. HOJKS:ssa on oleellista, että oppilaatkin ymmärtävät, että *tää ei oo leikkimistä vaan ihan totista opiskelua*.

Se [HOJKS:n tavoite] on se, että oppilas oppii säännölliseksi ja tunnolliseksi ja tekee ne vaaditut tehtävät, siihen sillä pyritään. Ettei tuu niinkun semmosta, ettei tarvihe mitään, kun ei osaa, että se ei ainakaan tee, että se on nyt tämä vaan opittava ja osattava.

Ajatellaan, että HOJKS:n myötä oppilas myös *vähän helpottuu*, kun huomaa, ettei hänen tarvitsekaan tehdä tiettyjä asioita vaan riittää, että hän opiskelee tietyt asiat hyvin. Tässä mielessä HOJKS palvelee *aika hyvin* oppilasta. Todetaan, että parhaimmillaan HOJKS saa, *jos se menee läpi*, oppilaan palaamaan omaan luokkaansa. Rehtorin mielestä opetus HOPS:ineen ja HOJKS:ineen on täsmentänyt työtä ja tehnyt työn suunnitelmallisemmaksi.

Erityisopettaja vastaa hieman varovaisesti kysyttäessä HOJKS:n ja HOPS:n toimivuudesta, hänen mielestään ne kuitenkin toimivat. Hänen mielestään

on vaikea sanoa, miten HOJKS:aa ja HOPS:aa pitäisi parantaa, HOJKS on ollut käytössä vasta niin vähän aikaa, ettei oikein osaa sanoa vielä mitään. Periaatteessa ei ole mitään sellaista, mitä HOJKS:sta puuttuisi, kaikki oleellimmat asiat siinä jo on, ja laatijat voivat vielä painottaa eri asioita. HOJKS:n laatimisohteita pidetään suhteellisen selkeinä, vaikka ei ollakaan aivan varmoja, onko HOJKS:t tehty oikein. Erityisopettajan kokemuksen mukaan HOJKS:n pitää olla kätevä ja käytössä hyvä, liian raskasta ei tule käytettyä. HOJKS:n pitäisi olla kevyt ja liikkuva, ja on sanottu, että kaavaketta saa muokata, *muttei kukaan mene sitä näpelöimään.*

HOJKS-kokouksiin kutsuminen on erityisopettajan mielestä hankalaa. HOJKS-ryhmä kannattaakin hänen mukaansa pitää koulussa kohtuullisena, ison ryhmän kanssa voi olla raskasta, kun *ei saa porukkaa kasaan niihin kokouksiin.* HOJKS:aan liittyvistä negatiivisista asioista erityisopettaja ei juuri puhu, mutta hän mainitsee, että nykyään HOJKS tulee ikään kuin ylhäältä, kun ennen se suunniteltiin yhdessä oppilaan kanssa. Erityisopettajan mielestä on jo riittävästi *näyttöä*, kun HOJKS tehdään oppilaan kanssa ja vanhemmat osallistuvat siihen.

HOPS:n merkitys ja toimivuus. Lehtisaaren koulussa määritellään, että HOPS laaditaan siksi, että oppilas tietää itsekin missä mennään ja mitä pitäisi parantaa, useimmat oppilaat merkitsevät suunnitelmaan esimerkiksi numeroita, joita he haluaisivat korottaa. HOPS onkin lähinnä *opiskelusuunnitelma*. HOPS:n todetaan helpottavan myös opettajan työtä, kun oppilas tietää tavoitteensa vähän paremmin, sekä tiedetään paljonko oppilas on valmis satsaamaan ja paljonko häneltä voidaan vaatia. HOPS painottuu siihen, että oppilaat tekevät sen itse.

Erityisopettaja vastaa hieman epäröiden HOJKS:ien ja HOPS:ien olleen toimivia nykyisessä muodossaan. Erityisopettajan mielestä HOPS:aa pitäisi *käydä läpi* useammin, varsinkin sen arviointiosaa. Erityisopettajalla on ollut paljon erilaisia kaavakkeita, ja hän on huomannut, että kaavakkeen pitää olla kätevä käyttää. Erityisopettajan mielestä hänen laatimansa HOPS-kaavakkeet ovat nopeasti täytettävissä. Myös oppilaat pitävät näiden kaavakkeiden täyttämistä, kun he saavat itse osallistua - opettajan tekemä suunnitelma kun ei aina ole toimiva.

4.4.6 HOJKS vs. HOPS

Erityisopettaja ei osaa sanoa, onko HOJKS:sta vai HOPS:sta enemmän hyötyä. Osittain HOJKS ja HOPS ovat päällekkäisiä, eivätkä eroa niin kovinkaan paljon toisistaan. Erityisopettajan mielestä HOJKS on vähän raskaampi kuin HOPS, mutta kuitenkin ihan hyvä. HOJKS tukee ja siinä tulee paneuduttua asioihin paremmin. HOJKS selvittelee ehkä HOPS:aa enemmän *niitä taustoja ja muuta*, nekin on hyvä tietää. HOJKS:n laatimiseen osallistuu työryhmä ja se on otettu koulussa *vähän laajemmin* kuin HOPS. HOJKS työllistääkin monta ihmistä, ja sitä pidetään vähän vaativampana kuin HOPS:aa, joka tehdään oppilaan ja vanhempien kanssa. Erityisopettajan mielestä hänen laatimansa kaavakkeet ovat nopeasti täytettävissä, HOJKS:sta olemassa oleva *taskumallikin* on raskaampi käyttää kuin hänen nykyiset HOPS-kaavakkeensa.

Vaikka koulussa on vielä käytössä HOPS tai ainakin tätä nimeä käytetään tietyistä opiskelusuunnitelmista, rehtorin mielestä HOJKS on korvannut koulussa HOPS:n. Hänen mielestään on ikään kuin *vaihdettu lapselle eri merkkiset housut*. OPS on siis vaihtunut nimeen OJKS, se on tullut tavoitteellisemmaksi, tarkemmaksi, ja nyt se tehdään oppilaille, joille se on tarkoitettu tehdä. HOPS oli rehtorin mukaan ehkä *kuvitteellinen sovellus* oman koulun OPS:sta, HOJKS on opetuksen järjestämistä kokonaisuudessaan. Todetaan, että henkilökohtaisen opetuksen järjestäminen on siis vähän laajempi kuin HOPS. HOJKS pitää rehtorin mielestä sisällään muun muassa työajat, opetuksen suunnittelun ja yhteydenpidon kotiin.

4.5 Erityisopetuksen jälkeen

Oppilas lähtee erityisopetuksesta joko takaisin omaan luokkaansa, tukijaksolle Elämänhallintayksikkö HOPE:en tai jatko-opintoihin lopettaessaan peruskoulun yhdeksännellä luokalla.

4.5.1 Palaaminen omaan luokkaan

Erityisopetuksesta voi oppilas lähteä takaisin omaan luokkaansa jos oppilaan numerot paranevat, esimerkiksi erään oppilaan palaamista harkittiin, kun hän oli saanut

kokeista numeroksi seitsemän. Todetaan myös, että palaamisen syynä voi olla myös eräänlaisen kauden ohimeneminen, oppilas huomaa että työnteko onkin kivaa tai hän alkaa rauhoittua. Omaan luokkaan palaamisesta neuvotellaan erityisopettajan mukaan opettajan kanssa, ja yleensä erityisopettaja tiedustelee vanhempien mielipidettä puhelimitse. Luokassa olemista voidaan myös kokeilla vähitellen ja sopia tarvittaessa palaamisesta takaisin erityisopetukseen. Muutama oppilas on vielä erityisopetuksessa *kontrollin vuoksi*, että näillä olisi jokin *kiinnekohta*, muuten he opiskelevat omassa luokassaan. Oppilasta saatetaan joutua myös *patistelemaan* omaan luokkaan, kaikki oppilaat kun eivät aina haluaisi palata yleisopetukseen.

Oppilaat, jotka ovat palanneet omiin luokkiinsa, ovat olleet erityisopetuksessa sosiaalisten ongelmien takia tai he eivät ole pysyneet hiljaa, tehtävät ovat jääneet tekemättä, eivätkä he ole suostuneet tekemään mitään. Myös useastakin aiheesta erityisopetuksessa käyneitä on palannut omaan luokkaan. Erityisopetukseen vielä jääneillä on ollut vaikeampia ongelmia, joita ei selvitetä niin nopeasti. Omaan luokkaansa palaa muutama oppilas vuodessa, kyseisenä vuonna maaliskuuhun mennessä oli palannut yksi oppilas, toukokuuhun mennessä oli siirtynyt kaksi oppilasta omaan luokkaansa.

4.5.2 Siirtyminen HOPE-opetukseen

Kaupungin rahoittamassa Elämänhallinta- yksikkö HOPE:ssa järjestetään yläasteiden 8.-9. luokan oppilaille tukijaksoja, joiden pituus voi vaihdella sopimuksen ja tilanteen mukaan viikosta muutamaaan kuukauteen. Arvioidaan, että HOPE-opetuksessa oppilaat ovat keskimäärin kuudesta kahdeksaan viikkoa, joidenkin arvioiden mukaan kymmenenkin viikkoa. Pyritään kuitenkin siihen, ettei yksikössä olla koko lukukautta, siitä ei siis haluta oppilaan pääasiallista opiskelupaikkaa.

HOPE-opetuksessa on opettajana erityisopettaja. Yksikössä toimii myös kouluavustajia, sosiaalityöntekijä ja työharjoittelijoita, esimerkiksi erityisopettajaharjoittelijoita. Ajatellaan, että harjoittelijoihin ja lisäapuun onkin tarvetta, oppilaat kun lukevat eri aineita ja keskittyvät omiin juttuihinsa, ja *heikkojakin* oppilaita on.

HOPE:n toiminta-ajatuksena on tarjota mahdollisuus koulunkäynnin selkeyttämiseen sitä tarvitseville yläasteen oppilaille. HOPE-opetuksen tavoitteena on, että oppilas itse tulee aktiiviseksi omien asioidensa järjestelijäksi. HOPE:en menevällä nuorella on tiedostettu ongelma, johon hän itse haluaa ratkaisun. Tämä mahdollistaa sitoutumisen opiskeluun ja yhteistyöhön. HOPE:ssa painotetaan elämänhallintataitojen oppimista. Keskeisiä sisällöllisiä tavoitteita ovat puhumaan ja kuuntelemaan oppiminen, itsearvostuksen kehittäminen, vahvuuksien löytäminen ja huomiointi sekä yksilöllisten oppimistapojen käyttö. Koulupäivien sisältö on laadittu siten, että oppilaat viihtyvät ja jaksavat opiskella.

Lukuvuoden avainalueet HOPE:ssa ovat henkilökohtaisen oppimissuunnitelman laatiminen, yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä yhteydenpito *kotikouluun*. Yhteistyö kotikoulun kanssa on ensiarvoisen tärkeää. Jokaiselle HOPE:ssa opiskelevalle laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma yhdessä oppilaan itsensä, opettajien, vanhempien ym. asianosaisten kanssa. Oppiainekohtaiset sisällöt noudattavat yläasteiden opetussuunnitelmia. HOPE:n oman opetussuunnitelman mukaista toimintaa arvioi ja kehittää tukiryhmä, jossa on edustajia sekä koulu- että sosi-aali- ja terveystoimesta.

Koulun henkilökunta on kokenut HOPE-opetuksen tilan koululuokkaa rennompana ja nuorisotilanomaisena. Opiskelua HOPE:ssa pidetään myös hyvin vapaa-ajana, *urakaluontoisena* ja *tilannekohtaisena*. Opetusta arvellaan olevan noin viisi tuntia päivässä. Työt räätälöidään oppilaan mukaan riippuen siitä, millainen päivä oppilaalla milloinkin on. HOPE-opetuksen kuvaillaan olevan koulun erityisopetuksen tapaista: yritetään mennä *jollain lailla eteenpäin* ja suorittaa peruskoulua loppuun *niillä eväillä, joita oppilaalla on*.

Opintosuoritusten arviointi tapahtuu yksikössä yhteistyössä kotikoulun opettajien kanssa kotikoulun arviointiohjeiden mukaisesti. Arvioinnissa tulee huomioida henkilökohtainen opetussuunnitelma ja HOPE:n erityisopettajan antamat lausunnot. HOPE-jakson kokonaisuus arvioidaan sanallisesti. Todistukseen ei tule merkintää erillisestä HOPE-jaksosta. Erilaiset ja monipuoliset työtavat ovat olennainen osa yksikön toimintaa. Oppilaat osallistuvat opetussuunnitelman puitteissa nuorisotyötä tekevien tahojen toimintaan. Oppilaan vahvojen alueiden löytyminen ja niiden tukeminen sisältyvät toimintaan myös vapaa-ajan osalta.

Siirtymisprosessi. HOPE-yksikköön menevällä nuorella on tiedostettu ongelma, johon hän itse haluaa ratkaisun. Oppilas myös tarvitsee koulunkäyntinsä selkeyttämistä. Erityisopettajan mukaan HOPE on tarkoitettu oppilaille, joilla on vakavia ongelmia ja vaikeuksia koulunkäynnissä, myös koulukuraattori mainitsee opiskeluongelmat. Ajatellaan myös, että HOPE on tarkoitettu niille oppilaille, jotka eivät pysty olemaan *erityisopetuksessaan*, ts. jotka koulujen omista tukitoimista ja erityisopetuksesta huolimatta ovat vaarassa syrjäytyä koulutusjärjestelmän ulkopuolelle. Todetaan myös, että HOPE-opetukseen siirtymisen syynä on yleensä aluksi se, ettei oppilas ole käynyt tarpeeksi koulua. Erityisopetuksessa on myös voinut olla niin täyttä, että *ei oo enää ruettu niitä [oppilaita] houkuttelemaan enää sillä lailla*, siirtymisen syynä eivät siis välttämättä ole oppimisvaikeudet.

HOPE-opetukseen pääsemisen todetaan riippuvan siitä, onko yksikössä tilaa ja millaisia ongelmia erityisopetuksessa on sekä miten oppilaat suhtautuvat kouluun erityisopetuksessa. Siirtymisprosessi alkaa yleensä koululta, kun oppilaan ongelma huomataan. Erityisopettajan mukaan koulussa neuvotellaan oppilaan siirtymisestä HOPE:en oppilashuollossa sekä kuraattorin ja rehtorin kanssa, sitten otetaan yhteyttä vanhempiin ja HOPE-yksikköön. Erityisopettajan mukaan oppilaita menee HOPE-opetukseen harvoin. Erityisopettajan mielestä se, ettei HOPE-opetusta ole tarvittu kovinkaan usein johtuu muun muassa juuri siitä, että koulu on pieni ja asuinalueella ollaan *vähän niinkun omalla alueella*. Erityisopetuksesta on käynyt HOPE:ssa oppilaita kahtena talvena, vain kolme oppilasta yhteensä.

Yhteistyö erityisopetuksen kanssa. Vaikka HOPE-opetuksen periaatteissa pidetäänkin yhteistyötä kotikoulun kanssa ensiarvoisen tärkeänä, todetaan koulussa, ettei erityisopettaja tai koulun muu henkilökunta osallistu HOPE:a varten oppilaille tehtävään suunnitelmaan, korkeintaan he antavat tehtäviä tehtäväksi. Koulusta on myös annettu HOPE-opetukseen toivomuslista, mutta erityisopettajan mielestä ei ole tarkoitus, että he koulussa määräisivät, mitä HOPE:ssa tehdään. Erityisopettajalla on HOPE:n henkilökunnan kanssa yhteisiä kokouksia vaihtelevasti, aiemmin niitä oli melkein kerran kuussa, kyseisenä vuonna harvemmin. Kokouksia pidetään riippuen siitä, *miten asiaa tulee*. Aika on nyt mennyt siihen, että uusi HOPE-opettaja on päässyt asiaan sisälle.

HOPE-opetuksen merkitys. Erityisopettajalla ei ole kokemuksia kuin yhden oppilaan HOPE-jaksosta, mutta oppilaalle jaksosta näytti olevan hyötyä - oppilas *kävis ihan nätisti tuonne kouluun nyt jo*. Eräs toinen oppilas, joka oli HOPE-opetuksessa *ihan tykkäs käydä siellä*. Erityisopettajan mielestä HOPE-jaksot ovat liian lyhyitä, mutta kuitenkin auttavat katkaisemaan joidenkin oppilaiden eräänlaisen kierteen. Oppilas saattaisi esimerkiksi haluta lopettaa tietynlaisen käyttäytymisen, muttei voi kun kaikki odottavat häneltä tätä käyttäytymistä, se on *imagokysymys*. Mutta mennessään HOPE-opetukseen oppilas voi sanoa, että hän joutuu HOPE:en kun on niin *kauhea*, ja tultuaan takaisin hän voi taas alkaa *käyttäytyä kunnolla kasvojaan menettämättä*.

Erityisopettajalla on siis HOPE-opetuksesta hyviä kokemuksia. Hänen mielestään on erittäin hyvä, että on paikka, jonne erityisopetuksessa käyvät oppilaat *sitten saa kuitenkin laitettua, jos tulee ongelmia*. Erityisopettaja saa turvaa, kun tietää, että oppilaat *saa jonnekin*. Ajatellaan myös, että kaupunkikohtaisesti pitää olla olemassa *parkkipaikka*, jossa muutama *”päivähoitolainen”* voidaan *kuntouttaa koulunkäyntikelpoiseksi*.

4.5.3 Eteneminen jatko-opintoihin

Erityisopetuksessa käyvät oppilaat ovat erityisopettajan mukaan hyvin erilaisia, joten esimerkiksi koulussa menestymistä on erityisopetuksen osalta vaikea summata, toisilla on mennyt hienosti ja toisilta olisi odottanut enemmän. Vuoden saavutuksista mainitaan erään oppilaan suhteellisen säännöllinen koulunkäynti ja *hommien tekeminen*, vaikka oppilaan *ennusteet* olivat aika huonot. Saavutuksia on ollut myös se, että useimpien päämäärään, koulun käymiseen ja *läpi pääsemiseen*, on päästy. Kaikki olivat saamassa kyseisenä lukuvuonna päästötodistuksen, eikä *nelosia* ollut tulossa.

Erityisopetuksessa käyvät oppilaat ovat erityisopettajan mukaan yleensä hyviä työntekijöitä. Kahdeksannen luokan työharjoittelussa hänen oppilaitaan oli tallilla, musiikkiliikkeessä, kotona, kaupassa, tehtaalla ja sukulaisen firmassa. Erityisopetuksessa käyvät oppilaat ovat jatkamassa ammattikouluun, esimerkiksi hotelli- ja ravintola-alalle.

5 ERITYISOPETTAJANA LEHTISAAREN KOULUSSA

5.1 Arvostan suuresti kuka sitä työtä jaksaa tehdä

Yleisopetuksen opettajien keskuudessa erityisopettajan työtä pidetään raskaana ja *aika haastavana touhuna*, koska erityisopettaja tekee työtään yksin. Varsinkin jos on hankaluuksia jonkun oppilaan kanssa ja oppilas on luokassa päivästä toiseen. Tode-taan, että yleisopetuksessa oppilasryhmät sentään vaihtuvat, ja joskus saattaa olla *mukavakin porukka*, erityisopetuksessa *touhutaan aina samaa*. Myös romanioppilai-den kanssa uskotaan olevan raskasta, heillä kun kulttuuri on erilainen. Näiden teki-jöiden arvellaan olevan koko ajan läsnä luokan ilmapiirissä. Erityisopettajan ja op-pilaan välistä suhdetta pidetäänkin tärkeänä. Erityisopettajan työn ajatellaan olevan myös aika hajauttavaa, kaikkien lankojen käsissä pitäminen vaatii aika paljon. Eri-tyisopettajan työtä kunnioitetaan ja erityisopettajia arvostaan suuresti.

Eräs erityisopettajan sijaisena toiminut yleisopetuksen opettaja koki erityisopettajan työn liian raskaana itselleen. Hän arvostaa erityisopettajia ja pitää työtä äärettömän haasteellisena, mutta hän ei jaksaisi tehdä sitä. Hän haluaisi opet-tamiselta enemmän, ja hän uskoo ettei erityisopetuksessa voi opettaa yhtä tehok-kaasti tai laajasti kuin yleisopetuksessa. Myöskään eräällä toisella sijaisella ei ole *kutsumusta* erityisopetukseen, vaikka hänen sijaisuutensa oli mennyt mukavasti eikä mitään *kammoa* työtä kohtaan tullut. Eräs sijainen voisi harkita erityisopettajan työtä, mutta tarvitsisi siihen tietysti lisäkoulutusta.

Erityisopettajaa kuvaillaan joustavaksi, ja uskotaan, että pienessä ryh-mässä onkin helpompi joustaa. Erityisopettajan sanotaan myös olevan oppilaiden *äitihahmo*, ja oppilaiden uskotaan luottavan erityisopettajaan. Luottamuksen ajatel-laan mahdollistavan tavoitteellisemmän työskentelyn, ja erityisopettajan todetaan onnistuneen tavoitteellisuudessa ja vakiinnuttaneen oman toimintatapansa erityis-opetuksessa. Myös hänen *tiukka ohjauksensa* on huomattu. Erityisopettajan kuvail-laan myös tekevän sydämellään töitä. Arvellaan kuitenkin, että hänen työnsä on niin paljon sidoksissa hänen persoonaansa, että jos erityisopettaja ei jostain syystä ole-kaan paikalla, se näkyy heti *piiputtavana toimintana*. Eräs erityisopetuksessa käyvä

opetuksen luokassa kahvilla myös siirryttyään erityisopetuksesta sekä juttelevat erityisopettajan kanssa tavatessaan kylällä.

Erityisopettaja on viihtynyt työssään kuluneen vuoden aikana, oppilaiden kanssa on mukava työskennellä, mutta jaksaminen on välillä ollut lujilla. Työhön kuuluu nykyään niin paljon muutakin kuin pelkkää opetustyötä. Opetuksen kannalta kulunut vuosi on erityisopettajan mielestä ollut aika raskas, oppilaat ovat olleet aika raskaita. Syksyllä kulttuurien väliset erot oppilaiden kanssa ovat aiheuttaneet yhteentörmäyksiä. Eräs oppilas on ilmeisesti ollut erityisopettajalle muita raskaampi, mutta tilanne helpottuu, kun oppilas lähtee koulusta. Myös HOJKS:t ovat olleet hänen mielestään aika vaativia. Erityisopettajan mukaan vuosi ei ole juurikaan poikennut edellisistä, joka vuosi on joku hankala oppilas ja toisia, jotka eivät ole niin hankalia. Työssä viihtymisessä ei hänen mielestään ole ollut ongelmia, mutta ilmeisesti rankka edellisvuosi kostautui jaksamisessa kyseisenä talvena. Erityisopettajan mielestä hänen työssään ei ole mitään erityisen vaikeaa, mutta työssä on otettava huomioon monet erilaiset ihmissuhteet ja erilaiset oppilaat.

Erityisopettajan mielestä eniten hyötyä ja tukea hänen työnteolleen antaa Kylässä On Voimaa -projekti (ks. s. 77), mutta hän saa voimavaroja myös muilta tahoilta.

Siis eniten hyötyä. (- -) Kun meillä on se Kylässä On Voimaa -projekti, niin sieltä lähti eniten semmosia virtauksia yleensä ja aatteita ihan kotia päin, ja sieltä tulee sitten sitä tukea ja palautetta ja sitten just tää yhteistyö seurakunnan kanssa ja kaupungin kanssa. Ja sitten täällä koululla kun on tämä oppilashuoltoryhmä, niin siitä saa aivan kivasti tukea. Ja sitten opettajanhuoneessa on hirveen hyvä henki ja kivat työkaverit. (- -) Niin siitä saa sitä voimavaraa sitten.

Edelliseen kouluun pidetään erityisopettajan mukaan yhteyttä tarpeesta riippuen, erityisopetuksessa käyvät oppilaat eivät kuitenkaan vaihda yleensä koulua enää yläasteella. Erityisopettajat tapaavat kaupungilla ja jos tarvetta on, erityisopettaja on myös ollut puhelinyhteydessä muihin erityisopettajiin.

Yhteistyö terveydenhoitajan ja kuraattorin kanssa. Erityisopettajalla on kertomansa mukaan *hirveesti, oikein hyvää* yhteistyötä terveydenhoitajan kanssa. Hän on saanut terveydenhoitajalta tukea ja paljon apua, kun oppilailla on ollut vai-

voja. Terveystenhoitaja on osaltaan *hoitanu ja puhaltanu ja paapomu.* Myös kuraattorista oli erityisopettajalle syksyllä *iso apu,* mutta myöhemmin kuraattori taas on vaihtunut, eikä erityisopettajan arvelun mukaan uusi kuraattori ole vielä oikein *pääsyt sisälle hommiin.* Aiempi kuraattori oli ollut myös luokkatilanteissa mukana ja jutellut oppilaiden kanssa, oppilaat olivat *tykänneet kovasti* ja hän sai *niihin semmoisen tatsin oikein.* Erityisopettaja uskoo, että uusikin kuraattori on varmaan ihan hyvä, kun vain pääsee *asiaan sisälle* ja jos tämän vielä olisi mahdollista olla pitempiä aikoja koululla.

Yhteistyö opinto-ohjaajan ja rehtorin kanssa. Erityisopettajan mukaan he tekevät opinto-ohjaajan kanssa jatkuvaa yhteistyötä, he katsovat kaikki kurssit ja ovat yhdessä oppilashuollossa. Myös erityisopetukseen menemisestä keskustellaan opinto-ohjaajan kanssa seitsemännen luokan aloittaessa. Rehtorin mukaan opinto-ohjaaja tekee kolminkertaisen työn verrattuna moneen muuhun kouluun, tämä palvelee erityisopetusta *hirveesti.* Opinto-ohjaaja toimii *kasvatuksellisena tukipilarina* ja juttelee kaikkien oppilaiden kanssa myös henkilökohtaisesti. Yhteistyö rehtorin kanssa sujuu erityisopettajan mukaan ihan hyvin, tämä kun on entinen erityisopettaja. Keksi erityisopettaja mitä *hassuja* ideoita tahansa, niin rehtori aina kannattaa niitä ja kannustaa, *että siitä vaan, anna mennä,* näin kävi esimerkiksi erään erityisopetukseen liittyvän projektin kohdatessa alussa vastustusta.

6 JES!-PROJEKTI LEHTISAAREN KOULUSSA

6.1 JES!-projektin tausta

Seuraava JES!-projektin kuvaus pohjautuu projektissa tehtyihin raportteihin, erityisopetuksen kokonaissuunnitelmaan ”Erityisopetussuunnitelma 2000” sekä Lehtisaaren koulun omaan JES!-projektiesitteeseen.

Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen. Opetushallitus käynnisti yhdessä opetusministeriön kanssa 1997 valtakunnallisen Erityisopetuksen laadullisen

kehittämisen hankkeen (1997-2001) erityisopetuksen kehittämiseksi. Hankkeella pyritään etsimään ratkaisuja erityisopetuksen tilakartoituksessa (so. Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila) ilmenneisiin kehittämistarpeisiin. Jyväskylän kaupunki on Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa mukana yhdessä 24 muun kunnan kanssa. Jyväskylän laatuhanke eli JES!-projekti (Jyväskylän Erityisopetuksen Suunta) perustuu erityisopetuksen kokonaissuunnitelmaan, jonka koulutuslautakunta hyväksyi 1996. Suunnitelmasa esitetyjä periaatteita noudattaen kehitetään erityisopetuksen toteuttamismalleja ja menetelmiä yhteistyössä koulujen, yliopistojen ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. JES!-projektin perustana ja viitekehyksenä toimii myös erityisopetuksen kokonaissuunnitelma ”Erityisopetussuunnitelma 2000”.

JES!-hanke. Jyväskylän JES!-hankkeen lähtökohtana on erityisiä tukitoimia tarvitseva oppilas yksilöllisine oppimisedellytyksineen. JES!-hankkeessa ”laadullinen kehittäminen” ymmärretään erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteishankkeena siten, että jokainen oppija saa oikeansuuntaista apua mahdollisimman varhain. Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen lähtökohtana on koulutuksen perusturva, joka merkitsee lapsen ja nuoren oikeuksien sekä mahdollisuuksien näkökulman painoarvon lisäämistä itsensä ja oppimisen sekä koulun kehittämisessä. perusturvan toteutuminen merkitsee jokaiselle oikeutta oman kehitystasonsa mukaiseen opetukseen.

Hankkeen tavoitteina on erityisopetuksen toimintamallien kehittäminen ja yleis- ja erityisopetuksen opettajien valmiuksien lisääminen oppimisvaikeuksien tunnistamisessa sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimisessa. Myös erityisopetuksen seuranta- ja arviointijärjestelmää kehitetään ja opettajien valmiuksia verkostomaiseen työtapaan lisätään. Toimintatutkimuksellinen työtapa merkitsee hankkeessa mukana olevien koulujen, opettajien ja oppilaiden sitoutumiseen perustuvaa toimintaa, joka projektin päättyessä on luonteva osa koulun arkea.

Tavoitteena on siis kehittää niin menetelmiä erityisen tuen tarpeen tunnistamiseksi koulutien varhaisvaiheessa kuin toimintatapoja jokaisen oppilaan oppimisen turvaamiseksi. Tarkoitus on myös tehostaa sekä HOJKS:n laatimista ja käyttöä hallinnollisena ja pedagogisena asiakirjana ja työvälineenä että tiedonkulkua ja yh-

teistyötä koulutuksen nivelvaiheissa. Jyväskylän laatuhanke myös kouluttaa opettajia ja koulun yhteistyökumppaneita tunnistamaan oppimis- ja koulunkäyntivaikeuksia, löytämään uusia toimintamalleja, toimimaan tuloksellisena verkostona sekä auttamaan opettajia auttamaan oppijaa. Lisäksi edistetään niin koulujen toimintakulttuuria näkemään, kuulemaan ja kohtaamaan erityisen tuen tarve kuin aikuisen, lapsen ja nuoren vuorovaikutustaitojakin yhteisen tavoitteen ja “sävelen” löytämiseksi. Tavoitteena on myös lisätä sekä kasvatukseen, opetukseen ja kuntoutukseen osallistuvien valmiuksia etsiä ja löytää uusia voimavaroja ja ratkaisumalleja että lapsen ja nuoren tietoisuutta omista kyvyistä, vahvuuksista ja tukea tarvitsevista alueista.

Jyväskylän JES!-hankkeeseen valittiin viisi ala-astetta ja kolme yläastetta. Kouluille nimettiin JES!-ryhmät ja yhteyshenkilö, jonka tehtävänä on projektin koordinointi oman koulun osalta yhteistyössä kuntavastaavan kanssa. Hankkeen vetäjä tukee koulukohtaisia projekteja yhteistyössä yhteyshenkilön kanssa. Vetäjän tehtävänä on järjestää suunnitelmien mukainen koulutus, toimia yhteistyössä yliopistojen erityispedagogian laitosten kanssa, välittää projektien etenemistä tukevaa materiaalia ja raportoida hankkeesta. JES!-yhteyshenkilöt arvioivat projektin toteutumista yhdessä erityisopetuksen johtoryhmän kanssa kerran lukukaudessa tapahtuvassa seminaarissa.

Keväällä 1998 tehtiin kouluilla JES!-projektin alkukartoitus, jonka perusteella koulujen hankeryhmät työstivät syksyn 1998 aikana koulukohtaisen suunnitelman projektin tavoitteista, toimintatavoista aikatauluineen, vastuuhenkilöineen ja kohderyhmineen. Alkukartoituksen avulla pyrittiin selvittämään hankkeeseen osallistuvien koulujen opettajien näkemyksiä opetuksen eriyttämisen ja erityisopetustarpeesta, työnohjauksesta ja täydennyskoulutustarpeista sekä diagnosoinnin apuvälineistä. Lähtökohtana koulukohtaiselle projektille ovat oman koulun erityisopetusselliset tarpeet, ongelmakohdat, resurssit ja tahtotila ratkaisumallien etsintään ja keiluun. Koulukohtaiset hankesuunnitelmat sisältävät oppilaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen liittyviä tavoitteita, opetuksen kehittämiseen ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman käytön kehittämiseen liittyviä tavoitteita.

Alkukartoitusvaiheessa Lehtisaaren koulun JES!-tavoitteeksi muodostui joustavan ja yleisopetusta tukevan, oman erityisopetusmallin rakentaminen. Koulun hankkeen nimeksi tuli JELPPIS. Menetelminä tavoitteen toteuttamiseksi

mainittiin HOPS:t, täydennyskoulutus, tiedonvälitys sekä nuorisotyön hyödyntäminen ja yhteistyö Kylässä On Voimaa -projektin (ks. s. 77), vanhempien ja seurakunnan kanssa.

6.2 Osallistuminen JES!-projektiin

JES!-projektin vetäjä kävi projektin alussa pitämässä Lehtisaaren koulussa yhteisen tilaisuuden koko henkilökunnalle. Kaikki opettajat olivat mukana tässä JES!-projektin *alkurysäyksessä*, jossa kerrottiin mitä JES!-projekti on. Tämän jälkeen koulussa on nimetty henkilöt, jotka käyvät JES!-koulujen yhteisissä kokouksissa ja tuovat tiedon omalle koululle *kommentoiden* sitä lyhyesti opettajainkokouksissa. Koetaan siis, että tietoa on saatavilla, jos sitä vain haluaa tai ehtii ottaa vastaan, *tieto kyllä kulkee*. Erityisopettajan mukaan JES!-asioista on tiedotettu juttelemalla opettajien huoneessa, ei mitenkään virallisesti. Tieto on hänenkin mielestään kulkenut ja ne, jotka ovat asioista muutenkin vähän *pihalla*, yleensä kysyvät asioista.

Lehtisaaren koulun JES!-ryhmään kuuluvat teknisen työn opettaja, erityisopettaja ja rehtori, mutta aina ei kuitenkaan rehtoria pidetä varsinaisena JES!-ryhmän jäsenenä. Erityisopettaja toimii koulun JES!-yhteyshenkilönä. JES!-projektiin kuuluvien koulujen yhteisissä kokouksissa käyvät erityisopettaja ja teknisen työn opettaja. Koulussa on myös oman JES!-ryhmän kokouksia. Kun JES!-projektin vetäjä käy koululla kokouksissa, kokoukseen osallistuvat hänen lisäksi erityisopettaja, teknisen työn opettaja ja rehtori. Koulun kokouksia on suunnilleen kerran lukukaudessa. Tarvittaessa projektin vetäjä tulee käymään useamminkin, mutta mitään erityistä syytä siihen ei kuitenkaan ole vielä ollut. JES!-kokouksia on koululla ollut erityisopettajan mukaan vähän, koulussa on ollut niin monia projekteja, että JES!-projekti ei ole *sillä lailla vetänyt*.

Teknisen työn opettaja ja erityisopettaja ovat laatineet myös koulun JES!-esitteen ja JES!-projektin raportteihin menevän materiaalin. Teknisen työn opettaja on kertomansa mukaan toteuttanut koulun projektissa *käytännön graafiset ohjelmat*, asioita on ensin mietitty yhdessä tai erityisopettaja on tehnyt pohjatyön, jonka jälkeen teknisen työn opettaja on kirjoittanut tekstin puhtaaksi ja *viestittänyt* eteenpäin. JES!-ryhmä on siis koulussa melko pieni, samat henkilöt hoitavat kaikki

JES!-projektiin liittyvät asiat kokouksissa käymisestä tiedottamiseen ja muuhun toteuttamiseen.

6.3 Lehtisaaren koulun JES!-tavoitteet

Seuraavat JES!-projektin koulukohtaiset tavoitteet ja toimintatavat on poimittu JES!-projektin raporteista sekä Lehtisaaren koulun omasta JES!-projektiesitteestä. Tavoitteiden ja toimintatapojen selitykset ja kuvailut perustuvat Lehtisaaren koulun henkilökunnan esittämiin mielipiteisiin sekä koulusta saatuihin dokumentteihin.

6.3.1 Elämyksellinen, kokemuksellinen ja oivaltava oppiminen

Tavoitteessa mainitun kokemuksellisuuden ajatellaan olevan sisäkkäin elämyksellisyyden kanssa, niitä ei erotella. Ei esimerkiksi tehdä suunnitelmia, että jokin osa tietystä tunnista olisi elämyksellisyyttä. Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus kuuluvat toisiinsa, ja kokemuksista syntyy elämyksiä.

Elämyksellisyys. Elämyksellisyydestä mainitaan kuitenkin esimerkiksi koulun luontopolut, liikuntailtapäivät, melontaretket sekä soutukisat. Elämyksellisyyden ja oivaltavuuden koetaan tulevan tekemisen kautta, joten esimerkiksi kemiassa panostetaan työpainotteiseen opetukseen, samoin teknisessä työssä ja musiikissa. Kemiassa tehdään myös oppilastoita kahdeksannella luokalla ja ryhmät ovat pieniä. Todetaan, että tekemisen kautta ymmärtää asioita, jotka jäisivät ymmärtämättä isossa ryhmässä. Oivaltava oppiminen toteutuu myös aivan arkipäivän asioissa, esimerkiksi kun rehtori keskustelee oppilaiden kanssa tupakan poltosta ja siitä haluaisivatko oppilaat omien lastensa näkevän ympärillä olevien polttavan.

Kokemuksellisuus. Kokemuksellisuuden taas erotellaan näkyvän esimerkiksi biologiassa, jossa seitsemänsille luokille on tietoisesti tehty pienet ryhmät, jotta pystytään menemään luontoon. Kokemuksellisuutta määritellään olevan myös esimerkiksi toimintapäivät ja oppilaille suunnatut valinnaisainemessut, joissa esitellään, mitä koulussa tehdään eri aineissa.

Yleisemmin tämän JES!-tavoitteen kerrotaan olevan voimakkaasti mukana biologian tunneilla. Saarten luontoa käytetään hyväksi niin paljon kuin mah-

dollista. Paikallisia luontokohteita on hyödynnetty oppimisympäristönä mittaamalla, tutkimalla ja havainnoimalla luontoa jatkuvasti. Biologian opettaja on myös kalastanut omalla katiskallaan kaloja tunneilla tutkittavaksi. Kyseistä JES!-tavoitetta toteutetaan myös liikunnassa, maantiedossa esimerkiksi tutustumalla teollisuuteen, ja ehkä historiassakin, kun käsitellään esimerkiksi viimeisen sadan vuoden aikaista kehitystä paikallishistoriassa. Todetaan kuitenkin, ettei tämä tavoite näy arkipäivässä aivan joka päivä. Luonnon sanotaan kuitenkin olevan vahva osa tämän koulun elämää, onhan koulu pieni ja lähellä luontoa, veden äärellä. Todetaan myös, että *luonnon asiat* voi aistia koulussa myös opettajainhuoneen sisustuksessa ja biologian tunneilla seinille tehdyissä julisteissa.

Biologian opettajan johdolla koulu on mukana myös Globe-projektissa, jota kuvaillaan *sään seuraamis- ja luonnon muutostapahtumien seuraamisprojektiksi*. Globe-projektissa havainnoidaan päivittäin ympäristöä ja tuotetaan tietoa, jonka tavoitteena on parempi ympäristön tunteminen. Projektissa ollaan Internetin kautta yhteydessä muihin Globe-kouluihin, joita on noin 3500 eri puolilta maapalloa. Globe-projekti on yksi oppiaine, lisäkurssi biologiassa. Keväällä koulussa on yritetty tehdä myös laivaretkiä ja järjestää luontopäiviä, myös luontopolkuja on usein. Valinnaiskursseiden ja retkipäivien lisäksi koulussa on seikkailuliikuntaa, esimerkiksi koulun ja nuorisotoimen omistamilla kanooteilla tehdään retkiä ja kalliokiipeilyynkin löytyy edellytykset muutaman kilometrin päästä, pienillä kustannuksilla.

JES!-tavoitteen ajatellaan toteutuvan myös *jaksorvaihtopäivinä*, jolloin esimerkiksi järjestetään koko koulun yhteinen liikuntatapahtuma tai erilaisia paja-työskentelypisteitä aina mopon korjaamisesta ruuanlaittoon. On myös suunniteltu kolmen vuoden välein tietynlaisina toistuvia retkiä, myös tietentyypiset juhlat ja tapahtumat on jaksotettu samalla tavalla. Joulujuhla voi esimerkiksi olla kirkossa tai koululla yhdessä ala-asteen kanssa ohjelmaa paikan mukaan vaihdellen, näin oppilas ei näe joka vuosi samanlaista joulujuhlaa vaan saa uusia kokemuksia.

6.3.2 Joustavuus, tavoitteellisuus, yleisopetuksen tukeminen

Joustavuus. Joustavuuden määritellään koulussa tarkoittavan sitä, että erityisopetukseen voidaan ottaa oppilaita lyhyemmäksi ja pidemmäksi aikaa, riippuen resursseista

ja oppilaiden asioiden etenemisestä. Oppilas voi olla yhdellä tunnilla erityisopetuksessa ja toisella jo omassa luokkassaan. Erityisopetuksesta siis saadaan oppilaita palaamaan myös takaisin omaan luokkaansa, tosin erityisopetusryhmä on melko vaikiintunut. Myös erityisopettajaa kuvaillaan joustavaksi. Joustavuudeksi määritellään myös oppilaan mahdollisuus käydä Elämönhallintayksikkö HOPE:ssa tukijaksolla (ks. s. 63-66).

Tavoitteellisuus. Tavoitteellisuuden taas ajatellaan näkyvän siinä, että HOJKS:t pyritään *rakentamaan* oppilaille. Toisaalta se, että oppilaille laaditaan jokin erityistavoite, johon tulee pyrkiä, nähdään merkkinä myös joustavuudesta. Sen, etteivät oppilaat oikein tienneet mitä tehdä, kun erityisopettaja oli sairauslomalla, arvelaan kuvaavan erityisopettajan onnistumista tavoitteellisuudessa. Oppilaat siis luottavat erityisopettajaan ja toiminta on näin tavoitteellisempaa kuin sijaisten opettaessa. Erityisopetuksen tavoitteena voi toisaalta olla vain tietyn tutkielman tekeminen, toisaalta taas siirtyminen eteenpäin koulu-uralla.

Yleisopetuksen tukeminen. Yleisopetuksen tukemista rehtori kuvaa *pikkuväljen kulkemisena yhtämukaa isoveljen kanssa*. Erityisopetus ei ole erillistä vaan nimenomaan yleisopetusta tukevaa opetusta. Erityisopetuksen uskotaan tukevan yleisopetusta myös *yleisopetuksen oppilaiden kohdalta*, koska jos opettaja joutuu neuvomaan yhtä oppilasta koko ajan, *muut ei saa mitään*.

Erityisopettajan mukaan monessa kokouksessa on mietitty, mitä kyseinen JES!-tavoite tarkoittaa. Oppilasta pidetään kaiken lähtökohtana, häntä yritetään tukea ja viedä eteenpäin. Tavoitetta arvellaan toteutettavan koulussa esimerkiksi niin, ettei erityisopetukseen välttämättä tehdä varsinaista siirtoa. Oppilas ei siis ole kiinteästi erityisopetuksessa esimerkiksi kaikilta englannin tunneilta. Siirtoa mietittäessä katsotaan oppilaan, opettajan ja koko ryhmän etu. Ajatellaan, että suuremmisissa kouluissa erityisopetusryhmä voi koko ajan olla yksi ja sama, mutta tässä koulussa pystytään järjestämään myös eräänlainen hengähdystauko, jos tulee tarvetta esimerkiksi kotona olevien tai muiden ongelmien takia. Erityisopetukseen voi tulla hiljentymään esimerkiksi yhdestä tai kahdesta aineesta vaikkapa muutaman tunnin tai viikon ajaksi ja sitten palata takaisin omaan luokkaan. Ajatellaan, että jos oppilas on erityisluokassa koko ajan, hän ehkä leimautuu, joten nähdään *hienona asiana*, että aineita voi myös *petrata* tukiovetuksenomaisesti tarvitsematta luopua esimerkiksi

omasta luokasta. Erityisopetuksen luokassa on kuitenkin myös niitä oppilaita, joiden sanotaan tarvitsevan jatkuvasti erityisopetusta. Henkilökohtaisuus ja räätälöinti ovatkin erityisopetuksen avainsanoja.

Koulussa pyritään tarvittaessa ottamaan oppilaita myös muihin kuin erityisopetuksen tiloihin, esimerkiksi opinto-ohjaajan huoneessa on käynyt oppilaita opiskelemaan muutaman tunnin. Uskotaan, että nuoren motivoituminen kuitenkin *kiertyy myös omaksi avuksi*. Koulussa puhalletaankin yhteen hiileen niin, että kaikki pyrkivät auttamaan opetustilannetta.

6.3.3 Kodin, koulujen, kaupungin ja seurakunnan yhteistyö

Tähän tavoitteeseen ajatellaan sisältyvän esimerkiksi koulun opettajilla olevat yhteiset koulutukset ja pikkujoulut ala-asteiden opettajien kanssa, myös läheisten koulujen juhlat ovat yhteisiä.

Koulu viestittää koteihin asioita tiedotteilla, ja luokanvalvoja haastattelee kaikkien seitsemäsluokkalaisten vanhempia, jotta oppilaiden taustat tulevat jonkin verran tutuiksi. Koululla pidetään myös *yhteispalavereja* oppilaan asioista. Näissä kokouksissa ovat mukana rehtori, mahdollisesti vanhemmat, kuraattori, terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja, erityisopettaja ja luokanvalvoja, jos asia häntä koskee.

Seurakunnan projektin pohjalta on koulussa aloitettu ns. Erä-projekti, jossa jokaisella nuorella on omat tavoitteensa. Seurakunnan ja kaupungin nuorisotyöntekijät vetävät projektia. Sen tavoitteena on yhteistyön kehittäminen oppilaiden kesken retkien ym. eräaiheisen puuhastelun kautta. Seurakunnalla on myös iltapäiväkerho pojille, myös tytöille on tulossa kerho.

Kylässä On Voimaa -projekti on käynnistetty ns. Laukaan mallin pohjalta (so. "Kaikki kasvattavat alueen lapsia, lapsen kasvattamiseen tarvitaan koko kylä"). Projektissa käsitellään laillisuus- ja väkivalta-asioita ja pidetään luento- ja keskustelutilaisuuksia. Projektiin osallistuu koulun terveydenhoitaja vetäjänä, lääkäri, lastentarhan johtaja, sosiaalityöntekijä, poliisi jne. Pyritään siihen, että kaikilla on samansuuntaisia kasvatustavoitteita alkaen päiväkodista ja edeten ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen luokkaan *samoilla kriteereillä*. Kylässä On Voimaa -projektin kerrotaankin tukeneen vanhempien kasvatustyötä.

6.3.4 Kyvyt käyttöön

Kyvyt käyttöön tarkoittaa tässä teemaa tai aihetta, eli *mitä osataan niin niitä pitäis käyttää*. Tämä tarkoittaa myös sitä, että esimerkiksi annetaan oppilaalle vaikkapa retkellä enemmän vastuuta, jokainen kun on jossakin hyvä.

Kykyjen käyttöön ottamiseen liittyy myös koulun Laiskamatokerho, jossa yritetään *motivoida oppilasta tekemään työtään vähän paremmin ja sääntillisemmin*. Kerhoa kuvaillaan myös koulussa alle kykyjensä suoriutuvien nuorten opiskelun ja oman elämänhallinnan tukemiseen keskittyväksi kerhomuodoksi. Kerhotoiminnan toteutuksesta vastaavat seurakunnan nuoriso-ohjaaja ja aluenuorisotyön vapaa-ajan ohjaaja, joiden sanotaan toimivan välittömässä yhteistyössä erityisopettajan ja opinto-ohjaajan kanssa. Kerhossa työskennellään kouluympäristössä alisuoriutumisen ehkäisemiseksi ja syrjäytymisen torjumiseksi, tukemalla koulunkäynnin, opiskelun ja elämänhallinnan lisäksi terveellisiin harrastuksiin liittyviä toimintoja. Kerholaisia on valitsemassa erityisopettaja, opinto-ohjaaja, kouluterveydenhoitaja ja seurakunnan nuorisotyönohjaaja, kerholaisten lukumäärä rajoitetaan noin seitsemästä kahdeksaan. Kerho on vapaaehtoinen, siihen ei pakoteta. Kerhoon valitaan oppilaita, joilla on heikko tai erityisen heikko koulumenestys, monenlaisia koulunkäyntiin liittyviä ongelmia ja heikko oman elämän hallinta. Heidän kotitautensa, kaveripiirinsä tai muut ympäristötekijät eivät tue heidän kasvuaan ja koulunkäyntiään. Älykkyytensä ja lahjakkuutensa puolesta kerholaisilla olisi hyvät mahdollisuudet menestyä koulussa. Yleensä kaikki kerholaiset ovat olleet ainakin yhdestä aineesta erityisopetuksessa.

Kerhossa aikuisohjaajien tukemana oppilaiden kanssa yhdessä työstehtään jokaiselle henkilökohtainen tavoitesuunnitelma, jossa painotetaan sosiaalisten elämäntaitojen oppimista, oman elämän hallintaa ja koulunkäyntiä. Suunnitelmaa käydään läpi kerholaisen kanssa aina kokoonnuttaessa. Kerhotoiminnan sisällöissä painotetaan elämys- ja seikkailupedagogisia toimintamenetelmiä, toimintaan sisältyy myös leiritoimintaa sekä tutustumiskäyntejä erilaisiin harraste- ja työpaikkoihin.

6.3.5 Uusien ja vanhojen oppijoiden opastus, avoimuus

Opastamisen tavoitteen arvellaan tarkoittavan sitä, että kaikkia oppilaita pyritään auttamaan, kun nämä tulevat kysymään neuvoa. Opinto-ohjaaja tai kuka tahansa muu koulun henkilökuntaan kuuluva voi antaa henkilökohtaista ohjausta tarvittaessa. Koulun henkilökuntaa voi aina *nykäistä hihasta* ja kysyä neuvoa. Jotkut oppilaista tulevat kysymään asioista vielä muutamien vuosien kuluttuakin, jopa jo lähdettyään koulusta. Uusilla oppijoilla tarkoitetaan kuudennelta luokalta tulevia oppilaita, joiden erityisopetuksen tarvetta erityisopettaja kartoittaa yhteistyössä opinto-ohjaajan, ala-asteen erityisopettajan ja luokanopettajan kanssa. Kuudesluokkalaisille käydään myös pitämässä informaatiotilaisuus yläasteen opinnoista, ja koulussa järjestetään valinnaisainemarkkinoita, joilla esitellään erilaisia valinnaisaineita. Oppijoiden opastuksen ajatellaan siis koskevan sekä seitsemännelle tulevia että nykyisiä oppilaita.

Avoimuuden ajatellaan tarkoittavan tässä yhteydessä sitä, että oppilasta ei *hämätä* vaan tälle kerrotaan suoraan, mitkä asiat opettajan mielestä tuottavat oppilaalle vaikeuksia ja kysytään oppilaan mielipidettä asiasta. Toisaalta avoimuus tarkoittaa esitteitä ja kuukausitiedotteita, joilla viestitetään erilaisista asioista kotiin. Myös vanhempainilloissa puhutaan, ja koulusta on tehty esittelykirjanen ja -video. Todetaan, että yleensäkin pyritään tiedottamaan mahdollisimman paljon kaikesta, mitä koulussa tapahtuu.

6.3.6 Opetuksen uudistaminen ajan vaatimusten mukaan

Ajatellaan, että uudistamiseen pitää aina olla valmis, vähän eri tavoin opettamalla työskentelystä tulee enemmän oppilasta kiinnostavaa. Kuitenkin uskotaan, että erityisopetuksessa olevat oppilaat odottavat, että opettaja antaa määräyksiä.

Että jos siellä [erityisopetuksessa] niinkun ruetaan opetuskeskustelemaan tai, tai opiskelemaan jotenkin sillai (...) kokonaisvaltaisesti, jotenkin erityismenetelmillä, niin oppilaat hämmentyy ja siitä asiasta ei päästä niinkun eteenpäin ollenkaan. (- -) Että niille pitää olla hyvin sel-

keä, tarkka se systeemi, että sivu se ja se, tehtävä se ja se, ja nyt tehdään ja aikaa on sen verran.

Opetuksen uudistaminen on käytännössä ollut opetussuunnitelmien laatimista, ja lisäksi on yritetty pysyä oppikirjojen ym. suhteen *ajan hermolla*, on esimerkiksi tarkasteltu työtapoja.

6.3.7 Yhtenäinen ja johdonmukainen tapakasvatuspolku

Tämä tavoite liittyy koulun opetussuunnitelman toiseen avainalueeseen, joka on nimetty *Hyvät tavat tavaksi*. Tapojen osaamisen uskotaan helpottavan sosiaalisia tilanteita, ja näin *helpottavan kulkemista maailmalla omaa identiteettiään hukkaamatta*. Yhtenäisen ja johdonmukaisen tapakasvatuksen todetaan opetussuunnitelmasa alkavan jo esiopetuksessa jatkuen perusopetuksen loppuun. Tapakasvatuksen teemoja on tarkoitus toteuttaa yli oppiainerajojen tavoitteena käyttäytyä hyvän suomalaisen käytöskulttuurin mukaisesti. Ruokailut, vierailut, juhlat ja yhteiset tapahtumat ovat omiaan kehittämään kotona opittuja perustaitoja. Tavoite on kuitenkin jäänyt koulussa hieman syrjään tai epäselväksi, sillä sitä ei juurikaan mainita tai sen uskotaan hieman epäröiden tarkoittavan, että on *välitappeja ja pikkuhiljaa edetään tavoitteesta seuraavaan ikään kuin rastipolulla*.

6.3.8 HOJKS:n laatiminen oppijoille

Oppijoilla tarkoitetaan tässä vain erityisopetuksen oppilaita. Ajatellaan, että vaikka Opetushallitus edellyttäisi ja uusissa koululaissa ehdotetaan, että jokaiselle oppilaalle laadittaisiin henkilökohtainen opetussuunnitelma, se olisi *aika raskas ruljanssi*, kaikille HOJKS:aa ei voi tehdä. HOJKS:n laatimisen todetaan riippuvan oppilaasta, se tehdään tarvittaessa. HOJKS määritellään koulussa laadittavan muun muassa erityisopetukseen siirretyille, pitkän aikavälin erityisopetuksessa oleville, *tavallaan pysyvästi* erityisopetukseen päätöksellä siirretyille, kielistä vapautetuille, mukautetun OPS:n mukaan eteneville, *heikkolahjaisille* ja niille jotka eivät pysty jossakin aineessa tai tilanteessa seuraamaan normaalia opetusta. HOJKS:aa ei siis laadita vain satunnaisesti erityisopetuksessa käyville (ks. s. 55). Yleensä oppi-

lashuoltoryhmässä neuvotellaan, kuka HOJKS:aa tarvitsee ja kuka ei, asia ei siis ole yhden opettajan päätettävissä.

JES-projektin kohderyhmäksi mainitaan *koulun 7-9 luokkien erityistä tukea tai erityisopetusta tarvitsevat oppijat*. Tämän määritellään tarkoittavan kaikkia, jotka eivät ole mahtuneet erityisopetukseen ja joilla on vaikeuksia, eli joukko on suurempi kuin nykyinen erityisopetusryhmä. Sopeutumattomien opetus vie resursseja oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden tukemiselta, ja varsinkin hiljaiset oppilaat, jotka ovat luokassa hiljaa ja kunnolla, mutta tarvitsisivat tukea, jäävät erityisopetuksen ulkopuolelle. Myöskään luki- ja oppimisvaikeuksiin ei ehditä riittävästi paneutua. Todetaankin, että yleensä erityisopetus hoidetaan tukiopetuksella, jos se vain on mahdollista. Tarkoitettun kohderyhmän suuruudeksi arvellaan 1-2% koulun oppilaista eli 2,5-5 oppilasta. Joskus oppilaita on enemmän, joskus vähemmän, mutta *kestosijoitettuna* erityisopetuksessa on vähintään noin kolme oppilasta.

7 LEHTISAAREN KOULU MUUTOKSEN TIELLÄ

Seuraavassa tuodaan esille Lehtisaaren koulun henkilökunnan mielteitä koulun muuttumisen tarpeesta ja mahdollisuuksista.

7.1 JES!-projektin tavoitteiden toteutuminen

Saavutuksia. Teknisen työn opettajan mielestä motivointi ja kannustaminen ovat olleet päällimmäisinä tavoitteina heidän projektissaan, lisäksi on puututtu heti, jos oppilas on ollut poissa koulusta, on soitettu kotiin ja *lähetetty lappuja*. Oppilaat ovat huomanneet, että joka asiasta joutuu tekemään selvityksen, jos toimii vastoin yhteisiä sopimuksia. Teknisen työn opettajan mielestä JES!-projektin tavoitteisiin on päästy, minkä huomaa siitä, että oppilas on saatu *jossain vaiheessa heräämään*.

Koulun JES!-projektin tavoitteina mainitaan olleen myös laaja-alainen auttamismalli projektin kautta, avainsanoinaan HOJKS, syrjäytyminen ja yhteistyö.

Päällimmäisenä tavoitteena erityisopettajan mielestä onkin ollut yhteistyö seurakunnan ja kaupungin kanssa erityisoppilaiden asioissa, tämä on toteutunut Erkkakerhona ja muina yhteisinä projekteina. Yhteistyö on vähän lisääntynyt ja syrjäytymisvaarassa olevia on tuettu. Koulussa on myös aistittu ja tutkittu uusia trendejä ja koettu, että *vanha systeemi* on hyvä eli se, että rajataan selvästi milloin tehdään töitä ja milloin on vähän vapaampaa. Ajatellaan, että JES!-projektissa on onnistuttu hyvin, vaikka lisärahoitusta projektien toteuttamiseen ei olekaan ollut saatavilla. JES!-projektissa ei ole ollutkaan tarkoitus, että tavoitteet toteutuvat *ihan yhdessä vuodessa*.

JES!-projektin kerrotaan on hyödyttäneen koulun erityisopetusta niin, että *on huomattu missä mennään ja on herkemmin* pystytty puuttumaan asioihin. Motivaatio on myös vähän parempi, kun tiedetään, että muitakin on mukana *yrityksessä eteenpäin oppilaan hyväksi*. JES!-projekti on myös tuonut paljon tietoa ja saanut erityisopettajan tarkastelemaan omaa työtään *vähän eri näkökulmasta ja laajemmin* kuin aiemmin. JES!-projektin myötä on myös kuultu, jos *joku on keksinyt jotain uutta*, siitä on seurannut *verkostoitumista*. Arvellaan, että projekti on *antanut ryhtiä ja pistänyt miettimään, miksi mitään tehdään*.

Lisäksi tunnetaan, että JES!-projektiin liittyvien ulkopuolisten havainnoijien myötä koulussa totutaan ulkopuolisiin ihmisiin, ja myös erityisopettaja tottuu, että luokassa voi olla joku toinen aikuinen. Projektiin liittyvän pro gradu -työn uskotaan antavan ulkopuolisen ihmisen mielikuvia koulusta sekä kertovan, mitä koulussa voitaisiin parantaa tai mihin ainakin pitäisi kiinnittää huomiota. Kouluyhteisöstä tulee näin *avoimempi*, ja koulussa totutaan arvioimiseen. Tämä nähdään positiivisena voimavarana koulun kehittämisessä. Mahdollisista syntyvistä ristiriidoista selviämistä rehtori kuvaa *myrskynkin jälkeen itävinä siemeninä ja uusien kasvien versoamisena*. JES!-projekti on myös *imennyt* erityisopettajaa kaupungin suuntaan, tämän on ollut *pakko mennä luomaan yhteyksiä*, käymään palaverissa ja kuuntelemaan. Tämä on *avannut erityisopettajalle erityisopetuksen ovia*.

Muistakin koulun projekteista on erityisopettajan mielestä ollut hyötyä. Esimerkiksi Erä-projekti (ks. s. 77) on antanut joillekin oppilaille *kovasti* motivaatiota opiskeluun. Erityisopettajan mielestä Erä-projekti vaikutti esimerkiksi siihen, että eräs *pahoissa opiskeluvaikeuksissa* ollut poika sai koulun käytyä ja suunnittelee uraa eräoppaana tai vastaavana. Projektien kautta oppilaiden vapaa-aikaa ja harras-

tuksia voidaan ohjata *tämmöseen luontoon ja muuhun, ei näihin huonoihin harrastuksiin*. Rehtorin mielestä projekteissa pystytään myös huomioimaan oppilaat, jotka eivät tule huomioiduiksi koulumenestyksellä ja hakevat sitten huomiota *häsläköimällä tai jotenkin muuten*.

Parantamista. Koulussa todetaan, että siellä ollaan *vähän ulalla* mitkä asiat kuuluvat mihinkin projektiin ja kuka kuuluu mihinkin, projekteja on ollut niin monia. Vaikutetaan myös epävarmoilta, missä projekteissa koulu on oikeastaan ollut mukana.

Mut me ei siinä oltu, tai oltiin ja oltiin, mutta ei varsinaisesti

No ei meillä varsinaisesti, tai jaa en minä enää muistakaan, missä me on oltu mukana

Myös projektien ja kerhojen nimistä ollaan epävarmoja. Esimerkiksi mainitaan eräs projekti, jonka vetäjä lähti toisiin tehtäviin, mutta projektin nimeä ei muisteta tarkasti. Erä-projektinkin nimestä ollaan hieman epävarmoja eikä nimeä heti yhdistetä projektin toimintaan, poikien iltapäiväkerho tunnetaan muun muassa Alis-projektin nimellä, tai ainakin näiden arvellaan olevan sama projekti. Iltapäiväkerhon yhteydessä mainitaan lisäksi ainakin nimet Erkkakerho, Laiskamatokerho ja Laiskamadot liikkeelle -kerho. Tosin ei varmaksi tiedetä onko Erkkakerho ja Laiskamatokerho sama asia, samat oppilaat käyvät eri kerhoissa. Myöskään JES!-projekteja ei juurikaan tunneta, esimerkiksi koulun JES!-hankkeen JELPPIS-nimeä ei mainita juuri missään. Lisäksi tapakasvatuspolku -sana, joka mainitaan koulun JES!-tavoitteissa jää epäselväksi (ks. s. 80). Todetaan, että välillä unohdetaan *mitä se JES!-koulutusprojekti oikeastaan onkaan*. Todetaan myös, ettei JES!-projekti ole edennyt mitenkään, eikä kukaan ole ollut JES!-projektiin liittyvissä koulutuksissa. Koulussa on ollut monia projekteja, eikä JES!-projekti ole *sillä lailla vetänyt*.

Joidenkin projektien koetaan tekevän päällekkäistä työtä. Koulussa pidetään *hulluna*, että kaksi projektia, päihdeprojekti ja Kylässä On Voimaa, tekivät samoja asioita. Tarkoitus olikin, että projektit yhdistettäisiin, mutta päihdeprojekti päättyi kesken. Joskus on tuntunut myös siltä, että *yksi jos toinenkin haluaa herätellä omaa projektiaan*. Jo olemassa olevien toimintamuotojen käyttämistä ja yhteistyön

tekemistä pidetään kuitenkin tärkeänä, aina ei kannattaisi etsiä vain uutta ja ulkopuolista.

Koulussa ajatellaan, että Laiskamatokerhossa voisi painottaa vielä enemmän läksyjen tekemistä, kerho on kuitenkin kokeiluvaiheessa ja hakee vielä muotoaan. Alkuperäinen tarkoitus oli, että kerhossa tehtäisiin myös läksyjä. Kerhon vetäjää on pyydetty usein koululle keskustelemaan, mutta koetaan, ettei tämä ole tullut riittävän usein. Lisäksi kerhon vetäjät eivät ole käyneet esimerkiksi keräämässä kerhon toiminnan kartoituskaavakkeita, vaikka opettajien piti täyttää ne viikon kuluessa. Koulussa ei myöskään ole oltu aivan samaa mieltä oppilaille kerhossa laadituista tavoitteista, osalla tavoitteet oli mitoitettu liian suuriksi, osa oppilaista oli *vielä liian linssiin* ja saanut liian alhaiset tavoitteet. Kerhon vetäjiltä toivottaisiin tarkkuutta tavoitteiden asetteluun ja enemmän työtä tavoitteisiin pääsemiseksi. Koulussa myös uskotaan, että heidän pitäisi ehkä siirtää hieman enemmän tietoja kerhon henkilökunnan kanssa eli yhteistyötä kerhon vetäjien kanssa pitäisi lisätä.

7.2 Oppilashuolto

Oppilashuollon tavoitteena on tarvittaessa antaa yksilöllistä tukea oppijalle. Perustason ohjauksesta 7.-9. luokilla vastaavat luokanvalvojat. Päivittäinen oppilashuolto tapahtuu koululla erityisopettajan ja opinto-ohjaajan käytännön työnä, koulukuraattori on tavattavissa koulussa kerran viikossa. Erityistukea tarvitsevien oppijoiden opetukseen ja kasvatukseen liittyviä asioita ratkotaan tarpeen mukaan oppilashuoltotyöryhmässä, vanhemmat voivat tuoda asioita ryhmän pohdittavaksi. Oppilashuoltotyöryhmä kokoontuu noin kerran kuukaudessa. Kokoontumisajat sovitaan lukuvuoden alussa, mutta tarvittaessa voidaan kokoontua myös kutsusta. Työryhmään kuuluu rehtori, erityisopettaja, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, koulukuraattori ja nuorisotyöntekijä, joskus ryhmän jäsenenä mainitaan myös nuorisosihteeri ja perheneuvolan edustaja. Ryhmä suunnittelee toimintatapoja sekä seuraa ryhmän kautta kulkeneiden oppilaiden päivittäistä selviytymistä.

Kuraattorin mielestä koulussa oppilashuolto toimii hyvin, ja opinto-ohjaaja, erityisopettajan, rehtorin ja opettajien *kesken on hyvin tiivis ja hyvä yksikkö*. Asioita osataan hoitaa myös omin päin, ilman kuraattoria. Koululla todetaan siis olevan vahva oma verkosto, ja kun ongelma tulee siihen pureudutaan hyvin. Oppi-

laista huolehtiminen on *hyvin hanskassa* ja asioista huolestutaan ajoissa. Kuraattorin mukaan erityisopettaja, opinto-ohjaaja ja rehtori ovat *hyvä trio*. Myös erityisopettajan mielestä oppilashuoltotyöryhmästä saa *kivasti* tukea työlleen. Rehtorin mielestä koulun oppilashuolto ei kuitenkaan ole kovin koordinoitua, tukea tarvittaisiin erityisesti kuraattori- ja psykologipalveluissa.

Koulukuraattori. Koulukuraattorin mukaan hän on koulussa kerran viikossa viisi tuntia kerrallaan, eli hän on koululla vain *reilun puolikkaan päivän*. Kokopäiväinen kuraattori voisi olla enemmän mukana koulun sisäisissä asioissa, esimerkiksi tuomassa oman kantansa HOJKS:ien laadintaan. Koulun kuraattori on myös vaihtunut usein, ja opettajien sekä koko kouluyhteisön on pitänyt aloittaa yhä uudestaan uuden ihmisen kanssa. Lisäksi kuraattorin mielestä hänen luokseen tulemisessa on oppilailla jonkinlainen *kynnys*. Kuraattori-sana ja ammatinkuva koetaan hänen mielestään jotenkin korkeampina ja hankalammin lähestyttävänä kuin esimerkiksi omat opettajat, opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja tms. Terveydenhoitajalla kun on vakituiset tarkastukset ja hän on tuttu oppilaille entuudestaan. Kuraattorin luotulemiseen pitäisi hänen mukaansa saada *yleinen tuttuuden tunne* niin, että oppilaat tulisivat puhumaan myös pienistäkin asioista. Koulussa pitäisi siis pyrkiä siihen, että koulukuraattorikin tulisi tutuksi oppilaille ja henkilökunnalle sekä pääsisi mukaan koulun arkeen.

Lisäksi kuraattorilla on työtilat erillisessä rakennuksessa koulun pihalueen laidalla terveydenhoitajan huoneen vieressä. Kuraattorin huoneen pitäisi hänen mielestään olla koulurakennuksessa, ja huoneen ovea pitäisi pystyä pitämään auki vaikkapa käytävälle. Tutuus ja lähestymiskynnyksen madaltaminen ei kuraattorin mukaan mitenkään pysty toimimaan nykyisessä tilanteessa, varsinkin oppilaille tämä on ollut vaikeaa. Kuraattorin mielestä kaikissa ihmissuhteissa on helpompia toimia, kun on läheisempi ja tuntee pitemmältä ajalta. Lisäksi vakituisemman kuraattorin tuntemus lasten ja perheiden asioista olisi paljon parempi.

Kuraattorin mielestä hänen työtilansa ovat huonot. Talo on huonosti eristetty, joten kuraattorin huoneessa ei voi puhua hyvin arkaluonteisista asioista, koska terveydenhoitajaa odottavat oppilaat voivat kuulla. Samassa rakennuksessa on myös lisäluokkalaisten tilat. Kuraattorilla ei ole omaa tietokonetta, jolle voisi heti oppilaan tavattuaan tallentaa tietoja ja jolta voisi helposti saada tarvittavia tietoja,

lisäksi kuraattorilla ja terveydenhoitajalla on yhteinen puhelin. Kuraattori uskoo, että jos hän olisi koululla kolmekin päivää viikossa, hänellä olisi varmaan enemmän resursseja ja työvälineitäkin. Kuraattorille pitäisi siis saada lisää aikaa.

Terveydenhoitaja. Terveydenhoitajakin tuntee olevansa hyvin hajanaisesti koulun arjessa, hän käy kolmella koululla ja terveystasemalla, ja työpisteestä toiseen siirtyminen ja kirjanpitoa helpottavan tietokoneen puuttuminen vievät runsaasti työaikaa. Aika, jonka hän on vapaasti oppilaitten käytettävissä jää *äärimmäisen pieneksi*, vaikka periaatteessa koulussa tarvittaisiin kokopäiväinen terveydenhoitaja. Yläasteen oppilaiden ongelmat pitäisi terveydenhoitajan mielestä saada selvitettyä *tässä ja nyt*. Terveydenhoitajalla voisi olla myös enemmän aikaa tunneilla mukana olemiseen. Terveydenhoitajan *utopia* olisi, että hän olisi enemmän jäsen kouluyhteisössä ja olisi ikään kuin oppilaiden ja ehkä henkilökunnankin työterveydenhoitaja.

7.3 Erityisopetusresurssit

Monien opettajien mielestä erityisopetuksen tarve on välillä suurempi kuin siihen pystytään sijoittamaan, erityisopetus kaipaisi siis lisää resursseja. Nykyään koulun kaikki 24 erityisopetustuntia on suunnattu yhdelle laaja-alaiselle erityisopettajalle.

Erityisopettajan mukaan erityisopetusryhmät ovat Lehtisaarella liian suuria. Tunnetaan myös, että jo kahdeksan oppilasta erityisopetuksen luokassa on paljon, ja tällöin jo pelkästään tila alkaa loppua kesken. Myös yleisopetuksen ryhmäkokoja pidetään liian suurina, minkä ajatellaan vaikuttavan myös erityisopetukseen. Jos yleisopetuksen opetusryhmät olisivat pienempiä, erityisopetuksen tarve vähenisi, kun yleisopetuksen opettajalla olisi yhtä oppilasta kohti enemmän aikaa käytettävissään. Pienempien perusopetusryhmien uskottaisiin mahdollistavan myös *integroidun opetuksen*. Rehtori pitäisi tätä ehkä parempana vaihtoehtona kuin erityisopetuksen lisäämistä. Toisaalta hän uskoo ettei erityisopetusta luultavasti koskaan ole riittävästi, aina koulusta löytyy uusia *erityisopetettavia*. Kunnalla on rahaa yhä vähemmän ja luokkaan laitetaan yhä enemmän oppilaita, joten tilanne tulee vain hankalammaksi. Opetusryhmät siis vain paisuvat. *Häiriökäyttäytymisen ja oppilai-*

den välinpitämättömyyden lisääntyminen ja samanaikainen ryhmäkokojen kasvattaminen nähdäänkin mahdollisena yhtälönä.

Erityisopettajan mukaan erityisopetuksessa samalla tunnilla saattaa olla monia eri oppiaineita jopa eri luokkatasoilta, ja hänestä tuntuu että joskus aikaa ei riitä ihan jokaiselle oppilaalle tarpeeksi. Jotkut oppilaat joutuvat tekemään *hiljaista työtä*, kun toisia neuvotaan, erityisopettajan mukaan kuitenkin kaikki oppilaat olisivat *semmosia mussukoita, jotka tarvii sitä opettajaa*. Erityisopettajan täytyykin *luovia ja huopailla ja soutaa ja tehdä vaikka mitä* että saa asiat sujumaan. Rehtorinkaan mukaan aikaa ei ole riittävästi perehtyä erityisopetuksessa olevan oppilaan ongelmiin.

Erityisopettajan mielestä hänen luokkansa tarvitsisi avustajan, koska kaikkia oppilaita ei ehdi neuvoa ajan puutteen vuoksi tasapuolisesti, myös muut koulun henkilökuntaan kuuluvat ovat kiinnittäneet tähän asiaan huomiota. Erityisopettajan työnsä paisee koulussa koko ajan, joten asioita hoitamaan tarvittaisiin toinenkin henkilö. Avustaja helpottaisi myös erityisopettajan työtaakkaa ja tukisi tätä työssään. Erityisopettajan mielestä töitä riittäisi jopa toiselle erityisopettajalle, koska kaikki erityisopetusta tarvitsevat eivät sitä vielä saa. Erityisopettajan mukaan erityisopetukseen pitäisi pystyä ottamaan enemmän oppilaita. Yleisopetuksen opettajat joutuvat eriyttämään opetusta niin paljon kuin vain kykenevät, mutta erityisopettajan mielestä onkin jo eri asia kenen voimat siihen riittävät. Erityisopetuksen ulkopuolelle jäävät erityisopettajan mukaan varsinkin hiljaiset oppilaat, jotka ovat luokassa hiljaa ja kunnolla, mutta tarvitsisivat tukea, myöskään luki- ja oppimisvaikeuksiin ei ehditä paneutua. *Sopeutumattomien opetus* vie myös resursseja *oppimisvaikeuksisten tukemiselta*. Erään erityisopettajan sijaisena toimineen yleisopetuksen opettajan mielestä on ollut vähän hankalaa, että *käytöshäiriöiset ja oppimisvaikeuksiset* ovat samalla erityisopetuksen tunnilla. Esimerkiksi jotkut oppimisvaikeuksissa olevat oppilaat eivät halua mennä erityisopetukseen, koska he pelkäävät *niitä poikia ja muuta*. Toisen erityisopettajan myötä voisi siis yhä useampi oppilas päästä erityisopetukseen, ja erityisopettajat voisivat keskittyä toinen *sopeutumattomien* ja toinen *oppimisvaikeuksisten* oppilaiden opetukseen. Rahalla ja resursseja lisäämällä tilanteen siis uskottaisiin parantuvan.

Koulussa koetaan, että koko henkilökunnan pitäisi tukea erityisopettajaa enemmän, tämä on melko yksin työssään. Tunnetaan myös, että laaja-alaisille erityisopettajille pitäisi saada koulutusta ja yhteistyötä, jotta he voisivat saada tavaltaan työnohjauksellisesti tukea toisiaan. Erityisopettaja tarvitsisi siis työnohjausta. Lisäksi ajatellaan, että myös kuraattori/psykologitoiminnan voisi tuoda osaksi erityisopettajan työnohjausta sekä erityisopetuksen työkäytänteitä.

Monella opettajalla on positiivista sanottavaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyöstä (ks. s. 45-46), mutta aina yhteistyön ei koeta toimivan. Erään opettajan mielestä yhteistyöhön on liian vähän aikaa asian tärkeydestä huolimatta. Erityisopetuksessa olevat oppilaat myös ikään kuin unohtuvat liian usein erityisopettajan yksin opetettaviksi ja yhteistyö jää vähäiseksi. Erään erityisopettajan sijaisena toimineen yleisopetuksen opettajan mukaan koulussa ei juurikaan puhuta, mitä kollegat tekevät tunneilla yksin oppilaiden kanssa, joten hän ei tiedä erityisopetuksesta paljoakaan eikä se, että hän on sijaisena muutaman tunnin tai päivän, lisää juurikaan hänen tietämystään. Erityisopetusta pitäisi hänen mielestään seurata viikon, että tietäisi mitä erityisopettaja tekee. Erään opettajan mielestä aineenopettajien tulisi ymmärtää enemmän miten tärkeää ja raskasta työtä erityisopettaja tekee.

Ajatellaan myös, että aineenopettajat eivät tiedä riittävästi *erityisoppilasta*, ja esimerkiksi mukautettuun opetukseen liittyen kaipaisivat enemmän koulutusta niin yleisopetuksen opettajat kuin erityisopettajakin. Myös erityisopettajalta toivottaisiin *vinkejä ja asiantuntija-apua hankalan oppilaan opettamiseen, vaikeiden tilanteiden hoitamiseen sekä erityistapausten huomioimiseen opetuksessa*. Koetaan, että yleisopetuksen opettajia ei saisi jättää yksin kamppailemaan luokkaan integroitujen, erityistuen tarpeessa olevien oppilaiden ongelmien kanssa.

8 LÖYTÖRETKEN JÄLKEEN

Seuraavassa esitellään Lehtisaaren koulun luomaa mallia erityisopetuksen toteuttamiselle sekä oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamiselle. Toisin sanoen pyritään hah-

mottelemaan Lehtisaaren koulukulttuurille tyypillisiä piirteitä sekä pohtimaan, muistuttaako koulun kulttuuri enemmän perinteisen vai oppivan koulun kulttuuria.

8.1 Yritetty tehdä joustava malli, joka yleensä oppilasta tukee

Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallit voidaan jaotella klinikkamallin ja samanaikaisopetusmallin lisäksi kolmeen toisistaan poikkeavaan malliin: äidinkieleen suuntautuneeseen, laajennettuun ja kehitysoituneeseen malliin, jotka Wörlund (1993) löysi ruotsinkielisten yläasteiden osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja koskevassa tutkimuksessaan. Äidinkieleen suuntautunutta mallia soveltavat erityisopettajat (7%) opettivat klinikalla vain äidinkieltä eli lukemista ja kirjoittamista, laajennettua mallia käyttävien opettajien (72%) toiminnasta taas valtaosa muodostui klinikkamuotoisesta erityisopetuksesta, mutta he toimivat myös jossain määrin samanaikaisopettajina. Erityisopetus ei laajennetussa mallissa keskittynyt vain äidinkieleen vaan muidenkin aineiden (matematiikka, suomi, englanti, jopa reaaliaineet) erityisopetusta esiintyi. 21% erityisopettajista sovelsi kolmatta, kehitysoitunutta mallia. He sovelsivat vaihtoehtoisia työtapoja erityisopetuksessa, esim. projektiopetusta tai sellaisten opetusryhmien muodostamista, joissa oli eri ikäisiä oppilaita tai opetettiin useita oppiaineita. Tietoista panostamista samanaikaisopetukseen esiintyi myös näiden opettajien joukossa. (Ström 1996, 84.)

Lehtisaaren koulun osa-aikainen erityisopetus on lähinnä laajennetun toimintamallin mukaista opetusta: erityisopetuslinikassa tuetaan useiden eri aineiden opiskelua ja myös samanaikaisopetusta on kokeiltu. Erityisopetuksen opetusryhmien heterogeenisyyden voisi myös nähdä viittaavan kehitysoituneeseen malliin, vaikka heterogeenisyys nähdään Lehtisaareissa vielä jokseenkin ongelmallisena ja opettajan kannalta raskaana kuin tavoiteltavana piirteenä. Lisäksi koulun erityisopetuksessa painottuu ainesuuntautuneisuus, esimerkiksi tiettyjen kouluaineiden numeroiden parantaminen, vaikka erityisopetuksen syitä kuvaillaan muiksi kuin kouluaineista johtuviksi. Erityisopetus on siis ikään kuin turvaverkko sellaisille oppilaille, jotka eivät eri syistä yllä yleisopetuksen normien mukaiseen osaamiseen. (ks. Ström 1996, 84-85.)

Tilanteen rauhoittaminen. Lehtisaaren erityisopetukselle on myös keskeistä sosiaalisten ja emotionaalisten ongelmien käsittely, kriisitilanteiden rau-

hoitaminen, akuuttien ongelmien korjaaminen ja eräänlainen ”kriisipäivystys”. Ennaltaehkäisevä työ on jäänyt vasta toiselle sijalle. Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1996, 228-229) ovat kiinnittäneet tähän huomiota suomalaisissa kouluissa yleisemminkin, ja he pohtivat erään tähän johtaneen syyn olevan yläasteen erityisopetusresurssien vähentymisen. He uskovat, että koulun sisäisen kehittämisen kysymykset ja käyttäytymisen sekä muiden ongelmien laajempi käsittely ja ennaltaehkäisy jäävät resurssien puutteen vuoksi tämän ”kriisipäivystyksen” jalkoihin. Tämä taas saattaa synnyttää yläasteelle integraatiokehityksen vastaisesti koulun sisäisiä, pieniä ”piilotarkkisuusluokkia”, joiden tarkoituksena on siirtää luokissa esiintyvät työrauhahäiriöt pois normaaliopetuksesta. Lisäksi jopa epäillään, että tällaisen kehityksen myötä suoritustasoltaan heikoimmat, nyt erityisopetuksen ulkopuolella olevat oppilaat, eivät pysty saamaan tarvittavaa yksilöllistä tukea ja ohjausta, ja että heistä voi olla syntymässä uusi syrjäytyvien joukko perinteisten erityisoppilaiden ulkopuolelle. (Ihatsu ym. 1996, 228-229.)

Lehtisaaren koulussa on havaittavissa tämän suuntaista kehitystä. Erityisopetusresursseja pidetään koulussa riittämättöminä, osalle erityisopetuksessa käyvistä oppilaista erityisopetuksen luokka on pääsääntöinen erityisluokkaopetukseen verrattava opiskelupaikka, ja suurella osalla erityisopetuksessa käyvistä oppilaista arvellaan olevan sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia ja oppitunteja häiritsevää käyttäytymistä. ”Piilotarkkisuusluokka” -nimitys vaikuttaa siis osuvalta. Koulussa myös tiedostetaan, etteivät kaikki oppilaat, jotka erityisopetusta tarvitsivat, voi sitä vielä saada. Erityisopetuksen ulkopuolelle jäävät varsinkin hiljaiset sekä luki- ja oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat. Ihatsu kollegoineen uskoo tämä kaiken vaikuttavan myös erityisopettajan rooliin - hänen on tavallaan pakko palata kouluyhteisössä takaisin klinikkaan. (Ihatsu ym. 1996, 228.)

Jäsentymättömyys. Osa-aikainen erityisopetus etsii niin Lehtisaarella kuin koko Suomessakin vielä omaa selkeää linjaansa, tietynlaisesta jäsentymättömyydestä kertovat jo osa-aikaisen erityisopetuksen moninaiset nimitykset. Lisäksi osa-aikaista erityisopetusta koskevia säädöksiä ja toimintaohjeita on toistaiseksi vielä verrattain vähän. Toiminta on pohjautunut pääasiassa erilaisiin suosituksiin ja perimmältään erityisopettajan omaan aktiivisuuteen oman työalueensa kehittämiseksi. Toisaalta saattaa olla niin, että jatkuvasti muuttuvassa, dynaamisessa koulussa

osa-aikaisen erityisopetuksen tuleekin olla joustavaa, alati muutosvalmista toimintaa. Tarkkojen säädösten ja määräysten puuttuminen suo tällä hetkellä osa-aikaiselle erityisopetukselle mahdollisuudet joustavaan suunnitteluun ja toimintaan. (Salminen 1989, 51.)

Lehtisaaren osa-aikaisen erityisopetuksen ominaispiirre on juuri sen joustavuus. Oppilaat voivat siirtyä erityisopetukseen erilaisten ongelmien takia, kaikilta luokka-asteilta, vaihtelevina aikoina lukuvuodesta ja vaihtelevan pitkäksi aikaa. Vaikka kouluissa oppisisällöt ovat usein erityisopetuksessa niin yhteismitattomia yleisopetuksen kanssa, että palaaminen takaisin yleisopetukseen on vaikeaa (Naukarinen 1999, 183-184), voi Lehtisaarella siirtymisprosessi erityisopetukseen ja takaisin toteutua eri tavoin, asteittain ja kokeillen sekä usein suhteellisen nopeasti ja helposti. Tämä voi toisaalta madaltaa siirtokynnystä liikaakin ja edistää oppilaiden *putoamista kavereiden perässä* erityisopetukseen. Kaiken joustavuuden keskelle Lehtisaarella kaivataankin tavoitteellisuutta ja selkeyttä.

8.2 Et pystytään kaikki langat käsissään, niin vaatii aika paljon

On tärkeää ottaa huomioon, että osa-aikaisen erityisopetuksen selkiintymättömyys voi johtaa myös siihen, että erityisopettaja saattaa joutua kohtuuttomien paineiden alaiseksi ja saa itselleen työtehtäviä, jotka eivät itse asiassa kuulu hänelle lainkaan (Salminen 1989, 51). Lehtisaarella tähän voi viitata erityisopettajan toimiminen ikään kuin ”paineentasaajana” ja eräänlaisena ”segregointiventtilinä” (ks. s.100) yleisopetuksen työrauhan säilyttämisessä oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien oppilaiden tukemisen kustannuksella. Erityisopettajan työtä kuvaillaan myös hajauttavaksi, monipuoliseksi ja vaihtelevaksi. Erityisopettaja saa myös jatkuvasti lisää työtehtäviä, joista voi olla vaikea kieltäytyä, kun työnkuva ei ole selkeä.

Työnkuvan moninaisuus. Erityisopettajan työnkuvaan nähdään yleisesti kuuluvan esimerkiksi Happonen ja hänen kollegoidensa (1986) osa-aikaisen erityisopetuksen tilaa selvittelevässä kysely- ja haastattelututkimuksessa sosiaalisesti ja emotionaalisesti sopeutumattomien opetus ja klinikkaopetus sekä puheen, lukemisen ja kirjoittamisen opetus. Tutkimuksessa erityisopettajilta odotettiin varsinkin yhteistyötaitoja sekä suunnittelu- ja valvontatehtäviin osallistumista, erityistä kes-

kittymistä ongelmaoppilaiden auttamiseen ja kriisitilanteiden rauhoittamiseen, myös klinikkaopetuksen painottamista toivottiin, koska oppilaiden emotionaalisten ja sosiaalisten ongelmien koettiin lisääntyvän. Tutkimuksen luokan- ja aineenopettajat toivoivat erityisopettajan keskittyvät luki- ja puheopetukseen. Lisäksi oppilashuolto-ryhmän, siis myös erityisopettajan, odotettiin keskittyvän pääasiassa työrauhahäiriöiden korjaamiseen (so. oppilaan muuttamiseen), eikä niinkään ennalta ehkäisevään työhön tai opettajien välisen yhteistyön ja koulun hengen kehittämiseen (so. oppimisympäristön muuttamiseen) (Happonen, Ihatsu, Kärnä, Perätalo & Tuunainen, 1986; ks. myös Naukkarinen 1996, 522-523; Runsas 1991, 51). Lehtisaaren koulussa on havaittavissa samansuuntaisia näkemyksiä ja toiveita erityisopettajan työnkuvasta, tosin Lehtisaarella kaivataan myös samanaikaisopetuksen lisäämistä klinikkaopetuksen rinnalle.

Varsinaisen opetustyön lisäksi erityisopettajan työnkuvaan liittyvät usein myös monet muut tehtävät. Keskeisiä tehtäviä ovat muun muassa yhteydenpidot oppilaiden koteihin, perheneuvoloihin sekä koulun muihin opettajiin. Erityisopettaja toimii myös erityisopetusta ja oppilaiden ongelmia käsittelevien kysymysten asiantuntijana ja konsulttina omassa kouluyhteisössään ja tarvittaessa laajemmaltiikin. (Salminen 1989, 51.) Lisäksi diagnosointi on kuulunut perinteisesti erityisopettajan työhön (Runsas 1991, 51).

Työn epäkohtia. Erityisopettajan työn epäkohtana on nähty niin Lehtisaaren koulussa kuin muuallakin Suomessa muun muassa aika- ja resurssipula sekä yksinäisyys eli liian vähäiset kontaktit muun henkilöstön kanssa (Naukkarinen 1996, 522-523; Runsas 1991, 51). Yksityisyyden, yksin tekemisen ja jopa yksinäisyyden leima on liittynyt perinteisesti opetustyöhön. Sanotaan, että opettajat ovat kouluisaan eristäytyneitä, ammatillisesti yksinäisiä ja tekevät vähän työhön liittyviä asioita yhdessä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 266; Sahlberg 1996, 87.) Vaikka työn yksityisyydessä voidaan nähdä joitain etujakin, rajoittaa se uusien ideoiden saamista, parempien ratkaisujen löytämistä ja omien virheiden tai epätarkoituksenmukaisen toiminnan huomaamista. Se voi myös jatkaa epäpätevyyttä, josta on vuodesta toiseen haittaa oppijoille, kollegoille ja opettajalle itselleen. Eristäytyminen tukee myös konservatiivista asennoitumista ja sallii opetuksen muutoksen vastustamisen sekä saattaa estää edistyksen havaitsemista. (Kohonen & Leppilampi 1994, 266.)

Vastuuta erityistarpeita omaavista oppilaista voidaan kuitenkin jakaa myös yhteisesti koko kouluyhteisölle (Ström 1996, 85). Oppilaan opettamista voi suunnitella, toteuttaa ja arvioida myös tiimi, kahden tai useamman opettajan ryhmä. Siitä voivat myös vastata opettaja, erityisopettaja, opinto-ohjaaja ja psykologi tai kuraattori yhdessä. (Kääriäinen ym. 1997, 166.)

Lehtisaaren erityisopettaja kaipaa toista aikuista jakamaan vastuutaan ryhmästä ja opetustyön ulkopuolisista töistä. Hän tuntee, ettei yksi erityisopettaja pysty ainakaan ilman kouluavustajaa vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Koulukuraattorin osallistumista joillekin erityisopetuksen tunneille erityisopettaja pitää myös positiivisena kokemuksena. Toisaalta erityisopettaja kertoo olevansa jo nyt toimivassa yhteistyössä esimerkiksi terveydenhoitajan, koulukuraattorin, opinto-ohjaajan ja rehtorin kanssa sekä saavan tukea myös muilta työtovereiltaan.

8.3 Niillä on omat systeemit ja on hankala mennä sinne, koska ei tiitä niitä

Peruskoulun tehtävänä on ottaa huomioon oppilaan yksilöllisyys eli oppilasta tulee ohjata oppimaan ikätasonsa ja edellytystensä mukaisesti. Koska yksilöllisyyden kohtaaminen peruskoulussa on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi, on kehittynyt kaksitahoinen rinnakkaiskoulujärjestelmä (ks. s.19-20) helpottamaan tätä tehtävää: yleisopetuksen rinnalla toimii erityisopetus omana järjestelmänään. (Naukarinen 1998, 182-183).

Kaksitahoisien rinnakkaiskoulujärjestelmän taustalla on selkeä näkemys erityisoppilaiden erilaisuudesta: erityisoppilaat ovat niin erilaisia, että he tarvitsevat erilaista opetusta, joka on perusteltua organisoida erilleen yleisestä opetuksesta. Erityisoppilaiden erilaisuuden korostaminen johtaa erillisten opetuspalvelujen (erityislaitokset, erityiskoulut) kehittymiseen. Samalla erillisten opetuspalvelujen olemassaolo tukee käsitystä siitä, että palvelujen kohdeyksilöt ovat erilaisia kuin muut; jos jotkut ihmiset ovat erillisissä laitoksissa, täytyy heidän olla selvästi erilaisia. (Moberg 1996, 121; 1999, 41.) Naukarinen (2000, 160) toteaa Stainbackiin ym. (1989) viitaten, että luokittelun avulla luodaan ja ylläpidetään erityisoppilas-statusta ja segregoivien erityiskasvatuksellisten palvelujen tarvetta. Perusajatuksena on, että oppi-

laan täytyy sopia yleisopetukseen tai hänen paikkansa on erityisopetuksessa (Naukkarinen 2000, 160).

Myös koulun kulttuuri, kuten esimerkiksi kasvattajan uskomukset erityiskasvatuksellisten palvelujen roolista koulujärjestelmässä määrittävät osaltaan segregoivien palvelujen käyttöhalukkuutta. Jos kasvattaja määrittelee segregoivan erityisopetuksen oikeutettuna, järkevänä ja myönteisenä asiana, hän luonnollisesti toimii tämän tilanteenmäärittelyn mukaan. Jos taas hän pitää erityiskasvatusta ”epärationalisena ja koordinoimattomana palvelusysteeminä, joka hyödyttää lähinnä kouluorganisaatiota”, hän pyrkii välttämään segregoivia ratkaisuja. (Naukkarinen 1998, 187.) Erityisoppilaaksi leimautuminen, erityisopetuksen tarve ja erityispedagogiset palvelut ovat siten kulttuurisesti määräytyviä, ajankohdasta ja paikasta riippuvaisia (Naukkarinen 2000, 159).

Kaikki käytössä olevat erityisopetusratkaisut voidaan sijoittaa ns. integraatio-segregaatio -ulottuvuudelle, jossa oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen vaihtelee heterogeenisen yleisopetusryhmän ja täysiaikaisen laitossijoituksen välillä (Moberg 1998, 140; 1999, 39; Naukkarinen 1999, 180; 2000, 162). Näistä vaihtoehtoista keskeisimpiä ovat opetusryhmästä pois siirtäminen luokkahuoneen oven taakse käytävään, tukiopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen, erityisluokkaopetukseen, erityiskouluun ja laitokseen. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen on siis yleisopetuksen heterogeenisessä ryhmässä olon lisäksi olemassa selkeitä, yleisesti mm. lainsäädännössä hyväksytyjä segregoivia vaihtoehtoja. (Naukkarinen 1999, 183, 185.)

Yksilöllisyyden kohtaaminen. Lehtisaaren koulussa pystytään vastaamaan tiettyyn rajaan asti ei-toivotusti käyttäytyvien ja oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden tarpeisiin yleisopetuksen opetusryhmässä. Joidenkin oppilaiden kohdalla yleisopetuksen joustavuusraja kuitenkin ylittyy, ja joudutaan valitsemaan segregatiivisempia keinoja näiden oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamiseksi. Koulussa koetaan, että yleisopetuksessa joudutaan joustamaan aivan äärirajoille asti. Henkilökunnan kannalta ongelmallisimpia ja haastavimpia oppilaita ovat oppitunneilla opetusta häiritsevät oppilaat, ns. sosiaalisesti ja emotionaalisesti sopeutumattomat oppilaat, jotka ovat myös ensisijaisia erityisopetuksen luokkaan siirtyviä oppilaita. Yleisimmin opetustilannetta häiritsevän oppilaan kohdalla Lehtisaaressa käytetään segrega-

tiivisia ratkaisuja - oppilaan siirtämistä pois opetusryhmästä luokkahuoneen ulkopuolelle tai erityisopetuksen luokkaan.

Koulussa toimitaan kuitenkin täysin loogisesti; kun kaksoisjärjestelmä tarjoaa mahdollisuuden käyttää sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen palveluja, ajatellaan, että oppilaan sijoittaminen erityisopetukseen on kaikkien osapuolten etu. Erityisluokkasiirron näkeminen ainoana vaihtoehtona voi kuitenkin olla merkki tilanteen uudelleenmäärittelyn, reflektion ja yhteistoiminnallisuuden puutteesta johtuvasta ongelmanratkaisutapojen vähäisyydestä ja jäykkyydestä. Kun tilannetta ei pyyhdytä pohtimaan monista näkökulmista, jäävät ratkaisuvaihtoehdot vähiin ja erityisluokka muodostuu varteen otettavaksi vaihtoehdoksi. (Naukarinen 1999, 190, 208.)

Oppilaan siirtymistä erityisopetuksen luokkaan ei Lehtisaaren koulussa juurikaan kyseenalaisteta, vaan siirtyminen tapahtuu mahdollisimman joustavasti, epävirallisesti ja nopeasti, pääsääntöisesti yleisopettajien ja erityisopettajan sopimuksella etukäteen tai spontaanisti kesken oppitunnin. Erityisopetus onkin melko arkipäiväinen ja myönteisenä koettu asia. Erityisopetusta kuvaillaan positiivisilla sanoilla, kuten *yritteliäs*, *pippurinen*, *pitkäjänteinen*, *päämäärätietoinen* ja *mukava*, ja se nähdään joillekin oppilaille parempana paikkana kuin yleisopetus. Uskotaan, että erityisopetuksessa oppilas voi opiskella rauhassa omaan tahtiin, ja hengähtää hetken yleisopetuksen ”oravanpyörän” ulkopuolella. Nähdäänpä erityisopetussiirron hyödyttävän kyseisen oppilaan lisäksi myös muuta opetusryhmää ja opettajaakin. Lisäksi erityisopetus koetaan joskus välttämättömänä ja integraatio jopa haittaavana; todetaan, että muutamat oppilaat eivät saisi peruskoulua käytyä ilman erityisopetusta ja että integraatiosta kärsii kyseinen oppilas ja koko muu luokka.

Erityisopetuksessa käyvien oppilaiden ongelmia kuvaillaan oppilaassa, ei niinkään ympäristössä tai ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa oleviksi. Oppilailla todetaan olevan muun muassa *ESY-tyyppisiä ongelmia*, *dysfasiaa*, *MBD*, *oppimismotivaation ongelmia* ja *suuressa ryhmässä jaksamattomuutta*. Yleisopetuksen sopeuttamista oppilaalle sopivaksi koulun vuorovaikutussuhteita, sääntöjä ja menettelytapoja arvioimalla ei myöskään tuoda Lehtisaareissa erityisen selkeästi esiin, mutta mainitaan, että pienemmät perusopetusryhmät voisivat edistää *integroitua erityisopetusta*.

Integraation aste. Lehtisaaren koulun erityisopetuksessa käyvien oppilaiden integroitumisen aste vaihtelee. Oppilas voi olla erityisopetuksessa hyvin eri asteisesti, satunnaisemmin tai säännöllisemmin ja pysyvämmiin. Lehtisaaren koulun erityisopetuksen luokassa opiskelevat oppilaat voidaan jakaa ryhmiin esimerkiksi seuraavasti: 1) *rästiin jääneen* kokeen tekijät, 2) *tukiopetuksenomaisesti* *petraavat*, 3) *tunnilla häsläköineet*, 4) *vielä kontrollin vuoksi* olevat, 5) ruotsin kielestä vapautetut sekä 6) *kaiken opetuksen erityisopetuksessa* olevat oppilaat.

Lehtisaaren koulun erityisopetuksen luokkaan osa-aikaisesti ja vain satunnaisesti segregoidut oppilaat tuovat toiminnallista integraatiota (ks. s.13-15) yleis- ja erityisopetuksen välille. Heidän kohdallaan myös sosiaalisen integraation voidaan nähdä toteutuvan sitä paremmin, mitä harvemmin ja mitä lyhyempiä aikoja he erityisopetuksessa opiskelevat. Esimerkiksi tukiopetuksenomaisesti erityisopetuksessa koulua käyvän oppilaan sosiaalinen integraatio toteutuu todennäköisemmin kuin lähes kaikki oppitunnit erityisopetuksen luokassa opiskelevan oppilaan. Säännöllisemmin ja pysyvämmiin erityisopetusta saavien oppilaiden osalta erityisopetuksen integraation Lehtisaaren kouluun voidaankin todeta olevan vielä alussa. Kyse on lähinnä fyysisestä luokkaintegraatiosta, johon liittyy jonkin verran toiminnallista integraatiota.

Erityisopetuksessa varsinkin säännöllisemmin ja pysyvämmiin käyvien oppilaiden voidaan nähdä olevan jopa lähes oma ryhmänsä Lehtisaaren koulussa. Erityisopetuksen luokka ei ole sijaintinsa suhteen mitenkään keskeisellä paikalla Lehtisaaren koulussa, ja erityisopetuksen oppilaat käyttävät useammin luokan lähellä sijaitsevaa sivuovea kuin seuraavan kerroksen pääovea. Kuitenkin erityisopetuksen luokan vieressä sijaitsee myös yleisopetuksen luokkia, eikä erityisopetuksessa käyviä oppilaita mitenkään ohjata käyttämään jotain erityistä ovea. Erityisopetuksen luokkaa ei Lehtisaareissa ole siis eristetty yleisopetuksen luokista, eivätkä oppilaat ole tuntemattomia yleisopetuksen opettajille. Ehkä osaksi joustavan erityisopetusmallin ansiosta useimmat oppilaista tunnetaan nimeltä. Erityisopetuksessa käyvillä oppilailta on kuitenkin omat erityisnimityksensä, kuten *M:n [erityisopettajan] oppilaat eli erityisopetuksen oppilaat, M:n porukka, M:n pojat ja erityisopetettavat*. Lisäksi vakituisemmin erityisopetuksen palveluja käyttäviä oppilaita kutsutaan *vakinaisiksi, vakioiksi, vakioporukaksi, perusporukaksi* sekä *kestosijoitettuna* oleviksi ja harvem-

min erityisopetuksessa olevia *satunnaisiksi*. Näiden nimitysten perusteella voidaan havaita, että useimmilla koulun henkilökuntaan kuuluvilla on jonkinlaisia ennakkoodotuksia ja yleistettyjä mielipiteitä erityisopetuksessa käyvistä oppilaista, vaikkei heidän ryhmänsä ole mitenkään selkeästi rajattu, määritelty tai erityisen hyvin tunnettu.

Käytöshäiriöisiksi nimitetyistä oppilaista on muodostumassa vielä oma ryhmänsä erityisopetuksen sisälle. Koulussa koetaan, että heidät pitäisi erottaa muista erityisopetusta tarvitsevistä, esimerkiksi ns. oppimisvaikeuksista oppilaista, koska nämä kaksi oppilasryhmää yhtäaikaan samalla tunnilla ovat niin haastavia opettajan kannalta. Lisäksi jotkut ns. oppimisvaikeuksiset oppilaat arastelevat erityisopetukseen tulemistä juuri näiden ns. käytöshäiriöisten oppilaiden takia.

Lehtisaaren yleisopetuksessa erityisopetusta ei pidetä aivan samantasoisena ja yhtä tehokkaana, eikä erityisopetuksen tavoitteita niin korkeina kuin yleisopetuksen. Ehkäpä erityisopetusta ei tunneta riittävästi, jotta ymmärrettäisiin tavoitteiden yksilöllisyys, se että pieneltäkin tuntuva tavoite voi jollekin oppilaalle olla suuri ja tarkoituksenmukainen. Ulkopuolisen on vaikea arvioida, mikä tavoite sopii kenellekin, vaikka esimerkiksi luokalta pääseminen lukuvuoden päätavoitteena voi joskus vaikuttaakin tavoitteiden madaltamiselta ja alisuoriutumisen hyväksymiseltä. Mielenkiintoista kuitenkin on, että alhaisempien tavoitteiden nähdään jotenkin kuuluvan erityisopetukseen, eikä niitä juurikaan kyseenalaisteta, ei yleis- eikä erityisopetuksessa.

Erityisopetuksen luokka on siis jokseenkin irrallaan Lehtisaaren koulun yleisopetuksen käytännöistä. Yleisopetuksen opettajat ovat epä tietoisia erityisopetuksen luokan säännöistä, he kokivat erityisopettajan sairausloman sijaisina toimissaan erityisopetuksessa olevan omia sääntöjä ja tapoja, joita tuntemattoman on vaikeaa työskennellä erityisopetuksessa. Tämä on kuitenkin luonnollista, eihän sijaisilla ollut kokemusta erityisopettajan työstä. Koulussa koetaan myös, ettei yhteistyötä yleisopetuksen opettajien tai heidän ja erityisopettajan välillä ole loppujen lopuksi riittävästi, eikä erityisopetusta tunneta tarpeeksi. Todetaan esimerkiksi, ettei opettajien kesken juurikaan puhuta siitä, mitä kollegat konkreettisesti tekevät oppitunneillaan, ja että erityisopettajan poissaoleminen näkyy heti *piiputtavana toimintana*. Lisäksi HOJKS-työskentelyssä korostuu sen kuuluminen erityisopetukseen.

8.4 *Ei se HOJKS vielä oo niin jalostunu käsittäkseni*

Lehtisaaren koulussa ei juurikaan korostu HOJKS:n rooli koko moniammatillisen työryhmän yhteisenä työkaluna (ks. myös Tilus 2000b, 5). Yleisopetuksen opettajat ja rehtori näkevät, että HOJKS antaa tietoa ja tukea erityisopettajalle ja erityisopetuksessa käyvälle oppilaalle. Myös HOJKS:n laatimisesta ja tarkastamisesta on viimekädessä vastuussa erityisopettaja. Lisäksi HOJKS:n laadintaperusteet hahmotetaan henkilökunnan keskuudessa monin eri tavoin: HOJKS todetaan laadittavan muun muassa erityisopetukseen siirretyille, *pitkän aikavälin* erityisopetuksessa oleville, kielistä vapautetuille, mukautetun opetussuunnitelman mukaan eteneville, *heikko-lahjaisille* sekä oppilaille, jotka *eivät pysty jossakin aineessa tai tilanteessa seuraamaan normaalia opetusta*. Koulun omaa, yhteistä ja selkeää linjaa esimerkiksi HOJKS:n sisällöstä, laadintaperusteista, tarkastamisesta ja käytöstä ei ole siis vielä muotoutunut. Holopaisenkin (1999, 6) mukaan on havaittavissa, että kouluissa HOJKS:ien käytössä päätöksenteon ja pedagogisen työn apuna on vielä parannettavaa, laatiminen sen sijaan tapahtuu yleensä yhteistyössä vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa (Holopainen 1999, 6).

Erityisopettaja kokee HOJKS:n laatimisen ja varsinkin työryhmän kokoon kutsumisen raskaana ja HOJKS:n vieraana, ikään kuin ylhäältä annettuna työkentelytapana, niinpä vanhempien ja asiantuntijoiden yhteistyö vaihtelee. Erityisopettajan itse muokkaamat HOPS-kaavakkeet sen sijaan koetaan suhteellisen hyvin toimiviksi ja yleensä riittäviksikin, tosin HOJKS:n laatimisen nähdään saavan aikaan sen, että *asioihin* tulee paneuduttua hieman paremmin. Lehtisaaressa HOJKS:n ja HOPS:n eroiksi mainitaankin oikeastaan vain laatimiseen liittyviä asioita. HOJKS:n laadinta koetaan perusteellisempänä ja näin työmäärältään raskaampana. Vaikuttaakin siltä, että HOJKS:n koetaan antavan opetustyöhön ja oppilaan oppimiseen jonkin verran enemmän aineksia kuin HOPS:n, ei kuitenkaan kovin merkittävästi.

Lehtisaaren koulussa on myös havaittavissa HOJKS:n laatimiseen liittyvä ongelma, joka johtuu osa-aikaisen erityisopetuksen luonteesta. Useiden asiantuntijoiden yhdessä laatima ja oppilaan taitoja ja tavoitteita kattavasti arvioiva HOJKS koetaan epätarkoituksenmukaiseksi, jos oppilas käy erityisopetuksessa vain satunnaisesti. Lehtisaaressa kaivataankin selkeää linjaa siitä, kenelle HOJKS tulee oikeastaan laatia.

Lehtisaaren koulussa käytetään HOPS-nimitystä oppilaiden opiskelusuunnitelmista sekä jopa suunnitelmasta, joka tehtiin Erkkakerhon eräälle retkelle lähteville oppilaille. Nämä suunnitelmat eivät aivan vastaa aiemmin kouluissa käytössä olleen henkilökohtaisen opetussuunnitelman määritelmää ja laatimiseen annettuja ohjeita.

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman määritellään tarkoittavan ”oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa yksittäiselle oppilaalle” (Ikonen 1998, 219; 1999, 186), sekä olevan ”jatkuvasti seurannan vaikutuksesta muuttuva ja dynaaminen työväline, joka jäntevöittää erityisoppilaan työtä ja selkeyttää vastuuta oppimisen eri osa-alueiden painotuksissa luokanopettajan ja erityisopettajan välisessä työnjaossa”. HOPS-työskentelyssä pidetään jatkuvasti kuitenkin mielessä, että oppilaan oma panos oppimisessa on motivoitumisen kannalta tärkeintä, oppimista ei tapahdu väkisin. (Saarenketo 1997, 12.) HOPS:aa on verrattu myös karttaan, joka koostuu erilaisista opiskelu- ja työreiteistä, joita sen haltija on kulkenut tai aikoo tulevaisuudessa kulkea. HOPS:n tunnustetaan myös olevan haasteena vaativa sekä opettajalle että oppijalle. (Jalava, Lehtinen & Palonen 1997, 8.)

Opetussuunnitelman laatimisessa on oleellista, että ei pitäydytä ”perinteiseen koulukasvatukseen ja oppiaineskeskeiseen ajatteluun, vaan oppilaalle pyritään tarjoamaan hänelle sopivia integroituja oppikokonaisuuksia” (Saarenketo 1997, 12). Oleellista on myös se, että HOPS laaditaan aina kirjallisena. Laatimisessa ovat mukana oppilaan oma opettaja, vanhemmat, erityisopettaja ja mahdollisuuksien mukaan oppilasta arvioinut lääkäri, psykologi, fysioterapeutti sekä mahdollisuuksiensa mukaan myös oppilas. Kun HOPS laaditaan kirjallisena, on se samalla eri osapuolia sitova sopimus. Näin myös oppilaan vanhemmat voivat kontrolloida, että oppilas saa sellaista opetusta, josta yhteisesti on sovittu. Yksinkertaisimmillaan henkilökohtainen opetussuunnitelma määritellään opettajan ja oppilaan väliseksi sopimukseksi. Samalla HOPS toimii opettajien muistinvirkistäjänä sekä koulun muuttuvissa olosuhteissa oppilasta koskevien tietojen siirtämisen apuvälineenä uudelle henkilökunnalle. (Saarenketo 1997, 12.)

Ehkä Lehtisaaressa olisikin tarpeellista antaa erityisopetuksessa satunnaisemmin käyvien opiskelusuunnitelmalle jokin toinen nimi, joka erottaisi nämä, varmasti tarpeelliset suunnitelmat, jo käytöstä jääneestä henkilökohtaisesta opetus-

suunnitelmasta. Jyväskylän koulutoimessa on esimerkiksi käytetty HOJKS:n soveluksesta, jota opettajat ovat tarpeen mukaan muokanneet ja laajentaneet, nimitystä HOPPI eli henkilökohtainen oppisuunnitelma tai oppimissuunnitelma (ks. Ikonen 2001, 96-99). On tärkeää, että koulujen rehtorit, erityisopettajat kuten muukin koulun henkilöstö puhuu samaa kieltä keskustellessaan niinkin tärkeästä asiasta kuin oppilaiden oppimisen ja opettamisen suunnittelusta.

8.5 Myrskynkin jälkeen on maaperässä kosteutta ja siemen voi itää

Kuten jo aiemmin on todettu, on koululla niin kuin muillakin organisaatioilla oma kulttuurinsa, omat tapansa ja perinteensä (Hämäläinen & Sava 1989, 27; Kääriäinen ym. 1997, 241). Tällä ”kouluyhteisön elämäntavalla” on suuri merkitys oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai estävänä tekijänä (Naukkarinen 1998, 185, Sahlberg 1996, 85-86). Seuraavassa tarkastellaan kokoavasti edellisiin lukuihin perustuen Lehtisaaren koulun kulttuurin sijoittumista akselille perinteinen koulu - oppiva koulu.

Erityisopetus Lehtisaaren koulussa on enemmän perinteisen koulun mallin mukaista ja ehkäpä luokkamuotoisempaa kuin siitä käytettävä osa-aikainen erityisopetus -nimitys antaa ymmärtää. Koulussa on muutamille oppilaille tarjolla pitempiaikaista, tiiviimpää ja luokkamuotoisempaa erityisopetusta osa-aikaisemman ja satunnaisemman lisäksi. Koulussa näyttää siis olevan tietty vakiintunut oppilasryhmä, joka opiskelee lähes ainoastaan erityisopetuksessa. Lehtisaaren koulussa voidaan myös havaita vaikeuksia vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Koulussa uskotaan, ettei erityisopetusta ole koskaan riittävästi ja että yhdeksäsluokkalaisilta vapautuvat erityisopetuspaikat täyttyvät nopeasti, myös oppilaiden jatkuvaa *hinkua ja tunkua* erityisopetukseen on havaittu. Eräänä vaikeutena nähdään suuret opetusryhmät, ja ajatellaan, että oppilaan yksilöllisyys voitaisiin kohdata paremmin pienessä opetusryhmässä, oli sitten kyse yleis- tai erityisopetuksen ryhmästä.

Kun yleisopetuksen paineet oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa käyvät yhä suuremmiksi syntyy kouluun ”varaventtiilejä” tai ”segregaatioventtiilejä” säätelämään opetuksen yksilöllistämispaineita sekä auttamaan yleisopetuksen muutostarpeen lievittämisessä (Naukkarinen 1999, 193, 196, 207). Nämä ”venttiilit” toimivat siis perinteisen koulun toimintaan kuuluvan ”taakan siirron” välineinä.

”Taakan siirtoa” voidaan kuvailla esimerkiksi tilanteella, jossa koulun kurinalaisiin ja jäykkiin käytänteisiin sopeutumattomat oppilaat alkavat oireilla, mutta opettajilla ei ole itsereflektiotaitoja eikä ongelmaa hahmoteta. Myös koulun sääntöihin ja vuorovaikutussuhteisiin liittyvien ongelmien kohtaaminen voidaan kokea vaikeaksi ja työlääksi. Näin opettajien on vaikea osoittaa, missä ongelma on, joten he ”siirtävät taakan” korjaavilla toimilla, jotka näyttävät tehokkailta. Näitä toimia ovat mm. oppilaan puhuttelu, sopimuksen tekeminen oppilaan kanssa, jälki-istunto, spontaani segregatio (esim. poistaminen luokkahuoneen ulkopuolelle kesken oppitunnin) ja pysyvämpi segregatio (esim. siirtäminen erityisluokkaan). Näin oppilaaseen kohdistuvat ratkaisut poistavat oireet väliaikaisesti. Koulun kurinalaiset ja jäykät työkäytännöt jäävät kuitenkin muuttamatta, koska oireiden poistaminen poistaa myös tarpeen perustavampaan ongelmanratkaisuun. Koulun kulttuurille tulee yhä ominaisemmaksi lisääntynyt riippuvuus oireeseen kohdistuvasta yksilödiagnostisesta ongelmanratkaisusta, ja ”taakan siirrosta” tulee itseään vahvistava kehä. (Naukkarinen 1998, 192-194; 1999, 240.)

Vaikka virallisesti erityisluokat ovat pyrkineet auttamaan ”erityisopetusta tarvitsevien” oppilaiden opetusta (Moberg 1998, 139; 1999, 41), turvaa hankalien oppilaiden poistaminen yleisestä opetuksesta itse asiassa järjestyksen pääjärjestelmässä tukien samalla sosiaalisia luokkaeroja yhteisössä ja mahdollistaen oppilaiden leimaamisen, luokittelun ja segregoinnin jatkamisen (Hautamäki ym. 1993, 135; Moberg 1996, 121; 1999, 41; Sapon-Shevin 1995, 8). Lehtisaaressa erityisopetuksen eräänä tärkeänä tehtävänä pidetään yleisopetuksen tukemista, joka määritellään työrauhan varmistamiseksi yleisopetuksen ryhmässä. Lisäksi erityisopetusta kuvaillaan jopa yleisopetuksen opettajien *henkireiäksi* ja erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhdetta *poiminnaksi*. Lehtisaaren koulussa osa-aikaisen erityisopetus on siis muodostunut segregoivaksi ”varaventtiiliksi”, ja oppilaiden siirtäminen pois yleisopetuksesta muistuttaa ”taakan siirtoa” (ks. Naukkarinen 1999, 241). Erityisopetus siis vastaa Lehtisaaressa hyvin pitkälle siitä, että asiat sujuvat, kun yleisopetus samaan aikaan jatkaa totutulla tavalla ja muuttumattomana.

Lehtisaaressa erityisopetus on alkanut toimia ”segregointiventtiilinä” ehkä liiankin tehokkaasti. Erityisopetuksen opetusryhmät ovat monien mielestä aivan liian suuria, joten erityisopetuksessa on paineiden kasvaessa jouduttu turvautumaan

oppilaisiin kohdistuvien käyttäytymis- ja/tai oppimisodotusten madaltamiseen (esim. tavoitteena luokalta pääseminen) sekä omaan ”segregointiventtiiliin” (so. HOPE-opetus):

Hyviä kokemuksia, et ilman muuta on hyvä, että on semmonen paikka mihin voi [oppilaita] laittaa ja tietää, että saa jonnekin niin se antaa itelle semmosen turvan kuitenkin.

Myös erilaisten projektien perustaminen Lehtisaaren kouluun voi olla merkki koulun muutostarpeen lievittämisestä, ”taakan siirtämisestä” toisaalle. Koulu voi lisätä toimintaansa erillisiä alayksiköjä tai spesialisteja, jotka vastaavat ko. oppilaiden vaatimaan koulun muutostarpeeseen. Eli kun koulu ei onnistu oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa, perustetaan projekti. Koululle ei näin tule esimerkiksi tarvetta miettiä, miten oppilaiden yksilöllisyys parhaiten kohdattaisiin heterogeenisessä opetusryhmässä. Samaan aikaan koulu kuitenkin viestittää ympäristölleen, esimerkiksi oppilaiden vanhemmille ja hallinnolle, että se on muuttumiskykyinen ja muuttuu. Itse asiassa kuitenkin luodaan vain illuusio muutoksesta, kouluorganisaation rakenteet pysyvät pitkälti samanlaisina. Tästä näkökulmasta koulun projektitkin voi tulkita eräänlaisiksi ”segregointiventtiileiksi”. (Naukkarinen 1999, 193-194; Skrtic 1991, 166-167.)

Lehtisaaren koulussa on kuitenkin myös aistittavissa, että esimerkiksi JES!-projektista ollut hyötyä koulun kehittämislle erityisesti asenteiden ja suhtautumisen muuttumisen osalta, vaikka varsinaisten tavoitteiden toteutumista ei aina pystytäkään todentamaan. JES!-projekti on muun muassa *antanut ryhtiä* sekä herättänyt *puuttumaan herkemmin* ongelmiin ja perustelemaan toimintatapoja. JES!-projektin myötä ovat asenteet muuttuneet yhä myönteisemmiksi myös koulun ulkopuolisten henkilöiden vierailuihin kouluyhteisössä.

Koulun kulttuuri vaikuttaa myös klinikkaopetuksen tai vaihtoehtoisesti samanaikaisopetuksen ja näihin liittyvän henkilöstön yhteistyön painottamiseen: tukevatko henkilöstön tietämys, uskomukset, oletukset ja arvot erityisopettajan työskentelyä yksin klinikassa vai luokassa yhdessä opettajan kanssa (Naukkarinen 1996, 512, 514). Lehtisaaren erityisopetukseen on yritetty luoda uusia tapoja, kuten samanaikaisopetusta ja parkkipäivystystä, kohdata oppilaiden yksilöllisyys, mutta nämäkin

toimivat vielä ennemminkin työrauhan säilyttämisen välineinä ja ”taakan siirtäjinä”. Samanaikaisopetusta ei ole vielä pystytty Lehtisaaressa kehittämään sellaiseksi työskentelytavaksi, että sitä voitaisiin käyttää yleisesti klinikkaopetuksen vaihtoehtona, vaikka samanaikaisopetus ja *apuopettajat* nähdäänkin positiivisena asiana ja oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamista halutaan kehittää.

Strömin (1996, 83, 86) mukaan yläasteilla on organisatorisia tekijöitä, jotka vaikeuttavat samanaikaisopettajan roolin ja näin myös koko työskentelytavan kehittämistä. Opettajilta puuttuvat yhteistyöperinteet, ainekeskeinen opetus sekä pedagogisen eriyttämisen puute supistavat samanaikaisopettajan roolin avustajan rooliksi. Todellinen yhteistyö samanaikaisopetuksessa edellyttää ammattitaitoisten työntekijöiden tasavertaista suhdetta. Jotta samanaikaisopettajan rooli muodostuisi klinikkaopettajan roolin vaihtoehdoksi, tarvitaan yleisopetuksen opettajien ja erityisopettajien yhteistä, säännöllistä ja systemaattista opetuksen suunnittelua sekä erityisopettajien puolelta tietoista ammattiroolin profilointia. (Ström 1996, 83, 86.) Opettajien parityöskentely ja erilainen ryhmäytyminen on myös eräs keino tukea hyvinvointia ja jaksamista sekä tuottaa lisää voimavaroja (Holopainen 1999, 7). Opettajien asenteita samanaikaisopetusta kohtaan tulisi kokonaisuudessaan saada myönteisemmiksi (Naukkarinen 1996, 522). Lehtisaaren koulussa on jo esitetty toiveita samanaikaisopetuksen käyttämisestä, ellei klinikkaopetuksen sijasta niin ainakin sen ohella, enää tarvitsee vain vastata kehittämishaasteeseen.

Lehtisaaren koulua, sen kulttuuria ja toimintaa, voi kuvailla kuumailmapallo-vertauksella. Kuumailmapallon suuri ja huomiota herättävä pallo kuvaa yleisopetusta ja sen alapuolella roikkuva kori paineentasaussvälineineen erityisopetusta. Pallo ja kori ovat erotettavissa, mutta ne on kuitenkin liitetty monella tukevalla köydellä toisiinsa, yhteistyöstä yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä huolehtivat muun muassa rehtori, opinto-ohjaaja, koulukuraattori, terveydenhoitaja, teknisen työn opettaja ja satunnaisesti osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat.

Yleisopetus-pallo on suurempi ja näyttävämpi kuin sen erityisopetus-kori, se otetaan huomioon paremmin. Pelkkä pallo ei kuitenkaan vielä pysty kauaa toimimaan yksin, se tarvitsee yhä paineentasausta. Yleisopetuksen pallossa oleva paine kuvaa haastavia oppilaita, jotka pitäisi nähdä voimavarana, kuumailmapalloa kannattavana voimana. Paineen lisääntymisen pitäisi antaa aiheutta suuremman pallon

hankkimiseen eli yleisopetuksen radikaaliin muuttamiseen. Lehtisaaren koulussa näin radikaaliin muutokseen ei olla vielä ylletty, mutta yleisopetuksen muutosyritystä on havaittavissa: kuumailmapallo on muuttunut jonkin verran siihen tehtyjen opettajien lisäkoulutuksen ja samanaikaisopetuksen koristekuvioiden myötä. Nämä koristeet kuitenkin ovat vielä hyvin pieniä ja vain näyttävät hyvältä, suurta muutosta ei vielä ole tapahtunut. Yleisopetuksen kehittämistä tarvitaan vielä.

Lehtisaaressa onkin jouduttu luomaan myös ”varaventiilejä”, joiden kautta painetta puretaan, jottei kuumailmapallo räjähtäisi, kun sitä ei vielä kyetä täysin uudistamaan. Tällaisina paineen purkajina toimivat parkkipäivystyskokeilu ja koulun projektit Erästä Laiskamatokerhoon, jotka ovat kuin pieni reikä pallossa. Suurempana ”venttiilinä” toimii erityisopetus, joka kuumailmapallon polttimen avulla säätelee pallossa olevaa painetta eli esim. haastavien oppilaiden määrää. Jos kuumailmapalloa kyettäisiin muuttamaan painetta vastaavaksi eli jos oppilaiden yksilöllisyyteen kyettäisiin vastaamaan yleisopetuksessa, ei erityisopetusta paineentasaajana ehkä tarvittaisi lainkaan.

Osalle haastavammista oppilaista erityisopetus-kori toimii pysyvämpänä opiskelupaikkana, toisille satunnaisempana. Lehtisaaren koulussa pelätään, että erityisopetus houkuttelee oppilaita, jotka eivät sitä oikeastaan tarvitsisi, kuumailmapallon korista kun on varmasti mahtavat näkymät. Koriin mahtuu kuitenkin vain rajallinen määrä matkustajia, joten joudutaan valitsemaan suurennetaanko yleisopetuspalloa, erityisopetus-koria vai yritetäänkö painolastia saada muualle. Lehtisaaressa on laskettu tarvittaessa painolastia (henkilöstön kannalta niin haastavia oppilaita, että erityisopetus ei ole pystynyt vastaamaan heidän tarpeisiinsa) lyhyeksi jaksoksi erityisopetus-korista maahan, koulun ulkopuolelle HOPE-opetukseen. Niin HOPE-opetuksesta kuin erityisopetuksestakin on kuitenkin reitti takaisin yleisopetukseen, köydet yhdistävät HOPE-opetuksen erityisopetukseen ja erityisopetus-korin yleisopetuksen kuumailmapalloon. Myös oppilaiden vanhempiin ollaan yhteydessä ikään kuin köysitikkaiden välityksellä: yhteys on tarvittaessa saavutettavissa, mutta tukevia tikkaita saatettaisiin käyttää pienemmissäkin asioissa.

Erityisopettajalle on Lehtisaaressa muodostunut vastuullinen, monipuolinen, hajauttava ja raskaskin tehtävä. Erityisopetus hoitaa kuumailmapallon paineentasauksen ja navigoinnin. Viralliset navigointilaitteet ovat kuitenkin juuri

muuttuneet: kartan ja kompassin eli HOPS:n tilalle on juuri saatu hieno, tarkempi ja vaativampi satelliittia hyväkseen käytävä laitteisto ja tarkempi lentosuunnitelma eli HOJKS. Koulussa ei vielä osata nähdä HOJKS:n koko merkitystä moniammatillisen työryhmän välineenä vaan se on vielä erityisopetuksen asia, HOJKS aiheuttaa vielä hämmennystä. Erityisopettaja kaipaisi avukseen erityisopetus-koriin toisen aikuisen esimerkiksi avustajan roolissa - navigointilaitteiden käyttö, paineentasaus, vanhempien kutsuminen ja auttaminen erityisopetus-koriin köysitikkaita myöten, yleisopetus-palloa ja erityisopetus-koria yhdistävien köysien kunnossapito ja tietysti matkustajiksi muuttuneiden haastavampien oppilaiden opetus muuttuu hänelle välillä liian raskaaksi. Erityisopettajan vastuuta voisi siis jakaa useammallekin henkilölle.

Myös koulua ympäröivä luonto ja yhteisö sekä seurakunta ja nuorisotyö ovat Lehtisaaren koulussa tärkeässä osassa kuten kuumailmapalloa kuljettava tuuli, lentosää ja ympäröivät maisemat. Välillä iskevä turbulenssi taas kuvaa ympäristön ja maailmanmenon muutosta ja muutosnopeuden sekä monimutkaisuuden lisääntymistä. Jatkovana vaarana turbulenssissa on, että asioiden tila tajutaan liian myöhään ja käytettäviksi keinoiksi valitaan joko hätäinen suunnan muuttaminen tai harkitsematon toiminnan supistaminen. (ks. Nikkanen & Lyytinen 1996, 146.)

”Ankkurissa seisova” koulu on väsähtänyt ja urautunut, aktiivisesta kehittämisajattelusta syystä tai toisesta luopunut ja vanhoihin tuttuihin käytänteisiin palannut koulu. ”Ajelehtijoita” ovat ne, jotka tuulivirtauksia etsien ja paneutumatta syvällisemmin kehittämiseen suostuvat tekemään näennäistä ja pinnallista työtä. Ne toimivat teknisesti ja näkevät paljon vaivaa antaakseen ulospäin ja ehkä itselleenkin kuvan kehittämisen muotivirtauksia seuraavasta koulusta. ”Purjehtijoita” ovat itseuudistuvat ja itseohjautuvat koulut, joilla on hyvä keskustelukulttuuri ja jotka ovat ymmärtäneet sisäisen kehittämisen merkityksen laajasti omalta, työyhteisön ja koko koulun kannalta. ”Purjehtijoita” ovat koulut, jotka haluavat kehittyä oppiviksi kouluiksi. (Nikkanen 1996, 9.)

Vaikka Lehtisaaren koulu on suhteellisen perinteinen koulu, josta voi löytää yksilöllisyyden kohtaamista ”taakkaa siirtämällä” ja tavoitteita murentamalla, on koulu vähitellen siirtymässä ajelehtimisesta purjehtimiseen. Muotivirtauksia seuraava ja pinnallista uudistusta tekevä koulu on ryhtynyt etsimään oppivan koulun karttaa näyttämään suuntaa todelliseen sisäiseen kehittämiseen tavoitteellisesti ja

systemisesti kokonaisuuden huomioon ottaen. Tämä kartta muodostuu muun muassa toiminnan periaatteista, keskeisistä prosesseista, prosessien etenemisvaiheista sekä kehittämisalueista ja -kohteista. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 147.)

9 KOHTI UUSIA LÖYTÖRETKIÄ

Tutkimuksessani olen halunnut kartoittaa Lehtisaaren koulun kulttuurille ominaisen tavan toteuttaa erityisopetusta. Tutkimukseni lähtökohdaksi otin Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen ja Lehtisaaren koulun tavan toteuttaa Jyväskylän JES!-projektia koulukohtaisesti. Lähtiessäni laajentamaan JES!-projektin raporttien perusteella saamaani informaatiota ja tutustuessani tarkemmin kouluun ja sen toimintaan, huomasin, että Lehtisaarella JES!-projektin tavoitteet ovat hyvin pitkälle lomittain erityisopetuksen ja koko koulun tavoitteiden kanssa. Vaikka JES!-projekti onkin erityisopetuksen laatuhanke, ei se kosketa ainoastaan erityisopetusta. Näin tutkimusprosessini johdatti minut tutkimaan Lehtisaaren koulun kulttuuria laajemminkin. Olen siis pyrkinyt tutkimuksessani hahmottelemaan Lehtisaaren koulukulttuurin piirteitä sekä koulun henkilökunnan näkemyksiä koulun muuttumisen tarpeesta ja mahdollisuuksista. Olen ollut kiinnostunut myös koulun yleisopetuksen ja erityisopetuksen suhteesta.

Lehtisaaren koulun osa-aikainen erityisopetus muistuttaa lähinnä ns. laajennetun toimintamallin mukaista erityisopetusta; erityisopetuslinikassa opetetaan useita aineita ja samanaikaisopetusta on käytetty jonkin verran. Osa-aikainen erityisopetus etsii Lehtisaarella vielä selkeää linjaansa, ja erityisopettajan työnkuvaan kuuluu yhä hyvin moninaisia tehtäviä. Erityisopetuksen ennaltaehkäisevä työ kaipaa Lehtisaarella kehittämistä. Eräänlainen kriisipäivystys ja akuuttien ongelmien korjaaminen vievät vielä suuren osan resursseista, eivätkä varsinkaan hiljaiset sekä luki- ja oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat voi aina saada riittävää erityisopetusta.

Lehtisaarella pystytään vastaamaan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten luomiin haasteisiin tiettyyn rajaan asti, vaikka yleisopetuksessa ollaankin usein aivan joustavuusrajan tuntumassa. Joustavuusrajan ylittyttyä oppilas

siirretään yleensä luokkahuoneen ulkopuolelle tai erityisopetuksen luokkaan. Oppilaiden integraation aste vaihtelee oppilaskohtaisesti; toiminnallista ja sosiaalista integraatiota esiintyy sitä enemmän, mitä harvemmin ja lyhyempiä aikoja oppilas viettää erityisopetuksessa. Siirtoa erityisopetuksen luokkaan ei koulussa juurikaan kyseenalaisteta eikä yleisopetuksen sopeuttamista oppilaan tarpeisiin tuoda erityisen selkeästi esiin. Erityisopetuksen luokka on Lehtisaassa jonkin verran irrallaan koulun käytännöistä, mutta yhteyksiä ovat vahvistamassa muun muassa rehtori, opinto-ohjaaja, koulukuraattori, terveydenhoitaja ja teknisen työn opettaja. Lisäksi oppilaat tunnetaan yleisopetuksenkin piirissä ainakin nimeltä. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö koetaan usein toimivana, vaikka parantamistakin löydetään.

HOJKS-työskentely ei ole vielä Lehtisaassa löytänyt täysin omaa muotoaan, ja HOJKS koetaan usein vieraana ja ongelmallisena toteuttaa osaaikaisessa erityisopetuksessa. HOJKS:n sisältöön, laadintaan, tarkastukseen ja käyttöön kaivattaisiin selkeää linjaa.

Lehtisaaren koulun kulttuuri muistuttaa melko pitkälle perinteisen koulun kulttuuria. Koulussa on tarvittaessa tarjolla luokkamuoitoisempaa ja pitempiaikaisempaa erityisopetusta, ja erityisopetuksen tehtävänä nähdään yleisopetuksen tukeminen, mikä tulkitaan työrauhan varmistamiseksi yleisopetuksessa. Koulussa on jouduttu luomaan eräänlaisia ”varaventiilejä” (erityisopetus, HOPE-opetus, projektit, parkkipäivystyskokeilu), joiden kautta siirretään oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamiseen liittyviä haasteita toisaalle. Erityisopetuksesta on kuitenkin myös mahdollisuus palata takaisin yleisopetukseen, ja HOPE-jaksotkin ovat vain väliaikaisia ratkaisuja.

JES!-hanke on tuonut jonkin verran uusia tuulia koulun kulttuuriin. JES!-projekti on vaikuttanut varsinkin asenteiden tasolla; ongelmatilanteisiin puuttuminen ja toimintatapojen perustelevuus on saanut uutta ryhtiä. JES!-projekti on myös lisännyt koulun henkilökunnan motivaatiota, kun on saatu huomata, että muutakin on mukana yrittämässä eteenpäin oppilaan hyväksi, verkostoitumistakin on tapahtunut. Lisäksi koulun ulkopuolisten henkilöiden vierailuihin on opittu suhtautumaan entistä avoimemmin. Koulussa on kokeiltu myös samanaikaisopetusta sekä parkkipäivystystä, ja varsinkin samanaikaisopetuksen käytöstä ollaan kiinnostuneita. Lehtisaaren koulu on siis jo tarttunut oppivan koulun haasteeseen.

Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella yhtä todellisuutta ja laadullinen tutkimus on aina jossain määrin subjektiivista. Olenkin tutkimuksellani hahmotellut vain yhden, minulle näyttäytyneen kuvan, Lehtisaaren koulusta ja sen toiminnasta. Saamiani tuloksia ei siten tule sellaisenaan yleistää muihin kouluihin, onhan kyse yhden lukuvuoden aikana, yhdestä yläasteen koulusta ja vain yhden tutkijan toimesta kerätystä ja analysoidusta aineistosta. Uskoakseni tutkimukseni antaa kuitenkin informaatiota, joka soveltuu myös muiden koulujen ja yleensäkin erityisopetuksen kehittämiseen pyrkivien tahojen käyttöön. Tavoitteenani on ollut, että tutkimukseni olisi merkityksellinen erityisesti Lehtisaaren koululle, ja että se antaisi aineksia Lehtisaaren koulun kehittämistyöhön.

9.1 Koulun kulttuurinen muutos

Koulun kehittämisen tutkijat ovat yleisesti sillä kannalla, että tuloksellinen muutos koulussa edellyttää muutosta niissä tavoissa, joilla viranomaiset, opettajat ja oppilaat tekevät asioita yhdessä, toisin sanoen koulun toimintakulttuurissa (Sahlberg 1996, 85). Kulttuurin muutos merkitsee kuitenkin tuttujen arvojen, merkitysten ja normien katkeamista ja tähän liittyvää epätietoisuutta. Muutoksen vastustaminen kuuluukin olennaisena osana mihin tahansa muutokseen, sillä muutos merkitsee aina uhkaa yksilön turvallisuuden tunteelle. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61-62). Lisäksi koulun henkilöstö ei aina näe muutoksen tarvetta kehittämistyössä välttämättömänä, saatetaanpa kysyä, mitä nyt vielä pitää tehdä, kun koko ajan on oltu jatkuvassa muutoksessa. Ristiriidat muutoksen alkuvaiheessa ovat kuitenkin varma merkki siitä, että koulussa ollaan nyt tekemisissä todellisten, merkittävien ja kauaskantoisten muutospyrkimysten kanssa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 263; Pässilä & Niinikuru 1993, 133-134). Ongelmat myös johtavat syvempään muutokseen ja tyytyväisyyteen. Tehokkaat organisaatiot käyttävät ongelmatilanteet hyväkseen mieluummin kuin yrittävät välttää niitä. Menestyksekkäillä kouluilla ei siis ole vähemmän ongelmia kuin muilla kouluilla, ne vain osaavat tulla ongelmien kanssa muita paremmin toimeen (Kohonen & Leppilampi 1994, 263.)

Kulttuurin vaikutus muutokseen on aina arvaamaton. Edes nykytilan kartoitus ja kehittämissuunnitelman laatiminen eivät takaa, että toiminta onnistuu ja kaikki menee suunnitelmien mukaan. Muutos on aina vaikea ja moniulotteinen pro-

sessi (Kohonen & Leppilampi 1994, 146, 256), ikään kuin ainutlaatuinen matka, jonka käännteitä ja lopputulosta on lähes mahdotonta ennustaa. Prosessin etenemisen voi nähdä vasta, kun on matkalla. Tuleekin varautua siihen, että vaikka kehittämiseen sitoutuneet kouluyhteisön jäsenet pyrkivät toimimaan loogisesti ja rationaalisesti, kehityksen kulku ei ole välttämättä looginen eikä mahdollisesti sille asetettujen odotusten mukainen. Tavoitteiden suunnan säilyttämiseksi tulisi aina palata päämäärän ja tavoitteiden pohdintaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 146, 262; Lyytinen 1986, 352.) Koulun kehittämisessä saattaa syntyä myös täysin tarkoittamattomia kielteisiä vaikutuksia, jolloin kouluyksikkö saattaa tilapäisesti jopa taantua. Tämä on kuitenkin pikemminkin luonnollista kuin virheratkaisuista johtuvaa. (Lyytinen 1986, 353.)

Kulttuurit muuttuvat yleensä varsin hitaasti - vasta sitten, kun muutoksen puolesta vaikuttavat pyrkimykset ovat vahvempia kuin muutosta vastustavat voimat. Muutosprosessia ei siis voi juuri kiirehtiä, vaikka tarpeettomat esteet voidaan raivata tieltä. Prosessissa koulut etenevät yksilöllistä vauhtia. (Pässilä & Niinikuru 1993, 139; Kohonen & Leppilampi 1994, 61.) Lehtisaaren koulussa muutosvauhti on ehkä vähän hitaampi, mutta tämä ei tarkoita sitä, ettei muutoksessa edettäisi lainkaan.

On myös hyvä tiedostaa, että itsestään selvyidet ja valmiina saadut reseptit eivät päde oppilaitoksen kehittämisessä. Työyhteisön ulkopuolelta annettujen parhaidenkaan suoritusohjeiden noudattaminen ei takaa onnistumista. Näitä ohjeita ei kannatakaan toteuttaa sellaisinaan kirjaimellisesti, jotta oma päämäärä ja näkemykset eivät kaventuisi. Muutos on jokaisen yhteisön kohdattava ja käytävä läpi. Muutosprosessi on erilainen eri yhteisöissä, koska niissä toimivat ihmiset ja perinteet ovat erilaisia. On siis luotettava omaan ja ennen kaikkea myös oman työyhteisönsä jäsenten kokemukseen, ammattitaitoon ja harkintaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 256, 261.)

9.1.1 Koulun kehittämistä ehkäiseviä voimia

Fullan (1995, 90-92) tuo esille neljä koulun kehittämisessä esiintyvää solmukohtaa:

1. **Aktiivinen kehittämisen alkuvaihe ja aktiivinen osallistuminen kehittämiseen.** Yleensä kehittäminen tarvitsee ensin jonkun alkusysäyksen lähteäkseen käyntiin.
2. **Painostus ja tuki.** ”Painostus ilman tukea johtaa vastustukseen ja vieraantumiseen, tuki ilman painostusta johtaa ajelehtimiseen ja resursien hukkakäyttöön”. (Fullan 1995, 91; ks. myös Naukkarinen 1996, 519.)
3. **Muutokset käyttäytymisessä ja uskomuksissa.** Usein työntekijä ei ymmärrä asioita uudella tavalla, ennen kuin hän on perin pohjin joutunut miettimään asioita käytännön tasolla. Muutos käyttäytymisessä on välttämätöntä, jotta työntekijä pystyy muuttamaan ymmärrystään asioista ja niille antamia merkityksiä.
4. **Kaikkivoittava omistajuuden ongelma.** Henkilöstön tulee hallita työyhteisön kehittämisprosessia. Tämä vaatii, että työntekijä ymmärtää selkeästi kehittämistehtävän, hänellä on tarpeeksi taitoa ja hän haluaa sitoutua prosessiin. (Fullan 1995, 90-92.)

Hämäläinen ja Sava (1989, 111-112) taas näkevät koulun kehittämissä työssä kriittisinä ja työtä hidastavina tekijöinä muun muassa sen, että 1) muutoksen tuomaa hyötyä ei ymmärretä, 2) hanke kohdistuu opettajien mielestä epäolennaisiin asioihin, 3) hanke lisää kohtuuttomasti työmäärää, 4) hanke on liian vaikea toteutettavaksi nykyisellä ammattitaidolla tai kohtuullisen koulutuksen jälkeen, 5) hankkeeseen liittyy liikaa kielteisiä ennakoasenteita, 6) työyhteisön jäsenet vaihtuvat liian tiheästi tai 7) kehittämiskeinot eivät näytä tukevan tavoitteisiin pääsyä. Kehittämishankkeeseen osallistuvien ammattitaito, oppimisen halu, uskallus ja kärsivällisyys vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten he pystyvät käsittelemään näitä asioita. (Hämäläinen & Sava 1989, 111-112.) Tällaiset ongelmat ovat ominaisia ikään kuin ”ylhäältä annetuille” kehittämissankkeille (Naukkarinen 1996, 521).

9.1.2 Koulun kehittämisen edellytyksiä

Koulun uudistamista edistävät esimerkiksi seuraavat koulun ilmapiirin ominaisuudet: ”vankka itsearvostus ja terve ammattiyhteisyys sekä hyvä työmoraali, ongelmanratkaisuvalmius ja sitkeys ongelmia kohdatessa, luottamus työtovereiden pyrkimyksiin ja yhteenkuuluvuuden tunne, terve mielenkiinto työtovereiden työhön ja ajatuksiin sekä avoin asenne ympäröivään yhteisöön ja kriittiseen keskusteluun työyhteisössä.” (Hämäläinen & Sava 1989, 112.) On myös todettu, että kulttuurin muutoksen onnistumisen ratkaisevat muutosprosessin hallinnan taidot, luova ajattelu ja sitoutuminen toimintaan (Kohonen & Leppilampi 1994, 256).

Hämäläinen ja Sava (1998, 112) listaavat myös muutamia koulukohtaisia muutosta edistäviä seikkoja. Heidän mielestään mahdollisimman monen on osallistuttava koulun kehittämiseen ja kehittämisen täytyy lähteä liikkeelle nykyisen toiminnan arvioinnista. Koko koulun täytyy olla kehittämiskohteena. Kehittämistyöhön täytyy myös varata riittävästi aikaa ja siinä on edettävä lyhyin askelin, useita menetelmiä käyttäen. Kehittämällä pitää olla koulun johdon tuki ja kehittämisessä täytyy tarvittaessa turvautua ulkopuoliseen apuun. (Hämäläinen & Sava 1989, 112; ks. myös Lyytinen 1986, 353, 349.) Lehtisaaren koulussa on havaittavissa tämänsuuntaisia seikkoja, esimerkiksi koulun mukana oleminen JES!-projektissa edistää osaltaan toiminnan arviointia ja kehittämistyön laajentamista.

Muutosedellytysten vahvistaminen. Jokaisella työntekijällä on eripitoinen työkokemus, erilainen ammattitaito ja oman ammattitaitonsa kehittymisprosessi, joten työyhteisössä on hyvin erilaista muutosvalmiutta ja erilaista valmiutta ottaa käyttöön uusia pedagogisia virtauksia. Onkin tervettä pystyä toteamaan opettajien erilainen ammattitaito ja se, että toisilla on enemmän oman työn muutoksen hallintaan tarvittavaa taitoa ja kokemusta kuin toisilla. Tässä ei kuitenkaan tarkoiteta opettajana hankittua, vuosina mitattavaa työkokemusta, vaan oman työn muutoksista hankittua kokemusta. (Pässilä & Niinikuru 1993, 138-139.)

Työyhteisön pitäisi kokea, että kehittämishankkeiden tarvitsema muutos pysyy hyvin hallinnassa - omiin voimiin täytyy voida luottaa. Muutosedellytyksiä tuottaa esimerkiksi yhteinen toiminta vanhempien kanssa, esimerkiksi juhlien ja opintoretkien järjestäminen tai koko koulun viihtyisyysprojekti. (Pässilä & Niinikuru

1993, 135.) Lehtisaaren koulussa muutosedellytyksiä luo yhteistyön painottaminen kodin, alueen muiden koulujen, kaupungin ja seurakunnan kanssa - ajatellaan, että koko kylä on mukana kasvattamassa lapsia. Lisäksi tulisi ottaa huomioon, että vaikka esimerkiksi keinutuolin hankkiminen luokkaan ei sinänsä ole muutos, se voi tukea muuttumisen mahdollisuuksia myöhemmin. (Pässilä & Niinikuru 1993, 135.) Ei siis pidä lannistua, vaikka näyttääkin siltä, ettei ”todellista” muutosta ole saatu aikaan.

Kun johtaja haluaa tietoisesti kasvattaa työyhteisönsä muutosvalmiuksia, hän tekee jatkuvasti pieniä rutiinimuutoksia, jotka eivät ylitä henkilöstön muutostavastarinnan ilmenemiskynnystä. Rutiinimuutoksia voivat olla esimerkiksi ilmoitustaulun siirtäminen, luokkahuoneiden vaihtaminen opettajien välillä, työjärjestysmuutokset, kahden opettajan työskentely samassa tilassa tai kellonsoiton lakkauttaminen. Kun koko ajan tapahtuu ja rutiiniratkaisut pidetään minimissään, työyhteisöä valmistetaan pohtimaan suurempia muutoksia. (Pässilä & Niinikuru 1993, 135-136.) Lehtisaaren koulussa on oltu viime vuosina keskellä peruskorjauksesta, oppilaiden vapaasta kouluvalinnasta ja opettajakunnan vaihtumisesta seuranneita muutoksia, mikä on varmasti vahvistanut koulun muutosedellytyksiä.

Niin vanhempien ja koulun muun lähiympäristön kuin koulun oman henkilöstönkin muutosedellytyksiä voidaan vahvistaa myös julkisuusstrategialla. Kun koulun hankkeesta kerrotaan paikkakunnan tiedotusvälineissä, muutosedellytykset vahvistuvat. Jos hankkeelle saadaan pientäkin valtakunnallista julkisuutta, sen parantava vaikutus huoltajien suhtautumiseen on taattu. Päättäväinen visuaalinen muutos tukee tiedotusvälineissä samaa tarkoitusta. Enää eivät lehdistö tai koulun omat julkaisut esittelekään luokkaa, jossa lapset istuvat pulpeteissaan, vaan he tekevät ja toimivat erilaisissa tehtävissä, eikä opettajaa välttämättä näy kuvissa ollenkaan. Vähitellen tämä auttaa ihmisiä suhtautumaan oppilaiden itsenäisen työn suunnitteluun ja omaan tiedonhankintaan normaalina toimintana. Kuvalla muutetaan ihmisten käsityksiä helpommin ja huomaamattomammin kuin pitkällä artikkelilla. (Pässilä & Niinikuru 1993, 136.)

Koulun johtajan on hyvä tiedostaa, ettei kehittämishankkeisiin liittyvä kriittinen kirjoittelu lehdissä yleensä ole huolestuttavaa. Näin sekä kannattajat että hankkeisiin kriittisesti suhtautuvat pääsevät kertomaan käsityksensä asioista, ja yleisönosastokirjoittelusta päästään laajempaan koulukeskusteluun. Useimmiten julki-

suus loppujen lopuksi luo koululle positiivista imagoa, alkoi se miten negatiivisena kirjoitteluna tahansa. (Pässilä & Niinikuru 1993, 137.) Myös tällä tutkimuksella halutaan herättää kriittistä keskustelua.

9.1.3 Jatkuva kehittäminen

Vaikeinta työn, työyhteisöjen ja organisaatioiden kehittämistyössä ei kuitenkaan ole kehittämisen nostuksen herättäminen, uusien kehittämisenäkemyksien opiskelu tai kehittämishjelmien käynnistäminen. Ongelmallisinta on kehittämisen ideaalimallin muuttaminen toiminnan jatkuvaksi parantamiseksi. (Sarala & Sarala 1996, 9.) Koulun kehittämisen on oltava jatkuvaa, sillä kehittämisellä ei ole joskus päätyvää ja ihanteena pidettävää lopputulosta (Lyytinen 1986, 350).

Kehityksen ajantasaista jatkuvuutta voidaan varmistaa kehittämällä kouluyhteisön jäsenten virikkeellisyyttä ja ammattieettistä vastuuta, myös kohtuullisen vaativa ympäristö sekä ulkoisen tuen laatu ja määrä ovat merkittäviä. Uuden toiminnan vakiinnuttaminen tapahtuu, kun sisäisen kokemisen lisäksi ymmärretään, miksi uusi järjestelmä toimii aiempaa paremmin. (Lyytinen 1986, 349, 353.)

Joskus koulun jatkuvan kehittämisen korostamisessa voidaan nähdä se vaara, että liian yltiöpäisen toiminnan seurauksena saatetaan hävittää jotain sellaista, joka on perinteenä arvokasta ja välttämätöntä. Vaikka kenenkään ei tulisi kieltää jatkuvan kehittämisen tärkeyttä ja muutoksen välttämättömyyttä koulussa, on koulua kehitettäessä ymmärrettävä, että koulun yhtenä tehtävänä on kulttuuriperinnön siirtäminen uusille sukupolville. Koulussa on nähtävä tasapaino rutiinien ja uusien haasteiden välillä. (Sahlberg 1996, 55.) Lehtisaaren koulua voisi edelleen kuvailla maalauskouluksi, vaikka siihen liittyy myös kaupunkikoulun piirteitä. Suhteellisen pienen ja eristyksissä olevan koulun oman tunnelman voi yhä aistia muutoksen ja kehittymisen keskellä.

Uusiutumisen vauhdin pitäisi olla sellainen, ettei koulu sosiaalisena järjestelmänä ehdi jähmettyä omaan olemukseensa. Koulun sisäisen kehittämisen aloitusvaiheen on havaittu yleensä kestävän ½-2 vuotta, kokeiluvaiheen 1-1½ vuotta ja vakiinnuttamisvaiheen 1-4 tai jopa useampia vuosia. Ihannetila muutoksessa olisi

dynaamisen tasapainotilan saavuttaminen, muutoksen tulisi tapahtua siten pienin askelin tulevaisuutta ennakoiden. (Lyytinen 1986, 349, 352.)

9.1.4 Tehostetaanko vai uudistetaanko?

Naukkarinen (1996, 517; 1999, 241) tuo esille Fullanin ja Stiegelbauerin (1991) yhteiskunnallisen koulun kehittämiskeskustelun analysoinnin ja heidän keskustelussa erottamansa kaksi koulun kehittämisen suuntausta, koulun rakenteiden tehostamisen ja koulun rakenteiden uudistamisen. Rakenteiden tehostamiseen kuuluu toimenpiteitä, jotka tähtäävät opetuksen sisällön ja opetusmenetelmien mahdollisimman yksityiskohtaiseen tehostamiseen. Rakenteiden uudistamiseen taas kuuluu mm. koulutason hallinnon vahvistaminen, opettajien vaikutusmahdollisuuksien lisääminen opetussuunnitelmassa ja koulun päätöksenteossa sekä koulun ajankäytön uudistaminen henkilöstön yhteistyötä painottavammaksi. Uudistamiskohteita ovat myös koulun yhteinen tehtävä ja yhteiset tavoitteet, niiden kehittäminen yhdessä opettajien, hallintovirkamiesten, ympäröivän yhteisön ja joskus myös oppilaiden kanssa. (Naukkarinen 1996, 517; 1999, 241.) Vanhojen rakenteiden tehostaminen ei välttämättä vaadi yhteistyön tehostamista kollegojen kanssa, monien koulujen vanhoihin rakenteisiinhan ei kuulu henkilöstön yhteistyön painottaminen. Rakenteiden uudistaminen taas yleensä vaatii henkilöstön yhteistyötä, jonka ratkaisevaa merkitystä uusien tietämys koulun kehittämisestä painottaa. (Naukkarinen 1996, 512.)

Nämä kaksi suuntausta auttavat ymmärtämään mm. Suomen integraatiokeskustelua. Integraatioon varauksellisesti suhtautuvat tukeutuvat usein siihen, että vanhoja koulun rakenteita ei voi riittävästi tehostaa ja muokata jokaiselle oppilaalle sopiviksi, vaan näihin rakenteisiin sopimattomat oppilaat on hyvä sijoittaa erityisluokkaan. Erityisluokassa oppilaan ajatellaan saavan yksilöllisempää opetusta ja opetuksen ajatellaan olevan tehokkaampaa. Integraation puoltajista suuri osa väittää, että koulun vanhat rakenteet eivät luo mahdollisuuksia integraatiolle, vaan nuo rakenteet tulee uudistaa, jotta integraatio toteutuisi. (Naukkarinen 1996, 518.)

Tehostetaanko vai uudistetaanko koulun rakenteita? -pohdinta liittyy myös koulun ns. ”retoriikka vs. todellisuus” -ongelmaan. Vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistuksesta lähtien opetussuunnitelman retoriikka on luonut kuvan kou-

lusta, jossa oppilaskeskeisyys, refleктоiva opettajuus ja henkilöstön yhteistyö ovat koulun kulttuurin tunnusmerkkejä. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus antaa lisäksi mahdollisuuden koulutason hallinnon ja autonomian vahvistamiseen. (Naukkari 1996, 518.) Peruskoulumme perustuu kuitenkin sellaisille näkemyksille, oppimiskäsityksille ja periaatteille, jotka eivät tue vaan jopa vaikeuttavat henkilöstön yhteistyötä ja esimerkiksi oppilaan yksilöllisten kasvatusohjelmien laatimista ja integraation toteuttamista yhteistyössä (Naukkari 1996, 518). Tosiasiassa luokahuoneopetus ei ole rakenteellisesti juurikaan muuttunut viimeisten sadan vuoden aikana (Miettinen 1990, 11).

9.1.5 Integraation haaste

Perinteinen koulu toimii tavalla, jossa lasten erilaisuus on haitta ja ongelma, ei voimavara. Integraatiotavoitteen saavuttaminen sekä opetusryhmien heterogeenisyyden palauttaminen luonnolliseksi asiaksi ja voimavaraksi niin yleis- kuin erityisopetuksellekin (Saloviita 1999, 15; Ström 1996, 90) vaatii suuria rakenteellisia ja pedagogisia muutoksia nykyisessä koulutusjärjestelmässä (Moberg 1998, 138; Naukkari 1996, 525) sekä koulun käytäntöjen ja olettamusten perusteellista muuttumista (Saloviita 1999, 15). Perusteellisia muutoksia vaaditaan siis myös koulun tieto- ja taitokäsitteessä (Ström 1996, 90). Muutos koskettaa niin koulun organisaatiota, opetussuunnitelmaa, pedagogiikkaa, opettajakoulutuksen tasoa, resurssointia, vanhempien sitoutumista kuin henkilökunnan ammatillista kehittymistä moniammatilliseksi yhteistyöksi. Kehitys integraation suuntaan merkitsee siis samaa kuin koulutuksen uudistaminen yleensä (Ihatsu 1995, 98-99), ja erityisopetuksen kehittäminen nähdään aiempaa enemmän osana yleisopetusta (Naukkari 1996, 512). Oppimisen edellytyksiä, uusia työskentelytapoja ja opetusmenetelmiä, kuten projektiopetusta ja yhteistoiminnallista oppimista, tulisi siis kehittää myös yleisopetuksen puolella (Holopainen 1999,7; Ström 1996, 90). Sellaisen koulun luominen, jossa kaikilla oppilailla on mahdollisuus onnistua, on oltava koulussa kaikkien yhteinen päämäärä (Ström 1996, 90), ja kun koulun muuttuminen nähdään oppimisprosessina, edellytetään oppimista myös koululta yhteisönä (Sahlberg 1998, 109).

Miten pitkälle ja miten nopeasti integraatioon kehittämisessä päästään, riippuu keskeisesti myös siitä, miten yksi yhteinen koulu pystyy vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä kasvatuksellisia tarpeita koskeviin haasteisiin eli miten hyvää opetusta koulu pystyy tarjoamaan kaikille oppilaille (Hautamäki ym. 1993, 153; Ihatsu 1995, 98-99; Moberg 1996, 134). Erityiskasvatusta ei siis edes olisi olemassa, jos yleinen opetus kykenisi ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden erityistarpeet ja tyydyttämään ne (Ikonen 1997, 7; Moberg 1990, 241-242).

Erityiskasvatusta ei siis voi tarkastella erillään yhteiskunnasta ja sen yleisestä koululaitoksesta. Ketkä määritellään ja osoitetaan erityisoppilaksi, ja millaisen muodon, sisällön ja merkityksen erityiskasvatusta saa, riippuu osaksi yhteisöstä ja sen koulupoliittisista painotuksista ja arvostuksista. (Moberg 1990, 242.) Myöskään ns. erityisoppilaita ja erityisopetusta ei objektiivisena, pysyvänä faktana ole olemassa, vaan yleisopetuksen tila luo ja ylläpitää tarvetta oppilaiden luokitteluun ja segregoiviin erityisopetusratkaisuihin, jolloin retoriikkaan tulevat myös sanat ”erityisoppilas” ja ”erityisopetus”. (Naukkarinen 2000, 160.)

Yksilöllisyyden kohtaamisen mahdollisuuksien lisääntyminen yleisopetuksessa vähentäisi kaksoisjärjestelmän tarvetta ja sitä mukaa segregoivia erityiskasvatuksellisia palveluita (Naukkarinen 1999, 180). Erityisopetus siis integroituisi yhä enemmän yleisopetukseen ja erityiskasvatuksen erityisyydestä vähenisi paikkasidonnaisuuden lisäksi myös nimikesidonnaisuus: sitä ei välttämättä kutsuttaisi erityiskasvatukseksi. Jäljelle jäisi vain erityiskasvatuksen erityisyyden ydin, kasvatettavan yksilöllisten erityistarpeiden tyydyttäminen kasvatustapahtumassa (Moberg 1990, 245).

Yksilöllisyyden kohtaamisen joustavuus riippuu olennaisesti siitä, millaista on koulun ongelmatilanteen määrittely, sosiaalinen kontrolli ja yhteisöllisyys. Eli uskomukset siitä, kenen ongelmaksi ei-toivottu käyttäytyminen määritellään, miten paljon koulussa korostuu yhteistoiminnallisuus sekä millaisella sosiaalisella kontrollilla ei-toivotun käyttäytymisen ongelmat koulussa ratkaistaan, muokkaavat koulun ongelmanratkaisukulttuuria. (Naukkarinen 1999, 186.) Koulun ydinongelmat ovat enemmänkin ”henkisiä” kuin teknisiä (Deal 1990, 12). Näin ei ole olemassa yleistä, sisällöllisesti yksiselitteistä ”muutosta”, vaan muutokset tapahtuvat yksilölli-

sesti ihmisten mielissä ja toimenpiteissä (Naukkarinen 1996, 514) eli koulun muutos riippuu pitkälti siitä, mitä opettajat tekevät ja uskovat (Fullan 1995, 117).

Strömin (1996, 85) mukaan kouluvaikeuksien määrittelyä oppilaasta riippuvaiseksi voidaan muuttaa vuorovaikutteisempaan suuntaan eli siihen, että yksilön ja ympäristön vuorovaikutus otetaan huomioon oppimisvaikeuksien syntymissä. Hänen mukaansa tämä kuitenkin vaatii vaihtoehtoisten toimintamallien kehittämistä sellaisten mallien rinnalle, jotka perustuvat korjaavaan toimintaan. Nämä vaihtoehtoiset toimintamallit perustuvat olettamukseen, että ”peruskoulun erityispedagoginen toiminta vaatii kokonaisnäkemystä, yhteistoimintaa ja joustavuutta ja että erityispedagogiset toimenpiteet parhaiten toteutuvat sellaisessa verkostossa, jossa vastuu erityistarpeita omaavista oppilaista on jaettu yhteisesti koko kouluyhteisölle.” (Ström 1996, 85.) Vastuun jakaminen oppilaan opettamisen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa ei kuitenkaan ole mahdollista, jos koulussa on se käsitys, että erityistyöntekijät ovat käytettävissä vasta, kun opetus ei suju. Sellaiseksi tilanne voi lukkiutua, jos esimerkiksi oppilashuollon työntekijät työllään vahvistavat sen, että juuri oppilas on ongelmana, ”että hyvin sujuisi kunhan vain kouluun saataisiin oikeanlaisia, sopeutuvia oppilaita.” (Kääriäinen ym. 1997, 166.)

Integraatiomyönteiset ja innostuneet asenteet luovat edellytyksiä erityisopetusta tarvitsevien hyvälle opetukselle, sosiaaliselle integraatiolle ja myöhemmälle yhteiskunnalliselle integraatiolle (Moberg 1998, 155-156; Runsas 1991, 44) - jos taas opettaja ei koe jotain oppilasta samanlaisena haasteena kuin kaikkia muitakin oppilaita ryhmässään, hän ei paneudu aktiivisesti oppilaan oppimis- tai sopeutumisvaikeuksiin (Moberg 1998, 155-156; Tuunainen 1985, 78.) Tällainen suhtautuminen vaikuttaa integraatiokehityksen lisäksi jopa oppilaiden älylliseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehittymiseen (Moberg 1998, 155-156; Runsas 1991, 44).

Todellinen muutos integraation kehittymisessä edellyttää siis muutakin, kuin ”ylhäältä annettua”, pelkän keskushallinnon tai yksittäisten integraatiokehitystä kannattavien henkilöiden ajamaa muutosta. Koulun henkilöstön on helpompi ymmärtää ja hyväksyä heidän omiin uskomuksiinsa ja koulun kulttuuriin perustuvaa suunnittelua. Muutos onnistuu parhaiten silloin, kun muutoksen kohteena olevat yksilöt haluavat muutosta ja se on heille jollakin tavalla merkityksellistä. (Moberg 1998, 155-156, 136-137; Sahlberg 1996, 56.) Onnistunut integraatio voikin toteutua

vain eri osapuolten kesken eduista ja haitoista neuvotellen, koulua ja yhteistyötä sen sisällä tulee kehittää niiden yksilöllisten uskomusten avulla, joita kullakin henkilöstön jäsenellä on. (Hämäläinen & Sava 1989, 112; Naukkarinen 1996, 521, 525; Tuunainen 1985, 78).

Integraation kehityssuunnitelmien liittyä tietysti myös kysymys resursseista eli miten paljon resursseja integraation onnistuminen vaatii ja miten paljon yhteiskunta on valmis siihen panostamaan. Taloudellisten resurssien niukkuus saattaa johtaa siihen, että kunnat pystyessään itsenäisesti päättämään koulutusresurssien käytöstä leikkaavat erityisopetuksen kustannuksia. Tällöin joudutaan helposti erityiskoulujen ja luokkien lakkauttamisiin ja ”hätäintegraatioon”. (Moberg 1996, 134.) Toisaalta pitää myös ottaa huomioon, että raha ei ole ratkaisu koulun muutoksen ongelmiin. Pelkästään resursseja lisäämällä ei pysyvää muutosta saada aikaan. (Sahlberg 1996, 56.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että päästäksemme kouluyhteisön kehittämässä koulun kulttuurin ja sitä mukaa henkilöstön uskomuksien muuttumiseen, tulee henkilöstöllä olla yhteistyönsä perustana yhteiset koulutyön tavoitteet, joiden merkitys jokaiselle työntekijälle on riittävän samanlainen. Henkilöstön pitää siis löytää toiminnalleen yhteinen merkitys. (Naukkarinen 1996, 515). Yhtenä muuttuvan ja kehittyvän koulun suurimmista ongelmista voidaan pitää sitä, että koulusta puuttuvat lähes kokonaan mahdollisuudet vaihtaa ajatuksia, kertoa kokemuksista ja etsiä yhteisiä tulkintoja koetuille ilmiöille (Sahlberg 1996, 54). Ilman kollegiaalista toiminnan havainnointia ja siihen perustuvaa pohdiskelua kehitys voi pysähtyä hyvinkin varhaisessa vaiheessa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 266.)

Koulun tavoitteita laadittaessa tulisi siis pyrkiä mahdollisimman avoimeen keskusteluun. Turha teoreettisuus ja juhlallisuus sekä sisällöllisesti epätarkat kliseet tai käsitteet olisi karsittava pois (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 78), esimerkiksi integraation menestyksekkäs toteuttaminen vaatii, että jokaiselle henkilöstön jäsenelle integraatio merkitsee samaa asiaa (Naukkarinen 1996, 515).

Yhteisen kielen saavuttamiseksi koulun henkilöstö voi havainnoida toistensa työskentelyä ja sitten antaa toisilleen tästä palautetta. Pitäisi myös suunnitella, tutkia, arvioida ja valmistaa opetusmateriaaleja yhdessä. (Fullan 1991, 78.) Lisäksi opettajien tulisi säännöllisesti ja usein keskustella keskenään konkreettisista

ja yksityiskohtaisista käytännön opetustyöhön liittyvistä asioista (Naukkarinen 1996, 515). Esimerkiksi samanaikaisopetus voi myös auttaa opettajien yhteisen kielen muodostumisessa, mutta toisaalta se myös vaatii harjaantumista yhteiseen suunnitteluun ja toimintaan. Samanaikaisopetus kuitenkin hyödyttää oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden lisäksi myös opettajia, jotka vaadittavat taidot omaksuttuaan ovat kokeneet yhteistyön ammatillisesti rikastuttavana ja hauskana. (Saloviita 1999, 152.)

Opettajien kesken vallitsee kuitenkin usein sanaton sääntö, joka kieltää kollegoita seuraamasta toisten opetusta. Opettajat itse määrittelevät syyksi aika- ja resurssipulan, eivätkä usein todenmukaisemman oman asiantuntemuksen varjelen tilanteessa, jossa opettaja on haavoittuvaisimmillaan asiantuntijana. Silloin kun suurin osa varsinaisesta työstä on kollegoilta piilossa, ei keskinäistä jakamista, arvostusta ja oppimista juurikaan voi tapahtua. (Salo & Kuittinen 1998, 219).

Eräs ongelma koulun kehittämisessä on myös ollut se, että perinteisenä kehittämisen perusstrategiana on toiminut eräänlainen pakotettu muutossykli, joka toteuttaa muutoksen tavallaan käskystä ylhäältä. Tälle muutokselle on ominaista hallintokeskeisyys, jossa todellista muutosta, uutta järjestelmää, ei välttämättä koulun tasolla sisäistetä. Kehittämistoimet jäävät pelkäksi näennäiskehittämiseksi - kirjoitetaan raportteja ja täytetään kaavakkeita, mutta toiminnassa ei tapahdu muutoksia. (Himberg 1996, 44; Lyytinen 1986, 349.) On kuitenkin myös toinen mahdollisuus, osallistuva muutossykli, joka lähtee liikkeelle organisaatioyksikön omista lähtökohdista, tarpeista ja tavoitteista. Mallia ei tarjota valmiina, vaan kouluorganisaatio itse vastaa muutoskehityksestä, seuraa ja arvioi sitä sekä päättää missä tahdissa, millä vaatimustasolla ja missä laajuudessa kehitys tapahtuu. (Lyytinen 1986, 349.)

Koulun muuttumista pitää olla suunnittelemassa ennemminkin koulun henkilöstö ja vanhemmat kuin päätöksentekijät ja tutkijat (Deal 1990, 12). Valtakunnalliset kehittämishankkeet ovatkin ehkä juuri tästä syystä harvoin saaneet kouluissa aikaan odotettuja ja kestäviä muutoksia, vaikka niihin on käytetty suuriakin summia rahaa (Deal 1990, 6; Sahlberg 1998, 236). Sen sijaan monet pienemmät ja paikallisemmat kehittämishankkeet ovat eri tahojen läheisellä yhteistyöllä ja pitkäkestoisuudellaan saaneet aikaan hyviä tuloksia. Valtakunnallisen kehittämisen tulisi-

kin mahdollisimman hyvin tukea kuntien ja koulujen omia kehittämistoimia. (Sahlberg 1998, 236.)

9.2 Tutkimuksella muutokseen

Koulun kehittämistä koskevalla tutkimustraditiolla on varsin lyhyt historia. Vasta 1960-luvun alkupuolelta lähtien on pohdittu vakavasti koulun kehittämistä sekä muutosta opetuksessa ja koulutuksessa. (Sahlberg 1998, 51; ks. myös Fullan 1995, 5.) Yhä edelleen kaivataan lisää tutkimusta, jossa päästään koulun sisäpuolelle seuraamaan päivittäisiä kasvatus-, opetus- ja muita vuorovaikutusprosesseja (Naukkarinen 1996, 524). Esimerkiksi integraatiota toiminnassaan soveltavien koulujen tutkimus etnografisesti tai toimintatutkimuksen keinoin on vielä vähäistä (Naukkarinen 1999, 182). Tarvitaankin hyvin suunniteltuja, laajoja tutkimusprojekteja, joissa tiiviisti seurataan integraatioon sitoutuneen ja näin rakenteitaan uudistaneen koulun kehitystä. Kun koulun toiminta täyttää integraation edellytykset ja sitä tutkitaan käytännössä, saadaan totuudenmukaisempi kuva, koska ei enää tutkita pelkästään segregoivan koulun uskomusjärjestelmiä vaan integroivan koulun todellista toimintaa. Myös integraatiota prosessina on päästävä tutkimaan entistä enemmän koulun ja luokkahuoneen sisäpuolelle. (Naukkarinen 1996, 525.)

Erityispedagogista tutkimusta nimenomaan koulun kehittämisestä ja henkilöstön yhteistyöstä ei myöskään ole juurikaan olemassa (Naukkarinen 1996, 524). Koska esimerkiksi opettajien arvot ja asenteet kuitenkin vaikuttavat suuresti siihen, mitä koulun arkipäivässä tapahtuu, olisi koulujen perusteltua pitää tutkimuksen keinoin yllä tuntumaa näistä tärkeistä koulukulttuurin osa-alueista. Myös laaja-alaisen erityisopetuksen edelleen kehittämiseksi ja toiminnan selkiinnyttämiseksi tarvitaan jatkuvaa kokeilua ja tutkimusta esimerkiksi erilaisin toimintatutkimuksen strategian mukaisin tutkimusmenettelyin (Salminen 1989, 51). Parhaimmillaan erityispedagogisen tutkimuksen ja koulun arjen tulisi siis käydä jatkuvaa hedelmällistä vuoropuhelua (Tuunainen 1999, 22).

Pidän tutkimukseni vahvuutena useamman tutkimusmenetelmän käyttöä aineistonkeruussa. Haastattelun, havainnoinnin ja erilaisten dokumenttien analysoinnin avulla olen uskoakseni saanut ilmiöstä laajemman ja rikkaamman näkökulman, ja eri menetelmät ovat ainakin osaksi kompensoineet toistensa heikkouksia.

Havainnointitilanteen heikkoutena voidaan pitää sitä, että havainnoija saattaa vaikuttaa tuntemattomalla tavalla, havainnoitavat henkilöt voivat käyttäytyä toisin, kun tietävät havainnoinnista ja havainnoijan valikoivuus voi vääristää aineistoa. Voidaan myös ajatella, että havainnoija näkee vain henkilön ulkoisia tapahtumia ja haastattelija saa aineistokseen vain haastateltavien näkökulmia, joihin vaikuttavat monet emotionaaliset seikat. Dokumentit taas voivat olla epätarkkoja, keskeneräisiä ja hyvin erilaatuisia, lisäksi niihinkin on valittu vain tiettyjä näkökulmia. (Patton 1990, 244-245.) Tärkein tutkimusmenetelmäni on ollut haastattelu, jonka käytön näin mahdollistavan koulun henkilökunnan yksittäistenkin jäsenten ajatusten esiin tuomisen. Aineiston keruuseeni on luonnollisesti vaikuttanut edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös luonteeni ja haastattelutekniikkani kehittyminen (Patton 1990, 473).

Keräsin aineistoni lukuvuoden 1999-2000 aikana, jonka jälkeen keskityin sen syvällisempään analysointiin. Tällainen aikataulu on mahdollistanut monipuolisen tutustumisen Lehtisaaren koulun elämään sekä antanut aikaa hahmotella mahdollisimman luotettavasti koulun omaa erityisopetuksen mallia. Olen pyrkinyt tietoisesti välttämään liian hätäisten johtopäätösten tekoa.

Lehtisaaren koulussa on oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamiseksi kehitetty muun muassa samanaikaisopetusta ja pienimuotoisemmin ns. parkkipäivystystä. Samanaikaisopetuksen kehittäminen työskentelytapana toisi varmasti käyttökelpoisia ratkaisuja oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisen ongelmiin, myös parkkipäivystystoimintaa voisi kehittää edelleen. Eräänlaista parkkipäivystystä on kehitetty ja toteutettu esimerkiksi Kuopiossa. Kuopion Kriisikeskus päivystää kaikilla Kuopion yläasteen kouluilla päivän viikossa. Kriisikeskuksen projekti korostaa ennaltaehkäisevää ja oppilaiden hyvinvointia tukevaa toimintaa. Malli pyritään juurruttamaan osaksi Kuopion koulujen kulttuuria vuoden 2003 loppuun mennessä, jolloin projektin on määrä päättyä. (S. Kuivalainen, henkilökohtainen tiedonanto, 31.10.2001.)

Muutaman vuoden kuluttua, kun esimerkiksi HOJKS-työskentely on tullut koko Suomessa yhä vahvemmin osaksi erityisopetusta, olisi paikallaan karvoittaa uudelleen Lehtisaaren koulun erityisopetuksen piirteitä sekä arvioida tapahtunutta muutosta. Vertaamalla tämänhetkistä tilannetta myöhemmin vallitsevaan tulisi koulun kehittyminen ehkä näkyvämmäksi myös kehityksessä osallisina oleville, joiden on joskus vaikea havaita muutosta.

Lehtisaaren koulussa toivottiin tuntitilanteiden seuraamista ja havainnointia laajemminkin, ja myös oppilaiden mielipiteitä koulusta haluttiin tuoda esille. Koska koulussa korostetaan yhteistyötä kaupungin, seurakunnan sekä alueen kotien ja koulujen kesken, olisi mielenkiintoista selvittää jatkotutkimuksilla myös näiden tahojen edustajien mielipiteitä koulun kehittämistä.

Mielestäni koulututkimuksen tekemisestä pitää olla hyötyä erityisesti tutkimuskohteelle. Tutkimuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa tulisikin ottaa yhä enemmän huomioon koulujen esittämiä toiveita. Koulujen henkilökunnan pitäisi saada kokea, että tutkija ymmärtää juuri heidän ongelmiaan ja arkeaan, ja että tutkimus antaa eväitä juuri heidän koulunsa kehittämiseen.

Että ensimmäisen kerran kokee niinkun tavallaan, että tuolla yliopistoltakin niin on niinkun ollu tämmösen käytännön elämän kanssa tekemisissä. Että tämmönen gradun tekeminen ja tämmösen JES!-projektin kautta tullu tutkimuksellinenkin homma, niin se palvelee, et siinä on niinkun iso kiitos sitten niille, jotka on tätä järjestäny ja tehny.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Porvoo: WSOY
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Argyris, C. 1995. On Organizational Learning. Paperback ed. Bodmin: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice. New York: Addison-Wesley.
- Berg, P. 1999. Kaikille yhteinen koulu. Puheenjohtajan palsta. Erityiskasvatus 42 (1), 4.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Brannen, J. 1995. Combining Qualitative and Quantitative Approaches. An Overview. Teoksessa J. Brannen (toim.) Mixing Methods. Qualitative and Quantitative Research. Aldershot: Avebury, 3-38.
- Brunell, V. 1993. Pitääkö koulun olla kaikille sama? Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000 -sarja. Porvoo: WSOY, 32-51.
- Charmaz, K. 2000. Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.). Handbook of Qualitative Research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 509-535.
- Christians, C.G. 2000. Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.). Handbook of Qualitative Research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage,
- Deal, T. 1990. Reframing Reform. Educational Leadership 47 (8), 6-12.
- Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 2000. The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.). Handbook of Qualitative Research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 645-672.

Fullan, M. with Stiegelbauer, S. 1995. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College press.

Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.

Happonen, H., Ihatsu, M., Kärnä, E., Perätalo, U. & Tuunainen, K. 1986. Luokattoman erityisopetuksen nykytila ja kehittämisen pääsuunnat. Osaraportti II: Peruskaritoituksen tuloksia ja kehittämisehdotuksia. Kouluhallitus. Tutkimusselosteita 7.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. *Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä*. Porvoo: WSOY

Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu. Opetus 2000-sarja*. Porvoo: WSOY.

Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla*. Porvoo: WSOY.

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

Holopainen, P. 1999. Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke: Yleis- ja erityisopetus päässeet vuoropuheluun. *Erityiskasvatus* 42 (4), 6-7.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. *Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen*. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.

Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 57. Joensuun yliopisto.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saarismaa & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila. Arviointi 2*. Opetushallitus. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino, 208-229.

Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Porvoo: WSOY, 216-231.

Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja Miten?* Helsinki: Hakapaino, 185-209.

Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja oppimistavat. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: Gummerus, 96-144.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus* 21 (4), 241-245.

Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saarismaa & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2. Opetushallitus. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino, 121-136.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Porvoo: WSOY, 136-160.

Moberg, S. 1999. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja Miten? Helsinki: Hakapaino, 38-61.

Muuronen, A. 2000. HOJKS ja oppimistaitojen kartoitus yläasteella. Teoksessa P. Tilus & S-R. Vuorenmaa (toim.) HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana. Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. Jyväskylä: Haukkalan koulu, 24-29.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

Naukkarinen, A. 1996. Koulun kehittäminen ja henkilöstön yhteistyö. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saarismaa & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2. Opetushallitus. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino, 512-528.

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - Koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjänä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Porvoo: WSOY, 182-202.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.

Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (2), 159-170.

Nikkanen, P. 1996. Oppiva koulu - työyhteisön kestävä kehityksen strategia. Teoksessa P. Nikkanen & H. K. Lyytinen. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 9-26.

- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nissinen, H. & Tilus, P. 1999. Erityisopetussuunnitelma 2000. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A8:1999.
- Opetushallitus. 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Neljäs korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Opetus 2000 -sarja. Porvoo: WSOY.
- Robson, C. 1997. *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Runsas, R. 1991. Normaalius vs. erilaisuus erityispedagogiikan näkökulmasta. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu nro 87. Kymmenes painos. Jyväskylä: Gummerus, 28-44
- Saarenketo, H. 1997. Integraatio maaseudun pienessä koulussa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Suvaitsevaisuus - erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Yliopistopaino, 8-17.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000 -sarja. Porvoo: WSOY.
- Salminen, J. 1989. *Erityispedagogiikka ja erityisopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214-223.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: Gummerus.
- Sapon-Shevin, M. 1995. In J. O'Neil, *Can Inclusion work? A Conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin*. *Educational Leadership* 52 (4), 7-11.

Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Senge, P. M. 1997. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. Paperback ed. New York: Doubleday.

Skrtic, T. M. 1991. *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love.

Stake, R.E. 2000. Case Studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.). *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 435-454.

Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saarismaa & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila. Arviointi 2*. Opetushallitus. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino, 82-91.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tedlock, B. 2000. *Ethnography and Ethnographic Representation*. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.). *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 455-486.

Tilus, P. 1999. (toim.) *HOJKS - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:1999.

Tilus, P. 2000a. *HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*. Teoksessa P. Tilus & S-R. Vuorenmaa (toim.) *HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana*. Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. Jyväskylä: Haukkalan koulu, 17-22.

Tilus, P. 2000b. *Johdanto*. Teoksessa P. Tilus & S-R. Vuorenmaa (toim.) *HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana*. Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. Jyväskylä: Haukkalan koulu, 3-6.

Tilus, P., Kirjavainen, E-K., Muuronen, A., Revonkorpi, A., Ukkola, P. & Vuorenmaa, S-R. 2000. *Saatteeksi*. Teoksessa P. Tilus & S-R. Vuorenmaa (toim.) *HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana*. Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. Jyväskylä, 1-2.

Tuunainen, K. 1985. *Kenellä meistä onkaan oppimisvaikeuksia*. Helsinki: Otava.

Tuunainen, K. 1999. *Erityisopetuksen kehittämistyö tarvitsee myös tutkimusvaroja*. *Erityiskasvatus* 42 (4), 22.

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saarismaa & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2. Opetushallitus. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino, 7-24.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6) 387-398.

Wolcott, H. F. 1990. *Writing up Qualitative Research*. Qualitative Research Methods Series. Volume 20. Newbury Park: Sage.

LIITE 1: Tutkimuksen metodiikka

1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni on kartoittaa laadullisin menetelmin yhden peruskoulun yläasteen koulun kulttuurille ominainen tapa toteuttaa erityisopetusta. Lisäksi tarkoitukseni on tuoda esille koulun henkilökunnan näkemyksiä koulun muuttumisen tarpeesta ja mahdollisuuksista.

1.2 Tutkimusote

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tehtävä - maailman käsitteellinen ymmärtäminen - ei eroa muunlaisen tieteellisen tutkimuksen yleisestä tehtävästä (Eskola & Suoranta 1998, 75). Laadulliselle tutkimukselle on kuitenkin tyypillistä, että siinä pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisuudessaan, enemmän kuin osiensa summana (Patton 1990, 49) sekä luonnollisessa olotilassaan. Tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on ja tavoittamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulman, ihmisten itsensä asioille antamat merkitykset. (Bogdan & Biklen 1992, 32-33; Eskola & Suoranta 1998, 16; Patton 1990, 39-41.) Havainnoiden, haastatellen ja dokumentteja analysoiden yritetään selvittää, mitä ihmiset tekevät, tietävät, ajattelevat ja tuntevat (Patton 1990, 94).

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa (Bogdan & Biklen 1992, 30-31) ja prosesseja painottavaa (Bogdan & Biklen 1992, 30-3; Eskola & Suoranta 1998, 15-16). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana, tutkimusta voidaan suunnata uudestaan ja tutkimuksessa on mahdollisuus kulkea edestakaisin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä (Eskola & Suoranta 1998, 15-16, 209; Patton 1990, 42). Tämän joustavuuden lisäksi laadullisen tutkimuksen piirteitä ovat tutkijan keskeinen asema, harkinnanvarainen otanta, aineistolähtöinen analyysi, hypoteesittomuus ja kertomuksellisuus (Eskola & Suoranta 1998, 18-24, 61; ks. myös Bogdan & Biklen 1992, 29-32; Brannen 1995, 4; Charmaz 2000, 515; Grönfors 1985, 13; Patton 1990, 14, 44, 85, 390; Wolcott 1990, 19).

Tutkimukseni muistuttaa sekä tapaustutkimusta että etnografista tutkimusta. Kiinnostukseni kohteena on yhden koulun käytännön toiminta, josta olen koonnut tietoa eri menetelmin, suhteellisen strukturoimattomasti ja mahdollisimman vähäisin keinotekoisin järjestelyin. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan ilmiön laatua kokonaisvaltaisesti ja siten lisäämään lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteeni on ollut myös rakentaa tulkintaa yhdistämällä teoriaa sekä omaa ja tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden näkökulmia (Eskola & Suoranta 1998, 106-107; Patton 1990, 99, 384-387; Robson 1997, 146-148; Syrjälä ym. 1996, 10-16, 68; Stake 2000, 435-443; Tedlock 2000, 455-456). Vaikka tutkimukseni aineiston kerääminen ajoittuikin yhden lukuvuoden ajalle ja olen havainnoinut koulun arkipäivää, ei voida sanoa, että olisin elänyt osana tutkittavaa koulukulttuuria. Tutkimustani ei siten voida pitää täysin etnografisena. (Eskola & Suoranta 1998, 106-107; Patton 1990, 67-68, 213-214.)

Tutkimuksessani voi nähdä piirteitä myös kvalitatiivisesta evaluaatiotutkimuksesta. Olen ollut kiinnostunut tutkimukseen osallistuneiden näkemyksistä koulun kehittämiseksi luotujen projektien eduista ja haitoista. Uskon, että hankkimieni tietojen pohjalta asiasta kiinnostuneet voivat keskustella kriittisesti esille tulleista ilmiöstä ja tapahtumista, kuten esimerkiksi koulun kehittämisohjelmasta. (Syrjälä ym. 1996, 16-18.)

1.3 Aineiston kerääminen

Pääasiallisin menetelmäni aineiston keruussa oli haastattelu. Lisäksi käytin osallistuvaa havainnointia ja dokumenttianalyysia. Eri menetelmien yhdistämisestä tutkimuksessa voidaan käyttää Burgessin (1982) tavoin nimitystä monimetodinen lähestymistapa tai Denzinin (1970) kehittämää termiä triangulaatio (Brannen 1995, 11-12; Hirsjärvi & Hurme 2000, 39). Denzinin (1970) mukaan triangulaatio voidaan jaotella neljään tyyppiin; tutkimuksessa voidaan käyttää monia menetelmiä, tutkijoita, aineistoja ja teorioita (Brannen 1995, 11-12; Eskola & Suoranta 1998, 69; Hirsjärvi & Hurme 2000, 39; Patton 1990, 187; Robson 1997, 290-291).

Muun muassa Brannen (1995) ja Robson (1997) puhuvat eri menetelmien yhdistämisen puolesta. Menetelmätriangulaatiossa voidaan käyttää samaa aineistonhankinta- tai tutkimusmenetelmää eri tilanteissa tai eri menetelmää samassa tutkimuskohteessa (Brannen 1995, 11; Eskola & Suoranta 1998, 70; Hirsjärvi & Hurme 2000, 39). Käytin menetelmätriangulaatiota tutkimuksessani yhdistämällä haastattelua, osallistuvaa havainnointia ja dokumenttien analysointia. Useamman metodin käyttö vähentää perusteetonta varmuutta eli tutkijan olettamusta, että tämä on yhdellä menetelmällä löytänyt ”oikean” vastauksen (Robson 1997, 290). Yhtä tutkimusmenetelmää käyttäen voi olla vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta, ja lisäksi tutkimus on haavoittuvaisempi yksittäisessä metodissa ilmeneville virheille ja heikkouksille. Useammat menetelmät tuovat esiin laajempia näkökulmia, rikastuttavat tulkintoja, kompensoivat toistensa rajoituksia ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 69; Hirsjärvi & Hurme 2000, 38-39; Marshall & Rossman 1995, 99; Patton 1990, 188, 244; Robson 1997, 291).

Tutkijatriangulaation, jossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija, käyttäminen olisi myös osaltaan monipuolistanut tutkimustani ja tarjonnut laajempia näkökulmia. Aineisto- ja teoriatriangulaation mukaisesti yhdistelin tutkimuksessani useammanlaisia aineistoja ja teorioita (Brannen 1995, 11-12; Eskola & Suoranta 1998, 69-70; Hirsjärvi & Hurme 2000, 39-40).

Haastattelu. Kielellisessä vuorovaikutuksessa hankittu tieto on oleellista inhimillisen ymmärryksen lisäämisen kannalta (Syrjälä ym. 1996, 86). Haastatteluilla saadaan tietoa ihmisten kokemuksista, mielipiteistä, tunteista ja tiedoista ts. asioista, joita emme voi suoraan havainnoida (Kvale 1997, 9; Patton 1990, 10, 278).

Keräsin haastatteluaineistoni lokakuun 1999 ja toukokuun 2000 välisenä aikana. Käytin kahta hieman erityyppistä haastattelumenetelmää (Bogdan & Biklen 1992, 97); haastatteluistani kaksitoista oli teemahaastatteluja ja kahdeksan strukturoimattomia haastatteluja. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on etukäteen määrätty. Kysymysten muotoilu, järjestys ja laajuus kuitenkin vaihtelevat haastattelusta toiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48; Robson 1997, 231.) Strukturoimatonta haastattelua kutsutaan monilla eri nimillä, joita ovat mm. syvä-

haastattelu, avoin-, kliininen-, kohdistettu-, ei-johdatteleva-, asiakaskeskeinen-, keskustelunomainen- ja etnograafinen haastattelu (Grönfors 1985, 105; Hirsjärvi & Hurme 2000, 45; ks. myös Kvale 1997, 19-20). Strukturoimattomassa haastattelussa tilanne muistuttaa lähestulkoon tavallista keskustelua, eikä haastateltava välttämättä edes huomaa haastattelua. Haastattelijä ja haastateltava keskustelevat tietystä aiheesta, mutta kaikkien haastateltavien kanssa ei esimerkiksi käydä läpi samoja teema-alueita (Eskola & Suoranta 1998, 87; Grönfors 1985, 106; Hirsjärvi & Hurme 2000, 45-46; Marshall & Rossman 1995, 80; Robson 1997, 231, 237-238; Patton 1990, 280, 288-289) Lisäksi strukturoimaton haastattelu kulkee usein käsi kädessä osallistuvan havainnoinnin kanssa; osallistuvan havainnoinnin aineisto voi usein muodostua keskustelunomaisista haastatteluista (Fontana & Frey 2000, 652-653). Teemahaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun käyttäminen mahdollisti suhteellisen vapaamuotoisen keskustelun, joten kerätyn materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajien puhetta (Eskola & Suoranta 1998, 88). Nämä aineistonkeruumenetelmät antoivat myös mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse haastattelutilanteessa ja saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34).

Haastattelin koulun rehtoria, erityisopettajaa, koulukuraattoria, opinto-ohjaajaa, terveydenhoitajaa, teknisen työn opettajaa, nuoriso-ohjaajaa, koulun ulkopuolista erityisopettajan sairausloman sijaista sekä kolmea erityisopettajan sijaisena toiminutta yleisopetuksen opettajaa. Opinto-ohjaajaa haastattelin kaksi kertaa ja erityisopettajaa kuusi kertaa sekä lisäksi haastattelin rehtoria ja erityisopettajaa yhdessä. Yhteensä haastatteluja oli siten kaksikymmentä. Nuoriso-ohjaajan haastattelu, opinto-ohjaajan haastatteluista toinen, erityisopettajan ja rehtorin parihaastattelu sekä erityisopettajan yksilöhaastatteluista kolme oli strukturoimattomia haastatteluja. Rehtorin ja erityisopettajan haastattelutilanteessa oli mukana myös pro gradu -ohjaajani. Muista haastatteluista poiketen en nauhoittanut sanelukoneella viittä haastattelua niiden avoimen luonteen tai teknisten ongelmien takia. Näistä haastatteluista kirjoitin haastattelutilanteissa tai heti niiden jälkeen lyhyet pikamuistiinpanot, jotka laajensin kenttämuistiinpanoiksi. Haastattelujen pituus vaihteli puolesta tunnista tuntiin. Litteroitujen ja puhtaaksi kirjoitettujen (fonttikoko 12, riviväli 1, marginaalit 5 cm ja 2,8 cm) haastattelujen yhteispituus oli 125 sivua, keskimäärin kymmenen sivua per haastattelu.

Haastateltavat valitsin seuraavin perustein. Avainhenkilöiksi (Fontana & Frey 2000, 655; Grönfors 1985, 73; Patton 1990, 273) luokittelin varsinkin erityisopettajan, mutta myös rehtorin ja teknisen työn opettajan. Erityisopettajalla ja rehtorilla on työnkuvansa kautta luonnollisesti eniten yhteyttä erityisopetukseen ja lisäksi erityisopettaja on JES!-hankkeen yhdyshenkilö. Myös teknisen työn opettaja kuuluu koulun JES!-ryhmään ja tekee näin yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Toisen ryhmän muodostivat opinto-ohjaaja, koulukuraattori ja terveydenhoitaja. Haastattelin näitä henkilöitä saadakseni mahdollisimman laajan ja monipuolisen kuvan koulusta ja sen toiminnasta. Kolmanteen ryhmään kuului kolme erityisopettajan sijaisena toiminutta yleisopetuksen opettajaa, yksi koulun ulkopuolinen sijainen sekä Laiskamatokerhoa vetävä nuoriso-ohjaaja. Kolmannen ryhmän valitsin avainhenkilöiden suositusten (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59-60) ja omien havaintojeni perusteella. Lisäksi erityisopettajan yllättävä sairausloma johti juuri näiden yleisopetuksen opettajien haastattelemiseen. Anonymiteetin varmistamiseksi en yksilöi haastateltavia tarkemmin.

Haastattelut toteutettiin Lehtisaaren koulussa tiloissa, jotka kulloinkin olivat vapaana eli luokissa, opinto-ohjaajan, terveydenhoitajan ja teknisen työn opettajan työhuoneissa, opettajainhuoneessa ja sen äänieristetyssä huoneessa. Lisäksi eräs strukturoimaton haastattelu tehtiin ruokasalissa ruokailun yhteydessä. Lähes jokaiseen haastattelutilanteeseen liittyi pieniä häiriötekijöitä, esimerkiksi muiden henkilöiden läsnäoloa, puhelimen soimista ja keskusradion kuulutuksia. Strukturoimattomissa haastatteluissa, joissa haastattelu tapahtui ikään kuin osana havainnointia, häiriötekijöitä oli luonnollisesti enemmän. On mahdotonta sanoa, mitä ulkopuolisten häiriötekijöiden vaikutus haastattelun kulkuun merkitsee aineistoni kannalta.

Kirjalliset dokumentit. Dokumentit tarjoavat mahdollisuuden tutustua ilmiön ”esiripun taakse” (Patton 1990, 245). Uusitalon (1991) mukaan valmiita aineistoja ovat aikaisempien tutkimusten aineistot, erilaiset tilastot, henkilökohtaiset dokumentit (kirjeet, päiväkirjat jne.), organisaatioiden asiakirjat (pöytäkirjat, lausunnot jne.) sekä joukkotiedotuksen ja kulttuurin tuotteet (radio- ja tv-ohjelmat, elokuvat, sanoma- ja aikakauslehdet, kirjat jne.) (Eskola & Suoranta 1998, 119). Pattonin (1990, 10) mukaan myös kyselylomakkeiden avovastaukset voidaan laskea kuuluvaksi dokumenttiaineistoon. Materiaaliini kuului Lehtisaaren koulun toiminta- ja opetussuunnitelma sekä esitteitä koulusta, sen toiminnasta ja tapahtumista (kuten projekteista ja kerhoista, Valinnaisainemarkkinoista ja Millennium-tanssiaisista). Lisäksi aineistonani olivat HOPS ja HOJKS -kaavakkeet, HOPE-yksikön toimintasuunnitelma, omat muistiinpanoni JES!-, oppilashuoltotyöryhmän- ja opettajien kokouksista sekä kokousten pöytäkirjoja ja oheismateriaalia, JES!-raportit, koulun JES!-esite ja muu koulun JES!-projektiin liittyvä materiaali. Käytin myös pro gradu -ohjausryhmääni kuuluneiden opiskelijoiden Pitkäsén ja Ruohomäen yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön tilaa kartoittavaa tutkimusaineistoa Lehtisaaren koulun osalta sekä koulun kotisivuilta löytyvää aineistoa. Lisäksi tein toukokuussa 2000 Lehtisaaren koulun henkilökunnalle erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyöhön liittyviä avoimia kysymyksiä sisältävän kirjallisen kyselyn (LIITE 2). Materiaalini tarjosi lähinnä faktatietoa Lehtisaaren koulusta, sen toiminnasta ja kulttuurista. Käytin materiaalia soveltuvien osien valikoiden tutkimukseni kannalta oleellisimpia seikkoja.

Osallistuva havainnointi. Osallistuva havainnointi on aineiston keruutapa, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan. Tutkija voi osallistua toimivana yksilönä aitoihin luonnollisiin kenttätilanteisiin tai tehdä havainnot ulkopuolisena henkilönä. Usein tutkijan rooli on jotain näiden kahden tyyppien väliltä, ja se voi myös vaihdella tutkimuksen aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 99-100; Patton 1990, 206, 217; Syrjälä ym. 1996, 84.) Tutkijan haasteena on pystyä yhdistämään osallistuminen ja havainnointi niin, että hänen on mahdollista ymmärtää tilannetta kuin siihen osallistuva mutta kuvailla sitä kuin ulkopuolinen henkilö (Patton 1990, 207). Aina havainnoijan ulkopuolisuus ei välttämättä ole tutkimuksen kannalta huono asia; vieraalle henkilölle saatetaan kertoa arkaluontoisista asioista helpommin kuin tutulle (Eskola & Suoranta 1998, 102). Havainnointiin käytettävä aika voi vaihdella lyhytaikaisista käynneistä kentällä vuosia kestävään kenttätöyöhön, havainnoinnin tarve nousee tutkimustehtävästä (Eskola & Suoranta 1998, 104; Patton 1990, 217).

Havainnoitsijan toiminta havainnointitilanteessa voidaan periaatteessa jakaa kahteen tyyppiin. Tutkija voi antaa tutkimustilanteen ohjata havaintojaan ja

kysymyksiään, toisaalta tutkija voi myös noudattaa tarkasti ja systemaattisesti etukäteen laadittua havainnointisuunnitelmaa. Näiden toimintamallien yhdistelmä on kuitenkin tavanomaisempi kuin puhtaasti jompikumpi malli. (Eskola & Suoranta 1998, 103). Havainnoinnista voidaan kertoa tutkimukseen osallistuville henkilöille, tai jättää kertomatta. Tällöin on luonnollisestikin pohdittava menettelyyn liittyviä eettisiä kysymyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 100; Patton 1990, 209-213, 217; Syrjälä ym. 1996, 85) Periaatteena on, että havainnointia ei pitäisi tehdä ilman havainnoitavan suostumusta, mutta toisaalta avoin havainnointi voi häiritä sekä tutkimusta että tutkittavan yhteisön toimintaa (Eskola & Suoranta 1998, 102).

Osallistuva havainnointi oli tutkimuksessani lähinnä täydentävä menetelmä. Havainnoin Lehtisaaren koulun arkipäivää oppitunneilla, koulun käytävillä, opettajainhuoneessa, ruokasalissa ja erilaisissa koulun tapahtumissa (Valinnaisainemarkkinat, Millennium-tanssiaiset, Muumi-näytelmä, vanhempainilta, 6.-luokkalaisten tutustumispäivä). Havainnointi tapahtui lokakuun 1999 ja toukokuun 2000 välisenä aikana, yhteensä noin 50 tunnin ajan kestäen kerrallaan vajaasta tunnista neljään ja puoleen tuntiin. Osallistumisen aste vaihteli passiivisesta tarkkailusta erityisopettajan sijaisena toimimiseen. Myös havainnoinnin intensiivisyys vaihteli tutkimuksen aikana. Kerroin avoimesti koulun henkilökunnalle ja oppilaille, miksi olen koulussa, eikä läsnäoloni juurikaan tuntunut häiritsevän koulun arkipäivää. Osallistuin myös kahteen oppilashuoltoryhmän kokoukseen, yhteen opettajien kokoukseen, koulun omaan JES!-kokoukseen sekä viiteen koulujen yhteiseen JES!-kokoukseen.

Osallistuvan havainnoinnin yhteydessä kirjoitin kenttämuistiinpanoja, joiden laatiminen on muun muassa Pattonin (1990, 239) mukaan erittäin tärkeää ja jopa välttämätöntä, sillä ne mahdollistavat palaamisen tilanteeseen myöhemmin. Jos havaitsin, että muistiinpanojen tekeminen voisi kyseisessä tilanteessa vaikuttaa häiritsevästi, laadin pikamuistiinpanot esimerkiksi WC:ssä (Eskola & Suoranta 1998, 103) tai myöhemmin tilanteen jälkeen, kuten osallistuessani tuntitilanteisiin ja koulun tapahtumiin. Pikamuistiinpanot laajensin myöhemmin kenttämuistiinpanoiksi. Opettajainhuoneessa oleskellessani tai kokoustilanteissa muistiinpanojen tekeminen ei herättänyt huomiota, sillä muutkin läsnäolijat tekivät kirjallisia töitä tai muistiinpanoja.

Memot. Kirjoitin tutkimukseni aikana memoja (Charmaz 2000, 517; Robson 1997, 387) ajatuksistani, ideoistani ja kysymyksistäni. Kirjoitin myös muistiinpanoja puheluistani koululle. Liitin memoihin myös piirroksia ja miellekarttoja ja pidin kirjaa tutkimusprosessin kulusta. Tästä on ollut hyötyä kirjoittaessani metodiikkaosuutta.

Aineiston määrä. Aineistoni koostuu litteroidusta haastattelumateriaalista, jonka kirjasintyyppi on Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1 ja sivumarginaalit noin 5 ja 2,8 cm, jolloin yksi rivi on noin 13 cm pitkä. Haastateltavan osuudet on tummennettu. Haastattelumateriaalia on yhteensä 125 sivua, puhtaaksi kirjoitettuja kirjallisen kyselyn avovastauksia neljä sivua sekä Lehtisaaren kouluun ja JES!-hankeeseen liittyviä kirjallisia dokumentteja yhteensä 365 sivua. Yhteensä aineistoa oli siten noin 490 sivua.

1.4 Aineiston analyysi

Eskolan ja Suorannan (1998,138) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineistoa pyritään tiivistämään kadottamatta sen sisältämää informaatiota, päinvastoin informaatioarvoa pyritään kasvattamaan. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadullisessa analyysissä tutkijan pitäisi yllätyä tai oppia tutkimuksen kuluessa. Uuden oppiminen edellyttää, että tutkimuskohteesta muodostetut ennako-oletukset tiedostetaan ja otetaan huomioon tutkimuksen esioletuksina. Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennestään epäilemäänsä. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.) Ennen kaikkea analyysi on tutkijan ajattelua ja pohdintaa (Syrjälä ym. 1996, 89).

Analysoin tutkimusaineistoni induktiivisesti eli edeten yksityiskohdista yleistyksiin ja ikään kuin rakentaen teoriaa alhaalta ylös (Eskola & Suoranta 1998, 19; Grönfors 1985, 30). Analysointini tuloksena syntyneet luokittelut ja teemat ovat nousseet aineistosta ja kenttätöskentelyn kokemuksista, eikä niitä ole määrätty ennen aineiston keräämistä tai analysointia (Patton 1990, 44, 55, 85). Luonnollisesti minulla oli etukäteistietoja ja -oletuksia tutkittavasta kohteesta, mutta annoin niiden häiritä mahdollisimman vähän aineistosta itsestään nousevia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 153). Aineistonkeruu ja analysointi ovat myös tapahtuneet varsin pitkälle samanaikaisesti, eikä niiden välillä voi tehdä selvää eroa (Grönfors 1985, 145; Syrjälä ym. 1996, 89).

Haastattelujen analysointi. Litteroituani haastatteluaineiston säilyttäen haastateltavien puhekielen liitin siihen juoksevan sivu- ja rivinumeroinnin ja ryhdyin lukemaan aineistoa muutaman kerran läpi saadakseni siitä yleiskuvan. Sen jälkeen ryhdyin jäsentämään aineistoa koodauksen avulla (ks. Bogdan & Biklen 1992, 165-172). Merkitsin koodit vasempaan marginaaliin, jonka olin jättänyt tätä varten noin viiden sentin mittaiseksi. Koodauksen yhteydessä kiinnitin huomiota myös eläviltä ja kuvaavilta vaikuttaviin mahdollisiin sitaatteihin. Muokkasin koodikategorioita useita kertoja mm. yhdistellen ja uudelleen nimeämällä niitä. Koodausprosessin aikana alustava koodausrunko muuttui ja täydentyi jatkuvasti (Eskola & Suoranta 1998, 158).

Ryhmittelin koodit pääteemojen alle, joita muokkausprosessin päätteeksi oli viisi (ks. luvut 3-7). Tässä aineiston teemoittelussa (Eskola & Suoranta 1998, 175-176) teemat nousivat pääasiassa aineistosta (Patton 1990, 390), mutta myös haastattelurunkojen teemat antoivat karkeita suuntaviivoja aineiston luokitteluun (Syrjälä ym. 1996, 89; Eskola & Suoranta 1998, 88, 153). Koodauksen jälkeen oli mahdollista tarkastella aineistoa joustavasti, etsiä haluttuja kohtia ja ryhmitellä aineistoa uudelleen (Eskola & Suoranta 1998, 156). Myöhemmin koodit vielä muokkaantuivat eläen prosessin mukana.

Keräsin muodostuneiden pääteemojen alle tietokoneella ns. leikkaa-japistä-kansioon -menetelmällä (Bogdan & Biklen 1992, 177-179) kuhunkin teemaan liittyvät koodatut haastattelujen osat. Merkitsin jokaiseen haastatteluun tunnistetiedoiksi sivu- ja rivinumerot raakamateriaalista. Hahmottelin myös koodeja apuna käyttäen alustavan sisällysluettelon löytöjen osalta, mikä selkeytti aineiston jäsentämistä. Sisällysluettelo muokkaantui analyysi- ja kirjoitusvaiheessa useastikin kuvausten senhetkistä ajattelun kulkuani ja auttaen minua siirtymään prosessissa eteenpäin. Aloin kirjoittaa auki tekstiä teemojen alle liikkuen yhä uudelleen raakamateri-

aalin, analyysin ja raporttiluonnoksen välillä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 15-16, 209; Patton 1990, 42). Säästin parhaimmiksi katsomiani suoria lainauksia sivu- ja rivinumeroineen.

Dokumenttiaineiston analysointi. Luin dokumenttiaineistoa läpi sitä mukaa, kun sain sitä käsiini, kiinnittäen huomiota tutkimukseni kannalta oleellisiin seikkoihin. En tehnyt tarkkaa analyysia dokumenttiaineistosta, lukuun ottamatta kirjallisen kyselyn avovastauksia, koska koko aineiston järjestelmällinen analysointi ei olisi ollut tarkoituksenmukaista. Kirjallisen kyselyn avovastaukset analysoin kuten haastattelumateriaalin. Aineistotriangulaation (Brannen 1995, 11-12; Eskola & Suoranta 1998, 69; Hirsjärvi & Hurme 2000, 39; Patton 1990, 187; Robson 1997, 290-291) mukaisesti yhdistin dokumenttiaineiston haastattelumateriaaliin.

Osallistuvan havainnoinnin analysointi. Osallistuvan havainnoinnin aikana kirjoittamani kenttämuistiinpanot analysoin kuten muut kirjalliset dokumentit.

Aineiston tulkinta. Aineiston tehtävä on tavalla tai toisella toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoitus ei ole ainoastaan kertoa aineistosta tapauskuvauksin vaan pyrkiä rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1998, 62; Syrjälä ym. 1996, 90.) Aineiston analyysissa on pyrkimyksenä päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Tulkinnassa ei tyydytä pelkän näkyvässä olevan tarkasteluun vaan pyritään löytämään piirteitä, jotka eivät ole suoranaisesti tekstissä lausuttuina. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137, 151.) Samaa aineistoa voidaan tulkita monin eri tavoin ja eri näkökulmista, laadullinen aineisto on rikkaudeltaan lähes ehtymätön (Alasuutari 1993, 68-71; Eskola & Suoranta 1998, 158; Hirsjärvi & Hurme 2000, 151). Aineiston tulkintaa voidaan kuvata arvoituksen ratkaisemiseksi; tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari 1993, 27). Merkityksiä tulkittaessa ei kuitenkaan tavoitella yhtä totuutta vaan etsitään erilaisia totuuksia ja mahdollisia merkityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 141). Tulkinna voidaan sanoa onnistuneen, jos lukija omaksuessaan saman näkökulman kuin tutkija voi löytää tekstistä samat asiat kuin tutkijakin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151). Olen pyrkinyt käsittelemään tulkinnassani laajoja kokonaisuuksia ja ratkaisemaan tutkimukseni arvoitusta etsien laajempia merkityksiä monille aineistoni mielenkiintoisille yksityiskohdille. Kirjallisuutta olen hankkinut aineistolähtöisesti käyttäen yläkäsitteinä tutkimukseni keskeisiä teemoja. Teorian avulla olen pyrkinyt rikastuttamaan aineistoa (Syrjälä ym. 1996, 90).

1.5 Aineiston raportointi

Olen pyrkinyt säilyttämään raportoinnissani tutkittavien todellisuuden, emic-näkökulman, ja antamaan siitä elävän kuvan (Patton 1990, 202, 241; Syrjälä ym. 1996, 99) muun muassa rikkaan kuvailun avulla. Rikas kuvailu mahdollistaa myös lukijan oman ymmärryksen ja johtopäätösten tekemisen (Geertz 1973, 3-30). Raportin rakenteen selkeyttämiseksi olen muun muassa erottanut kuvailevan ja tulkinnallisen osan (Wolcott 1990, 29) sekä pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen eri vaiheita tarkasti, jotta lukijalle tarjoutuisi mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tulkinna osuvuutta (Eskola & Suoranta 1998, 217; Syrjälä ym. 1996, 99). Olen pyrkinyt vakuuttamaan lukijan asioiden totuudenmukaisuudesta myös sisällyttämällä raporttiini runsaasti lainauksia alkuperäisaineistosta (Syrjälä ym. 1996, 99) kuitenkin

välttämällä liian laajaa ja lukijalle raskasta lainausten käyttötapaa (Eskola & Suoranta 1998, 181). Myös kertomuksellisuudella (Wolcott 1990, 27-29) olen pyrkinyt hyvään luottavuuteen.

1.6 Tutkimuksen luotettavuus

Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä käytetään perinteistä validiteetin käsitettä. Sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. Ulkoinen validiteetti taas tarkoittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tietyn tutkimushavainnon sanotaan olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on. Myös reliabiliteetti kuuluu realistisen luotettavuusnäkemysnä sanastoon. Aineiston tulkinnan sanotaan olevan reliabiili silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Perinteiset luotettavuuskäsitteet perustuvat Lincolnin ja Guban (1985) mukaan oletukseen, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus, jota tutkimuksessa tavoitellaan (Tynjälä 1991, 390), joten perinteisesti ymmärrettyinä validiteetti ja reliabiliteetti eivät sellaisenaan sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi (Mäkelä 1990, 47; Robson 1997, 403). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä etsimään yhtä ainoaa ”objektiivista” totuutta vaan eri yksilöillä nähdään olevan omat kokemuksensa ja omat totuutensa. Tutkimuksella pyritään saavuttamaan tietty näkökulma tutkittavaan ilmiöön. (Eskola & Suoranta 1998, 141; Tynjälä 1991, 388; Syrjälä ym. 1996, 78.) Kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei kuitenkaan voi löytää yhtä yhtenäistä käsitystä luotettavuuden arvioinnista (Tynjälä 1991, 388).

Tarkastelen tutkimustani lähinnä Lincolnin ja Guban (1985) muokkaamien laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien pohjalta. Lincoln ja Guba (1985) ehdottavat käytettäväksi laadullisen tutkimuksen yhteydessä vastaavuutta (credibility) sisäisen validiteetin sijasta ja siirrettävyyttä (transferability) yleistettävyyden sijasta. Reliabiliteetin korvaa puolestaan tutkimustilanteen arviointi (debendability) ja objektiivisuus-käsitteen vahvistettavuus (confirmability) (Robson 1997, 403-407; Tynjälä 1991). Olen käyttänyt myös analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden, aineiston riittävyyden sekä aineiston yhteiskunnallisen merkittävyyden kriteerejä (Mäkelä 1990, Eskola & Suoranta 1998).

Vastaavuus. Vastaavuuden arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, miten hyvin tutkija on kyennyt rekonstruoinnillaan tuottamaan tutkittavien todellisuksia vastaavat alkuperäiset konstruktiot (Tynjälä 1991, 390; Syrjälä ym. 1996, 101). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan hyvään vastaavuuteen tulisi pyrkiä käyttämällä riittävästi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen sekä havainnointiin, pyytämällä vertaispalautetta, käyttämällä triangulaatiota, etsimällä ja analysoimalla aineiston poikkeavia tapauksia, suhtautumalla työhön reflektiivisellä otteella sekä antamalla osallistujien tarkastaa tutkimusta (Robson 1997, 380-381, 404; Tynjälä 1991, 392-395; ks. myös Patton 1990, 461; Syrjälä ym. 1996, 101-102).

Tutkimukseni tärkeimmäksi vastaavuuden osoittajaksi nousee menetelmätriangulaatio. Hankin tutkimusaineistoni pääasiassa haastatteluin, mutta myös havainnoiden koulun arkea ja analysoiden erilaisia dokumentteja. Vaikka täydellisen vastaavuuden saavuttaminen ei olekaan mahdollista, voi useammalla tutkimus-

menetelmällä hankkia laajemman ja rikkaamman näkökulman ilmiöstä sekä kompensoida menetelmissä esiintyviä heikkouksia (Eskola & Suoranta 1998, 69; Hirsjärvi & Hurme 2000, 38-39; Marshall & Rossman 1995, 99; Patton 1990, 188, 244; Robson 1997, 291). Tutkimuskouluni rehtori on tarkistanut työni ennen sen viimeistelyä, joten myös member check (Robson 1997, 404) toteutuu tältä osin työssäni.

Siirrettävyys. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole Lincolnin ja Guban (1985) mukaan syytä puhua tulosten yleistettävyydestä vaan pikemminkin siirrettävyydestä toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu tutkitun ympäristön ja sovellysympäristön samankaltaisuudesta, jota myös tutkimustulosten hyödyntäjä arvioi. Tutkijan onkin tarjottava riittävän tarkka ja rikas kuvaus lähtökohdistaan, tutkimusprosessistaan ja aineistostaan, jotta sovellusarvon arviointi on mahdollista. (Robson 1997, 404-405; Tynjälä 1991, 390.) Siirrettävyys liittyy myös Mäkelän (1990, 53) esittämään laadullisen analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden kriteereihin. Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukijalle annetaan edellytykset seurata tutkijan päättelyä ja hyväksyä tai riitauttaa ne. Analyysin toistettavuus taas tarkoittaa luokitelu- ja tulkintasääntöjen esittämistä niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija voisi päätyä samoihin tuloksiin niitä soveltamalla. (Mäkelä 1990, 53.) Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni siirrettävyyttä rikkaalla kuvailulla (Eskola & Suoranta 1998, 68; Geertz 1973, 3-30) ja runsailla lainauksilla alkuperäisaineistosta (Syrjälä ym. 1996, 99), analyysin toistettavuutta on sen sijaan vaikeampi toteuttaa laadullisen tutkimuksen tietynlaisen ainutkertaisuuden takia.

Tutkimustilanteen arviointi. Jos oletetaan että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia, ei tutkimuksen reliabiliteettiarviointi ole relevanttia. Erilaista vaihtelua voi esiintyä tutkimuksen kuluessa myös tutkijassa itsessään, ympäristössä ja tutkittavassa ilmiössäkin. Tutkimuksessa, jossa nämä erilaiset tekijät on otettu huomioon, voidaan olettaa myös vastaavuuden olevan kohdallaan. (Robson 1997, 405; Syrjälä ym. 1996, 101; Tynjälä 1991, 391.) Vaikka olen pyrkinyt tarkastelemaan tutkimuskoulua sen omassa kontekstissa, en varmasti ole pystynyt ottamaan huomioon kaikkia tutkimukseeni vaikuttaneita tekijöitä.

Vahvistettavuus. Tutkijan on oleellista olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätöyöhön. Kyse ei kuitenkaan ole perinteisessä mielessä objektiivisuudesta, vaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välistä etäisyyttä pyritään tietoisesti jopa vähentämään, ja neutraalisuuden korostus siirretään tutkijasta aineistoon (Patton 1990, 480-481; Robson 1997, 406; Tynjälä 1991, 392). Lisäksi esimerkiksi etnografisessa tutkimuksessa subjektiivisuus, jolla tarkoitetaan juuri tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutusta, on tutkimuksen voima ja jopa välttämättömyys riittävän ja totuudellisen informaation saamiseksi (Syrjälä ym. 1996, 102). Subjektiivisuus voidaan nähdä siis myös rikkautena, joka kuvaa arkielämän monivivahteisuutta ja tulkintojen runsautta (Eskola & Suoranta 1998, 103-104). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan vahvistettavuus saavutetaan kun erilaisin tekniikoin varmistutaan tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Heidän mielestään myös ulkopuolisen tarkastajan tulisi arvioida aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta. (Tynjälä 1991, 392.) Tutkimusprosessissani olen pyrkinyt erityisesti aineistonkeruussa toimimaan mahdollisimman pitkälle ilman ennakkokäsityksiä ja liian hätäisiä johtopäätöksiä. Olen myös pyrkinyt reflektiivisyyteen kiinnittämällä huomiota muun muassa tunteisiini, asenteisiini ja reaktioihini, jotka luon-

nollisesti ovat kuitenkin vaikuttaneet havaintoihini sekä niiden tulkintaan (Patton 1990, 473; Tynjälä 1991, 393).

Aineiston riittävyys. Laadullisessa tutkimuksessa on vaikeaa ellei mahdotonta laskea ennakolta riittävän aineiston kokoa. Aineiston riittävyydelle ei ole tarjolla samankaltaisia mittalukuja kuin tilastollisissa tutkimuksissa käytetään, vaan arviointikriteeriksi esitetään muun muassa aineiston kylläntymistä eli saturaatiota. Laadullisen aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät tuo enää esiin tutkimusongelman kannalta uusia piirteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 62-64, 216-217; Mäkelä 1990, 52.) Koska tutkittavat ilmiöt kuitenkin muuttuvat suhteessa aikaan, voi saturaatiopisteen saavuttaminen olla vaikeaa. Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, että tapauksien riittävällä määrällä varmistetaan, ettei tulkintoja perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Eskola & Suoranta 1998, 216-217; Mäkelä 1990, 53). Laadullisessa tutkimuksessa ei välttämättä ole kuitenkaan tarkoitus selittää aineistoa tyhjentävästi - jos se ylipäättään on mahdollista - vaan antaa aineistolle teoreettisten ideoiden kehittelyä palveleva heuristinen tehtävä (Eskola & Suoranta 1996, 216).

Yhteiskunnallinen merkittävyys. Tutkijan tulee pystyä perustelemaan tutkimuksensa merkittävyys, vaikka enakkokriteerejä onkin vaikea yksilöidä (Eskola & Suoranta 1998, 215-216; Mäkelä 1990, 48). Tutkimukseni antaa informaatiota tutkimani koulun kehittämistyöhön, mutta uskon joidenkin tulosten soveltuvan myös muiden koulujen ja yleensäkin erityisopetuksen kehittämiseen pyrkivien tahojen käyttöön.

1.7 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tekemisessä ilmeneviä eettisiä ongelmakohtia voidaan luokitella esimerkiksi Suojasen (1982) mukaan seuraavasti. Ensiksikin tutkimuslupa- ja sen hankintaan liittyvät eettisiä kysymyksiä, samoin tutkimuskohteen hyväksikäyttöön. Tutkimusaineiston keruun eettisyys tulee esille esimerkiksi salaa nauhoittamisen välttämiseksi. Tutkijan osallistumiseen liittyy esimerkiksi tutkimusyhteisöön vaikuttamisen ongelma ja tutkimuksesta tiedottamiseen muun muassa tutkittaville tiedottamisen ja tieteellinen raportoinnin ongelmia. (Eskola & Suoranta 1998, 52-53.) Tutkija joutuu ottamaan huomioon tutkimuksensa eettiset ongelmakohdat tekipä hän sitten millaista tutkimusta tahansa. Ihmistieteissä eettisten kysymysten eteen joudutaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Haastattelututkimuksessa, jossa ollaan suorassa kontaktissa tutkittaviin, ovat eettiset ongelmat erityisen monitahoisia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19; ks. myös Kvale 1997, 113.)

Ihmistieteiden tärkeimpinä eettisinä periaatteina pidetään usein tutkimukseen osallistuvien asianmukaiseen informointiin perustuvaa suostumista ja osallistujien suojelemista hyötyä suuremmilta haitoilta. Osallistuvilla on oikeus tietää olevansa tutkimuksen kohteena ja heille tulee antaa riittävästi informaatiota tutkimuksen luonteesta sekä mahdollisista vaaroista ja velvoitteista. Tutkittavien osallistumisen tutkimukseen on siis oltava vapaaehtoista. (Bogdan & Biklen 1992, 49-53; Cristians 2000, 138-139; Hirsjärvi & Hurme 2000, 20; Kvale 1997, 107-108, 142.) Näistä periaatteista voidaan joskus poiketa esimerkiksi osallistuvaa havainnointia käytettäessä, mutta tutkittavien anonymiteetti on tällöin varmistettava jotenkin muutoin (Eskola & Suoranta 1998, 56). Tutkimukseni on osa laajempaa tutkimushanketta, joten tutkimuskouluni oli saanut informaatiota tutkimuksestani jo ennen

kuin aloitin sen. Lisäksi sovin tutkimuksen aloitusvaiheessa henkilökohtaisesti koulun rehtorin ja erityisopettajan kanssa toimintatavoista, sekä informoin myös muuta koulun henkilökuntaa asiasta. Koska tutkimustehtäväni muokkaantui tutkimuksen kuluessa, on minun ollut mahdotonta pysyä täysin tutkimuksen alussa esittelemässäni suunnitelmassa. Mielestäni toimin kuitenkin sovittujen toimintatapojen puitteissa koko tutkimusprosessini ajan. Pysin jatkuvasti toimimaan yhteistyössä tutkimukseen osallistujien kanssa kunnioittaen heitä ja koulun arkea (Bogdan & Biklen 1992, 54). Myös vapaaehtoisuuden periaate toteutui, sillä kaikki haastateltaviksi pyytämäni henkilöt suostuivat mielellään yhteistyöhön. Korostin vastaamisen vapaaehtoisuutta myös kirjallisen kyselyn kohdalla. Vaikka toinkin esille toiveeni mahdollisimman monen osallistumisesta, en pitänyt vastausprosenttia oleellisena materiaalin tutkimusta täydentävän luonteen vuoksi.

Tutkimukseen osallistujia tulee suojella paitsi suorilta tutkimuksen aiheuttamilta vaikutuksilta, myös kerätyn tiedon häpäiseviltä tai vahingoittavilta seurauksilta (Bogdan & Biklen 1992, 54; Robson 1997, 31, 33). Eräs periaate tutkimukseen osallistujien suojelussa on anonymiteetin varmistaminen, joka koskee kirjallisen raportoinnin lisäksi suullista raportointia (Bogdan & Biklen 1992, 54; Christians 2000, 139; Grönfors 1985, 201-202). En tuo raportissani esille tutkimukseen osallistuneiden nimiä, mutta koulun ja kaupungin nimen olen säilyttänyt rehtorin suostumuksella. Olen myös kiinnittänyt huomiota tahdikkauteen tuodessani esille tunnistettavissa olevien henkilöiden, kuten koulun ainoan erityisopettajan tai rehtorin, lausuntoja. Tarkastelen yleensä informaatiota ilmiöiden ja teemojen tasolla, ja olen maininnut henkilöiden virkanimikkeet vain kun ne ovat olleet merkityksellisiä (Syrjälä ym. 1996, 88). Kirjallisen kyselyn vastauksia käsittelin nimettöminä. En ole puhunut tutkimuskouluuni liittyvistä asioista julkisesti, enkä ole muutenkaan tuonut esille tutkimuskohdettani.

Tutkijalla on myös eettinen velvollisuus esittää tietoa, joka on niin varmaa ja todennettua kuin mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20; Kvale 1997, 105). Olen kiinnittänyt huomiota tarkkuuteen ja rehellisyyteen esimerkiksi haastattelujen purkuvaiheessa, jotta litterointi noudattelisi mahdollisimman tarkkaan haastateltavien suullisia lausumia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Myös raportoinnissa olen pyrkinyt tarkkuuteen ja totuudenmukaisuuteen, enkä ole muunnellut, vääristellyt tai kritiikittömästi yleistänyt tietoja tai tuloksia (Bogdan & Biklen 1992, 54; Christians 2000, 140).

LIITE 2: Kirjallisen kyselyn lomake

Ympyröi oikea vaihtoehto.

Olen X luokanopettaja/aineenopettaja/opinto-ohjaaja/rehtori
 X erityisopettaja/erityisluokanopettaja
 X kouluterveydenhoitaja/koulukuraattori
 X muu

Ole hyvä ja vastaa kohtiin A-D.

Vastauksesi käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

A. Myönteisiä kommentteja koulunne yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteiseloon liittyen:

(jatkuu)

(Liite 2 jatkuu)

B. Kielteisiä kommentteja koulunne yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteiseloön liittyen:

C. Uudistusehdotuksia koulunne yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteiseloön liittyen:

D. Jos sinulla on vielä muita kommentteja, ole hyvä ja kirjoita ne alla olevaan tilaan.

Kiitos arvokkaista kommentteistasi!