

ERITYISOPETUSSIIRROT OPETTAJIEN TULKITSEMINA

Elise Antila

Sari Kokkonen

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kevät 2000

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Timo Saloviita

ERITYISOPETUSSIIRROT OPETTAJIEN TULKITSEMINA. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Kevät 2000. Elise Antila & Sari Kokkonen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

TIIVISTELMÄ

Tutkimustehtävänä oli selvittää luokanopettajien ja aineenopettajien kokemuksia erityisopetussiiirroista. Aineisto koottiin toukokuussa 1999 haastatteleamalla luokanopettajia ja aineenopettajia (n = 16), joilla oli tapahtunut erityisopetussiiro vuosien 1997-1999 aikana. Aineisto analysoitiin kysymyksittäin. Esille nousseiden teemojen mukaan ne jaettiin viiteen ryhmään lähempää tarkastelua varten.

Tulokset osoittivat, että opettajien mielestä oppilaiden muusta luokasta jälkeen jääminen hankaa ja, ettei heillä ollut riittävästi aikaa ja ammattitaitoa oppilaiden yksilöllisen opetuksen toteuttamiseen. Opettaja oli siirtoprosessissa aloitteentekijänä. Oppilaan siirtäminen erityisopetukseen oli usein ollut pitkä prosessi, jonka opettajat olivat kokeneet raskaana omassa työssään. Opettajat eivät nähneet mahdolliseksi oppilaan paluuta yleisopetuksen luokkaan ilman oppilaan oppimisessa ja käyttäytymisessä tapahtuvia muutoksia.

Opettajien keskeinen rooli erityisopetussiiirtoprosessissa asettaa koululle ja yleensä opettajien koulutukselle vaatimuksen tarkastella omia toimintatapojaan ja käytäntöjään. Opettajat tarvitsevat työssään oppilaan yksilöllisten tarpeiden kohtaamiseen toimintamalleja ja -menetelmiä lisätäkseen ammattitaitoaan, mikä mahdollistaisi oppilaitten opiskelun kaikille yhteisessä koulussa.

Asiasanat: yleisopetus, erityisopetus, erityisopetussiiro, luokanopettaja, aineenopettaja, integraatio

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	5
2 PERUSKOULU YHTEISKUNNALLISENA INSTITUUTIONA	6
2.1 Peruskoulu ja erityisopetus lain ja opetussuunnitelman näkökulmasta	6
2.2 Erityispedagogiikka ja opettajankoulutus yliopistollisena oppiaineena	8
3 SOSIOLOGINEN NÄKÖKULMA KOULUN TOIMINTOIHIN	9
3.1 Koulu oppilaan tarpeet kohtaavana yhteisönä	10
3.2 Erityisopetus segregaatiota ylläpitävänä järjestelmänä	11
3.3 Opettaja peruskoulun tehtävien toteuttajana	13
4 ERITYISOPETUSSIIROT	15
4.1 Erityisopetussiirot peruskoululain nojalla	15
4.2 Erityisopetuksen muodot ja määrät	16
4.3 Siirtäminen erityisopetukseen	17
4.4 Opettajan yhteistyötahot siirtoprosessin aikana	19
5 ERITYISOPETUKSEN TUTKIMUKSELLISTA TARKASTELUA	21
5.1 Suomalaista tutkimustietoa erityisopetuksesta	21
5.2 Erityisopetukseen liittyviä ulkomaisia tutkimuksia	23
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	26
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
7.1 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä	27
7.2 Tutkimukseen osallistuneet opettajat	28
7.3 Tutkimusaineiston analysointi	29
7.4 Luotettavuuden arviointia	31

8 ERITYISOPETUSSIIROT OPETTAJIEN KOKEMINA	33
8.1 Erityisopetussiirron lähtökohdat	33
8.1.1 Opettajien näkemys oppilaiden vaikeuksista	33
8.1.2 Opetustilanteisiin liittyvät vaikeudet	34
8.1.3 Erityisopetussiirron perustelut vanhemmille	35
8.1.4 Miten vanhempien kanssa toimittiin	36
8.2 Opettajien toimenpiteet ja yhteistyötahot	37
8.2.1 Opettaja ongelmien ratkaisijana	37
8.2.2 Opettajien yhteistyötahot ja kodin resurssit	39
8.2.3 Siirron toteutuminen käytännössä	41
8.3 Erityisopetussiirron seuraukset	43
8.3.1 Erityisopetussiirron edut	43
8.3.2 Erityisopetussiirron haitat	46
8.4 Oppilaan tulevaisuus ja siirtoprosessin evaluointi	46
8.4.1 Takaisin yleisopetukseen - millä ehdoilla?	46
8.4.2 Vaihtoehdot erityisopetussiirrolle	47
8.5 Opettajien henkilökohtainen kokemus siirrosta	48
8.5.1 Erityisopetussiirto - osa opettajan työtä	48
9 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA	50
9.1 Opettaja ongelmatilanteen kohtaajana	50
9.2 Siirtoprosessin monitahoisuus	52
9.3 Erityisopetussiirron merkitys oppilaalle, opettajalle ja muulle luokalle	53
9.4 Siirtoprosessi arvioinnin kohteena	53
9.5 Koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana	54
9.6 Jatkotutkimusideat	56
LÄHTEET	57
LIITTEET	63

1 JOHDANTO

Julkisuudessa integraatiosta ja segregatiosta käytävä keskustelu liittyy opettajat mukaan tarkastelemaan oman toimintansa arviointia. Opettajat ovat aloitteentekijöinä siirtoprosessissa. Käytännön koulutyöskentelyssä he vaikuttavat siihen, saako oppilas koulutyössä tarvitsemaansa yksilöllistä tukea integroituna vai segregoituna. Tutkimuksesta selvisi opettajien tarvitsevan tietoa opetusmenetelmistä ja toimintamalleista, koska he kokivat ammattitaidottomuutta ja epävarmuutta oppilaidensa kanssa, joilla on yksilöllisiä opetukseen liittyviä tarpeita. Erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä on kasvanut, joka edellyttää myös koululta omien toimintamallien ja käytäntöjen arviointia siitä, miten toteuttaa erityisopetusta käytännössä. Koska opettajat ovat keskeisessä asemassa oppilaan siirtoprosessissa, heidän roolinsa myös opetuksen käytännön suunnittelussa on tärkeä. Yhteistyössä opettajien ja muiden oppilasta tukevien tahojen kanssa integraatiota eli kaikille yhteistä koulua voidaan lähteä toteuttamaan.

Erityisopetussiirtoja koskevaa aiempaa tutkimusta on tehty mm. siirtojen ajankohdista, määristä, vanhempien näkökulmista ja historiallisesta perspektiivistä. Luokanopettajien ja aineenopettajien kokemuksia erityisopetussiirroista on tutkittu vähän; tähän tutkimukseen liittyen niitä ei löydetty yhtään. Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin tarkastelemaan erityisopetussiirtoja opettajien näkökulmasta. Tarkoituksena oli laadullisen tutkimuksen avulla saada tietoa siitä, miten opettajat kokevat siirtoprosessin. Tutkimusaineisto koottiin puolistrukturoidulla temahaastattelulla. Työssä analysoidaan erityisopetussiirtoja kahdesta näkökulmasta: mikä on lain näkemys koulun tehtävistä ja miten kriittinen, sosiologinen näkökulma tarkastelee koulun tehtävää. Tutkimukseen otettiin mukaan sellaiset luokanopettajat ja aineenopettajat, joilla oli tapahtunut siirto vuosina 1997-1999. Ajankohta rajattiin edellisiin vuosiin, jotta siirtoon liittyvät asiat olisivat opettajilla hyvin muistissa.

2 PERUSKOULU YHTEISKUNNALLISENA INSTITUUTIONA

2.1 Peruskoulu ja erityisopetus lain ja opetussuunnitelman näkökulmasta

Keskeisiä peruskoululaissa (476/1983) kunnille määriteltyjä opetuksen järjestämistä koskevia tehtäviä ovat sivistyksen ja tasa-arvoisuuden turvaaminen kaikille oppilaille riippumatta asuinpaikasta, sukupuolesta tai taloudellisesta tilanteesta. Lain mukaan peruskoulun tulisi tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetusta tulisi järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Lisäksi koulun pitäisi tehdä yhteistyötä kotien kanssa tukemalla niitä kasvatustehtävässä. (476/1983, 1§-3§.) Peruskoululaissa määritellään oppivelvollisuus koskemaan jokaista seitsemän vuotta täyttäneitä kansalaista. Vammaiset lapset voivat aloittaa oppivelvollisuutensa suorittamisen kuusivuotiaana, jolloin se kestää yksitoista vuotta, tällöin peruskoulussa voi olla kaksivuotinen esiaste. Kunnan tehtävänä on huolehtia peruskoulutuksesta jokaisen oppivelvollisen kohdalla. (476/1983, 32§.)

Laki määrittelee peruskoululle asetettavat tavoitteet. Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (1994, 11) tavoitteiksi mainitaan oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen, valmiuksien antaminen jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan sekä edellytysten luominen suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle huomioimalla oppilaiden yksilölliset erot. Opetushallinto antaa kunnille opetussuunnitelman laadintaa ja oppiaineiden opetusta koskevat yleiset ohjeet. Lisäksi se päättää peruskoulun yleisopetuksen ja erityisopetuksen osalta valtakunnallisista oppimääristä. Näiden määräysten ja ohjeiden pohjalta kunnat laativat omat opetussuunnitelmansa, jonka tarkoituksena on ohjata kuntia koulutyön suunnittelussa, arvioinnissa ja toteuttamisessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Peruskouluasetuksessa (718/1984, 40§) säädetään, että erityisopetuksessa opetus ja oppimäärät on mukautettava oppilaiden oppimisedellytysten mukaisiksi. Painopiste tulisi olla oppilaiden aloitekyvyn ja itseluottamuksen herättämisessä ja tukemisessa. Mikäli oppimis- ja sopeutumisvaikeudet ovat lieviä erityisopetus voidaan järjestää osaaikaisesti yleisopetuksen puitteissa. Lisäksi asetuksella säädetään erityisluokkien koosta, opetusryhmän koko ei saa ylittää kahdeksaa. (718/1984, 40§.) Vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä pätee samat määräykset mitä edellä on jo esitetty. Yleensä ottaen lain määräämät opetusta ja oppilasta koskevat asiat on tarkoitettu kaikille oppilaille. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia lain sille asettamista velvoitteista niin, että se toteuttaa tasavertaisuuden periaatetta kaikessa opetukseen ja kasvatukseen liittyvissä päätöksissä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan kunnan tehtävänä on huolehtia erityisopetuksen järjestämisestä oppilaille kunkin kykyjä ja mahdollisuuksia vastaavalla tavalla. Opetusta tulisi suunnitella, toteuttaa ja arvioida yhteistyössä oppilaan, huoltajien, opettajien ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Erityisopetuksen oppilaiden opetussuunnitelmat tulisi laatia kunkin henkilökohtaisen oppimisen seurannasta ja arvioinnista saatujen tietojen perusteella, joka on jatkuva prosessi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 18-20.)

Virtasen (1994, 12, 18) mielestä erityisoppilaalle tulee antaa opetusta mahdollisimman pitkälle yleisopetukseen integroituna, koska pyrkimys integraatioon osoittaa myönteistä ajattelutapaa ja suhtautumista vammaisia ja yleensä erilaisia oppilaita kohtaan. Kuntien mahdollisuudet suunnitella ja toteuttaa opetusta haluamallaan joustavalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla antaa niille valtaa ja vastuuta järjestää opetus huomioimaan oppilaiden erilaiset oppimisedellytykset. Nurmen (1993) ja Salmisen (1989) näkemykset ovat samankaltaisia Virtasen (1994) kanssa; heidänkin mukaansa erityisopetuksen päämääränä on huomioida erityistä kasvatusta ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja kasvatusta. Erityisopetus on erityispedagogiikan keskeisin institutionaalinen muoto. (Nurmi 1993, 15; Salminen 1989, 47.) Sen tehtävänä on taata oppilaille yksilöllinen opetus vastaamaan oppilaitten ikätasoa ja edellytyksiä, joka puolestaan on edistänyt erityisopetuksen kehittymistä rinnasteiseksi järjestelmäksi yleisopetukselle. Erityisopetuksesta on syntynyt oma instituutio, jolla on oma hallinto, pätevyudet ja retoriikka. (Kivirauma 1998, 203; Naukkarinen 1998, 182-183.)

2.2 Erityispedagogiikka ja opettajankoulutus yliopistollisena oppiaineena

Erityispedagogiikka tieteenalana on ollut edustettuna Suomessa vasta 1940-luvun lopulta lähtien. Se on nähty ensisijaisesti soveltavana kasvatustieteen osa-alueena, jonka tehtävänä on auttaa pedagogisin keinoin erityistä kasvatuksellista tukea tarvitsevia henkilöitä. Teoreettista perustaa ja yhteistyötä muodostetaan erityispedagogiikan tieteenalassa kasvatustieteen ohella lähinnä psykologian, lääketieteen eräiden osa-alueiden sekä yhteiskuntatieteiden kanssa. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993; Saloviita 1998, 167; Tuunainen 1982.) Erityispedagogiikassa ja erityiskasvatuksessa on kyse yleisistä opetuksen tavoitteiden toteuttamisesta erityisin keinoin ja yleiset kehitykselliset tapahtumat toteutuvat yksilöllisesti.

Erityispedagogiikkaa voi opiskella Jyväskylän, Joensuun, Helsingin ja Turun yliopistossa. Erityispedagogiikan laitoksilta valmistuu ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita kasvatustieteen maistereita, jotka ovat suuntautuneet erityiskasvatuksen asiantuntijoiksi, erityisopettajiksi, kuulovammaisten erityisluokanopettajiksi tai varhaiserityisopettajiksi. Opinto-oppaassa (1999) sanotaan, että opintojen päätyttyä opiskelijalle on muodostunut kokonaiskuva ihmisen kasvusta ja kehityksestä sekä erilaisista koulutusjärjestelmistä. Hänellä on taidot monitieteelliseen ongelmanratkaisuun sekä opetuksen kasvatuksellisten ja yhteiskunnallisten vaikutusten huomioimiseen. Lisäksi opiskelija on perehtynyt oman ammatillisuutensa kehittämiseen sekä taidollisesti että tiedonintressin näkökulmasta. Opiskelija on oppinut ajattelemaan kriittisesti ja hän kykenee soveltamaan teoriaa käytännön työssään. Lisäksi hän päteväytyy jatkokoulutukseen. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999, 34-35.)

3 SOSIOLOGINEN NÄKÖKULMA KOULUN TOIMINTOIHIN

Historiallisesti tarkasteltuna koululaitos on aikanaan syntynyt yhtenäistämään kansakuntaa sekä saumaamaan väestökerrosten välisiä ristiriitoja (Kivinen & Rinne 1995, 72). Sosiologit selittävät koulun yhteiskunnallisia tehtäviä kriittisestä näkökulmasta suhteessa lain ja opetussuunnitelmien perusteissa esille tuotuihin tehtäviin. Kivinen & Rinne (1995, 67) jaottelevat koulun yhteiskunnalliset tehtävät neljään ryhmään; kvalifiointi, valikointi, integrointi ja säilyttäminen. He ovat kiinnostuneita koulun julkilausuttujen tavoitteiden alla olevista tosiasiallisista tehtävistä, lähestymistapa on kulttuuris-kriittinen. (Kivinen & Rinne 1995, 66-67.)

Kivinen & Rinne (1995, 67-68) tarkoittavat kvalifioinnilla tietojen, taitojen ja tutkintojen tuottamista, lisäksi koulu vaatii oppilaalta mm. tottelevaisuutta ja tiettyjen koulurutiinien toistuvuutta, joiden yhteiskunnallinen käyttöarvo on vähäinen. Koulun virallinen tehtävä antaa sen toiminnalle oikeutuksen, todistuksella ja tutkinnolla yksilö saa oikeuden tietyn ammatin harjoittamiseen. Koulutuksella uskotaan lisättävän koko yhteiskunnan hyvinvointia. Koulu kuitenkin luokittelee ihmiset taloudellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti (ks. Bourdieu & Wacquant 1995). Valikointi merkitsee yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittumista, jolla vastaavasti yksilön asema määritellään. (Kivinen & Rinne 1995, 66-72.)

Integraatiolla tarkoitetaan Kivisen & Rinteen (1995, 72-73) näkemyksen mukaan kulttuurista sopeuttamista ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitämistä. Koulun katsotaan olevan yhteiskunnallista hyvää oikeudenmukaisesti jakava laitos, eikä sitä mielletä instituutioksi, joka uusintaa yhteiskunnallista työn ja vallan jakoa (Kivinen & Rinne 1995, 72-73, ks. myös Berger & Luckmann 1994; Bourdieu & Wacquant 1995). Säilyttämisellä puolestaan tarkoitetaan oppilaiden varastointia, joka on aikoinaan ollut sysäyksenä uuden ammattikunnan, opettajien, syntymiselle (Kivinen & Rinne 1995, 73-74).

3.1 Koulu oppilaan yksilölliset tarpeet kohtaavana yhteisönä

Koulun kulttuurilla on suuri merkitys oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai estävänä tekijänä. Oppimiskäsitys, kasvattajan ammatillisuus ja koulu yhteisön ongelmanratkaisutavat vaikuttavat keskeisesti siihen, miten hyvin koulun kulttuuri kohtaa yksittäiset oppilaansa. (Naukkarinen 1998; Skrtic 1998, 178-179.) Koulussa toimenpiteet kohdistetaan ensisijaisesti oppilaaseen, koska koulun valtarakenteet antavat opettajille vallan määritellä tilanteen ja valita käytettävät toimenpiteet (Berger & Luckmann 1994). Akateemisen yhteisön jäsenenä tutkijat ja filosofit ovat poliittisen vallan käyttäjiä, minkä vuoksi heidän tulee tiedostaa teoreettisen ja moraalisen asemansa yhteiskunnalliset seuraukset (Berger & Luckmann, 1994; Vehmas 1999a, 50).

Peruskoulun toiminnan lähtökohtana on oppilaiden tasa-arvo, siihen pyrittäessä tulisi ratkaista erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevien oppilaiden yksilölliset tarpeet. Erityisopetuksen tehtävä on näiden oppilaitten tarpeiden täyttäminen. Erityisopetus on koulun käyttämä normalisointikeino, joka kuitenkin leimaa oppilaita eriarvoisiksi. Diagnostiikka ja erityisopetuksen leima tekee poikkeavuuden näkyväksi. (Seppövaara 1998, 1-2.) Peruskoulun pyrkimys tasavertaisuuteen sallii yksilöllisyyden tiettyyn rajaan saakka. Sen ylittyessä erityisopetus on keino puuttua tähän poikkeavuuteen, joka käytännössä merkitsee opetuksen toteuttamista erillisissä oppimisympäristöissä. (Vehkakoski 1998, 98-99.) Siten poikkeavuutta määritellään sosiaalisesti (Berger & Luckmann 1994; Kivirauma 1998, 208).

Yhteiskunnan muutos onkin tuonut erityiskasvatukselle vaatimuksen tarkastella omia käytäntöjä ja arvoperustaa. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen kasvatuksessa, koulutuksessa ja kuntoutuksessa edellyttää myös oppimis- ja kasvu ympäristöjen huomioimista. Ladonlahden, Naukkarisen & Vehmaan (1998, 23) mukaan vasta viime aikoina on ryhdytty enemmän painottamaan yksilön vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. (Ladonlahti ym. 1998, 22-23.) Koulussa tämä saattaisi tarkoittaa oppilaan, opettajan ja muun henkilökunnan vuorovaikutuksellista suhdetta, jolla on olennaista merkitystä näiden kaikkien kokemukselle itsestään siinä ympäristössä, jossa he toimivat yhdessä.

Vehmas (1999b) toteaa erityiskasvatuksen olevan arvoperusteista. Erityiskasvatuksen pitäisikin määritellä arvoperustansa yksilöllisistä lähtökohdista käsin, jotta se voisi olla tehokasta. Se, miten arvotamme yksilöt erilaisine ominaisuuksineen vai-

kuttaa asenteisiimme heitä kohtaan. Erityiskasvatuksen arvoperusta edellyttää pyrkimystä tukea esimerkiksi vammaisia elämään täyttä elämää ja kehittämään omia mahdollisuuksiaan osallistua tasavertaisina kansalaisina yhteiskunnan kehittämiseen. Vehmas toteaa moraalifilosofisen tutkimuksen olevan välttämätöntä erityiskasvatuksessa ja erityiskasvatuksen opinnoissa. (Vehmas 1999b, 8-9.)

Saloviita sen sijaan toteaa (1998) erityisopetuksen olevan vastaus yksilön poikkeavuuteen, jota erityisopetus pitää yksilön sisäisenä ominaisuutena ja johon erityisopetuksen ideologinen legitimaatio tukeutuu. Siten erityisopetus itse kontrolloi ja valikoi luokittelemalla ikäluokan heikoimmat jatko-opintojen ja työelämän ulkopuolelle. Saloviita (1998) kritisoi erityisopetuksen itsessään tuottavan erityisopetuksen käytännön tarpeet, se on siten itse itseään ruokkiva automaatio. Erityisopetuksen näkökulmasta oppilaan diagnosoiminen poikkeavaksi ja normaalista poikkeavien kasvatustapojen käyttö palvelevat hänen omaa parastaan. (Berger & Luckmann 1994; Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996, 137; Saloviita 1998, 162, 167; Skrtic 1991, 54.) Oksanen (1996, 492) puolestaan katsoo siirrolle haettavan oikeutusta tutkimuksen avulla, etsitään syytä, joiden pohjalta oppilas diagnosoidaan erityisopetuksen oppilaaksi. Diagnoosien kautta on pyritty selvittämään vamma tai vaikeus, sillä ei ole haettu pedagogista apua oppimisen toteuttamistapoihin tai -mahdollisuuksiin. (Oksanen 1996, 492.) Tämä tekee erityiskasvatuksesta problemaattisen kentän, jossa diagnoosien avulla selvitetään oppilaan yksilöllisiä tarpeita, joihin erillinen erityisopetus vastaa. Toisaalla kuitenkin puhutaan integraatiosta, jolla tarkoitetaan yksilön fyysistä, yhteiskunnallista, sosiaalista ja toiminnallista sijoittumista yhteiskuntaan. Tämä on moraalifilosofisesta lähtökohdasta katsottuna perusta, johon erityisopetuksen pitäisi nojautua.

3.2 Erityisopetus segregaatiota ylläpitävänä järjestelmänä

Peruskoululain mukaan koulu on tarkoitettu kaikille. Tämän ohjenuoran perustalta yksilön erityisyys, oli se vamma, oppimisvaikeus tai mikä tahansa muu erityinen tarve, tulisi huomioida sekä koulun toiminnassa että käytännössä. Yksi ja sama koulu pyrki tällöin ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset (Saloviita 1999; Stainback, Stainback & Forest 1989.) Myös Mobergin mielestä tavoitteena olisi yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelisi kaikkia koulutettavia

(Moberg 1996, 123). Segregoidun opetuksen tulokset ovat lisäksi osoittautuneet tehotomiksi sen lisäksi, että se on oppilasta leimaavaa ja edesauttaa syrjäytymistä sekä koulutuksellisesti että yhteiskunnallisesti (Moberg 1998, 137). Koulun tulee tarjota laadullisesti korkeatasoista opetusta ja kasvatusta niin, että tavoitteena on kaikkien oppilaiden realistinen osaamisen ja tietämisen taso. Lain tarkoittama yksilöllisyys ja arkipäivän todellisuus kulkevat eri teitä, koulu kaikille merkitsee edelleen opetuksen eriyttämistä sekä fyysisesti, yhteiskunnallisesti, toiminnallisesti että sosiaalisesti. Tämän pohjalta koulun toimintoja tulisi jatkuvasti tarkastella ja arvioida laajasti koskien kaikkea koulussa annettavaa opetusta ja kasvatusta (Saloviita 1999, 13).

Saloviita (1998) näkee erityisopetuksen muodollisesti rikkovan kansalaisten yhdenvertaisuutta erityisesti silloin, kun oppilas siirretään pois yleisopetuksesta. Yleisopetuksen näkökulmasta erityisopetus on ratkaisu oppilaan ongelmien selvittämiseksi. (Saloviita 1998, 68.) Näin erityisopetus toteuttaa yleisopetuksen piilopetussuunnitelmaa (ks. Broady 1989). Erityisopetus pyrkii normalisoimaan sen hoitoon uskotut oppilaat kykeneviksi palaamaan yleisopetukseen; tässä mielessä normaali toimii myös erityisopetuksen piilopetussuunnitelmana (Kivirauma 1998, 206). Prashnigin (1996, 83) mielestä opettajat katsovat ongelmien olevan ennen kaikkea oppilaan ongelmia. Happonen (1998) tekemän tutkimuksen näkökulmasta oppilaiden heterogeenisuus joko aiheuttaa tai ei aiheuta yksilöllisiä kasvatuksellisia tarpeita. Yleisopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon ottavaa opetusta, silloin yleisopetus on opetusta kaikille oppilaille yhteisessä koulussa eikä erityisopetusta tarvita. (Happonen 1998, 18.)

Lisensiaatintyössään Vehmas (1999c, 113) toteaa yhteiskunnallisen integraation tarkoittavan vammaisten ihmisten täyttä ja tasavartaista jäsenyyttä yhteiskunnassa siihen liittyvine oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Tämä merkitsee jokaisen ihmisen yksilöllistä hyväksymistä niine ominaisuuksineen, joita hänellä on. Vehmaan mielestä tämä edellyttää yhteiskunnan muutosta, joka takaa kaikille tasavertaisen mahdollisuuden oman panoksensa antamiseen yhteiskunnan kehittämiseksi. (Vehmas 1999c, 113.)

Moberg (1998) toteaa opettajien suhtautumisen integraatiota kohtaan olevan kriittistä, vaikka monet opettajista näkevätkin sen tavoittelun sinänsä oikeana. Erityisoppilaiden sijoittaminen tavallisiin luokkiin nähdään ongelmallisena. Mobergin mukaan opettajat selittävät kriittisyyttä integraatiota kohtaan osaamattomuudellaan ja puutteellisella koulutuksellaan. Eritoten tilanteessa, jossa oppilaat, joiden kanssa opet-

tajilla on vaikeuksia, jäävät yleisopetuksen luokkaan, opettajat kokevat tilanteensa epävarmaksi. (Moberg 1998, 136, 139, 153.) Saloviidan ym. (1993, 28) tutkimuksen mukaan vanhempien asenteet integraatiota kohtaan ovat myönteisempiä kuin erityisopettajien, kun integraatiolla tarkoitetaan kaikkien vammaisten oikeutta käydä koulua tavallisella luokalla.

3.3 Opettaja peruskoulun tehtävien toteuttajana

Erityisopettajien koulutuksessa annetaan valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön. Sen perusteella erityisopetuksen kehittämisen pitäisi tapahtua yhdessä yleisopetuksen kanssa. Erityispedagogiikan laitos ja opettajankoulutuslaitos toimivat erillisinä laitoksina ilman tiivistä yhteistyötä. Jo koulutuksessa näkyy erillään työskentely, kuitenkin opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet ovat samansuuntaisia molemmilla laitoksilla. Leskinen (1998, 82-83) toteaa etteivät erityispedagogiikan ja kasvatustieteen asiantuntijat ole täysin yksimielisiä hyvästä opetuksesta, tavoitteista ja menetelmistä. Tämä näkyy mm. integraatiosta käytävässä keskustelussa. Asiantuntijat arvostavat integraatiota, mutta koulutus ei anna sen toteuttamiseen riittävästi valmiuksia. Yleisesti opetuksen yhteydessä puhutaan elämää varten oppimisesta, käytännön tasolla arvostetaan koulutietoa. (Leskinen 1998, 82-83.) Erityisopettajien ja luokanopettajien koulutus kulkee eri väylää vaikka niillä on yhteiset tavoitteet oppilaitten kasvatuksen ja opetuksen suhteen. Erityisopetuksesta on tullut itseään säätelevä prosessi, jota osaltaan ylläpitää kunnissa tarjottavat erityisopetuksen palvelut (Berger & Luckmann 1994; Kuusela ym. 1996).

Naukkarisen (1999) tutkimus tuo esille, että opettajilla olisi paljon kehitettävää mm. yhteistyötaitoissaan. Samoin hän toteaa koulun ongelmanratkaisun olevan hyvin traditionaalista; pyritään löytämään ongelma oppilaasta. Opettajat tekevät työtä yksin, yhteistoiminnallisuutta toteutetaan melko vähän. Tutkimuksesta selviää, etteivät opettajat saa koulutusta oppilaan kohtaamiseen. Vuorovaikutustaitoja ja oppilaan kohtaamisessa tarvittavia taitoja on painotettava opettajankoulutuksessa. (Naukkarinen 1999.) Samansuuntaisiin tuloksiin on päätyntä Sahlberg (1996) väitöskirjassaan. Hänen mukaansa opettajat tekevät työtä oppilaittensa parissa koko koulupäivän, tämän vuoksi opettajakollegoiden kanssa tehtävälle yhteistyölle jää vähän aikaa. Yksin tekemisen kulttuuri estää opettajia yhdessä kehittämästä koulua, jolloin merkittävätkään koulu-

uudistukset eivät näy oppilaiden ja opettajien välisissä vuorovaikutuksissa. Opettajien keskinäinen vuorovaikutus lisää myös oppilaitten mahdollisuutta osallistuvampaan ja yhteistoiminnallisempaan opetukseen, tavoitteena on koulun, sekä oppilaitten että opettajien, kasvaminen oppivaksi yhteisöksi. Opetusmenetelmiä ja toimintatapoja valitessaan opettajan epävarmuus johtuu selkeiden ratkaisujen, yleisten periaatteiden ja kollektiivisen varmuuden puutteesta. Opettaja saa koulutuksensa kautta tietoa teoreettisesta ja käytännöllisestä opettamisesta ja oppimisesta. Tunteet vaikuttavat opettajien tapaan oppia ja käyttää oppimaansa työssään. Uskomukset ja tunteet vaikuttavat koulutuksessa saadun tiedon lisäksi opettajien työhön, etenkin heidän kohdatessaan yllättäviä ja ennalta odottamattomia tilanteita. (Sahlberg 1996; Sahlberg 1998.) Oman työn kehittämisen vaatii opettajalta jatkuvaa oman työn tarkastelua. Oksanen (1998) painottaa kehittämiseen sitoutumista ja reflektoinnin tärkeyttä, sekä opettajan itsereflektointia että työyhteisön yhteistä reflektointia. Oksanen mielestä sillä on tärkeä merkitys koulun uudistumisessa, reflektointi auttaa ymmärtämään mitä todella ajatellaan. (Oksanen 1998, 233.)

Opettajien saama yliopistollinen korkea koulutus ja ammatillinen pätevyys on kaksiteräinen miekka. Toisaalta koulutus ei pidä tarpeellisena opetuksen perustaitojen harjaannuttamista ja toisaalta didaktisen ajattelun ja taitojen katsotaan olevan korkealla tasolla, mikä ei siten luo tarvetta yhteistyötaitojen ja ammattitaidon kehittämisen opettamiseen opettajankoulutuksessa. (Sahlberg 1996; Sahlberg 1998; Saloviita 1999, 9.) Opettajat kokevat muutostilanteet epämiellyttävänä ja vaikeina, koska muutoksessa tarvittavia taitoja ei opita riittävästi opettajankoulutuksessa. Yhteistoiminnallinen oppiminen, ongelmanratkaisutaidot sekä ryhmäprosessien ymmärtäminen jäävät koulutuksessa liian vähälle huomiolle. (Oksanen 1998, 236; Sahlberg 1996; Sahlberg 1998.)

4 ERITYISOPETUSSIIRROT

4.1 Erityisopetussiirrot peruskoululain nojalla

Historiallisesta näkökulmasta erityisopetuksen siirtoprosessi on vaihdellut eri aikoina vakiintumattomasta ja epämääräisestä kohti lain määräämää huoltajien mielipiteen kuulevaa menettelyä. Kivirauman & Kivisen (1986, 335) tutkimuksen mukaan apukoulun siirrosta on säädetty ensimmäisen kerran virallisesti vuoden 1958 kansakouluasetuksessa, sen mukaan oppilasta ei ole saanut siirtää apukouluun neuvottelematta huoltajan kanssa (321/1958, 28 §). Vuoden 1970 peruskouluasetuksessa on tehty käytännöstä sääntö, apukouluun siirrettäessä oppilas täytyy tutkia psykologisesti ja tarvittaessa myös lääketieteellisesti milloin se ilman kohtuutonta vaikeutta on mahdollista (443/1970, 32 §). Tarvittaessa voidaan tehdä useampia tutkimuksia. Antilan & Kokkosen (1999) tutkimuksen mukaan suurimmalla osalla erityisopetukseen siirretyistä oppilaista on tehty psykologin tutkimus, koulutuslautakuntien asiakirjoista löytyy myös opettajien lausunnot.

Peruskoululain (476/1983) viidennessä §:ssä säädetään, että peruskouluun voi kuulua erityisluokkia ja niistä voidaan muodostaa koulu. Peruskoululaissa (476/1983) säädetään myös oppilaan siirtämisestä ja ottamisesta erityisopetukseen. Erityisluokalle voidaan ottaa tai siirtää oppilas, joka vammautumisen tai kehityksessä viivästymisen vuoksi ei suoriudu tai tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi ei sopeudu peruskoulun muuhun luokkaan. Oppilaan siirtämisen ja erityisopetukseen ottamisen edellytyksenä on neuvottelut oppilaan huoltajan kanssa ennen päätöksentekoa. (476/1983, 36 a §.)

Peruskoululaissa (476/1983, 36 a §) määrätään myös oppilaalle tehtävästä psykologisesta tai lääketieteellisestä tutkimuksesta tai sosiaalisesta selvityksestä ennen

erityisopetukseen siirtämistä milloin se ilman kohtuutonta vaikeutta on mahdollista. Vastoin huoltajan suostumusta tehtävää päätöstä ei saa määrätä viranhaltijan tehtäväksi. (476/1983, 36 a §.) Vanhemmat voivat hakea muutosta vastoin heidän tahtoaan tehtyyn päätökseen valituksella, joka osoitetaan lääninhallitukselle 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Oikeus muutoksenhaun tekemiselle perustuu asetukseen (718/1984, 134§).

4.2 Erityisopetuksen muodot ja määrät

Erityisopetuksen muotoja ovat laaja-alainen ja luokkamuotoinen erityisopetus ala- ja yläasteella. Laaja-alainen erityisopetus tarkoittaa puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen erityisopetusta, joka on yleensä osa-aikaista. Luokkamuotoista erityisopetusta järjestetään eri opetussuunnitelmien mukaan, joita ovat: EHA eli harjaantumisopetuksessa opiskelevat vammaiset tai kehityksessään viivästyneet oppilaat, EKV eli kuulovammaiset tai kehityksessään viivästyneet oppilaat, ENÄ eli näkövammaiset tai kehityksessään viivästyneet oppilaat, EVY eli peruskoulun yleisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevat vammaiset oppilaat, EMU eli mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevat vammaiset tai kehityksessään viivästyneet oppilaat sekä ESY eli peruskoulun yleisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevat sopeutumattomat oppilaat. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994; Martikainen 1987; Runsas 1991; Salminen 1989, 47-54.) Seuraavassa tarkastellaan lähemmin EMU- ja ESY- oppilaisiin liittyvää kuvausta, koska tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien erityisopetussirrot tapahtuivat edellä mainittuihin erityisopetusmuotoihin.

Runsaan (1991, 66-68) mukaan mukautetussa opetuksessa (EMU) olevan oppilaan tunnusomaisia piirteitä ovat oppimisen hitaus, vaikeudet matematiikassa ja erityisesti abstraktissa ajattelussa, hahmottamisvaikeudet, sosiaalisen kehittymisen kypsyttömyys, käytöshäiriöt sekä kielellisen kehityksen viivästyminen. Oppilaan kykyprofiili on usein epätasainen ja oppilaiden väliset tasoerot oppimisessa ovat suuret (Ahvenainen ym. 1994; Martikainen 1987, 42-43; Runsas 1991, 66; Salminen 1989). EMU-opetusta annetaan luokkamuotoisena peruskoulun ala- ja yläasteen oppilaille tai erillisessä erityiskoulussa. Sopeutumattomien opetus (ESY) on klinikka- ja luokkamuotoista peruskoulun ala- ja yläasteella annettavaa erityisopetusta. ESY -oppilaan käyttäytymi-

sen piirteitä ovat sosioemotionaaliset, käyttäytymis- sekä tarkkaavuushäiriöt. Oppilasta kuvataan sanoilla heikko itsetunto, lyhytjännitteisyys, heikko itsekontrolli, ahdistuneisuus, alisuoriutuminen ja pelokkuus. (Ahvenainen ym. 1994; Martikainen 1987, 56; Runsas 1991, 95-96; Salminen 1989; Seppovaara 1998, 16, 19.; ks. myös Kuorelahti 1998, 123-135) ESY - ja EMU -opetuksessa eriyttäminen on merkittävä tekijä johtuen heterogeenisestä oppilasaineksesta.

Peruskouluissa oppivelvollisista on saanut erityisopetusta jossain muodossa noin 16 % (94 000), tästä erityisoppilasmäärästä noin 20 % on ollut fyysisesti siirrettynä eli segregoidussa erityisopetuksessa vuosina 1994-1995 (Laukkanen 1996, 1; Moberg 1996, 123-124). Happonen (1998, 163) Pohjois-Karjalassa tekemän tutkimuksen mukaan suunta on samankaltainen, oppilasmäärä erityisluokissa on kasvanut. Erityisopetussiirtojen määrä on viime vuosina lisääntynyt. Viiden viimeisen vuoden aikana Antilan & Kokkosen (1999) tutkimuksessa siirtojen määrä on kasvanut kaksinkertaiseksi, samaan aikaan on keskusteltu integraation laajentumisesta, mikä ei ole kuitenkaan näkynyt erityisopetussiirtojen määrän vähenemisenä. Suomessa erityisoppilaiden määrä verrattuna esim. Yhdysvaltojen määrään on huomattavasti korkeampi. Erityisoppilaiden prosentuaalinen määrä on kasvanut, mikä on tyypillinen ilmiö kaikille oppivelvollisuus-koulutusta järjestäville maille. (Kivirauma 1989, 1-2.) Tutkijat näkevät tämän seurauksena yhteiskunnan kontrolliverkoston tihentymisestä ja poikkeavien seulonnan tehostumisesta (Happonen, Ihatsu & Ruoho 1998; Kivinen & Kivirauma 1988; Moberg 1990; Salminen 1989; Tuunainen & Nevala 1989).

4.3 Erityisopetukseen siirtyminen

Oppilaan erityisopetukseen siirtämisen tarkoituksena tulisi olla mahdollisuus saavuttaa siirrolle asetetut tavoitteet koulunkäyntitilanteen kohenemiseksi (Seppovaara 1998, 62). Naukkarisen (1999, 189, 214) tutkimuksen mukaan oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästä on koulussa melko tavallinen asia, jota pidetään kyseenalaistamattomana itsestäänselvyytensä. Ratkaisukeinoina oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen käytetään oppimis- ja/tai käyttäytymisodotusten madaltamista ja/tai oppilaan siirtämistä pois opetusryhmästä, mikäli aiemmat keinot eivät ole auttaneet. (Naukkarinen 1999, 187-189, 214.)

Aloite erityisopetussiirtoon tulee käytännössä vanhemmilta, opettajalta, erityisopettajalta tai oppilaalta itseltään. Erityisopetukseen siirtäminen on joidenkin oppilaiden kohdalla vaikea prosessi. Blomin, Laukkasen, Lindströmin, Saresman & Virtasen (1996, 593) mukaan valtaosa oppilaiden vanhemmista ja opettajista katsoo, että tärkeintä siirrossa on oppilaan oppimisedellytysten mukaisen opetuksen turvaaminen. Tutkimustieto osoittaa, että vanhemmat ja erityisesti yläasteen oppilaat saattavat suhtautua siirtoon vahvan kielteisesti. Syynä tähän on erityisoppilaaksi leimautumisen pelko. Blom ym. toteavat, että parhaat kokemukset erityisopetussiirrosta saataisiin siirron tapahtuessa alasteella, sen sijaan yläasteella tapahtuneet siirrot, erityisesti EMU-opetukseen, ovat yleensä vaikeita. Etenkin mukautettuun opetukseen siirtäminen vielä yläasteella osoittaa, ettei oppilaiden yksilöllisiä opetustarpeita ole kyetty riittävän ajoissa turvaamaan. Kyseinen menettely ilmentää myös yleisopetuksen puutteellisia erityispedagogisia valmiuksia. Samoin oppilaita koskevien tietojen välittyminen ala- ja yläasteen välillä on tutkimustietojen valossa puutteellista. (Blom ym. 1996, 593). Seppovaara (1998) katsoo erityisopetussiirrolla olevan kaksisuuntaisen vaikutuksen, sen lisäksi että oppilaan yksilölliset tarpeet huomioidaan tehokkaammin erityisopetussiirrosta on seurauksena myös erilaiseksi leimautuminen. Tämän vuoksi oppilaan itsetunto ja minäkuva kärsivät, minä vuoksi hänen mielestään erityisopetusjakson tulisi olla mahdollisimman lyhyt. (Seppovaara 1998, 24-25.)

Erityisopetussiirrot painottuvat Kuuselan ym. (1996, 147-149) tutkimuksessa ala-asteen alkuvuosille ja sieltä niiden määrä hienoisesti laskee koko ala-asteen ajan. Samoin Matilaisen & Vehmaan (1994, 66) Jyväskylän apukoulusiirtoja koskevassa tutkimuksessa oppilaat on siirretty neljällä ensimmäisellä vuosiluokalla. Myös Mobergin (1985, 11) tutkimuksessa apukoulusiirtojen painopiste on selkeästi ollut peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Yläasteella siirrot erityiskouluihin ajoittuvat 7. luokalle, samoin niiden määrä kasvaa hieman. Luokkamuotoisessa ei ilmene vaihtelua, vaan siirtoja tapahtuu tasaisesti. (Kuusela ym. 1996, 147-149.) Peruskoulun tultua, erityisesti 1980-luvulla, siirtojen painopiste muuttuu yläasteelle siirtymisen ajankohtaan (Moberg 1985, 11). Seppovaara (1998, 162) pitääkin tärkeänä erityisopetussiirtojen ajoittumista peruskoulun ensimmäisille luokille ja niiden tulisi olla pisimmillään kaksi vuotta.

Moberg (1985, 12, 47-48) mainitsee oppilaiden siirtojen syiksi heikon koulumenestyksen ja yleisen henkisen jälkeen jäämisen, sekä oppilaan levottomuuden, poissaolot koulusta, estyneisyyden, käytöshäiriöt ja vaikeudet toveripiirissä. Luvattomat poissaolot ovat Naukkarisen (1999) tutkimuksessa yläasteen keskeisin ei-toivotun

käyttäytymisen muoto. Ongelmalliseksi tällaisissa tilanteissa muodostuu oppilaan mahdollinen syrjäytyminen, mikä saattaa johtaa yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Oppitunnin häiritseminen on myös yleistä, se on luvatonta puhumista, liikkumista ja ateriointia luokkahuoneessa sekä oppilastoverin ja opettajan kiusaamista. Luokkatilanteisiin liittyvä ei-toivottu käyttäytyminen aiheuttaa turvattomuutta ja ärtymystä oppilaissa ja lisää opettajien työn rasittavuutta. Tutkimuksesta selviää, että henkilökunta tarvitsee lisää resursseja ratkaistakseen ongelmia, joiden henkilökunta selittää johtuvan liian suurista ja heterogeenisistä ryhmistä. Ongelmia ratkaistaan oppilashuoltotyöryhmässä tai pienempien ryhmien palavereissa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö tapahtuu kirjallisesti tai puhelimitse sekä palavereina huoltajien kanssa. (Naukkari 1999, 53-54, 93-94.)

4.4 Yhteistyötahot siirtoprosessin aikana

Tutkimukset (Blom ym. 1996, 594) osoittavat, että siirtoprosessin kuluessa vanhemmat kaipaavat nykyistä enemmän tietoa eri vaihtoehdoista sekä henkilökohtaisia tapaamisia koulun henkilökunnan kanssa. Opettajat ovat kokeneet yhteistyön esteeksi vanhempien yhteistyöhaluttomuuden ja ajanpuutteen. (Blom ym. 1996, 594.) Yhteistyö huoltajien kanssa on tärkeätä vaikeuksissa olevan oppilaan tukemiseksi, toisaalta opettajat eivät kykene vaikuttamaan oppilaiden kotitilanteisiin, jolla on kuitenkin merkitystä oppilaan itselleen asettamissa opetustavoitteiden saavuttamisessa. Kasvattajia tulee tukea kiinnittämään enemmän huomiota koulutusjärjestelmässä oleviin puutteisiin ja niiden tarjoamiin muutosvaihtoehtoihin. (Seppovaara 1998, 31.) Ennen erityisopetukseen siirtämistä huoltajien kanssa pitäisikin neuvotella ja keskustella sekä kokeilla erilaisia vaihtoehtoja ja tukitoimia. Lisäksi tällä on merkitystä oppilaan oikeusturvan kannalta, se myös lisää kodin ja koulun luottamuksellisia suhteita. Varsinaisessa siirrossa se puolestaan edistää siirtyvän oppilaan ja hänen huoltajiensa myönteistä asennoitumista uudessa tilanteessa. (Runas 1991, 54.) Vanhemmat kaipaavat tehokkaampaa tiedottamista erityisopetuksesta sekä laajaa yhteistyötä eri tahojen kanssa. Erityisopetuksen tasoon vanhemmat sen sijaan ovat tyytyväisiä. (Strömmer & Jahnukainen 1996, 337, 347.)

Naukkari (1999) tutkimuksen mukaan koulu tarvitsee vanhempien tukea tavoitteidensa saavuttamiseksi. Erityisesti ei-toivotusti käyttäytyvän oppilaan huol-

tajat tarvitsevat koulun tukea tilanteeseensa, huoltajien mielipiteet ovat samansuuntaisia koulun kanssa. Vanhempien mukanaolo ongelmanratkaisussa tuottaakin tulosta ja vaikuttaa ei-toivotun käyttäytymisen muutokseen. Toisaalta yhteistyötä on käytännössä vaikea toteuttaa, koulun pitää kiinnittää enemmän huomiota yhteistyömuotojen kehittämiseksi. Lisäksi opettajien tiedot vanhemmista saattavat olla rajoittuneita. Yhteistyön kannalta kontaktit kotiin pitää hoitaa kasvokkain vanhempien kanssa, eikä etäisiksi jäävin puhelinsoitin. (Naukkarinen 1999.)

Seppovaaran (1998) mielestä siirron onnistumiseksi on tehtävä kaikki mahdolliset toimenpiteet. Jos lähtökohtana on erityisopetussiirron väliaikaisuus, toimia tukitoimenpiteenä oppilaan vaikeuksissa, yleisopetukseen yhdistettyä konsultoivaa erityisopetusta pitäisi tuntuvasti lisätä. Tällä toiminnalla erityisopetussiirtojen määrää kyettäisiin tuntuvasti vähentämään ja samalla mahdollistamaan paluu erityisluokalta yleisopetukseen. (Seppovaara 1998, 162-163.) Henkilökohtaisen opetus suunnitelman laatiminen ja toteuttaminen ovat keinoja onnistuneen siirtoprosessin saavuttamiselle. Olenaista on oppilaan ympärillä olevien ammatti-ihmisten kiinteä yhteistyö ja avoin vuorovaikutus. (Vargo 1998, 54-55.) Luokanopettajien ja erityisopettajien välisen yhteistyön ja sen laajentaminen on Strömmerin & Jahnukaisen (1996, 347) mielestä välttämätöntä.

5 ERITYISOPETUSSIIRTOJEN TUTKIMUKSELLISTA TARKASTE- LUA

5.1 Suomalaista tutkimustietoa erityisopetussiirroista

Suomalaista uusinta aiheeseen liittyvää erityispedagogista tutkimusta käsitellään Matilaisen & Vehmaan (1994) sekä Seppovaaran (1998) tutkimuksissa. 1980-luvulla Moberg (1984, 1985) tarkastelee tutkimuksissaan apukoulu- ja tarkkailuluokkasiirtoja sekä opettajien suhtautumista erityisoppilaiden sijoittamiseen yleisopetukseen. Myös Kivirauman & Kivisen (1986) 1980-luvulla tekemissä tutkimuksissa perehdytään samoihin aiheisiin. Ne käsittelevät mm. erityisopetuksen syntyä suomalaisessa koulujärjestelmässä, poikkeavia oppilaita ja erityisluokkasiirtoja.

Matilaisen & Vehmaan (1994) tutkimuksessa selvitetään Jyväskylän apukoulun yhteyksiä yleiseen erityisopetuksen kehitykseen, apukouluun valikoitumista ja siihen liittyviä seikkoja. Tämän tutkimuksen keskeinen johtopäätös on, että apukouluopetuksen perustana oleva älyllinen poikkeavuus on yhteiskunnan ja välillisesti koulun tuottama ilmiö. Matilaisen & Vehmaan (1994) mielestä apukoulu on näin osa yhteiskunnallista valikointimekanismia, jonka tarkoituksena on eristää ne oppilaat, jotka ovat olleet esteenä yhteiskunnan koululle asettamien vaatimusten tehokkaalle toteuttamiselle. Erityisesti peruskoulun aikana tämä rooli on korostunut, näin siirron lähtökohtana ei välttämättä ole oppilaan orgaaninen poikkeavuus. Tähän johtopäätökseen Matilainen & Vehmas ovat tulleet apukoulusiirtojen ajankohtien sekä oppilasaineksen analyysin perusteella. Oppilasaineksen analyysin tärkeimpinä lähteinä ovat olleet opettajien ja psykologien lausunnot oppilaista sekä tiedot oppilaiden sosiaalisista taustoista. Matilaisen & Vehmaan tutkimuksen tärkeimpiä arkistolähteitä ovat olleet apukoulun oppilassiirtoasiakirjat sekä oppilaskortistot. (Matilainen & Vehmas 1994, 3, 10.)

Seppovaaran (1998) tutkimus keskittyy vaikeasti kasvatettavien yleisopetuksen oppilaiden siirtoihin erityisluokille ja takaisin, ESY -opetukseen kohdistuneisiin odotuksiin ja siirtoprosessiin syineen ja määrineen. Seppovaaran aineiston pohjana on Espoon luokkamuotoista sopeutumattomien opetusta koskeva arkistomateriaali. Tutkimuksen mukaan opettajat ja psykologit esittävät siirtoasiakirjoissa toivomuksia ESY -opetuksen mahdollisuuksista korjata oppilaan koulunkäyntiä. Ensisijaisesti sen odotetaan huomioivan oppilaan yksilöllisyyden ja parantavan oppimistuloksia motivaation ja keskittymiskyvyn lisääntymisen seurauksena. Tutkimuksen tuloksissa siirtojen taustalla olevat syyt luokitellaan kahdeksaan eri luokkaan: aktiiviseen ja passiiviseen koulukielteisyyteen, erityisiin vaikeuksiin koulutyössä ja koulumenestyksessä, vaikeuksiin opettajien ja tovereiden kanssa, heikkoon kotitilanteeseen, ilkivaltaan ja varasteluun, somaattiseen ja psykosomaattiseen sairauteen sekä oppilaan ja/tai kodin aloitteeseen. (Seppovaara 1998.)

Mobergin (1985) tutkimuksessa keskitytään apukoulu- ja tarkkailuluokkasiirtoihin. Päähuomio on yleisopetukseen palanneiden oppilaiden koulutilanteen kuvailu. Tutkimuksen aineisto on kerätty Hämeen, Keski-Suomen, Kymen ja Lapin lääneissä vuosina 1978-1981 opettajien ja psykologien tai lääkärin lausunnoista sekä koululautakunnan ja lääninhallituksen päätöksistä. Apukoulusiirrot ajoittuvat ala-asteelle ja tarkkailuluokkasiirroissa vastaavasti yläasteelle. Keskeisin siirtojen syy apukoulusiirroissa on heikko koulumenestys sekä poissaolot ja estyneisyys, tarkkailuluokkasiirroissa puolestaan käytöshäiriöt, heikko koulumenestys ja levottomuus. (Moberg 1985.)

Kuorelahti (1997) selvittää tutkimuksessaan vanhempien arvioita ESY -luokalle siirtymisen leimaavasta vaikutuksesta. Ala-asteen oppilaiden huoltajat katsovat lapsensa leimautuvan häiriköksi useammin ala-asteella kuin yläasteella. Tutkimuksen tulokset osoittavat runsaan kolmanneksen sekä ylä- että ala-asteen huoltajista kokeneen lapsensa leimautuneen häiriköksi jo ennen siirtymistä ESY -luokalle. Yli 20 % siirroista ajoittuu kahden ensimmäisen kouluvuoden ajalle, ESY-opetukseen siirtyminen tapahtuu yläasteen luokilla. Opettajien odotukset siirtoon liittyvät oppilaan käyttäytymisen muuttumiseen, oppimistulosten ja koulumotivaation parantumiseen, opettajien näkemysten mukaan oppilaat saavat yksilöllistä opetusta. Opettajista 30 % katsoo oppilaiden saavan hyvät opiskelutaidot siirron myötä ja runsas puolet (65 %) kertoo saavansa tukea erityisopettajalta. Kuorelahden (1997) tutkimus osoittaa, että erityisluokalle siirtämistä tulisi harkita huolellisesti ja vanhempien pitäisi olla tiiviisti mukana siirtoprosessissa. Siirtoa ei pitäisi tehdä vastoin vanhempien tahtoa, koska tällöin Kuorelahden

(1997) mielestä oppilas ei hyödy erityisopetuksesta eikä kodin ja koulun välille muodostu luottamuksellista suhdetta. Kuorelahti (1997) toteaa, että erityisopettajan tulisi osallistua siirtoprosessiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Kuorelahti 1997.)

5.2 Erityisopetussiirtoon liittyviä ulkomaisia tutkimuksia

Tässä kappaleessa esiteltävä ulkomainen aiheeseen liittyvä tutkimus on amerikkalaista ja peräisin 1980- ja 1990-luvuilta. Lange & Ysseldyke (1998) ovat selvittäneet oppilaiden mahdollisuuksia päästä haluamaansa peruskouluun. Minnesotassa vuodesta 1990 vanhemmilla on ollut vapaus valita lapsensa koulupaikka, siitä saakka koulusta toiseen vaihtavien oppilaiden määrä on kasvanut. Opiskelupaikkaa vaihtaneista oppilaista 10 %:lla on jonkinlainen vamma tai vaikeus. Siirron syyt korreloivat erityisopetuksen ohjelmien ja palveluiden suhteen. Tutkimuksessa vanhempien esille tuomia koulunvaihdon syitä ovat mm. lapsen erityistarpeiden huomioiminen, opettajien oppilaalle antama henkilökohtainen huomio, tyytymättömyys aiempaan kouluun, lapsen ystävien, veljen tai sisaren koulunkäynti samassa koulussa, erityisopettajien aktiivinen yhteydenpito vanhempiin oppilaan kehitykseen liittyvissä asioissa, mahdollisuus uuteen alkuun uudessa koulussa, paremmat opettajat ja koulun erityisopetusohjelmien laajempi valinnanmahdollisuus. (Lange & Ysseldyke 1998.)

Tutkimuksessa mukana olleiden yläasteen oppilaitten huoltajien mainitsemia koulunvaihdon syitä ovat enimmäkseen uuden alun mahdollisuuden saaminen ja syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen. Vastaavasti ala-asteen oppilaitten huoltajat perustelevat siirtoa iltapäivähoidon paremmuudella, koulun ja kodin fyysisellä läheisyydellä, sisarusten läsnäololla ja koulutuspalvelujen jatkuvuudella kouluastetta vaihdettaessa. Lisäksi vanhemmat ovat huomanneet myönteistä muutosta lastensa käyttäytymisessä, jonka he katsovat johtuvan koulun vaihdoksesta. Langen & Ysseldyken tutkimustulokset osoittavat opettajan roolin merkityksen siirtopäätöksessä. Tutkimuksen mukaan vanhemmat haluavat opettajan, joka on ammattitaitoinen, kannustava ja yhteistyökykyinen. Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä on tyytyväisyyden merkittävin tekijä. Lange & Ysseldyke ovat myös huomanneet, että koulu saattaa käyttää oppilaiden koulunvalinnanmahdollisuutta keinona ohjata oppilaita valitsemaan jonkun muun koulun. (Lange & Ysseldyke 1998.)

Clarizion & Halgrenin (1991) tutkimuksessa perehdytään kolmen vuoden ajalla tapahtuneisiin erityisoppilaiden diagnoosiin, opetuksen ja palvelun määrän muutoksiin, joita tapahtuu paljon oppilaan koulussa olon aikana. Samoin oppilaan opetussuunnitelmassa tapahtuu muutoksia. Tutkimuksen keskeisenä havaintona todetaankin erityisopetuksessa tarvittavan jatkuvaa evaluointia. Oppimisvaikeudet ja äidinkieleen liittyvät ongelmat ovat tämän tutkimuksen suurimmat syyt erityisopetukseen. (Clarizio & Halgren 1991.)

Andersonin (1987) tutkimus keskittyy pienituloisten vanhempien tietoihin ja tuntemuksiin opetuksesta yleensä ja erityisesti erityisopetuksen palveluista. Tutkimuksessa on mukana vanhempia joilla on tai ei ole lapsia erityisopetuksessa. Tutkimustulokset osoittavat osalla vanhemmista olevan hyvin tarkat näkemykset ja mielipiteet koulutuksesta, he keskustelevat sukulaistensa ja ystäviensä kanssa lastensa koulunkäynnistä. Heidän mielestään erityisopetuksessa lapsilla on mahdollisuus oppia, saada pienryhmän edut, päästä eteenpäin, saada henkilökohtaista apua ja parempia arvosanoja, lisäksi erityisopettajat ovat heidän mielestään ymmärtäväisempiä. Myönteistä vanhemmista on, että erityisopettajat ovat yhteydessä kotiin vähintään kerran viikossa. Erityisopetukseen kielteisesti suhtautuvat vanhemmat puolestaan kokevat oppilaiden leimautuvan, oppivan vähemmän tai samoja asioita ja pitävät koko tilannetta epämiellyttävänä. Osa vanhemmista ei tiedä erityisopetuksen palveluista ja osa heistä hyväksyi passiivisesti lapsensa sijoituksen erityisopetukseen. Heidän mielestään koulu tietää parhaiten mikä on lapsen paras paikka, eivätkä vanhemmat kyseenalaistaneet koulun motiiveja ja viisautta oppilaan sijoituksen suhteen. Siirtoon kielteisesti suhtautuneiden vanhempien näkemykset muuttuvat myönteisemmiksi siirron tapahduttua. Koulun tarjoamista vaihtoehtoista erityisopetuksen vanhemmat näkevät parempana vaihtoehtona kuin yleisopetuksen. (Anderson 1987.)

White & Calhoun (1987) ovat haastatelleet erityisopettajia heidän näkemyksistään työnsä vastuullisuudesta. Erityisopettajien mielestä luokanopettajien ottaessa heihin yhteyttä he tuntevat olevansa vastuussa tulevasta yhteistyöstä ja haluavat ensikontaktista lähtien luoda ystävällisen ja tukevan pohjan tulevalle yhteistoiminnalle. Erityisopettajat pyrkivät antamaan ohjeita, keinoja ja vinkkejä sekä materiaaleja, tekniikoita ja menetelmiä helpottamaan ja hyödyttämään luokanopettajan työskentelyä. Erityisopettajien näkemyksen mukaan luokanopettajat haluavat toisinaan vain keskustella alan asiantuntijan kanssa, purkaa omia tuntojaan, eivätkä niinkään hakea apua ongelmiinsa. Erityisopettajat kokevat olevansa vastuussa oppilaiden henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta. (White & Calhoun 1987.)

Ysseldyke (1987) on tutkinut vammaisten oppilaitten luokittelua ja sen vaikutusta mahdolliseen erityisopetussiirtoon sekä tutkimusten tuomassa valossa että käytännössä. Tutkimukset osoittavat, että erityisopetussiirrosta keskustellaan erityisissä työryhmissä, joissa on tutkimusten mukaan mukana vähän luokanopettajia ja vanhempia. Näissä kokouksissa esillä olleet oppilasta koskevat testitulokset ja varsinainen sijoituspäätös eivät korreloineet keskenään. Siitä huolimatta, että työryhmällä oli käytössään paljon testituloksia ja keskustelua vaihtoehtoisista sijoitusmahdollisuuksista, heidän päätöksensä eivät perustuneet oppilasta koskeviin datatietoihin. Enemmänkin siirtopäätökset olivat opettajan selviytymiskeino vaikeasta oppilaasta eroon pääsemiseksi. Siirtopäätöksen tekemiseen vaikutti oppilaan ominaisuuteen liittyvistä seikat kuten sukupuoli, sosioekonominen asema ja fyysinen olemus. Tämän lisäksi tutkimustulokset kertovat palvelujen saatavuuden ja oppilaan vanhempien valta-aseman koulualueella vaikuttavan siirtopäätöksen tekemiseen. Olennaisinta on luokanopettajan päätös esittää oppilaan siirtämistä erityisluokalle. Oppilaan siirryttyä erityisopetukseen hänen sijoituspäätöksensä on suhteellisen pysyvä. (Ysseldyke 1987.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa selvitetään erityisopetussiirtoprosessin kokonaiskuvaa luokanopettajien ja aineenopettajien näkökulmasta katsottuna. Seuraavien kysymysten avulla tarkastellaan erityisopetussiirtoprosessia:

1. Millaiset syytekijät ovat vaikuttaneet erityisopetussiirtoon?

1.1 Ketkä ovat olleet aloitteentekijöinä siirrossa?

1.2 Millaisilla seikoilla siirtoa on perusteltu?

2. Millaisia ratkaisukeinoja on käytetty, jotta siirrolta olisi välttytty?

2.1 Millaisia resursseja huoltajilla on ollut käytettävissä lapsensa tukemiseen?

2.2 Millaista kodin ja koulun yhteistyö on ollut käytännössä?

2.3 Miten varsinainen siirto on tapahtunut?

3. Millaisia seurauksia siirrosta on ollut?

3.1 Millaisia etuja/haittoja siirrosta on ollut oppilaalle?

3.2 Millaisia etuja/haittoja siirrosta on ollut opettajalle?

3.3 Millaisia etuja/haittoja siirrosta on ollut muulle luokalle?

4. Millaisena opettajat näkevät oppilaan tulevaisuuden?

4.1 Millaisilla ehdoilla oppilas voisi palata takaisin yleisopetukseen?

4.2 Millaisia vaihtoehtoja siirrolle olisi ollut?

5. Miten luokanopettajat ja aineenopettajat ovat kokeneet siirtoprosessin?

5.1 Mitä siirtoprosessissa olisi voitu tehdä toisin?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen avulla pyritään kuvailemaan, ymmärtämään, selittämään ja tulkitsemaan ilmiöitä ja ihmisen toimintaa hänen omassa elämysympäristössään. (Anttila 1996, 135, 180-181; Bogdan & Biklen 1992, 29-33; Patton 1990, 152; ks. myös Silverman 1993, 90-114.) Tutkimus keskittyy asioiden taustalla oleviin tekijöihin sekä ymmärtämään toisten ihmisten näkemyksiä, kokemuksia (Taylor & Bogdan 1984, 6) ja merkityksiä (Seidman 1991, 3; Strauss & Corbin 1990, 19). Laadullinen tutkimus on kiinnostunut itse prosesseista enemmän kuin valmiista lopputuloksesta (Seidman 1991, 3). Straussin & Corbinin (1990, 17; ks. myös Silverman 1993, 91) mukaan kvalitatiivinen tutkimus tutkii ihmisten elämää ja käyttäytymistä, interaktiivisia suhteita, mutta myös organisatorista toimintaa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on osa tutkittavan asian merkitysyhteyttä, mikä on Varton (1996, 26;) ja Pattonin (1990, 461) mukaan edellytys tutkimuksen tekemiselle, koska laatuun ymmärtäminen vaatii niille merkityksellisen kontekstin. Tutkimusaineiston keruussa tutkijan oma osuus on ensiarvoisen tärkeä, koska hän itse on tärkein tutkimusväline. (Grönfors 1985, 12-13; Patton 1990, 461; ks. myös Silverman 1993, 90-114.) Tutkijalla on oltava hyvät vuorovaikutustaidot tutkimusta tehdessään ja hänen on suhtauduttava tutkimusaineistoonsa analyyttisesti. Tutkijan on saman aikaisesti kyettävä analysoimaan ja kuvailemaan asioita sekä niiden suhteita. (Strauss & Corbin 1990, 18).

Haastattelu on kvalitatiivinen menetelmä, jolla kootaan tutkimuksellista aineistoa (Seidman 1991; Strauss & Corbin 1990; Taylor & Bogdan 1984). Kvalitatiivisessa haastattelututkimuksessa kysymykset ovat avoimempia, jolloin ne antavat haastatetavalle mahdollisuuden kertoa laajemmin tutkimuskohteesta. Silvermanin (1985, 8-

10; Silverman 1993, 90-114) näkemyksen mukaan avointen kysymysten tavoitteena on ymmärtää haastateltavan maailmaa ja kokemuksia. Tutkimuksessa käytetty aineiston analysointimenetelmä ratkaisee tutkimuksesta saatujen tulosten laadun ja merkityksen. Haastattelu on rikas tietolähde, joka tarjoaa mahdollisuuden päästä ihmisten ajatusten sisälle. (Patton 1990, 278-279; Silverman 1985, 156, 176; Silverman 1993, 90-114.) Mäkelä (1990, 50; ks. myös Silverman 1993, 90) toteaa haastatteluun saadun tuloksen olevan yhtä totta tai epätotta kuin minkä tahansa lomakekyselyn kautta saadun tiedon, koska tieto on aina tulkinnallista. Tässä tutkimuksessa opettajien haastatteluista koottu aineisto on siten heidän kuvauksensa ja näkemyksensä erityisopetussirroista ja niihin liittyvistä asioista ja tapahtumista. Mäkelä (1990, 47) kirjoittaa aineiston olevan aina autonominen kulttuurin tuote, teksti tai puhunta riippumatta siitä, onko teksti syntynyt tutkijan aloitteesta tai hänestä riippumatta. Mäkelä (1990, 47) jatkaa, että tutkijan tehtävänä on analysoida ja tulkita aineisto.

Haastattelukysymykset (liite 1) laadittiin niin, että niiden avulla saadaan sellaista tietoa, joka vastaa tutkimustehtävää. Aineiston keruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa kysymysten aihepiirit ovat etukäteen suunniteltuja, mutta niiden tarkka järjestys ja muoto puuttuvat (Hirsjärvi & Hurme 1988, 36; Patton 1990, 278-281). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelua käytettiin, että saadaan selville millaisilla perusteilla luokanopettajat ja aineenopettajat esittävät oppilaan erityisluokkasiirtoa, millaisia ratkaisukeinoja käytettiin ennen siirtoa, keiden kanssa tehtiin yhteistyötä, mitä etuja ja/tai haittoja siirrosta oli ja miten luokanopettajat ja aineenopettajat kokivat siirtoprosessin. Lisäksi haluttiin selvittää millaisia mahdollisuuksia oppilaalla on myöhemmin palata takaisin yleisopetuksen luokkaan. Koehaastattelun pohjalta kysymyksiä muotoiltiin uudelleen, että saadaan sitä tietoa, jota ollaan etsimässä. Koehaastattelu otettiin mukaan tutkimusaineistoon, koska siitä saatu tieto oli samansuuntaista muun haastatteluaineiston kanssa.

7.2 Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Opettajat valittiin kolmelta eri paikkakunnalta, jotka ovat kooltaan noin kymmenentuhannen asukkaan kuntia. Kunnassa A on kaksi suurta peruskoulua, joiden molempien yhteydessä on ESY -luokka, lisäksi kunnassa toimii kymmenen kyläkoulua. Kunnassa

on myös erityiskoulu, jossa on EMU- ja EHA -luokkia. Kunnassa B on kolme peruskoulua ja erityiskoulu, jossa on EHA -luokkia. Kunta C:ssä toimii kaksi isompaa peruskoulua sekä kolme kyläkoulua, joitten lisäksi yhdellä koululla on kunta B:n kanssa yhteinen EMU -luokka.

Tutkimuslupa-anomus (liite 2) lähetettiin kyseisten kuntien opetustoimesta vastaaville johtajille. Lupien saamisen jälkeen ja koulutoimistoista hankittujen koulutuslautakuntien pöytäkirjatietojen pohjalta tutkimukseen otettiin mukaan sellaiset luokanopettajat ja aineenopettajat, joiden luokista oli siirretty oppilas erityisopetukseen vuosina 1997-1999. Ajankohta rajattiin edellä mainituille vuosille jotta siirtoprosessiin liittyvät tapahtumat ovat opettajilla tuoreessa muistissa. Opettajille lähetettiin taustatietoa tutkimuksen tarkoituksesta (liite 3) sekä kysely halukkuudesta osallistua tutkimukseen (liite 4). Opettajiin otettiin yhteyttä puhelimitse ja sovittiin tapaamisista niiden opettajien kanssa, jotka halusivat osallistua tutkimukseen. Haastateltavia oli kaikkiaan 16, joista yksi oli alustava koehaastattelu, jolla testattiin kysymyksiä ja harjoiteltiin haastattelutekniikkaa. Haastatteluun osallistuivat yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat, joille kysely osallistumishalukkuudesta lähetettiin. Tämä opettaja estyi osallistumasta tutkimukseen samaan aikaan tapahtuneen muuton vuoksi. Tutkimukseen osallistuneista opettajista ja tapahtuneista erityisopetussiirroista koottiin datatiedosto, jonka sisältämä tieto näkyy taulukosta 1 (s. 30). Tiedostosta selviää opettajien ja oppilaiden sukupuoli ja ikä sekä siirrettyä oppilasta koskevat taustatiedot: luokan ja koulun oppilasmäärä, luokan-aste, erityisluokka, jolle oppilas siirtyi sekä vanhempien ammatit. Nämä tiedot kysyttiin opettajilta haastattelujen aluksi.

7.3 Tutkimusaineiston analysointi

Opettajat haastateltiin kouluilla keväällä 1999 puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin (Hirsjärvi & Hurme, 1988; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1998, 204-205; Patton 1990, 278-281). Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin, ne nauhoitettiin, nauhoitteita kertyi yhteensä 470 minuuttia. Saatu aineisto, 152 tekstisivua, litteroitiin, jonka jälkeen koko aineisto tulostettiin. Aineisto luettiin ja tarkastelumenetelmänä käytettiin kysymyksittäin tapahtuvaa lähestymistä. Jokainen kysymys jaettiin alaotsikoittain ja vastaukset leikattiin ja koottiin mappiin numeroituina yhdestä yhteentoista. Lisäksi

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston taustatiedot (n=16)

Nro	Kunta	Opettaja		Oppilas		Koulu	Luokka		Erityisluokka	Äidin ammatti	Isän ammatti
		Sukup.	Ikä	Sukup.	Ikä		Koko	Lk-aste			
1	A	M	34	P	11	18	15	4	EMU	tehdastyö	maatalousala
2	A	M	33	T	8	71	27	1	EMU	ei tietoa	ei tietoa
3	A	N	42	P	7	71	25	1	ESY	ei tietoa	ei tietoa
4	A	N	30	P	7	61	13	1	EMU	ei tietoa	metallityö
5	A	N	58	T	14	577	17	7	ESY	ei tietoa	ei tietoa
6	A	N	40	P	8	527	21	2	ESY	palveluala	ei tietoa
7	A	N	30	T	14	544	27	8	ESY	hoitoala	ei tietoa
8	A	N	43	P	14	525	27	6	EMU	ei ammattia	ei tietoa
9	A	N	54	P	11	511	30	4	EMU	ei tietoa	ei tietoa
10	C	N	47	P	8	263	16	2	EMU	ei tietoa	ei tietoa
11	C	N	42	T	9	251	16	2	EMU	maatalousala	maatalousala
12	C	M	41	T	11	263	20	4	EMU	ei tietoa	ei tietoa
13	B	N	38	P	11	284	18	4	EMU	tehdastyö	ei tietoa
14	B	N	51	P	8	282	24	1	EMU	työllistetty	eläkkeellä
15	B	N	53	T	12	282	24	4	EMU	toimistotyö	toimistotyö
16	A	N	37	T	7	525	24	1	EMU	ei tietoa	ei tietoa

vastaukset merkittiin haastattelunumeroinnin mukaan. Vastausleikkeiden tiedot kirjattiin samanaikaisesti myös tietokoneelle. Jokaisesta vastauksesta tehtiin oma tiedostonsa, jota voitiin käsitellä omana aineistonaan. Aineisto analysoitiin kysymyksittäin, niistä nousi esille viisi teemaa, joiden mukaan tutkimuksesta saatu aineisto tarkasteltiin ja käsitellään tulososiossa. Erityisopetussiirron lähtökohdat -teeman alla käsitellään lähemmin vastauksia kysymyksiin 1, 3 ja 5. Opettajien toimenpiteet ja yhteistyötavat -teema sisältää kysymykset 2, 4 ja 6. Erityisopetussiirron seuraukset -teema puolestaan keskittyy kysymysten 7 ja 8 sisältöihin. Oppilaan tulevaisuus ja siirtoprosessin evaluointi -teemasta löytyvät vastaukset kysymyksiin 9 ja 10 sekä opettajien henkilökohtainen kokemus siirroista -teema sisältää kysymyksen 11.

7.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee Mäkelän (1990, 47-48, ks. myös Anttila 1996, 407-414) mukaan kiinnittää huomiota tutkimusaineiston merkittävyyteen ja riittävyteen sekä analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Tutkimuksen toteuttamisen kuvailu on pyritty tekemään niin tarkasti ja yksityiskohtaisesti kuin mahdollista, jotta tutkimus olisi annetuilla ohjeilla toistettavissa samanlaisena. Tutkimuksen merkittävyyttä arvioitaessa haastateltavien määrä on toisaalta melko pieni ($n = 16$), toisaalta tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kaikilla opettajilla. Suoranaisia johtopäätöksiä ei voida kuitenkaan vetää vaikkakin tutkimustulokset voivat antaa viitteitä myös laajemman haastateltavien määrän tuottavan samansuuntaisia tuloksia. Tähän viittaa myös Mäkelä (1990, 52) toteamalla, että aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo uusia näkökulmia tutkimukseen.

Pattonin (1990, 461) mielestä aineiston keräilytapa ja analysoinnin huolellisuus lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Koehaastattelun tekeminen, kysymysten tarkentaminen ja haastatteluiden nauhoittaminen sekä aineiston sanatarkka litterointi lisäävät siten tämän tutkimuksen luotettavuutta (Patton 1990, 149-368). Tutkimuksen tulokset riippuvat mm. tutkijan taidoista, rehellisyydestä, herkkyydestä ja kokemuksesta eli siitä, miten tutkija itse vaikuttaa aineistonsa luonteeseen, hän ei saa vaieta tutkimuksen havainnoista eikä lisätä niihin omiaan (Anttila 1996, 412; Mäkelä 1990, 48; Patton 1990, 11, 461). Tutkija on aineiston subjektiivinen analysoija ja selittäjä (Patton 1990,

278-281; Strauss & Corbin 1990, 18), siten tämä tutkimus antaa yhden tulkinnan tutkimusaineistosta, johon voi sisältyä virheellisiäkin näkemyksiä ja olettamuksia tutkimuskohteesta.

8 ERITYISOPETUSSIIROT OPETTAJIEN KOKEMINA

8.1 Erityisopetussiirron lähtökohdat

Seuraavissa kappaleissa tuodaan esille oppilailla luokkatilanteissa esiintyneitä vaikeuksia, jotka olivat lähtökohtina heidän siirtämislleen erityisopetukseen. Lisäksi esitellään siirtojen aloitteentekijät sekä perustelut niille seikoille, joilla siirto katsottiin tarpeelliseksi. Myös vanhemmille annettuja perusteluita tarkastellaan tässä luvussa.

8.1.1 Opettajien näkemys oppilaiden vaikeuksista

Opettajien mielestä oppilailla oli laaja-alaisia oppimiseen liittyviä ongelmia. Tätä mieltä olivat kaikki haastateltavat. Kaikkiaan kahdeksan opettajan mielestä suurimmat vaikeudet esiintyivät kielellisissä tehtävissä. Nämä vaikeudet heijastuivat kaikkeen lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen sekä matematiikan sanallisiin tehtäviin. Ylemmillä luokkasteilla nämä tuottivat vaikeuksia mm kielten opiskelussa sekä reaaliaineissa. Lisäksi luokkatilanteessa oppilaan niukka sanavarasto vaikeutti työskentelyä ja sosiaalista kanssakäymistä. Luokassa oppilas tarvitsi runsaasti opettajan huomiota, oppilas oli avuton ilman aikuisen ohjausta. Toisaalta oppilailla, joilla oli keskittymisvaikeuksia se näkyi muiden oppilaiden häiritsemisenä ja levottomana liikehtimisenä luokassa. Kuusi opettajaa mainitsi keskittymisvaikeudet ja käytöshäiriöt luokkatyöskentelyä haittaavina isoimpina tekijöinä. ESY-siirtoja oli kaikkiaan neljä, yläasteelle kahdessa siirrossa syyinä oli runsaat poissaolot. Muusta luokasta jälkeen jääminen oli jokaisen opettajan mielestä opetusta hidastava tekijä.

...siis todellakin näytti siltä, että hän jää koko ajan jälkeen ja se juuri häntä itseänsä rassas niin paljon, et hän ei kerta kaikkiaan niinku saanu hermojansa sitte enää pidettyä. Ett tämä ajautu tämä tilanne sitte siihen, että erot kasvo koko ajan muihin oppilaisiin...Se oli justiin tämä, että kun hän jää jälkeen jatkuvasti ja hän ei tule selviytymään tuntitilanteissa ja se tuottaa hänelle itsellensä niin paljon tuskaa ja niille muille. (Tapaus 10)

Viiden opettajan mielestä matematiikan vaikeudet estivät oppilasta pysymästä mukana muun luokan opetuksessa. Kaksi opettajaa mainitsi hahmottamisongelmat ja oppilaan heikon lähtötason esteeksi oppimiselle.

8.1.2 Opetustilanteisiin liittyvät vaikeudet

Opettajan näkökulmasta opetustilanteen muodosti hankalaksi se, että heillä ei ollut riittävästi aikaa oppilaalle, mikä opettajien mielestä johtui liian suuresta opetusryhmästä. Yhteensä yhdeksälle opettajalle kuudestatoista tämä oli olennainen tekijä, jonka vuoksi he ryhtyivät pohtimaan erityisopetussiirron tarpeellisuutta. Toisaalta opettajien mielestä merkittävää oli myös se, että oppilas ei pysynyt muun luokan mukana eikä pystynyt keskittymään isossa ryhmässä, jolloin pienryhmän katsottiin olevan oppilaalle parempi vaihtoehto.

...mut ku hän olis vieny mun aikani ihan kokonaan. ...hän tarvi mahdollisimman pienen ryhmän ja aikuisen huomiota mahdollisimman paljon pystyäkseen yleensä minkäänäköseen suoritukseen. (Tapaus 13)

Kuusi opettajaa koki avuttomuutta ja riittämättömyyden tunnetta, koska heillä ei ollut riittävästi toimintatapoja, joilla tukea oppilaan oppimista. Lisäksi opettajat kertoivat, että heillä ei ole riittävästi ammattitaitoa tällaisen oppilaan kanssa toimimiseen.

Oli semmonen riittämättömyyden tunne. (Tapaus 2)

...siis se, että tunsin itensä aivan avuttomaksi... Että mä tein sen parhaani, mitä mä niinkun pystyin... mutta, että niinku siis se, se oli niinku kaikkein vaikeinta ku ei ollu keinoja ett mitä, mitä mä oisin voimu enemmän tehdä ja auttaa. (Tapaus 4)

Ei ollu niinku itsellä opettajana eväitä, että miten mä tämän niin konkretisoisin, että lapsi ymmärtäis tämän asian. Et kun toiminnallisuuskaan ei auttanut, vaikka hän kirjaimellisesti laski palikoita ja kulki ja käveli ja piirsi niin ei auttanut. (Tapaus 11)

Eriyttämisen mahdollisuudet olivat riittämättömät kahden opettajan mielestä, yhden opettajan mielestä luokan toiminta ja opetustilanteet häiriintyivät oppilaan käytöksen vuoksi. Yläasteella luokan painostus sekä poissaolojen kontrolloinnin mahdollisuudet olivat yhden opettajan kertoman mukaan tilanteessa ongelmallisia. Viisi opettajaa oli sitä mieltä, että oppilaan ongelmat johtuivat kouluvalmiuksien puuttumisesta eikä oppilaille ollut mahdollisuuksia selviytyä niistä vaatimuksista, joita ensimmäinen vuosi koulussa edellyttää. Hankalaksi tilanteen teki erojen kasvaminen muihin oppilaisiin nähden, oppilas jäi jälkeen muista ja se muodostui ongelmaksi luokkatilanteessa. Opettajien mielestä tällaisessa tilanteessa lapsi turhautui kun ei kyennyt opiskelemaan samassa tahdissa muiden kanssa. Useissa tapauksissa ei ollut kyse vain yhdestä ongelmasta vaan koko tilanne kärjistyi oppilaan, opettajan ja luokan ongelmaksi, joka lopulta johti siirtoprosessin aloittamiseen.

8.1.3 Erityisopetussiirron perustelut vanhemmille

Opettajien keskustellessa vanhempien kanssa oppilaan mahdollisesta siirtämisestä erityisopetukseen perusteluina siirrolle käytettiin samoja vaikeuksia, jotka opettajat mainitsivat syiksi luokkatilanteen ongelmallisuuteen. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet, muusta luokasta jälkeen jääminen ja tarve pienryhmäopetukseen olivat opettajien merkittävimmät perusteet siirrolle. Opettajien mielestä pienryhmässä oppilaalla olisi mahdollisuus saada myönteisiä oppimiskokemuksia. Vastaavasti yläasteen oppilaitten kohdalla siirtoa perusteltiin poissaoloilla.

Pääsääntöisesti ajatus oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen tuli luokanopettajilta, kaikkiaan yhdeksän opettajaa oli itse aloitteentekijänä siirrosta. Perheneuvolassa tehtyjä testejä ja psykologin tekemää suositusta opettajat olivat myös käyttäneet perusteluna siirtoprosessin käynnistämiseksi. Kahdessa tapauksessa vanhemmat yhdessä tai toinen vanhemmista halusi lapsensa siirrettävän erityisopetukseen. Aloite siirrosta tuli päiväkodista, oppilashuoltotyöryhmältä tai se tehtiin opettajien yhteisestä päätöksestä kolmen oppilaan kohdalla.

Puolet haastateltavista eli kahdeksan opettajaa oli sitä mieltä, ettei siirrolle ollut muuta vaihtoehtoa, sillä koulun keinot, kuten tukiopeus ja erityisopetus, oli jo kokeiltu. Kaksi opettajaa pohti henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan saamista avuksi ja ratkaisuksi luokkatilanteeseensa. Toisaalta oltiin sitä mieltä, että kouluilla ei ollut riittävästi taloudellisia resursseja avustajan saamiseksi tai tämä oli työllistetty koko koulun käyttöön. Opettajat eivät kuitenkaan aina olleet huomanneet miettiä koulunkäyntiavustajan tuoman avun hyödyntämistä luokassa. Luokalle jättämistä ei nähty myönteisenä ratkaisukeinona ongelmiin ja muutamissa tapauksissa oppilas oli jo kerennyt yhden luokka-asteen. Opettajien yhteiset tunnit erityisopettajan kanssa olivat lisäksi yksi keino helpottaa luokkatilannetta, tätä käytti yksi opettaja. Oppilaan opetuksen mukauttamista käytettiin yhden opettajan toimesta ratkaisumallina oppilaan vaikeuksissa.

8.1.4 Miten vanhempien kanssa toimittiin

Opettaja oli yleensä ensimmäinen henkilö, joka otti vanhempien kanssa puheeksi siirron erityisopetukseen, näin toimi kolmesta opettajaa kuudestatoista. Opettajien kertoman mukaan kaksi perhettä halusi lapsensa siirrettävän erityisopetukseen, jotta he voivat taata hänelle mahdollisuuden opiskeluun pienemmässä ryhmässä. Toisaalta otettaessa asiaa ensimmäistä kertaa esille seitsemän oppilaan vanhemmat olivat vastustaneet siirtoa aluksi. Vanhemmat pelkäsivät eniten lapsensa leimautumista erityisopetuksessa, tämä oli opettajilta saadun tiedon mukaan viiden perheen perustelu vastustukselleen. Oppilaan siirtäminen mukautettuun opetukseen herätti enemmän vastustusta kuin siirto sopeutumattomien opetukseen, koska se oli heidän mielestään leimaavampi kuin siirto ESY-opetukseen. Vanhempien häpeän tunne ja koulumatkan pituuden kasvaminen siir-

ron vuoksi aiheutti myös vastustusta, tätä mieltä oli ollut viisi perhettä. Yhden opettajan mielestä vanhemmilla ei ollut riittävästi tietoa erityisopetuksesta ja joillekin vanhemmille tutustuminen erityisopetukseen oli muuttanut heidän mielipiteeseensä siirrolle myönteiseksi.

Kuten edellisessä kappaleessa todettiin, opettaja itse keskusteli vanhempien kanssa siirrosta. Yhteensä kolmetoista opettajaa toimi näin. Lisäksi opettajat mainitsivat vanhempien kanssa keskustelleen erityisopettajan (6), psykologin (5), rehtorin ja kollegoiden (3), koulutuslautakunnan puheenjohtajan, koululääkärin, terveydenhoitajan ja sosiaalityöntekijän (1). Perheisiin yhteyksissä olevia tahoja on melko runsaasti, josta voi päätellä, että keskustelua vanhempien kanssa käytiin. Toisaalta joidenkin vanhempien kohdalla opettaja oli ollut ainut yhteydenpitäjä vanhempiin.

8.2 Opettajien toimenpiteet ja yhteistyötahot

Tämän teeman alle on koottu ne ratkaisukeinot, joita opettajat käyttivät ennen kuin siirtoa erityisopetukseen alettiin toteuttamaan ja millaista hyötyä he näkivät saaneensa kyseisistä toimenpiteistä. Lisäksi tässä yhteydessä käsitellään millaisia resursseja perheillä oli tukea lastaan koulutyössä ja millaista opettajien ja kodin välinen yhteistyö konkreettisesti oli. Jäljempänä olevasta kaaviosta käy ilmi ne yhteistyötahot, joitten kanssa opettaja oli prosessin kuluessa tekemisissä. Lopuksi tarkastellaan miten siirto käytännössä toteutui ja millaisia näkemyksiä eri osapuolilla oli.

8.2.1 Opettaja ongelmien ratkaisijana

Oppilaan vaikeuksissa opettajat käyttivät ratkaisukeinoina tukiopetusta ja erityisopetusta, jota kolmetoista opettajaa kuudestatoista käytti säännöllisesti oman tuntiovetuksensa lisäksi. Tukiopetus- ja erityisopetustunteja oppilaille annettiin keskimäärin yhdestä kahteen toisinaan kolme tuntia viikossa. Yhden opettajan oppilas ei halunnut tukiopetusta ja eräällä opettajalla oli vaikeuksia sen järjestämisessä lukujärjestysteknisistä syistä.

Et tota, tää tukiovetus oli ja ja sitä mä yritin, mut et ku hän ei halunnu ja sitte kyl siin niinku äidin kans sitte niinku neuvoteltiin näist, et et tota ettei tarvii ihan kaikkii niitä tehtävii tehdä ku toiset tekee. Mut tota, mut tuota ei siinä sit muita niinku muita konkreettisia toimenpiteitä. (Tapaus 9)

...erityisopettajalla oli ihan säännöllisesti. Ja tota tukiovetusta ei ollut. Mulla on toi lukujärjestys vähä semmonen hankala, että... koin, että on hirveen pitkän päivän päälle tukiovetus ja se ei, siitä ei oo taas mitään hyötyä. Toiset lähtee kotiin, niin toiset jää koululle. (Tapaus 6)

Kaksi opettajaa mainitsi erikseen eriyttäneensä opetusta, yksi opettaja sanoi oppilaalle laaditun henkilökohtaisen opetussuunnitelman aineissa, joissa oppilaalla oli eniten vaikeuksia ja yhden opettajan oppilas oli osittain integroituna erityisopetukseen. Yhteistyö vanhempien ja eri tahojen (lastentarhanopettaja, oppilashuoltotyöryhmä, erityisopettaja, muut opettajat) kanssa oli useissa tapauksissa käytetty keino oppilaan tilanteen kohen- tamiseksi. Erityisopettajan konsultointia keinona oppilaan työskentelyn tukemiseksi hyödynnettiin yhdessä tapauksessa. Yksi opettaja halusi vanhempien lähettävän lapsen perheneuvolan tutkimuksiin saadakseen tilanteeseen apua ja selvitystä miten toimia oppilaan kanssa opetukseen liittyvissä ongelmatilanteissa. Yläasteen ratkaisukeinona oli selkeästi keskustelut eri tahojen kanssa (perhe, koulukuraattori, terveydenhoitaja, rehtori, muut opettajat) ja oppilas oli itse aktiivisesti mukana keskustelemassa itseään koskevista asioista.

Tukiovetusta käytettiin yleisesti keinona oppilaan auttamiseksi ja tilanteen parantamiseksi. Tukiovetuksella nähtiin olevan sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia oppilaalle.

...ja tämmöstä kokonaisilla lauseilla vastaamista...niin se oli yks tämmö- nen, mitä todella paljon reenattiin....ja siihen mun mielestä ehkä jotain tuli. (Tapaus 8)

...oppi lukemaan. Ja hänestä tuli oikein hyvä mekaaninen luki- ja...porhalsi pisteitten yli (lukutestissä) suoraa päätä ett hän ei hahmot- tanu niitä lauserajoja ja sitte hän ei myöskään ymmärtänyt mitään mitä hän oli lukeut eikä muistanut mitään mitä oli lukeut. (Tapaus 10)

...uskalsi enemmän kun toiset eivät katsoneet ja kuunnelleet. (Tapaus 11)

...tukiopetushan tuottaa aina sen tuloksen, että oppilasta oppii paremmin tuntemaan ja oppii hänen ongelmiinsa vähän paneutumaan. Se tuottaa usein myöskin semmosen tilapäisen avun, mutta jos on tarpeeks vaikeuksia niin ei se välttämättä tuota sitte pidempiaikaista apua. (Tapaus 12)

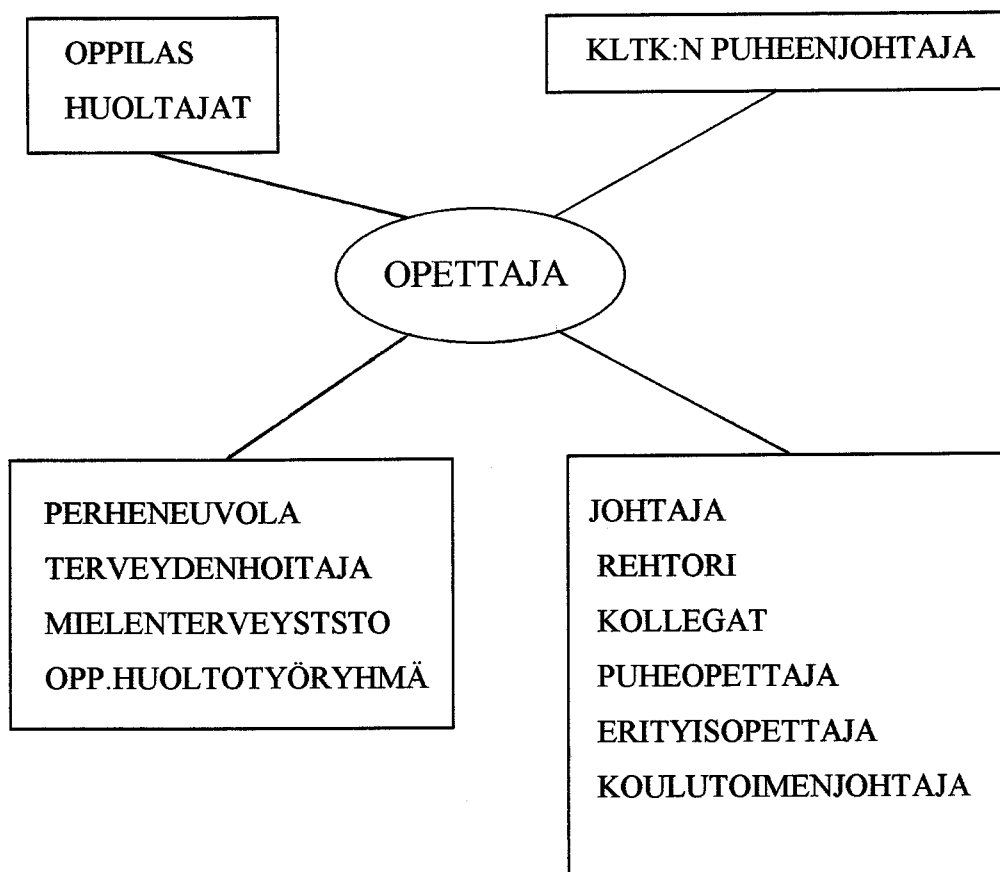
...hyvät tulokset siinä mielessä, että hän roikkumalla pääsi siinä niinku mukana, mutta se vei suhteettoman paljon koulun resursseja ja suhteettoman paljon sitten minunkin aikaa. (Tapaus 13)

...en mää oikein siinä mitään tuloksia nähny, ett se kehitys oli niin todella hidasta, ett, ett kyl niinko tuntu, ett kaivoon heitti nekin tunnit. Mut kauheen mukavaa hänell oli niillä tunneilla. (Tapaus 14)

...siinäki sitte niinku rupee miettiin, että mikä on tarkoituksenmukaista tukiopetusaikaa, siis minun antaa. ...Et totta kai mä annoin tukiopetusta, että mä voin sitte perustella, et mä oon yrittänyt ja mä oon antanut... (Tapaus 4)

8.2.2 Opettajien yhteistyötahot ja kodin resurssit

Ennen varsinaista siirtoa opettaja teki yhteistyötä monien eri tahojen kanssa, kuten kuviossa 1 ilmenee. Yleisimmin yhteistyötahoina mainittiin erityisopettaja, vanhemmat ja perheneuvola, joihin kaikkiaan neljätoista opettajaa oli yhteydessä. Lisäksi yhdeksän opettajaa oli yhteydessä koulun johtajaan tai rehtoriin, kollegoja yhteistyökumppaneina käytti kuusi opettajaa. Viisi opettajaa teki yhteistyötä erityiskoulun henkilökunnan kanssa. Kolme opettajaa käytti koulukuraattoria tai terveydenhoitajaa apuna tilanteessa. Joissakin tapauksissa koulutoimenjohtaja, koulutuslautakunnan puheenjohtaja, mielen-terveystoimisto, puheopettaja ja oppilashuoltotyöryhmä olivat myös yhteistyökumppaneita oppilaiden siirtoprosessin aikana. Yläasteella oppilas oli itse mukana keskustelussa itseään koskevista asioista.



KUVIO 1. Opettajien yhteistyötahot siirtoprosessin kuluessa

Seitsemän opettajan mielestä vanhempien mahdollisuudet tukea oppilaan koulutyötä olivat heikot, osasyynä tähän toisinaan oli, että vanhemmilla ei ollut aikaa tai he suhtautuivat kielteisesti kaikkeen kouluun liittyvään. Lisäksi opettajat olivat sitä mieltä, että vanhemmilla ei ollut kykyä tukea lastaan koulutyössä. Yhden opettajan mielestä kodin resurssit olivat huolestuttavat.

Et kodin resurssit, mä en nyt tiedä minkälaiset resurssit heillä sitte sen kummemmin on, että kauheesti he on niinku vastaan kaikkea, et, et. (Tapaus 3)

Vanhemmat olivat suoraan sanottuna aika yksinkertaisen olosia. Ei lapseltakaan voi ammentaa enemmän ku mitä on saanu. (Tapaus 13)

Toisaalta kahden opettajan mielestä vanhemmat tekivät parhaansa. Samoin kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että vanhemmilta löytyi halua tukea lastaan koulutyössä. Kaksi

opettajaa katsoi, että perheillä oli erittäin hyvät edellytykset lapsensa tukemiseen. Kahdella opettajalla ei ollut tietoa perheiden resursseista.

Mun mielestä loistavat, koska ne vanhemmat suhtautu niin myönteisesti ja se laps oli niin tasapainoinen ja myönteinen. (Tapaus 15)

Oppilaalla oli niin sanottu hyvä koti. (Tapaus 11)

Mutta että minkämoiset resurssit heillä sitten ja kuinka paljon sitten panostivat, niin sitä en tiedä. En voi sanoa, kun en tiedä. (Tapaus 1)

Kolmetoista opettajaa hoiti yhteistyön vanhempien kanssa tapaamisilla, puhelimitse perheisiin yhteydessä oli kahdeksan opettajaa ja kirjeitse kaksi. Toisinaan yhteistyötä tehtiin kodin ja koulun välillä kulkevan reppuvihon (1) ja koulukuraattorin kotikäyntien (1) kautta. Kuusi opettajaa antoi vanhemmille ohjeita ja neuvoja kuinka he voivat auttaa lastaan esimerkiksi kotitehtävien tekemisessä ja muussa koulutyössä. Myös erityisopettajalta (1) vanhemmat saivat ohjeita.

8.2.3 Siirron toteutuminen käytännössä

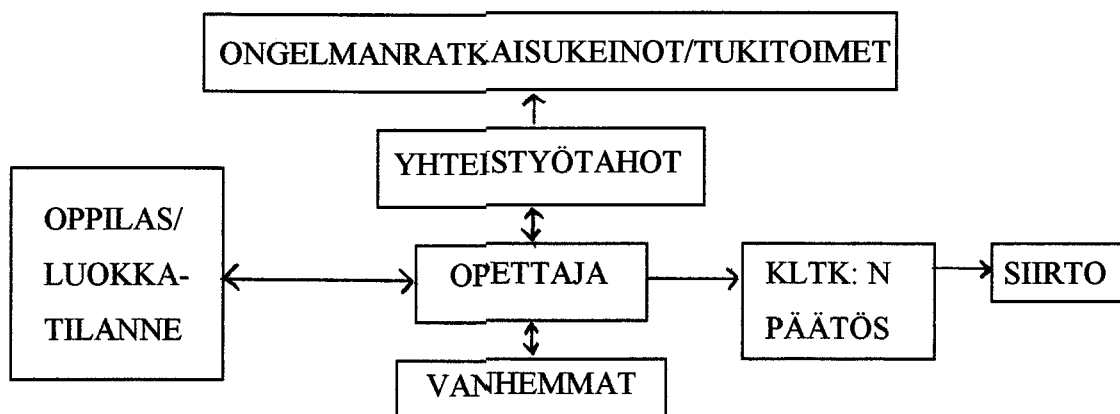
Kuvion 2 avulla havainnollistetaan miten siirtoprosessi käytännössä tapahtuu. Opettaja on aluksi yhteydessä oppilaan vanhempiin, luokkatilanteessa ilmenneistä vaikeuksista oli keskusteltu ja oppilas oli lähetetty perheneuvolan tutkimuksiin tai koulukuraattorille, joka laati oppilaasta sosiaalisen kartoituksen. Psykologin lausunnoissa yleisimmin suositeltiin oppilaille pienryhmäopetusta, jonka perusteena oli oppilaan oppimisvaikeudet ja/tai alhainen kehitystaso. Joissakin siirroissa pienryhmäopetuksen tarvetta perusteltiin oppilaan keskittymisongelmilla. Kaikki opettajat eivät muistaneet psykologin lausunnon sisältöä ja toiset opettajat eivät olleet edes nähneet sitä. Psykologin lausunto on asiakirja, jota ei voi antaa kenenkään käyttöön ilman vanhempien lupaa. Tässä tutkimuksessa ei tullut ilmi, miksi jotkut opettajat eivät olleet nähneet psykologin lausuntoa. Joissakin tapauksissa vanhemmat tekivät anomuksen lapsensa siirrosta. Myöhemmin täytettiin paperit, jonka perusteella siirtopäätöstä vietiin eteenpäin.

Niin, sitten täytettiin ikään kuin paperit ja laitettiin ne eteenpäin ja se oli siinä. (Tapaus 2)

Se oli, se oli parilla neuvottelulla, parilla puhelinsoitoilla ihan sillain sitte kaiken kaikkiaan selvää. (Tapaus 12)

Lopulliset siirtopäätökset teki koulutuslautakunta, tämä perustuu tässä tutkimuksessa mukana olleiden siirtojen aikana voimassa olleeseen peruskoululakiin. Toisinaan siirtoprosessi oli erittäin pitkä, yhdellä oppilaalla se kesti kolme vuotta. Erään oppilaan siirtoprosessia opettaja kuvasi väsytystaisteluksi.

Siinä oli kasvatusneuvola, joka tän testauksen jälkeen sano että nää tulokset on semmoset että poika on ikäisiään huomattavasti jäljessä ihan monilla osa-alueilla he eivät ehdottaneet mitään siirtoa mutta tavallaan siinä tuli sellanen tuki tälle siirrolle. Minä ja erityisopettaja sitä ehdotettiin ja sitten se oli semmosta väsytystaistelua että useamman kerran tästä asiasta puhuttiin ja vihdoon viimein sen neljännen luokan aikana ku syksyllä aloitettiin niin keväällä oltiin siinä vaiheessa että saatiin poika tutustumaan ja käymään siellä sitten ne ensimmäiset koulupäivät että hän sai vähän niinku tuntumaa ett minkälainen se oli ja viidennellä hän jatko sitten siellä. (Tapaus 13)



KUVIO 2. Erityisopetussiirron toteutuminen käytännössä

8.3 Erityisopetussiirron seuraukset

Tässä kappaleessa käsitellään oppilaalle, opettajalle ja muulle luokalle erityisopetussiirrosta seuranneita etuja ja haittoja.

8.3.1 Erityisopetussiirron edut

Kahdeksan opettajan mielestä oppilaan saamia etuja erityisopetussiirrosta oli, että hän sai siellä henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaista opetusta, jonka puitteissa oppilas sai edetä omaan tahtiin. Opettajien näkemyksen mukaan oppilas koki onnistumisen elämyksiä (5), koska oppimistulokset (3) ja arvosanat paranivat (2). Opettajien mukaan oppilas sai erityisopetuksessa ammattitaitoisempaa opetusta (3) ja opiskella riittävän pienessä ryhmässä (2).

No, tämä juuri, elikkä opiskelu ei tuottanu pelkästään niinku tuskaa jatkossa arvatenkin, elikkä hän sai näitä onnistumisen elämyksiä. Jaa, oppimistulokset parempia, koska oppiaines selkiytyi varmaan niinkun hänelle ja sitte opettajat ammattitaitoisempia, niin kaikin puolin menee perille varmasti paremmin ja sitten saa keskittyä enemmän oleellisiin asioihin kuin sitten yleisopetuksen puolella. Mitähän muita etuja? No niitä nyt oikeestaan on kaikki nää koulunkäyntiin liittyvät jutut, että siis oppimiseen liittyvät jutut. Mä katsoisin, että positiivisella puolella kaikki siihen oppimiseen liittyvät asiat. Sekä niinkun, mä uskoisin, että sekä oppimisen laatu että määrä niin hänellä oli ihan eri lailla. Ja nytten kun on juteltu kaverin kanssa, niin on näkyny niinku näin tuloksissaki, että hän saa siis hyviä arvosanoja siellä ja on kuitenkin hyvällä tuulella, niinkun kesälläkin kun taikka kesällä kun syksyllä kun juteltiin ja hyvin lähti siellä käymään niin, hän oli ihan tosi ei laisinkaan pahoillaan, että oli siinä koulussa, että oli tullu niitä onnistumisen elämyksiä sitte heti alkuun. (Tapaus 1)

Opettajat mielsivät, että oppilas on oikeassa paikassa ja opiskelu on helpompaa. Myöhemmin nähtyään oppilaita opettajat totesivat, että oppilas on hyväntuulinen ja iloisempi kuin aiemmin. Kaikilla ei kuitenkaan ollut tietoa, mitä etua siirrosta oli oppilaalle. Erityisopetuksen luokassa oppilaalla oli mahdollisuus saada työskennellä koulunkäyntiavustajan kanssa, jolloin he saivat olla henkilökohtaisessa kontaktissa aikuisen kanssa. Tämä mainittiin opettajien perusteluna siirrolle.

Tietysti numerot paranee. Kaikis eri aineis, kun on paikalla. Ja sitte tota erityisluokalle ei varsinaisesti tuu muista kun kielistä läksyjä, että siellä niinkun tehdään, edetään niinkun tuntien puitteissa. Mitä tunnilla ehditään tekeen ja sitten jatketaan siitä. Että varmasti tulee saamaan paremman todistuksen. (Tapaus 7)

...mä koin että joskus hänelle koulupäivä oli fyysisestikin ihan raskas, mistä tuntu, että iltapäivällä väsy...se näky ett hän ei jaksanu mitään, hän oli ihan vetelä ku makarooni ja ihan siis se ulkonen ryhtikin alko niinku valua siinä mitä pitempi päivä oli ja tarkkaavaisuus oli sitä huonompaa mitä pitemmälle mentiin iltapäivässä. Ja mitä etuja tästä tuli niin aivan ehdottomasti se että kun tää koulu oli tuntumu hänestä raskaalta ja hän sanoikin monta kertaa että kyllä tää on raskasta ja väsyttävää niin sitten mä pojan kanssa juttelin muutaman kerran kun hän oli jo siellä viidennellä luokalla erityiskoulussa niin hänestä tää oli kovin mukavaa. Hän koki sen positiivisena, mukavana ja sano että on paljon helpompaa ettei tarvi ponnistella niin hirveesti ja hän varmaan joutu kyllä ponnistelemaan hyvin paljon ollessaan täällä normaalikoulussa. (Tapaus 13)

Opettajista kymmenen koki saavansa etua siirrosta, koska näin heille jäi aikaa luokan muille oppilaille ja he kykenivät opettamaan asioita (3). Kolmen opettajan mielestä luokkaan tuli työrauha ja opettaja sai rauhan itselleen (2) ja omille pohdinnoilleen (1). Eräs opettaja koki, että oppilaan lähdettyä luokasta harmi ja huoli jäi pois, yksi opettaja koki siirron haasteena ja oppina itselleen, kun taas yhden opettajan mielestä siirto toimi pelotteena muille oppilaille. Yksi opettaja katsoi, että siirrosta ei ollut varsinaista etua hänelle itselleen. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että heidän saama hyöty oli, että oppilas sai tarvitsemaansa opetusta. ESY-oppilaiden kohdalla poissaolojen kontrollointi parani.

No, no, tietysti tää harmi jäi ja huoli pois, koska ainahan niistä kantaa huolta sitten näistä oppilaista, että joka päivä piti aina selvittää, et onks hän koulussa ja jos ei ollu, niin taas mennä puhelimeen ja soittaa ja kysyy ja että tää siirty sitte toisen, toisten harteille, tällanen. (Tapaus 5)

Kai siitä oli sitä tää siis tämmösenä oppina, että mitä kaikkee, mitä kaikkee, minkämoisiin asioihin siinä törmää. Ja, ja, ja siis olihan siinä sillä tavalla, et joutu koko ajan miettimään todellaki näitä, mitä sä nyt oot kyselly, että vertaamaan koko ajan sitä, mitkä on ne tavoitteet ja mitä eväitä täytyy oppilaalla olla, et se voi jatkossa käydä. Siis tämmöstä kauheeta itsepohdiskelua ja myöski oman työn tutkimista, että toiminko mä niin, että tämäki kaveri saavuttaa sen, mitä vois, mitä pitäs ja sitte, että kyllähän tämmöst kovaa, kovaa pohdintaa... tää oli niinkun tämmönen jatkotutkimus tai siis ihan tämmönen näin, että todella joutu, on siihen kasvamu, että koko ajan työtänsä tutkailee. Niin tietysti nää on kaikista kovimpia haasteita. Koska siinä pelataan toisen tulevaisuudella, niin kyllähän siis se aiheuttaa, -sitä ei voi tehdä kevyesti. (Tapaus 8)

Tää luokkatilannehan rauhottu niinku huomattavasti et eihän meillä sitte enää mitään ongelmaa täällä ollukaan, täällä luokassa...niin, kyllä ja sitte niinku nää muutkin oppilaat tavallaan niinku jollakin tavalla se vaikutti tietysti heidänkin olemiseensa sitten kun näkivät sitten että mitä voi tapahtua ku oppilaathan tietenkin sitten mieltää tämmösen siirron sitten siihen huonoon käyttäytymiseen ja yhdistävät sen siihen, että jos käyttäytyy huonosti niin joutuu mahdollisesti erityisluokalle... (Tapaus 10)

Kuuden opettajan mielestä muu luokka hyötyi oppilaan siirrosta siten, että hänelle itselleen jäi enemmän aikaa keskittyä koko luokan opettamiseen. Työrauha parani luokassa (2) ja oppilaat oppivat paremmin ja nopeammin (2). Yhden opettajan mielestä siirron jälkeen toiset oppilaat rohkenivat pyytää häneltä apua helpommin kuin aikaisemmin. Toisaalta opettajat eivät huomanneet muulle luokalle olevan mitään vaikutusta oppilaan siirtymisestä erityisopetukseen, kaikkiaan neljä opettajaa oli tätä mieltä. Sekä oppilaalle, opettajalle ja muulle luokalle siirrosta koituvat edut liittyivät aikaan: siirretty oppilas sai erityisopetuksessa enemmän huomiota, opettajalle jäi enemmän aikaa muulle luokalle ja vastaavasti muu luokka sai enemmän aikaa opettajalta.

8.3.2 Erityisopetussiirron haitat

Opettajien mielestä siirrosta ei ollut oppilaille mitään haittoja, yhteensä kahdeksan opettajaa oli tätä mieltä. Toisaalta kaksi opettajaa ei osannut eritellä mahdollisia siirrosta koituvia haittoja. Erään opettajan mielestä siirrosta ei voikaan olla haittaa. Haittoina opettajien mielestä olivat siirrosta aiheutuvat pitkät koulumatkat (2) ja –päivät (1) lisäksi ero vanhoista koulukavereista (3) ja vastaavasti jännitystä herätti epävarmuus uudesta luokasta ja luokkatovereista. Erästä oppilasta sekä oppilaan koulukaverit että opettaja jäivät kaipaamaan. Yhden opettajan mielestä koulukustannukset kasvoivat oppilaan siirron myötä.

8.4 Oppilaan tulevaisuus ja siirtoprosessin evaluointi

Haastattelussa opettajilta kysyttiin oppilaan tulevaisuuteen liittyvästä mahdollisesta paluusta takaisin yleisopetuksen luokkaan ja mitä se edellyttäisi oppilaalta. Samassa yhteydessä kysyttiin mitä olisi voitu tehdä, että koko siirrosta olisi välttytty.

8.4.1 Takaisin yleisopetukseen – millä ehdoilla?

Kuudessa tapauksessa opettaja ei näe oppilaan paluuta yleisopetuksen luokkaan mahdollisena. Vastaavasti kuusi opettajaa ei tiedä onko paluuta edes harkittu. Muutamassa (2) tapauksessa ei oppilaan paluuta ole harkittu, mutta se voisi muutaman vuoden sisällä tapahtua. Yksi opettaja ei näe oppilaan paluuta yleisopetuksen luokkaan todennäköisenä ja yhden oppilaan vanhemmat ovat sanoneet haluavansa lapsensa palaavan takaisin yleisopetukseen.

Yleisopetuksen ryhmään palaamisen edellytyksinä ovat opettajien mukaan oppilaan oppimiskyvyn oleellinen parantuminen (3), oppilaan tulee osata lukea, laskea ja kirjoittaa (1), oppilaan käyttäytymisen muutos parempaan (1) ja hänen tulee saavuttaa muut oppilaat oppimisessaan (1). Lisäksi opettajat ovat sitä mieltä, että yleisopetuksen

luokkaan tarvittaisiin henkilökohtainen avustaja (3) tai muu aikuinen lisää sekä erityisopettajalta tulee saada lisätunteja (1). ESY-oppilailta edellytetään, että he käyvät koulua säännöllisesti (1) ja muutattavat asennettaan koulua kohtaan. Yhdessä tapauksessa oppilaan paluu on mahdollista, jos siitä on oppilaalle etua. Yhden opettajan mielestä oppilaan kotitaustan muuttuminen on ainoa vaihtoehto paluun harkitsemiselle, yhden opettajan mielestä ehdot ovat *hakusessa*. Ainoastaan yhden opettajan mielestä paluu ei onnistu.

Ei mun mielestä mitään ehtoja, et jos nyt niinku pääsee, pääsee tota opiskelussa kiinni tai ottaa kiinni se missä mennään ja etenee ja muuten niin, ihan, ihan mahdollista on, et siirtyy takasin. Nää ei oo mitään lopullisia päätöksiä. (Tapaus 6)

No, jos hän osaa käyttäytyä kauniisti ja se lähinnä ehkä on se ongelma, se, et mulla on täällä heikko oppilas vieläkin täällä luokassa, mutta hän käyttäytyy aivan moitteettomasti, mallikelpoisesti ja sillonhan ei oo mikään ongelma se jos tää oppilas pystyy niinku odottaan vuoroonsa. (Tapaus 10)

Että sitte jos katotaan, että on niinku kiriny tavallaan niissä taidoissa niin, että pystyis normaali opetussuunnitelman mukaisesti etenemään, niin sitte on taas psykologin testit ja katotaan. Ja jos taso on se, niinku normaalisti sen ikäsellä, niin sit, sitte se siirto on takas mahdollista...Et jos on ihan niinku normaalilla tasolla, niin eihän, sehän on sitte niinku tavallinen oppilas konsanaan, et eihän siinä. (Tapaus 4)

8.4.2 Vaihtoehdot erityisopetussiirrolle

Siirron välttämiseksi opettajat olisivat tarvinneet luokkaansa kahdeksassa tapauksessa koulunkäyntiavustajan, jolla olisi tarvittava pätevyys hoitaa tehtävänsä. Seitsemässä tapauksessa opettajat eivät nähneet siirrolle muuta vaihtoehtoa. Lisäksi tuotiin esille siirron vaihtoehtoisina ratkaisuuina koululyykkäys suunnitelmallisesti, jolla opettajat tarikoittivat oppilaalle laadittavaa henkilökohtaista suunnitelmaa, joka parantaisi oppilaan mahdollisuuksia selviytyä ensimmäisellä luokka-asteella yleisopetuksen opetussuunni-

telman mukaisesti. Yhtenä vaihtoehtona oli oppilaan jättäminen luokalle (1). Yksi opettaja oli sitä mieltä, että koulussa tarvittaisiin kokopäivätoiminen erityisopettaja. Hän kertoi, että hänen oma ammattitaitonsa ei riittänyt tämän oppilaan opettamiseen ja tarvittaisiin ammattitaitoinen ihminen oppilasta auttamaan. Yhdessä tapauksessa kotitautaan muuttuminen olisi estänyt siirron tapahtumisen.

8.5 Opettajien henkilökohtainen kokemus siirroista

Haastattelun lopuksi opettajilta tiedusteltiin heidän kokemuksiaan siirtoprosessista. Lisäksi kysyttiin olisiko jotain voitu tehdä toisin.

8.5.1 Erityisopetussiirto – osa opettajan työtä

Suurin osa opettajista (8) koki siirtoprosessin raskaana ja osittain työläänä monine palavereineen ja paperitöineen. Suunnilleen puolet (7) opettajista oli sitä mieltä, että siirtoratkaisu on hyvä ja osa opettajan työtä. Yksi opettaja pohti siirtoprosessin oikeutusta, se arvellutti häntä itseään ja opettaja pohti mitä seurauksia siitä on oppilaalle.

Suurin työ on juuri siinä, kun tekee ne huomiot. Suurin työ on saada vanhemmat kuuntelemaan ja hyväksymään sen tilanteen. Siinä saattaa olla vanhemmat, jotka kieltää kaiken. Näin ei ole ollut, näin ei voi olla. Ja sanoo juuri tämän, että kotona kyllä osaa. Ja se muutaman kilometrin tai puolen, muutaman sadan metrin matka saattaa jollain kumman syyllä niin häivyttää kaikki tiedon. Ettei meilläpäin osaa ollenkaan. Et mää koen tän hyvänä yhteistyönä ja hyvänä siirtona. Kaiken kaikkiaan, mutta raskasta se on se aika, koska se tilanne on kuitenkin joka tunti, joka hetki siinä luokassa. Oli siinä siirrosta tai mistä tahansa muusta kyse niin. Se on aina sellanen oma vääntönsä. (Tapaus 2)

Raskas. Se oli koko juttu hirveen raskas. Ja just sen takia niinku näitten vanhempien, et ku vanhempien mielipide oli se, se että, tota ei, ei mihin-

kään...Muuta ku. Koitti tehdä sen esityksen...Se vei (hirveesti voimia koko syksyn). Mä oli jo niin poikki puhki. Mä sanon, että kyllä mun elämäni raskain syksy kyllä oli se. Se kevät oli sitte kyllä, että mä sanon, että se oli ihan sitte aivan erilaista aikaa jo sitten...No, mä oisin tarvinnu varmaan, kyllä mä oisin tarvinnu. Enemmän niinku, enemmän niinku tota ehkä koulunjohtajalta ja, ja tota, no jostakin mä, mä oisin kyllä tarvinnu. Mä olin kyllä semmosessa tilanteessa, että se oli kyllä aika vaikeeta. Mutta en mä tiedä, sitä vaan selvis. Kyllä sitä perhe sitte autto. (Tapaus 3)

Kyllä ne aina juur niinku mä sanoin, että ku joutuu niin valtavasti, joutuu sitten miettimään, että omia menettelyitään ja näitä, että toiminko niinku pedagogisesti oikeen ja näin. Niin tota. Ja sitten tää taas, että sit tulee, niist tulee niistä mukuloista niin kauhee hätä, semmonen huoli, että, että tota mihinkä ne oikeen elämässänsä joutuu niin ja ja kun ei sitte saa sitä viestiä välttämättä sillain vietyä eteenpäin, että siitä mä olen aina onnellinen sitte just näistä, kun edes sinne perheneuvolaan päästiin ja ja ja mutta tuota, että mun mielestä se nimenomaan se poika, hän sai niinku niistä perheneuvolakäynneistä jotakin. Et hän tavallaan heräs niinku siihen mistä tässä ollaan huolissaan ja mitkä on ne hänen juttunsa, mistä, missä pitäis olla erilaista ja mutta tuota, että kyllä ne aina semmosia todella rankkoja juttuja on kaiken kaikkiaan. (Tapaus 8)

Enimmäkseen opettajat (6) olivat sitä mieltä, että siirrolle ei olisi ollut mitään muuta vaihtoehtoa. Mahdollisina vaihtoehtoina nähtiin koululykkäys (1), kouluavustaja (1), lisäresurssit (1), paremmat yhteistyömahdollisuudet (1) ja oppilaan aloittaminen erityiskoulussa (1). Joidenkin opettajien mielestä (4) oppilaan testaaminen ja kuntoutuksen aloittaminen aikaisemmin olisi voinut olla vaihtoehto siirrolle. Yksi opettaja sanoi, että yhteistyö oppilaan aikaisempaan kouluun ei toiminut riittävän hyvin, jota hän olisi pitänyt tärkeänä. Yksi opettaja kertoi, että oppilaan tilanteessa olisi tarvittu enemmän tukea kotiin.

9 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTAA

Tämän tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää luokanopettajien ja aineenopettajien kokemuksia erityisopetussiirroista. Oppilaiden muusta luokasta jälkeen jääminen ja opettajien riittämättömät mahdollisuudet tarjota aikaansa oppilaalle olivat keskeisiä seikkoja, jotka tutkimusaineistosta nousivat esille. Tutkimuksesta ilmeni myös, että oppilaan siirtyminen erityisopetukseen oli ollut pitkä prosessi, koska huoltajat olivat aluksi vastustaneet siirtoa. Tukiopetus ja erityisopetus olivat ne ratkaisukeinot, joita opettajat olivat käyttäneet siirron välttämiseksi. Lisäksi kodin resursseja pidettiin heikkoina oppilaan koulutyön tukemiselle. Opettajilla oli aloitteentekijän rooli erityisopetussiirroissa. Siirron hyödyiksi opettajat mainitsivat oppilaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisen opetuksen saamisen, lisäksi opettajille itselleen jäi enemmän aikaa muulle luokalle. Lähes puolet opettajista ei nähnyt oppilaan paluuta yleisopetukseen mahdollisena.

9.1 Opettaja ongelmatilanteen kohtaajana

Haastatteluissa opettajat toivat esille oppilaiden opetuksesta jälkeen jäämisen olevan ongelmallista sekä opettajalle että muulle luokalle ja oppilaalle itselleen. Lisäksi opetustilanteen muodosti hankalaksi se, ettei opettajalla ollut aikaa tukea vaikeuksissa olevan oppilaan ajan puute. Ajan puute johtui opettajien mielestä liian suuresta opetusryhmästä. Opetuksesta jälkeen jääminen oli alkuna opettajien pohdinnoille oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen keinona ratkaista opetustilanteisiin liittyvät ongelmat. Opettajat toivat selkeästi esille, ettei heillä ole riittävästi ammattitaitoa tai tietoa toimintatavoista ja –menetelmistä tällaisissa tilanteissa. Myös Mobergin (1998) mukaan opettajilla

on ammatitaitoon liittyvää epävarmuuden tunnetta, kun yleisopetuksen luokassa on oppilas, jonka kanssa opettajalla on vaikeuksia. Voidaan pohtia, onko oppilasryhmän koolla todellista merkitystä yhden oppilaan opetustilanteen vaikeuksien ratkaisemisessa, jos opettaja joka tapauksessa kokee ammatitaidottomuutta ja riittämättömyyttä vastaavassa tilanteessa? Naukkarisen (1999) tutkimustulokset ovat samansuuntaisia sekä Mobergin (1998) että tämän tutkimuksen kanssa opettajien koulutukseen liittyvissä näkemyksissä. Naukkarisen (1999) tutkimuksen mukaan opettajat eivät saa riittävästi koulutusta oppilaan kohtaamiseen ongelmatilanteissa. (ks. myös Oksanen 1998; Sahlberg 1996; Sahlberg 1998; Saloviita 1999.)

Opettajat mainitsivat oppilaan laaja-alaiset oppimisvaikeudet suurimmiksi koulunkäyntiä vaikeuttaviksi tekijöiksi. Seppovaaran (1998) ja Mobergin (1985) tutkimustulokset ovat samankaltaisia ja tukevat tämän tutkimuksen esille tuomia siirtojen taustalla olevia syitä. Samanlaisilla syillä myös Clarizion & Halgrenin (1991) tutkimuksessa perustellaan erityisopetukseen siirtymistä. Samoin yläasteen oppilaiden runsaat poissaolot ovat myös Seppovaaran (1998) ja Mobergin (1985) tutkimuksissa yläasteen koulunkäyntivaikeuksia selittäviä tekijöitä, kuten tästäkin tutkimuksesta selvisi. Vastavasti siirtojen perusteluina vanhemmille käytettiin samoja seikkoja kuin edellä esille tuodut luokkatilanteeseen liittyvät tekijät. Opettajat perustelivat siirtoa myös myönteisten oppimiskokemusten saamisella pienemmässä ryhmässä. Vehkakosken (1998) mielestä peruskoulu pyrkii oppilaiden tasavertaisuuteen, se ei kuitenkaan salli yksilöllisyyttä kuin tiettyyn rajaan saakka. Tämä on ristiriidassa sen kanssa, että oppilaiden siirtoa erityisopetukseen perustellaan pienryhmän tarjoamalla henkilökohtaisella opetuksella. Käytännössä opettaja on se, joka määrittelee oppilaan poikkeavuuden (vrt. Berger & Luckmann 1994; Kivirauma 1998).

Luokanopettajat ja aineenopettajat olivat siirtoprosessissa useimmiten aloitteentekijöinä. Myös Ysseldyken (1987) tutkimuksen mukaan opettajien rooli erityisopetukseen siirtämisen esittäjänä oli merkittävä. Muutamassa tapauksessa lapsen huoltajat halusivat lapsensa siirrettävän erityisopetukseen, vastaavasti Andersonin (1987) tutkimuksessa vanhemmat pitivät erityisopetusta yleisopetusta parempana vaihtoehtona. (vrt. Blom ym. 1995.)

9.2 Siirtoprosessin monitahoisuus

Vaihtoehtoisina ratkaisukeinoina siirrolle opettajat käyttivät erityisopetusta ja tukiope-
tusta. Näitä keinoja käytettyään puolet opettajista oli sitä mieltä, ettei siirrolle olisi ollut
muuta vaihtoehtoa. Tutkimuksessa selvisi siirtoprosessin olleen useissa tapauksissa pit-
kä, jonka aikana oli käyty lukuisia neuvotteluja. Vanhemmat olivat aluksi vastustaneet
siirtoa, koska he pelkäsivät erityisopetuksen leimaavan lapsensa (Anderson 1987). Blom
ym. (1996) sekä Seppovaara (1998) ovat tutkimuksissaan päätyneet samanlaisiin tulok-
siin vanhempien kielteisessä suhtautumisessa siirtoa kohtaan.

Ennen oppilaan siirtämistä erityisopetukseen opettajat tekivät runsaasti
yhteistyötä eri tahojen kanssa (ks. kuvio 1). Erityisopettajat tuntevat olevansa vastuussa
luokanopettajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä Whiten & Calhounin (1987) tekemän
tutkimuksen mukaan. Kyseisestä tutkimuksesta käy ilmi luokanopettajien saavan apua
opetustyöhönsä erityisopettajilta. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat pitivät yhteyttä
huoltajiin tapaamisen, puhelimitse ja kirjeitse. Naukkarinen (1999) on todennut yhtey-
denpidon huoltajiin tapahtuneen samalla tavalla. Huoltajien kanssa pitäisikin tehdä ti-
ivistä yhteistyötä, jotta oppilaan tilanteen kohenemiseksi voidaan tehdä kaikki mahdolli-
nen (vrt. Blom ym. 1996; Naukkarinen 1999; Runsas 1991; Seppovaara 1998; Ström-
mer & Jahnukainen 1996). Kuitenkin melko yleisesti opettajien mielestä oppilaan huol-
tajien mahdollisuudet tukea koulutyötä olivat heikot, toisaalta opettajat näkivät van-
hempien tekevän parhaansa ja haluavan tukea lastaan koulutyössä. Blom ym. (1996)
toteavatkin vanhempien olevan kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä ja kaipaavan
lisää tietoa ja tapaamisia. Edelleen tämän tutkimuksen ja Blomin ym. (1996) mukaan
vanhempien osallistumista koulun kanssa tehtävään yhteistyöhön estää vanhempien ajan
puute ja yhteistyöhaluttomuus. Toisaalta Blomin ym. (1996) mielestä huoltajat tarvitsi-
sivat tukea kiinnittämään enemmän huomiota koulujärjestelmän puutteisiin ja tietoa
siirrolle vaihtoehtoisista ratkaisumalleista (Runsas 1991; Seppovaara 1998; Strömmer &
Jahnukainen 1996).

9.3 Erityisopetussiirron merkitys oppilaalle, opettajalle ja muulle luokalle

Opettajien mielestä olennaisin oppilaan erityisopetukseen siirtymisestä saama etu oli henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukainen opetus, jonka puitteissa oppilas sai edetä omaan tahtiin opiskelussaan. Useat tutkimustulokset (vrt. Anderson 1987; Kuorelahti 1997; Lange & Ysseldyke 1998; Seppovaara 1998) osoittavat erityisopetukseen kohdistuvien odotusten liittyvän sen tuloksellisuuteen; oppilas hyötyy erityisopetuksesta. Tuloksellisuutta voidaan tarkastella myös kriittisesti. Vaikka tutkimustulokset pitävät oppilaan siirtoa pienryhmään oppilaan etuna, sosiologisesta näkökulmasta katsottuna se merkitsee opetuksessa segregoivaa käytäntöä ja siten eristää oppilaan ikätovereistaan (vrt. Kivinen & Rinne 1995; Saloviita 1998).

Opettajien siirrosta saama hyöty oli muiden oppilaiden opettamiseen jäävän ajan lisääntyminen. Tämä oli hyöty myös muun luokan näkökulmasta katsottuna. Yleisesti opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaalle ei ollut siirrosta mitään haittoja. Muutama opettaja mainitsi haitaksi pitkät koulumatkat ja koulupäivät sekä eron vanhoista koulukavereista. Opettajien saama hyöty oppilaan siirtämisestä on niin ollen samankaltainen heidän siirron perusteluiksi esittämiensä syiden kanssa. Kuten jo edellä on tullut ilmi opettajat mainitsivat, että heillä on liian vähän aikaa vaikeuksissa olevan oppilaan opettamiseen.

9.4 Siirtoprosessi arvioinnin kohteena

Oppilaan paluuta yleisopetuksen ryhmään opettajat eivät nähneet mahdollisena, osa opettajista ei tiennyt oliko paluuta harkittukaan. Ysseldyken (1987) tutkimuksessa todetaan oppilaan erityisopetussijoituksen olevan suhteellisen pysyvän. Siten nämä tutkimustulokset antavat samanlaisen kuvan oppilaan tulevaisuudesta ja mahdollisesta paluusta yleisopetuksen luokkaan. Toisaalta esim. Seppovaara (1998) on sitä mieltä, että erityisopetussiirtojen tulisi olla mahdollisimman lyhyitä. Koulun tasa-arvon tavoitteet ovat siis ristiriidassa käytännön kanssa segregoidessaan oppilaat yleisopetukseen ja erityisopetukseen sekä erityisopetuksen ylläpitäessä ja vahvistaessa näin omia käytänteitä.

tään ylläpitämällä erityisopetusta (vrt. Berger & Luckmann 1994; Kivirauma 1998; Salmio 1998). Yleisopetukseen siirron edellytyksinä opettajat pitivätkin oppilaan oppimiskyvyn ja käyttäytymisen olennaista parantumista sekä koulunkäyntiavustajan saamista luokkaan opettajan avuksi.

Puolet opettajista oli sitä mieltä, että siirron välttämiseksi olisi tarvittu ammattitaitoinen koulunkäyntiavustaja. Näyttäisi siltä, että opettaja on yksinäinen työssään ja tarvitsee toisen aikuisen apua ja tukea opetustyöhönsä (vrt. Naukkarinen 1999; Sahlberg 1996; Sahlberg 1998; Strömmer & Jahnukainen 1996; White & Calhoun 1987). Toisaalta opettajat olivat myös sitä mieltä, että siirrolle ei olisi ollut muita vaihtoehtoja.

Opettajien mielestä siirtoprosessi oli ollut raskas. Yhdelle opettajalle *syksy oli ollut hänen elämänsä raskain*, hän olisikin halunnut omaan jaksamiseensa tukea koulun johtajalta. Vastaavaan lopputulokseen päädytään Naukkarisen (1998, 93) tutkimuksessa, jossa koulun henkilökunnan jäsenet peräänkuuluttavat lisäresursseja koulutyöhön. Sen sijaan liki puolet opettajista katsoi siirtoprosessin olleen osa koulutyöhön kuuluvaa arkea. Naukkarisen (1999) tutkimus tuo esille oppilaan siirron olleen koulun käytännössä rutiininomaisen asian, jota ei liiemmin kyseenalaisteta (Naukkarinen 1999, 189, 214).

9.5 Koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtajana

Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, ettei opettajilla ollut riittävästi aikaa siirretylle oppilaalle, toisaalta he toivat selkeästi esille oman ammattitaidottomuutensa sekä opetuksen erilaisten toimintamallien ja -menetelmien puuttumisen. Ovatko nämä todellisia keinoja, joilla siirto voitaisiin välttää ja opetusta toteuttaa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita huomioiden? Kuinka paljon yleensä opettajien koulutuksessa kiinnitetään huomiota erilaisten toimintamallien ja -menetelmien käyttöön käytännön koulutyössä tilanteessa, jossa oppilailla on erilaisia yksilöllisiä tarpeita? (ks. Naukkarinen 1999; Sahlberg 1996; Sahlberg 1998.) Luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksessa erityispedagogiikkaa ei ole siinä määrin, että se antaisi välineitä toimia yksilöllisiä tarpeita vaativien oppilaiden kanssa. Mikäli koulutuksessa kiinnitettäisiin huomiota Leskisenkin

(1998, 82-83) peräänkuuluttamaan yhteistoiminnallisen ja moniammatillisen opetuksen toteuttamiseen, se mahdollisesti lisääisi opettajien välistä yhteistyötä myös käytännön opetustyön tasolla, jota tutkimuksen opettajat halusivatkin. Tarkoittaisiko tämä yliopistokoulutuksen tasolla esimerkiksi luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien tiiviimpää koulutuksen yhteissuunnittelua ja opintojaksojen toteuttamista? Olisiko yhteinen peruskoulutusjakso opettajien koulutuksen alussa ensimmäinen askel kohti opettajien tulevaa yhteistyötä?

Erityisopetuksen oppilailla on yksilöllisiä koulutuksellisia ja kasvatuksellisia tarpeita. Naukkarisen (1998, 183) mielestä normalisaatioretoriikkaa käyttäen voidaan ajatella kaikilla oppilailla olevan vain yksilöllisiä tarpeita, eikä erityistarpeita. Koulussa yksilölliset tarpeet tulisi kohdata yleisopetuksen puitteissa, jolloin oppilas saa tarvitsemansa opetuksen yhdessä ikätovereidensa kanssa ja voitaisiin puhua kaikille oppilaille yhteisestä koulusta (ks. Moberg 1998; Saloviita 1999; Stainback ym. 1989). Tämä on tavallaan ristiriidassa erityisopettajien koulutuksen kanssa, jossa puhutaan diagnoosien kautta oppilaitten erityistarpeista. Tarvitaanko tällaista luokittelua samaan aikaan kun yleisesti puhutaan oppilaitten yksilöllisistä tarpeista ja integraatiosta? Toisaalta luokittelu helpottaa opettajien ja asiantuntijoiden välistä yhteistyötä kun puhutaan yhteisillä käsitteillä. Toisaalta taas luokittelu ylläpitää oppilaiden jakoa normaaleihin ja poikkeaviin (ks. Berger & Luckmann 1994; Kivirauma 1998, 208; Saloviita 1998; Sepovaara 1998, 1-2; Skrtic 1991).

Julkisuudesta esille tulleiden tietojen sekä tutkimustulosten (ks. esim. Anttila & Kokkonen 1998; Blom ym. 1996; Happonen 1998; Kivinen & Kivirauma 1988) perusteella voidaan havaita erityisopetuksen tarpeen viime vuosina kasvaneen. Se luo paineita myös erityisopetuksen lisäämiseksi sekä kouluissa että koulutuksessa. Tätä voisi kuvailla laajenevalla ympyrällä, joka syntyy heitettäessä kivi veteen. Tarve synnyttää koulutustarpeen ja tarjonta mahdollistaa yhä laajenevan erityisopetustarpeen täyttämisen. Erityisopetuksen instituutio siten vahvistaa itse itseään (ks. Berger & Luckmann 1994; Saloviita 1998) ja tarkoittaa oppilaiden kannalta opetuksen yhä segregoivampaa käytäntöä. Kuinka pitkälle tällaista käytäntöä voidaan jatkaa? Nykyinen tilanne asettaa vaatimuksen erityisopetuksen kriittiselle tarkastelulle koulun ja koulutuksen kentällä (ks. Saloviita 1999).

9.6 Jatkotutkimusideat

Tutkimusaineiston sisältö on monipuolinen ja siitä riittäisi analysoitavaa laajemmankin tutkimuksen tekemiseen. Aineistoa voisi myös tarkastella käyttäen erilaisia tutkimusmenetelmiä, esimerkiksi diskurssianalyysia. Tutkimus keskittyi erityisopetussiirtojen tarkasteluun luokanopettajien ja aineenopettajien näkökulmasta. Vanhempien ja oppilaiden kokemukset sekä asiakirjoihin liittyvien lausuntojen sisällöt jäivät tutkimatta, mitkä voisivat tuoda lisää tietoa ja tarjota erilaisia näkökulmia siirtoprosessiin liittyviin asioihin ja siirron taustalla oleviin tekijöihin. Lisäksi voisi tehdä vertailevaa tutkimusta erityisopetussirroista EMU- ja ESY-oppilaiden kohdalla sekä siirron vaikutuksista näiden oppilaiden tulevaisuudelle. Oppilaiden siirtymistä takaisin yleisopetukseen voisi myös tarkastella vastaavalla tavalla erityisopettajan näkökulmasta. Siihen liittyisi myös siirron pysyvyyden seuraaminen, millaiset mahdollisuudet erityisopetukseen siirretyllä oppilaalla on palata yleisopetukseen.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Porvoo: WSOY.
- Aittola, T. & Raiskila, V. 1994. Jälkisanat. Teoksessa P. L. Berger & T. Luckmann. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. 213-231.
- Andersson Brantlinger, E. 1987. Making Decisions About Special Education Placement: Do Low-Income Parents Have the Information They Need? *Journal of Learning Disabilities* 20 (2), 94-101.
- Antila, E. & Kokkonen, S. 1999. ”Että saisi päästötodistuksen”. Erityisluokkasiirrot ja niiden taustalla vaikuttavat tekijät. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Erityispedagogiikan proseminarityö.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Gummerus.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon- sosiologinen tutkielma. Suom. ja toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. 2. tark. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. 1992. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu University Press.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. Mihinkin koulussa opitaan. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Clarizio, H. F. & Halgren, D. W. 1991. Continuity in Special Education Placements: Are Reevaluations Really Necessary? *Psychology in the Schools* 28 (4), 317-324.

- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Happonen, H. 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 40.
- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1998. Erityisopetuksen painopisteet muuttuvat. Luokanopettaja 5, 6-8.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kansakouluasetus 321/1958. Naantali 23.7.1958.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001. 1999. Jyväskylän yliopisto.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1988. Classification, selection and schooling. Special education in the Finnish school system in the 20th century. University of Turku. Department of Sociology and Political Research. Sociological Studies A 13.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatustieteologia. 65-106.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? 203-215.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C: 74.
- Kivirauma, J. & Kivinen, O. 1986. Psykologinen asiantuntemus ja erityisluokkasiirrot 1910-1985. Psykologia 20 (5), 335-341.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? 123-135.
- Kuorelahti, M. 1997. Luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Sopeutumattomat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja rehtorit arvioivat. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintutkielma.
- Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 137-174.

- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. 1998. Johdanto. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? 20-25.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena.
- Lange, C. M. & Ysseldyke, J. E. 1998. School Choice Policies and Practices for Students with Disabilities. *Exceptional Children* 64 (2), 255-270.
- Laukkanen, R. 1996. Johdanto erityisopetuksen tilan arviointiin. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 1-4.
- Leskinen, M. 1998. Opinnäytetutkimuksen määrästä ja laadusta. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? 74-87.
- Martikainen, O. (toim.) 1987. Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Matilainen, P. & Vehmas, S. 1994. Heikkojen etuoikeus vai epäkeltojen kaatopaikka? Apukoulun historiallista tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 49.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.
- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Helsinki: Kouluhallitus.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus* 21 (4), 241-245.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 121-136.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? 136-161.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. 42-61.
- Naukkarinen A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? 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.
- Nurmi, K. E. 1993. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. *Oppimateriaaleja* 2. 6. painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Oksanen, E. 1996. Erityisopetuksen käytänteiden arviointia. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saaremaa & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. 492-500.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* 232-245.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed. Newbury Park CA: Sage.
- Peruskouluasetus 443/1970. Helsinki 26.6.1970.
- Peruskouluasetus 718/1984.
- Peruskoululaki 476/1983.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa Runsas, R. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 45-133.
- Runsas, R. (toim.) 1991. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 10. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu nro 87.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Porvoo: WSOY.
- Salminen, J. 1989. *Erityispedagogiikka ja erityisopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Saloviita, T., Hernesaho, K., Hilmola-Rytioja, S., Kaakkuriniemi, P., Rydman, H., Siikala, R. & Tenhunen, T. 1993. *Erityisopetuksen laadun osoittimet. Mitä*

- vanhemmat ja erityisopettajat ajattelevat? Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 45.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? 162-181.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus.
- Seidman, I. E. 1991. Interviewing as qualitative research. New York: Teachers College.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Silverman, D. 1985. Qualitative Methodology & Sociology. Describing The Social World. Aldershot: Gower.
- Silverman, D. 1993. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk Text and Interaction. London: Sage.
- Skrtic, T. M. 1991. Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization. Denver: Love.
- Stainback, S., Stainback, W. & Forest, M. 1989. Educating All Students in the Mainstream of Regular Education. Baltimore: Brookes.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Strömmer, K. & Jahnukainen, M. 1996. Katsaus erityisopetuspalveluihin tutkielmatiedon valossa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 334-351.
- Takala, T. (toim.) 1995. Kasvatossosiologia. Porvoo: WSOY.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1984. Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meaning. 2nd ed. New York: Wiley.
- Tuunainen, K. 1982. Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliiton julkaisuja 65.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Vargo, S. 1998. Consulting Teacher-to-Teacher. Teaching Exceptional Children 30 (3), 54-55.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Vastapaino.

- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? 88-102.
- Vehmas, S. 1999a. Discriminative Assumptions of Utilitarian Bioethics Regarding Individuals with Intellectual Disabilities. *Disability & Society*, 14 (1), 37-52.
- Vehmas, S. 1999b. The Moral Significance of Intellectual Disabilities. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.
- Vehmas, S. 1999c. Newborn Infants and the Moral Significance of Intellectual Disabilities. *JASH*, 24 (2), 111-121.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus.
- White, R. & Calhoun, M. L. 1987. From Referral to Placement: Teachers' Perceptions of Their Responsibilities. *Exceptional Children* 53 (5), 460-468.
- Ysseldyke, J. E. 1987. Classification of Handicapped Students. *Handbook of Special Education. Research and Practice*. (1), 253-271.

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Liite 1

1. Millaisia vaikeuksia oppilaan kanssa esiintyi?

Kerro kaksi esimerkkitilannetta, mikä tässä tilanteessa oli ongelmallista opettajan kannalta?

Miksi ei näin voitu jatkaa?

Mikä opettajan kannalta muodostui vaikeaksi?

2. Miten ongelmia yritettiin ratkaista?

Millaisia tukitoimia käytettiin?

Kuinka paljon tuki- ja erityisopetusta annettiin?

Millaista tulosta tukiovetus tuotti?

3. Miten erityisluokka-ajatus tuli esille?

Kuka oli aloitteen tekijä?

Miten opettajan perusteli siirtoa huoltajille?

Koulun erilaiset vaihtoehdot/keinot siirron välttämiseksi?

Jälkeen jääminen muista, miksi se oli ongelma?

4. Keiden kanssa opettaja teki yhteistyötä?

Millaiset olivat kodin resurssit tukea oppilasta koulutyössä?

Millaista yhteistyötä kodin kanssa tehtiin?

5. Miten vanhempien kanssa toimittiin?

Kuka keskusteli vanhempien kanssa?

Miten huoltajat suhtautuivat siirtoon?

Miten yhteistyötä huoltajien kanssa toteutettiin?

6. Miten siirto tapahtui käytännössä?

Onko opettajalla tietoa psykologin lausunnon sisällöstä?

Keitä siirrossa oli mukana? (Erityisopettaja, koulukuraattori ym.)

7. Mitä etuja siirrosta oli opettajan mielestä

- a) oppilaalle itselleen
- b) opettajalle ja
- c) muulle luokalle?

8. Oliko siirrosta jotain haittoja

- a) oppilaalle
- b) opettajalle ja
- c) muulle luokalle?

9. Onko oppilaan paluuta takaisin yleisopetukseen harkittu?

Millä ehdoilla se voisi tapahtua?

10. Mikä olisi ollut vaihtoehto siirrolle?

Mitä olisi tarvittu, että siirto olisi vältetty?

11. Miten opettaja koki siirtoprosessin?

Olisiko jotain voinut tehdä toisin?

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

21.4.1999

Liite 2

Jyväskylän yliopisto

Erityispedagogiikan laitos

Pro gradu -tutkielma

Tutkimuksen ohjaaja:

Yliassistentti, PsT Timo Saloviita

Erityispedagogiikan laitos

Pitkäkatu 1

40 100 Jyväskylä

014-601 633

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa erityisopettajiksi ja anomme lupaa käyttää X, X ja X kuntien koulutoimen tietoja erityisluokkasiirroista Pro gradu -tutkielmaamme varten. Suorittaessamme tutkimusta sitoudumme siihen, että sen yhteydessä ei käytetä X:n, X:n ja X:n koulutoimelta saatuja tietoja muuhun tarkoitukseen kuin tutkimuksen tekemiseen, eikä salassa pidettäviä asioita anneta ulkopuolisille henkilöille.

Elise Antila

Linnunlaulu 13

38840 Niinisalo

050-305 5015

Sari Kokkonen

Ritvalankatu 10

35700 Vilppula

050-342 9610

Tutkimuslupa-anomuksen hyväksyminen

_____ / _____ 1999

Hyväksynyt _____

Nimen selvennys

TAUSTATIETOA PRO GRADU –TUTKIELMASTA

Tutkimuksemme tavoitteena on saada selville millaisilla perusteilla luokanopettajat/aineenopettajat ovat erityisopetussiirtoa suositelleet oman luokkansa oppilaalle. Tarkoituksena on selvittää myös miten erityisopetussiirtoon päädyttiin, keiden kanssa tehtiin yhteistyötä, mitä etuja/haittoja siirrosta oli ja miten luokanopettaja/aineenopettaja koki siirtoprosessin.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja tiedonkeruumenetelmänä käytetään puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastatellaan noin 20 luokanopettajaa syksyllä 1998 tehdyn proseminaariryön "ETTÄ SAIS PÄÄSTÖTODISTUKSEN"- erityisopetussiirrot ja niiden taustalla vaikuttavat tekijät pohjalta. Haastattelut tehdään kolmella keskikokoisella paikkakunnalla. Haastateltavina ovat luokanopettajat, joilla on ollut äskettäin erityisluokkasiirtoja (uusimmat tapaukset). Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan. Tutkimustiedot kerätään kevään 1999 aikana ja työn on tarkoitus olla valmiina loppuvuodesta 1999. Tutkimukseen on tähän mennessä kerätty taustateoriaa ja suoritettu metodiopinnot.

Aurinkoisin terveisin!

Jyväskylässä 21.4.1999 Elise Antila

Sari Kokkonen

Hyvä luokanopettaja/aineenopettaja

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa erityisopettajiksi, teemme nyt pro gradu - tutkielmaa. Kuluvan kevään aikana haastattemme yhteensä noin kahtakymmentä (20) opettajaa, joiden luokasta on siirretty oppilas erityisopetukseen tai suunniteltu siirtoa. Tiedot erityisopetussiirroista olemme koonneet koulutuspalvelukeskusten arkistoista. Haastattelun tarkoituksena on saada tietoja, jotka liittyvät erityisopetussiirtoon ja siihen vaikuttaneisiin tekijöihin.

Toivomme, että olet halukas vastaamaan kysymyksiimme ja siten auttamaan meitä tutkimuksemme tekemisessä, vaikka tiedämme kevään olevan kiireistä aikaa koulussa. Haastattelu kestää noin 30 minuuttia. Haastatteluissa esille tulevat asiat käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Otamme teihin lähiaikoina yhteyttä halukkuudestanne osallistua tutkimukseen ja sopiaksemme haastatteluajasta.

Parhain terveisin Elise ja Sari