

MUKAUTETTUUN OPETUKSEEN SJOITTAMISEN PERUSTELUJA.
Argumentaatio erityisopetussijoitusten taustalla.

Sanna-Kaisa Naumanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syksy 1999
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

MUKAUTETTUUN ERITYISOPETUKSEEN SJOITTAMISEN PERUSTELUJA.
Argumentaatio erityisopetussijoitusten taustalla. Erityispedagogiikan pro gradu
-tutkielma. Syksy 1999. Sanna-Kaisa Naumanen. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän
yliopisto.

TIIVISTELMÄ

Tutkimustehtävänä oli kuvailla erityisopetussijoituspäätösten taustalla olevaa argumentaatiota. Aineistona oli yhdessä erityiskoulussa (mukautettu opetus) lukuvuonna 1997-1998 opiskelleiden oppilaiden erityisopetukseen sijoitusta varten kirjoitettuja lausuntoja. Aineistosta etsittiin argumenttianalyysimenetelmän avulla teemoja, joihin erityisopetussijoitusta varten kirjoitetuissa lausunnoissa käytetyt argumentit jakautuivat. Kaksi keskeistä teemaryhmää olivat 'oppilaaseen viittaavat teemat' alaryhminään oppilaan tiedot, taidot ja taso, oppilaan fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet sekä oppilaan toiminta ja 'sosiaaliseen kontekstiin viittaavat teemat' alaryhminään perhe ja elämäntilanne sekä koulu. Kolmas pääryhmä sisälsi koulutilanteen arviointiin sekä kodin ja koulun väliseen yhteydenpitoon viittaavia argumentteja. Löydösten tarkastelu osoitti argumentaation erityisopetussijoitusten taustalla olevan pitkälti oppilaan vaikeuksia painottavaa. Sosiaalisen kontekstin argumenttienkin osalta lähtökohta oli usein siinä, miten oppilas tuohon kontekstiin, lähinnä kouluun, sopii. Löydökset toivat esiin myös ristiriidan yleisopetuksen resurssien ja oppilaan tarpeiden välillä. Yhteiskunnan vaatimuksista juontuvien koulun käytäntöjen nähtiin olleen ohjaamassa sekä luokanopettajia että psykologeja lausunnonantajina.

Asiasanat: mukautettu opetus, erityisopetussijoituslausunnot, argumentaatio

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	5
1.1 Oppivelvollisuuskoulu poikkeavuuden tuottajana	5
1.2 Erityisopetussijoituksen moninaiset vaikutukset	6
1.3 Tutkimustehtävän rajaus sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta	7
2 MUKAUTETTUUN OPETUKSEEN SIOITTAMINEN	9
2.1 Erityisopetukseen ottaminen ja siirtäminen	9
2.2 Mukautettu opetus	12
3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	15
3.1 Erityisopetussijoituslausunnot tutkimusaineistona	15
3.2 Tutkimusaineiston analyysi: argumenttianalyysi	19
3.2.1 Kielen luoma todellisuus kiinnostuksen kohteena	19
3.2.2 Argumentti ja lokus	19
3.3 Tutkimuksen luotettavuus	22
4 ARGUMENTAATION SISÄLTÖ	25
4.1 Argumenttien lokukset eli perustelujen teemat	25
4.2 Lokusten kolme pääryhmää	26
4.3 Oppilaaseen viittaavien argumenttien sisältö	31
4.3.1 Oppilaan tiedot, taidot ja taso	31
4.3.2 Oppilaan fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet	47
4.3.3 Oppilaan toiminta	52
4.4 Sosiaaliseen kontekstiin viittaavien argumenttien sisältö	56
4.4.1 Perhe ja elämäntilanne	56
4.4.2 Koulu	58
4.5 Koulutilanteen arviointi sekä kodin ja koulun välinen yhteydenpito	64

5 LÖYDÖSTEN TARKASTELU	67
5.1 Oppilaan vaikeudet perustelujen keskiössä	67
5.1.1 Oppilaan ongelmaluettelo	68
5.1.2 Ristiriita resurssien ja oppilaan tarpeiden välillä	74
5.1.3 “Erityisopetus on ainoa varteenotettava vaihtoehto”	76
5.2 Perheen näkökulma?	77
5.3 Koulun käytännöt erityisopetussijoitusten taustalla	78
6 POHDINTA	82
LÄHTEET	88

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

1.1 Oppivelvollisuuskoulu poikkeavuuden tuottajana

Koululla on toteutettavanaan kaksi keskenään ristiriitaista tehtävää. Taustalla on yhteiskunta muutoksineen ja vaatimuksineen. Yhtäällä koulun käytäntöjä määrittää hyvin suuressa määrin yhteiskunnan sille asettama tehtävä, jonka mukaan koulun tulee pyrkiä kasvattamaan mahdollisimman monista oppilaista ideaalikansalaisia viemään osaltaan yhteiskunnan kehitystä eteenpäin. (Kivinen & Rinne 1988; Laaksonen & Wiegand 1989, 22) Samalla koulun tehtävänä on pyrkiä huomioimaan kunkin oppilaan yksilöllisyys, kuuluhan oppilaskeskeisyys peruskoulun pääperiaatteisiin (Laaksonen & Wiegand 1989, 21). Alati yltyvä vaatimus järjestää kaikkien oppilaiden opetus vammasta riippumatta kaikille yhteisessä koulussa on osa tätä yksilöllisyyden huomioimisen vaatimusta (Kivirauma 1999, 50; Ks. myös Saloviita 1999a).

Ensisijaisena koulun käytäntöjen tarkoituksena on pitää yllä sujuvaa toimintaa, mihin kuuluu normaalin ja poikkeavan välisen eron jatkuva määrittely (Kivirauma 1999, 49).

Yleisopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja tehtävät on määritelty oppilaiden enemmistön kykyjen mukaiseksi. Suuri osa luokan oppilaista noudattaa tiettyä vauhtia ja kun joku ei pysy tässä tahdissa mukana, vaan tarvitsee erityistä huomiota, opetustilanne häiriytyy. Vaikka taustalla voidaan nähdä olevan rakenteelliset epäkohdat, yhteiskunnan vaatimuksista juontuvat koulun käytännöt, toimenpiteet kohdistetaan hitaaseen tai muuten poikkeavaan oppilaaseen, koska niin on ennenkin tehty ja koulun toimintahäiriöiden poistaminen koetaan helpommaksi niin. Kouluorganisaatio ei pysty huomioimaan kaikkien oppilaiden tarpeita yleisopetuksen puitteissa ja sen voidaan nähdä näin tuottavan patologioiden oppilaan poikkeavuuden. (Skrtic 1991, 178-179) Voidaan ajatella, että yleisopetuksen kyky huomioida oppilaiden yksilöllisyys määrittelee erityisopetuksen tarpeen. Oppivelvollisuuskoulu voidaan näin nähdä poikkeavuuden tuottajana. (Naukkarinen 1999, 52; Kivirauma 1999, 56;)

Jatkuva arviointi ja erilaiset luokitukset ovat lähtökohtana poikkeavia ja normaaleja eroteltaessa. Jotta tiedettäisiin kuka kuuluu minnekin ja millä keinoin kukakin parhaiten oppisi ja sitä myötä kenelle mitäkin tukipalveluja tarjottaisiin, on luotu erilaisia luokituksia ja määritelmiä helpottamaan sekä syiden selvittämistä, että puuttumista niihin. Nämä luokittelut antavat oikeutuksen erilaisille toimenpiteille, kuten erityisopetukseen sijoittamiselle. Luokittelun seuraukset eivät kuitenkaan ole yksiselitteisen positiivisia, vaan saattavat esimerkiksi asettaa yksilöt hyvinkin eriarvoiseen asemaan. (Hautamäki ym. 1993, 136-137; Vehkakoski 1998, 88)

1.2 Erityisopetussijoituksen moninaiset vaikutukset

Erilliseen erityiskouluun sijoittamisella voi olla oppilaan sekä koulunkäynnin aikaisen elämän että tulevaisuuden kannalta monitahoisia seurauksia. Monien hyvien ja haluttujen vaikutusten lisäksi voi sijoituksella olla negatiivisia ja kauaskantoisiakin seurauksia.

Negatiivisista puolista puhuttaessa on tuotu esiin muun muassa erityisopetuksen leimaava vaikutus. Ympäristön erityisoppilaaksi nimettyyn lapseen liittäminen saattaa vaikuttaa mm. lapsen persoonallisuuden kehittymiseen. (Moberg 1979, 1). Leimautuminen erityiskoulua käyväksi oppilaaksi voi vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi oppilaan minäkuvaan, itsetuntoon ja sitä myötä käsityksiin omista mahdollisuuksista. (Haavisto & Rinnevuori 1993)

Konkreettisiin mahdollisuuksiin esim. jatko-opiskelun ja edelleen työllistymisen ja muun yhteiskuntaan sijoittumisen suhteen voi erityisopetussijoituksella myöskin olla hankaloittavia vaikutuksia. Tutkimusten mukaan hakeutuminen jatkokoulutukseen, ammattiin valmistuminen ja työllistyminen on erityisluokkien oppilaille keskimääräistä harvempaa verrattuna yleisopetuksen oppilaisiin (Kuorelahti 1994, 79). Haapasalon (1993) tutkimuksenkin mukaan varsinkin tiettyjen erityisluokkien oppilaiden peruskoulun jälkeinen ura oli epävakaata. Syitä koulutuksen (ja laajemminkin yhteiskunnan)

ulkopuolelle jäämiseen voi tietysti etsiä oppilaan koulumenestyksen riittämättömyydestä suhteessa vaatimuksiin ja taustalla olevasta koulutusjärjestelmän (sekä perus- että ammatillisen) rakenteesta laajemmin (emt., 83), mutta vaikutuksensa voi nähdä olevan myös edellä mainitun erityisoppilasleiman osaltaan mahdollisesti aiheuttamalla itsetunto-ongelmillakin. (Ks. myös Kivinen & Rinne 1988, 511)

Vaikka huomion ulkopuolelle jätettäisiin ideologiat esimerkiksi kaikkien ihmisten välisen tasa-arvon vaatimuksista ja tarkasteltaisiin edellä mainitun kaltaisia seurauksia, on nähdäkseni selvä, että erityisopetukseen sijoituksen tulee olla hyvin perusteltu, valmisteltu ja toteutettu toimenpide. Jotta se sellaisena toteutuisi, oleellisen tärkeää on, että ihmiset, jotka asiaa valmistelevat ja jotka asiasta päättävät, ovat hyvin tietoisia tekemisistään ja toimintaansa ohjaavista käsityksistä. Omalta osaltani pyrin osallistumaan tähän tiedostamisprosessiin merkitystenannon kautta tekemällä näkyväksi argumentaatiota, johon erityisopetussijoituspäätökset perustuvat.

1.3 Tutkimustehtävän rajaus sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta

Sosiaalisen konstruktionismin taustalla on fenomenologinen traditio, jolle lyhyesti sanottuna on ominaista tietoisuuden tutkiminen tai jonkin ilmiön olemuksen etsiminen ja paljastaminen. Sosiaalisessa konstruktionismissa, jonka päätteoksena pidetään Bergerin ja Luckmannin (1966/1994) teosta *The social Construction of Reality*, on eri painotuksia ja suuntauksia. Berger ja Luckmann pyrkivät selvittämään yksilön tietoisuuden ja sosiokulttuuristen rakenteiden välistä suhdetta perusajatuksenaan se, että todellisuus rakentuu ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Näiden merkitysten kautta ihminen sosiaalistuu ja luo subjektiivisen todellisuutensa pitkälti kielen välityksellä. Sosiaaliset ilmiöt syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa ihmiset myös ylläpitävät näitä ilmiöitä. (Aittola & Raiskila 1994, 220-221; Naukkarinen 1999, 40-41; Danworth & Rhodes 1997, 359) Sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta katsottaessa erään tällaisen "todellisuuden" eli koulun

käytäntöjen, mukaan lukien erityisopetussijoituskäytännöt, voi nähdä rakentuneen ja rakentuvan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä.

Tutkimuksessani sosiaalisen konstruktionismin näkökulma konkretisoituu **argumentaationäkökulmana**. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka ensisijaisena tarkoituksena on kuvailla, tehdä näkyväksi argumentaatiota, johon erityisopetussijoituspäätökset perustuvat. Erityisopetussijoitusprosessissa edellä kuvattujen koulun käytäntöjen luoma "todellisuus" puetaan kielelliseen muotoon kun erityisopetussijoituspäätöksen taustaksi kirjataan syyt, jotka ovat aiheuttaneet erityisopetuksen tarpeen. Käyttämäni diskurssianalyttisen tutkimusmenetelmän, argumenttianalyysin avulla on mahdollista tehdä näkyväksi tätä "todellisuutta", joka lausuntojen välityksellä erityisopetukseen sijoituskäytännöistä ja -perusteluista muodostuu.

Argumentointi voidaan, mm. kahden ihmisen väittelyn tai dialogin lisäksi nähdä suostutteluna, jossa kirjoittajalla tai puhujalla on tavoitteena saada lukijansa tai kuulijansa esittämänsä kannan taakse (Viljanen 1994, 86). Erityisopetussijoitusta varten kirjoitettujen lausuntojen tarkoituksena ei ole yksinomaan mielipiteiden muokkaus. Niiden päämääränä on vakuuttaa vastaanottajat oppilaan luokittelun oikeellisuudesta eli siitä, että kyseinen oppilas tarvitsee syystä tai toisesta paikan erityisopetuksessa.

Jotta argumentoinnilla saavutettaisiin haluttu päämäärä (tämän tutkimuksen näkökulmasta sen osoittaminen, että oppilas tarvitsee paikan erityisopetuksessa) on sopivien argumenttien (peruste, todiste) valinta oleellista. Valitessaan tietyn argumentin ja jättäessään toisen käyttämättä, ilmaisee argumentoija käsityksensä siitä, mikä on kyseisen asian kannalta olennaista, mikä epäolennaista. Lausunnon kirjoittaja, valitessaan tietyn tavan ilmaista asiansa, osoittaa valinnallaan, että kyseisin argumentein tavoittaa mielestään parhaiten asian ytimen. (Billig 1996, 168; ks. myös Billig 1989; Viljanen 1994, 86-87)

Päätutkimustehtävänäni on argumenttianalyysin avulla etsiä perustelujen argumentaatiosta teemoja (lokuksia) ja kuvailla **miten erityisopetussijoituksen tarve on perusteltu eli minkälaisia argumentteja erityisopetussijoituspäätösten pohjalla olevissa lausunnoissa on käytetty**. Kysymyksenasettelu täsmentyy tutkimuksen suorittamista käsittelevässä luvussa. Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti pyrin kuitenkin etenemään aineistolähtöisesti eli aineistostani esiin nousevat löydökset saavat mahdollisimman pitkälle ohjata sitä, missä valossa perusteluja tarkastelen (Ks. esim. Bogdan & Biklen 1992; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165).

2 MUKAUTETTUUN OPETUKSEEN SJOITTAMINEN

2.1 Erityisopetukseen ottaminen ja siirtäminen

Kuvaan erityisopetukseen sijoituskäytäntöjä tutkimukseni kannalta keskeisin osin. Lainpykälät jotka tuon raportissa esiin ovat vanhoista laeista (uusi koululaki on tullut voimaan 1.1.1999), joiden voimassaoloaikana aineistoni lausunnot on kirjoitettu. Muutoksiin viittaa oleellisilta osin.

Erityisopetukseen ottamisesta puhutaan, kun oppilas aloittaa koulunkäyntinsä erityisopetuksessa heti ensimmäisellä luokalla. Erityisopetukseen siirtäminen on kyseessä silloin, kun oppilas siirretään yleisopetuksesta kesken koulunkäynnin. Tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden erityisopetukseen sijoittamisajankohtana voimassa olleen peruskoululain (SA 707/92, 36a§) mukaan "erityisluokalle voidaan ottaa tai siirtää oppilas, joka vammautumisen tai kehityksessä viivästymisen vuoksi ei suoriudu peruskoulun muulla luokalla tai tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi ei sopeudu peruskoulun muuhun luokkaan...". Mukautettu opetus, johon tässä

tutkimuksessa paneudutaan, on virallisten kriteerien mukaan tarkoitettu näille “lievästi kehitysvammaisille tai kehityksessään viivästyneille” oppilaille (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 1998, 125-134).

Suoraan ensimmäiselle luokalle erityisopetukseen tulevan oppilaan kohdalla aloite erityisopetukseen sijoittamiseksi tulee yleensä päiväkodin tai muun päivähoidon taholta. Koulunkäyntinsä yleisopetuksessa jo aloittaneen oppilaan kohdalla aloitteen tekee yleensä luokanopettaja. Joissakin tapauksissa oppilaan vanhemmat tai huoltaja on aloitteentekijänä.

Psykologit asiantuntijatahona

Ennen erityisopetukseen sijoituspäätöksen tekemistä on suoritettava oppilaan psykologinen tutkimus, lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys oppilaasta ja hänen kasvuympäristöstään "milloin se ilman kohtuutonta vaikeutta on mahdollista". Tarvittaessa voidaan tehdä useampia näistä tutkimuksista. (SA 707/92, 36a§) Tutkimukset suorittavana asiantuntijatahona ovat nykyään pääsääntöisesti psykologit. Aiemmin psykologin lausunnon lisäksi vaadittiin myös koululääkärin kannanotto. Luokanopettaja ottaa yleensä yhteyttä koulupsykologiin ja myös vanhempiin viimeistään tässä vaiheessa ja tekee esityksen erityisluokkasiirtoa varten havaitsemiensa ongelmien vuoksi. Mikäli oppilaan perhe on aiemmin ollut yhteydessä perheneuvolan psykologiin tai tarvetta siihen erityisopetussijoitusta pohdittaessa ilmenee, ollaan yhteydessä tähän tahoon, samoin kuin silloin yleensä kun kyseessä on suoraan ensimmäiselle luokalle erityisopetukseen tuleva oppilas. Psykologi suorittaa tarpeelliseksi katsomansa tutkimukset ja kirjoittaa tutkimustensa perusteella kannanoton ja lausunnon erityisopetussiirtoa koskien.

Psykologiliiton ammattieettisen lautakunnan tekemän selvityksen mukaan ovat koko toimialaa koskevat valtakunnalliset ohjeet psykologinlausunnon antamisesta puuttuneet useilta julkishallinnon aloilta, myös sosiaali- ja koulutoimen alalta. Vasta elokuussa

1999 julkaistussa Psykologin ammattieettisessä tietopaketissa (Suomen psykologiliitto ry:n julkaisu) annetaan yleisohjeiden lisäksi sovellusaloittaisia erityisohjeita psykologinlausunnon antamisesta (mm. ohjeet koulupsykologeille). Aineistoni psykologinlausuntojen antamisajankohtana vuosina 1988-1998 yhteneväisiä ohjeita psykologin lausunnon kirjoittamisesta ei siis vielä ole ollut. Lausunto-ohjeiden uudistustyön laitoi alulle ammattieettinen lautakunta, jonka reilun kymmenen vuoden takaisten kokemusten mukaan "...psykologin lausunnon antamisessa on näyttänyt esiintyvän tiettyä epävarmuutta ja epätasaisuutta. Lausunnon muotoilussa ja tietojen välittämisessä asiakkaalle ja muille asianosaisille näyttää esiintyvän vaikeuksia. Lausuntoja on joissakin tapauksissa annettu löysin perustein eikä niiden luottamuksellista käyttöä ole aina voitu riittävästi varmistaa...". (Psykologiliiton ammattieettisen lautakunnan ohjeita psykologinlausunnon antamisesta v 1988).

Tämän vuoden elokuuhun asti voimassa olleet ohjeet psykologinlausuntojen antamiseksi vuodelta 1988 perustuvat Suomessa samana vuonna käyttöön hyväksytyihin Pohjoismaiden psykologien ammattieettisiin periaatteisiin, joilla korvattiin niiden kanssa lausuntojen osalta samansuuntaiset Psykologiliiton vuonna 1985 hyväksymät väliaikaiset ammattieettiset säännöt. Vuoden 1988 ohjeiden mukaan "periaatteet (...) tähdentävät lausunnon muotoilemista siten, että vastaanottaja otetaan huomioon ja ettei lausuntoa voi ymmärtää tai käyttää väärin. Lausunnossa on ilmaistava sen tarkoitus ja siinä on annettava vain kysymyksenasettelun ja ratkaisujen kannalta merkityksellisiä tietoja. Psykologin on lausunnossaan arvioitava tekemäänsä selvitystä ja lausumien varmuusastetta. Normaalisuutta ja patologisia ilmiöitä tarkoittavia termejä käytettäessä on noudatettava varovaisuutta...". Lisäksi mainitaan, että asiakkaalle on annettava tieto lausunnon sisällöstä, mikäli asiakkaan ikä, tila tms. ei tee tiedon antamista mahdottomaksi. Tiedot voi asiakkaan "tieten ja suostumuksella" antaa suoraan toimeksiantajalle. Psykologin vastuuta työnsä seurauksista korostetaan myös. Väliaikaisten sääntöjen suuntaviivojen noudattamista voitiin vuoden 1988 ohjeiden mukaan kuitenkin pitää edelleen hyvän ammattikäytännön mukaisena, vaikeivät ne

enää virallisesti olleet voimassa.

Joidenkin kuntien kouluviranomaiset ovat lisäksi antaneet yleisohjeita lausunnon antamisesta silloin, kun se laaditaan tietyn hallinnollisen päätöksenteon pohjaksi (esim. erityisluokalle siirto). Aineistoni lausuntojen kirjoittamisaikana ei tutkimuskunnassani ole ollut erillisiä kouluviranomaisten ohjeita. Muutamista tutkimukseni oppilaista emu-päätös on tehty muualla ja näiden kuntien käytäntöjä en ole selvittänyt.

Huoltajan kanta ja virallinen päätös

Kun oppilaalle annetaan opetusta erityisopetukseen hyväksytyihin oppimääriin perustuen, olisi kunnan tehtävä asiasta aina peruskoululain mukainen oppilaskohtainen päätös. Virallisen päätöksen erityisopetussijoituksesta tekee opettajan ja psykologin esitysten pohjalta koulutoimenjohtaja. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19) Käytännössä suurin päätökseen vaikuttaja lienee lausunnon kirjoittanut psykologi. Erityisopetussijoituspäätöstä ei lain mukaan saa tehdä neuvottelematta huoltajan kanssa. Milloin erityisluokkasiirto on tehty vastoin vanhempien mielipidettä, on asia alistettava lääninhallituksen ratkaistavaksi. (SA 707/92, 36a§)

2.2 Mukautettu opetus

Aineistoni lausuntojen kirjoittamisajankohtana voimassa olleen peruskouluasetuksen (718/1984, muutos 1174/1992) 40§:n mukaan opetus ja tarvittaessa oppimäärät on erityisopetuksessa mukautettava oppilaiden oppimisedellytysten mukaisesti. Oppimäärien mukauttaminen voi koskea joko vain jonkin tietyn oppiaineen oppimäärää tai oppimäärää voi mukauttaa koko opetussuunnitelman osalta. Oppilaan todistukseen on molemmissa tapauksissa tultava merkintä mukauttamisesta. (Virtanen & Ratilainen 1996, 54)

Mukautettu opetus (EMU, ent. apukoulu) on vuoden 1999 alkuun ja koululain

muutokseen asti ollut erityisopetuksen eräs osa-alue, jossa käytetään mukautettua oppimäärää. Lain muutosten myötä eri osa-alueitten nimitykset on poistettu käytöstä (lukuun ottamatta eha2:sta, vaikeimmin kehitysvammaisten opetusta), mikä aiheuttaa hieman sekaannusta käytännössä. Tutkimukseni kohdistuu kuitenkin erityisopetussijoituksiin, jotka on tehty nimitysten ollessa vielä voimassa. Käytännössäkin puhutaan usein vielä vanhoilla nimillä. Onhan tämä kyseinen koulukin edelleen pystyssä, eikä oppilaista mitään uusia päätöksiä ole tehty. (Apukoulun historiasta ks. esim. Ihatsu 1995; Matilainen & Vehmas 1994; Tuunainen & Nevala 1989)

Mukautetussa opetuksessa opetusta annetaan peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman mukaan. Kyseisestä opetussuunnitelmasta käytetään myös nimityksiä mukautettu opetussuunnitelma tai "EMU-86". Mukautettu opetussuunnitelma on määritelmän mukaan tarkoitettu käytettäväksi opetuksessa, jossa "oppilaiden lievä kehitysvammaisuus tai henkisen kehityksen viivästyneisyys edellyttää niin suurta opetuksen eriyttämistä, ettei eriyttäminen peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelman puitteissa ole mahdollista". (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 1988, 126-131;)

Käytännössä mukautetun opetussuunnitelman noudattaminen tarkoittaa oppilaiden opetuksellisten erityistarpeiden tietoista huomioimista siten, että opetus eriytetään kunkin oppilaan tarpeiden mukaisesti tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien, arvioinnin sekä useimmiten Suomessa vielä nykyään myös kouluorganisaation osalta. Organisatorisen eriyttämisen osalta peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (1988) todetaan, että siirtämällä oppilas erityisluokalle "eriytetään opetuksen kehystekijöitä, jolla pyritään luomaan mahdollisimman suotuisat puitteet oppilaan tarvitsemalle opetukselle". Oman tutkimukseni lähtökohtien valossa merkittävää tässä on huomioida näkökulma, josta näitä suotuisia puitteita tarkastellaan. Lähdetäänkö todella puhtaasti oppilaan tarpeista, vai onko erityisluokalle siirron taustalla esim.

yleisopetuksen tarve poistaa keskuudestaan häiriötekijät tai muut vastaavat syyt.

Mukautetun opetuksen oppilaaksi luokitellaan opetuksellisten tarpeidensa mukaan eli ensisijaisen vammansa tai oppimisvaikeutensa perusteella virallisesti, kuten aiemmin tuli esiin, oppilas, joka on "kehityksessään viivästynyt tai lievästi kehitysvammainen". (Virtanen & Ratilainen 1996, 55) Mobergin (1979; 70-71) tutkimuksen mukaan erityisopettajien käsitysten mukainen stereotyyppinen "apukoululaisen profiili" on "tyhmä, hidas ja epävarma mutta hyvä" ("hyvä" tässä "pahan" vastakohtana). Tutkimuksessa mukana olleiden peruskoulun oppilaiden käsitysten mukaan apukoululainen on "tyhmä, hidas, epävarma, vaatimaton ja epänormaali".

Mukautetun opetuksen oppilaan tyypillisistä piirteistä on koottu myös luetteloita esim. Mobergin, Koron ja Tokkarin (1982) tutkimukseen perustuen. Tällaisina mukautetun opetuksen oppilaan oppimiseen vaikuttavina piirteinä mainitaan mm. yleinen henkinen jälkeenjääneisyys, kielellisen kehityksen viivästyneisyys, havaintotoimintojen häiriöt, huono hienomotoriikka, heikko motorinen koordinaatio, tunne-elämän kypsymättömyys, epävarmuus ja arkuus, spesifit lukemis- ja kirjoittamishäiriöt, huono käsitteenmuodostuskyky, huono ongelmanratkaisutaito, vaikeudet matematiikassa, itseluottamuksen puute, heikko sosiaalinen asema, sosiaalinen kypsymättömyys, toimintojen hitaus, aistitoimintojen häiriöt, puhehäiriöt, huono fyysinen kunto, heikko kestävyys, keskittymiskyvyttömyys, estyneisyys, heikko käsityskyky, huono muisti, huonot yleistiedot, levottomuus ja heikko koulumotivaatio. (Ahola & Langen 1987, 42-43)

Tämänkaltaisia luetteloita luettaessa on pidettävä mielessä, että edellisistä ja lukemattomista muista tyypillisistä piirteistä muodostuu kunkin oppilaan vahvojen puolien kanssa kullekin oppilaalle persoonallinen eri tavoin painottunut kykyrakenne (Ahola & Langen 1987, 43). Mielenkiintoista on nähdä, minkäsuuntaisen kuvan asiointilasta aineistoni perusteluissa käytetyt argumentit antavat.

3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

3.1 Erityisopetussijoituslausunnot tutkimusaineistona

Tutkimuksen aineistona on yhdessä erityiskoulussa (emu) lukuvuonna 1997-1998 opiskelleiden oppilaiden erityisopetussijoitusta koskevien päätösten pohjana olevia lausuntoja. Oppilaita koulussa oli lukuvuonna 1997-1998 kaikkiaan 153. Oppilasmäärät jakautuivat luokka-asteille 1-9 taulukon 1 osoittamalla tavalla.

TAULUKKO 1. Oppilasmäärän jakautuminen luokka-asteittain 1997-1998

Luokka-aste	Pojat	Tytöt	Yhteensä
1.	6	1	7
2.	4	3	7
3.	5	4	9
4.	7	7	14
5.	9	5	14
6.	16	15	31
7.	13	10	23
8.	15	13	28
9.	10	10	20
Yhteensä	85	68	153

Oppilaiden sijoittaminen mukautettuun opetukseen on tapahtunut vuosina 1988-1997. Oppilaista kymmenen oli ilman virallista emu-päätöstä (heistä neljällä esy tai evy -

päätös). Virallisia päätöksiä koskevat tiedot ovat peräisin oppilaskorteista. Tietojen paikkansa pitävyys on varmistettu kouluvirastosta. Erityisopetussijoituksen ajankohtaa (luokka-astetta) koskevat tiedot on poimittu oppilaskorteista. Erityisopetukseen sijoittamisen ajankohdat ilmenevät taulukosta 2.

TAULUKKO 2. Erityisopetussijoitusten lukumäärät luokka-asteittain

Luokka-aste	Oppilaiden lukumäärä
1.	60
2.	27
3.	24
4.	18
5.	14
6.	4
7.	6
8.	-
9.	-
Yhteensä	153

Otin analyysiin mukaan 135 oppilasta koskevat lausunnot. Kaikkien ensimmäisellä tai toisella luokalla mukautettuun opetukseen sijoitettujen oppilaiden lausunnot ovat analyysissä mukana. Kahdentoista, myöhemmin ala-asteen aikana ja kuuden, yläasteen aikana mukautettuun opetukseen sijoitetun oppilaan lausunnot eli yhteensä 18 oppilaan lausunnot on jätetty analyysin ulkopuolelle.

Lausuntojen karsimiseen oli kaksi syytä. Ne neljä oppilasta, joita koskevat erityisopetuspäätökset ja lausunnot koskivat muuta erityisopetuksen osa-aluetta (esy, evy) kuin mukautettua opetusta jätin lausuntoineen analyysin ulkopuolelle, koska tutkimukseni kohdistuu nimenomaan siirtooperusteisiin, jotka koskevat mukautettua opetusta. Loput pois jättämistäni lausunnoista olisivat yksinkertaisesti olleet niin hankalasti tavoitettavissa, jos ollenkaan, etten nähnyt vaivaa sen arvoiseksi. Käytäntö lausuntojen kohdalla on se, että yleensä ne lähetetään oppilaan oppilaskortin mukana koulun vaihtuessa uudelle koululle, mutta velvollisuutta tähän ei ole. Osa oppilaista oli usean kouluvaihdoksen jälkeen päätenyt tutkimuskoululleni ja olisi ollut liian työlästä ryhtyä kadonneen lausunnon metsästäjäksi. Suurin osan aineistoni lausunnoista löytyi koulun kansliasta oppilaskorttien lomasta. Osa sain muutaman yrityksen jälkeen kouluviraston (opetuspalvelukeskus) arkistonhoitajalta ja joitakin postitse muista kunnista kouluviraston avuliaan henkilön kyselyä niiden perään. Poisjääneiden emulausuntojen peräänkin siis soiteltiin, mutta päätin kuitenkin lopettaa metsästyksen kun niiden kohdalla ei kohtuullisen vaivannäön jälkeen tärpännyt, koska arvioin aineistoni olevan tällaisenaankin tähän tarkoitukseen riittävä.

Analyysissä on mukana yhteensä 230 lausuntoa. Useimmista kesken kouluajan mukautettuun opetukseen sijoitetuista oppilaista on kirjoitettu kaksi lausuntoa: luokanopettajan kirjoittama koulun esitys ja psykologin lausunto. Yhdestä oppilaasta on laaja-alaisen erityisopettajan lausunto. Koulun esityksiä on kaikkiaan 97. Suoraan ensimmäiselle luokalle erityisopetukseen sijoitetuista oppilaista lausunnon on yleensä kirjoittanut vain psykologi. Psykologien lausunnoista (n=130) suurin osa on perheneuvolan psykologin kirjoittamia (78). Koulupsykologin kirjoittamia lausunnoista on 32. Muutamissa tapauksissa lausunnon kirjoittajana on ollut lastenpsykiatrian klinikan (3), lastentautien klinikan (7) tai foniatrian poliklinikan psykologi (9). Yksi lausunnoista on terveyskeskuspsykologin kirjoittama. Kolmesta oppilaasta liitteenä oli myös lääkärinlausunto, jotka otin analyysin mukaan.

Erityisopetussijoituslausunnot ovat sinällään lähes valmista aineistoa analysoitavaksi. Koska lausunnon antajilla eli opettajilla ja psykologeilla on kuitenkin lausunnon antamiseksi sekä erilaiset ohjeet ja että taustat, eivät lausunnot ole täysin yhteismitallisia, kuten eivät asiakirjat tutkimusaineistona ylipäätään (Kajava 1997, 66-67; ks. myös Nuotio 1997). Koulun esitykset on pääsääntöisesti kirjoitettu valmiille lomakkeelle, jossa erityisluokkasiirtoperusteluja koskien kysytään "Millaisia vaikeuksia oppilaalla on ollut yleisopetuksessa?" ja "Miten erityisopetuksen toivotaan tilannetta auttavan?" Näihin seikkoihin on esityksissä tarvittaessa otettu kantaa erillisellä liitteellä. Lisäksi olen huomionut lomakkeesta kohdat "Koulun suorittamat tukitoimenpiteet" ja "Koulun yhteydenpito huoltajiin". Myös osa koulu- ja perheneuvolan psykologien lausunnoista on kirjoitettu valmiille lomakkeelle, jossa on kohdat "Kannanotto erityisluokkasiirtoesitykseen" ja "Oppilaan tarpeet, jotka erityisopetuksessa tulisi huomioida". Lomakkeen alaosassa on tila huoltajan kannanotolle, jossa huoltaja voi rastin ruutuun laittamalla joko hyväksyä tai olla hyväksymättä kyseisen siirron. (Lisäksi lomakkeessa kysytään kantaa koulukuljetuksen järjestämiseen.)

Kuten Kähkönenkin (1994; 22) oman asiakirja-aineistoon perustuvan tutkimuksensa kohdalla tekee, myös tämän tutkimuksen kohdalla lienee syytä hieman perustella asiakirja-aineiston valintaa. Tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä eli erityisopetukseen sijoitusperusteluistahan olisi tietoa voinut hankkia muunlaisinkin keinoin, kuten esimerkiksi haastatteleamalla eri tahoja. Valitsemalla aineistoksi suurehkoissa kaupungissa sijaitsevassa isossa erityiskoulussa, tietyinä ajankohtana opiskelleiden oppilaiden erityisopetussijoituspäätösten taustalla olevia lausuntoja, saatiin kuitenkin autenttisempia tietoja pidemmältä aikaväliltä (1988-1997) ja laajemmin kuin kenties olisi vain tiettyjä tahoja haastatteleamalla saatu.

Atkinson ja Coffey (1997; 46-47) tuovat esiin näkemyksen, jonka mukaan kirjalliset dokumentit ovat ensiarvoisen tärkeä väylä sen hahmottamiseen miten eri organisaatioissa määritellään todellisuus ja sen kannalta oleelliset seikat. Dokumentti

voidaan nähdä sosiaalisena tekstinä joka konstruoi ja rekonstruoi todellisuutta. Tavoitteena dokumenttien analysoinnissa ja tulkinassa on “päästä tekstin tai kuvan läpi ja ymmärtää sen kätkemät tarinat ja merkitykset” (Saarnivaara & Sava 1998, 192-193). Erityisopetussijoituslausunnoistakin lienee mahdollista yksittäistä oppilasta koskevien perustelujen ohessa hahmottaa kouluinstituution kulttuuria ja käytäntöjä laajemminkin.

3.2 Tutkimusaineiston analyysi: argumenttianalyysi

3.2.1 Kielen luoma todellisuus kiinnostuksen kohteena

Tutkimuksen menetelmällinen viitekehys on retoriikkaan pohjautuva argumenttianalyysi. Viljasen (1994; 95) mukaan “argumenttianalyysi on muunneltua diskurssianalyysia, jossa ollaan kiinnostuneita siitä, **kuinka** asia esitetään, mitä siitä jätetään pois, mitä painotetaan eikä siitä, **mitä** tekstin kirjoittaja mahdollisesti on ajatellut”. Tulkinat kirjoittajista tai puhujista tehdään konkreettisesta materiaalista, siitä mikä on tekstinä näkyvillä tai kuultuna puheessa lausumien välisenä logiikkana, ei tekstin kirjoittajan tai puhujan "salatuista tarkoituksista" (Viljanen 1994, 95). Pyrkimyksenä ei ole arvioida sitä, miten hyvin tai huonosti tietty puhe tai kirjoitus kuvastaa todellisuutta. Tarkastelun intressinä on teksteissä rakentuva todellisuus ja se, minkälaisia seurauksia niillä on. Taljan (1998; 26) mukaan “Diskurssianalyttinen lähestymistapa painottaa sitä, etteivät merkitykset, arvot ja eettiset periaatteet ole yksilön luomuksia, vaan ihmisten sosiaalisessa toiminnassaan ja kanssakäymisessään luomia asioita”. Kielellä nähdään siis olevan keskeinen rooli sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa. Keskeinen idea on tavanomaisen kielenkäytön tutkiminen konkreeteissa asiayhteyksissä ja instituutioissa. (Talja 1998, 19-20; Ks. myös Suoninen 1997, 14)

3.2.2 Argumentti ja lokus

Argumentilla tarkoitetaan tässä yhteydessä perustetta tai todistetta. (Argumentin voi

määritellä asiayhteydestä riippuen erilaisilla ja myös tarkemmin ja syvällisemminkin ks. esim. Kakkuri-Knuuttila 1998; tässä työssä tukeudun pitkälti Viljaseen (1994).) Sitä ei voida kielellisesti rajoittaa yhteen lauseeseen tai virkkeeseen, vaan yksi argumentti voi koostua useastakin virkkeestä. Toisesta argumentista se erottuu aihepiirinsä eli lokuksen perusteella. Samoin yhdessä, vaikka vain yhdenkin virkkeen mittaisessa argumentissa voi olla aineksia useampaankin argumenttiin, jos voidaan katsoa, että perustelujen teema on siinä jakautunut useaan lokukseen. (Viljanen 1994, 97)

Diskurssianalyysissä erilaiset tulkintarepertuaarit eli merkitysten tuottamisen säännöt systematisoidaan niin, että niihin kätkeytyvät todellisuuden luonnetta koskevat väittämät tulevat näkyviksi (Talja 1998, 19-20). Diskurssianalyysistä muunnellussa argumenttianalyysissä tekstin sisäisen logiikan analysointi tapahtuu tarkastelemalla argumenttien lokusten (~teemojen) esiintymisen keskinäistä logiikkaa (Viljanen 1994, 95). Omassa tutkimuksessani tämä tulee esiin esimerkiksi kuvaillessani mitä teemoja argumentaatioissa tulee esiin sekä miten ne painottuvat ja esiintyvät suhteessa toisiinsa.

Ennen systemaattisen analyysin aloittamista luin lausunnot ensin useaan kertaan saadakseni jonkinlaisen karkean kokonaiskuvan siitä, minkä tyyppisiä teemoja lausunnoissa tulee esiin. Mielessäni oli muutamia seikkoja, jotka tuntuivat tässä vaiheessa erityisen kiinnostavilta. Mietin muun muassa sitä, missä määrin perusteluissa mahtaisi tulla esiin virallinen mukautetun opetuksen oppilaan määritelmä (“lievästi kehitysvammainen tai kehityksessään viivästynyt”) ja tulisiko esiin perusteluita, joissa teemat jakautuisivat hyvin suppealle alueelle eli oppilaalla kuvattaisi olevan ongelmia hyvin spesifeillä alueilla. Mietin myös missä määrin oppilaan vahvoja puolia tuotaisiin esiin. Vanhempien näkökulman esiintuloa lausunnoissa mietin myös, samoin kuin sitä, miten integraatio-segregaatio-keskustelu lausunnoista välittyisi vai välittyisikö mitenkään. Ennen kaikkea pyrin kuitenkin suuntaamaan kiinnostukseni mahdollisimman avoimesti siihen, minkälaisia perusteluja ylipäänsä esitettäisiin. Pyrin etenemään aineistolähtöisesti ja ajattelin esiin tulevien löydösten ohjaavan sitä, missä valossa

perusteluja tulisin tarkastelemaan.

Tarpeellisen kokonaiskuvan lausuntojen sisällöstä saatuaani ryhdyin systemaattisesti käsittelemään aineistoani lausunto lausunnolta. Pehdyin ensimmäiseen lausuntoon ja siinä esiin tulleet lokukset pohjana etenin edelleen, käyden systemaattisesti läpi koko aineiston lausunto lausunnolta. Muistiinpanot kirjasin tässä vaiheessa käsin, vaikka jälkikäteen ajatellen tietokoneen käyttö olisi nopeuttanut työtä. Ensimmäisessä lausunnossa ensimmäinen eteeni tullut tema oli "oppimisvaikeudet". Otin puhtaan ruutupaperin, kirjoitin yläreunaan "lokus 1 (L1) oppimisvaikeudet" ja sen alapuolelle argumentit, joissa oppimisvaikeuksista puhuttiin. Analyysin tämän vaiheen edetessä kirjasin edellä kuvatulla tavalla erillisille papereille kunkin eri lokuksen piiriin kuuluvat argumentit. Kunkin argumentin perään merkitsin sulkuihin lausunnonantajan ja lausunnon numeron. Halusin myös säilyttää asiayhteyden näkyvillä siten, että argumentit, joissa perustelujen teemat jakautuivat useampaan lokukseen, merkitsin luettelomaiseksi argumenttikokonaisuudeksi. Näin varmistin, että tarpeelliseksi sen kokiessani voisin käsitellä aineistoa myös tilastollisesti. Numeroin lokukset välttyäkseni työläältä tekstin toistamiselta esimerkiksi argumenttikokonaisuuksia käsitellessäni.

Esimerkki. Alkuperäinen teksti:

"X:llä on ollut vaikeuksia keskittyä oppimiseen kielellisten vaikeuksien ja vaikean elämäntilanteen vuoksi." (Lo 109)

Purettuna argumentteihin:

Lokus 13 (keskittyminen, tarkkaavaisuus):

vaikeuksia keskittyä oppimiseen 3. ja 24. vuoksi

Lokus 3 (kielellinen kehitys):

13. kielellisten vaikeuksien ja 24. vuoksi

Lokus 24(koti, perhe, elämäntilanne):

13. 3. ja vaikean elämäntilanteensa vuoksi

Käytyäni läpi kaikki lausunnot ja teemoiteltuani jokaisen argumentin lokuksiin, suoritin lokusten tarkistuksen. Luin argumentit lokuksittain ja yhdistin keskenään lokukset, joihin kirjatut argumentit osoittautuivat hyvin samansisältöisiksi. Esimerkkinä tällaisesta on L24 (koti, perhe, elämäntilanne). Aluksi siitä olivat erillään elämäntilannetta koskevat argumentit, mutta tarkastusvaiheessa päädyin yhdistämään nämä kaksi niissä olevien argumenttien samankaltaisuuden vuoksi. Lokuksen 20 (fyysinen tila) oppilaan yleistä terveydentilaa koskevien argumenttien ohien taas yhdistin alunperin erillisinä lokuksina olleet kuuloon ja näköön viittaavia argumentteja sisältävät lokukset.

Argumentteja ryhmiteltäessä on näkökulman valinnalla suuri merkitys. Näkökulmaa vaihtamalla voisi uusia lokuksia syntyä ja nyt mukana olevia jäädä mahdollisesti pois. Näkökulman valinta ei ole yksiselitteistä. Tulkintojen tekemistä välttämällä pyrin kuitenkin analyysissä pitäytymään mahdollisimman tarkasti lausunnon tekstiin. Tutkimuksen lähestymistavan kannalta tekstin alkuperäisyyden säilyttäminen on hyvin tärkeää, vaikka tulkintojen välttäminen aiheuttikin sen, että lokuksia määrä kohosi varsin suureksi (ks. myös Viljanen 1994, 97-98). Tämän voi kuitenkin nähdä pikemminkin rikkautena kuin haittana, joten yllä kuvattujen muokkausten jälkeenkin jatkoin analyysiä 38 lokuksella (ks. s. 25), ryhtyen tarkastelemaan lokusten ja niihin jaettujen argumenttien sisältöä tarkemmin. Lokusten ja niiden keskinäisen logiikan tarkastelu toi esiin yhteisiä nimittäjiä tiettyjen lokusten kesken ja näin syntyneitä ryhmiä tarkastellessani nousi esiin edelleen uusia alaryhmiä.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni luotettavuutta arvioidessani käytän pohjana Lincolnin ja Cuban laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä, jotka Tynjälä (1991) on kääntänyt suomeksi. Kriteerit, joiden valossa tutkimukseni luotettavuutta tarkastelen ovat (suluissa "vastaavat" määrällisen tutkimuksen piirissä käytetyt käsitteet) vastaavuus (sisäinen validiteetti), siirrettävyys (ulkoinen validiteetti), tutkimustilanteen arviointi (sisäinen

reliabiliteetti) sekä vahvistettavuus (objektiivisuus).

Vastaavuudella Tynjälä (1991, 390) kuvailee tarkoitettavan sitä, että "tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat *rekonstruktio*t tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä *konstruktioita* (nimenomaan konstruktioita todellisuuksista, ei itse todellisuuksia)". **Tutkimustilanteen arviointiin** liittyvä keskeinen seikka on se, että tutkijan on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Näiden molempien seikkojen arviointiin käyvät samat luotettavuuskriteerit (Naukkarinen 1999, 280). Olen pyrkinyt tekemään tutkimuksen niin, että luotettavuus ja uskottavuus olisivat mahdollisimman hyvät. Aineistoni on dokumenttiaineisto eli en ole ollut tutkimuksen puitteissa kentällä tekemällä havaintoja ja tämän voi nähdä Naukkarisen (em., 279) mukaan alentavan tutkimuksen sisäistä validiteettia eli vastaavuutta. Toisaalta en ole ollut myöskään vaikuttamassa lausuntojen kirjoittajien argumentaatioon eli siinä kohden tutkija-vaikutus on olematon. Muuten olen pyrkinyt tiedostamaan ja huomioimaan subjektiivisuuteni vaikutuksen muun muassa tehden reflektiivisiä muistiinpanoja läpi tutkimusprosessin.

Kun kvantitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan tutkimustulosten yleistettävyydestä, on nähty mielekkäämmäksi laadullisen tutkimuksen kohdalla puhua **siirrettävyydestä**. Aineistoni koostuu yhden erityiskoulun lähes kaikkia tietynä aikana opiskelleita oppilaita koskevista lausunnoista eli aineistoni on siinä mielessä varsin laaja. Tutkimukseni tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu kuitenkin siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Siirrettävyyden arvioinnin tulee voida suorittaa tutkijan lisäksi lukija, minkä olen pyrkinyt mahdollistamaan kuvailemalla mahdollisimman yksityiskohtaisesti raportissani aineistoani ja tutkimukseni suorittamista. Aiemmat siirtojen perusteluihin jossain määrin paneutuneiden tutkimusten tulokset sisältävät samansuuntaisia etenkin oppilaan vaikeuksiin liittyviä perusteluja (Moberg 1985; Männikkö 1993). Tästä näkökulmasta

katsottuna tutkimukseni löydösten siirrettävyyttä muihin ympäristöihin (emu-koululaisia koskeviin perusteluihin) voinee varovaisesti harkita.

Objektiivisuuden sijaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä on mielekkäämpi puhua **vahvistettavuudesta**. Käsitys yhden totuuden olemassaolosta korvataan käsityksellä siitä, että subjektiivisuus on väistämätöntä. Tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia ilmiöön kuin totuutta sinänsä. Erityisen tärkeään asemaan nousee tutkijan rehellisyys, luotettavuus, uskottavuus ja tasapaino. (Tynjälä 1991, 390-392; Ehrnrooth 1990) Merkittävä tekijä tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin se, että olen aineistoa lukiessani, luokitellessani, analysoidessani pyrkinyt rehellisyyteen ja luotettavuuteen ja pyrkinyt tiedostamaan ja tuomaan esiin ennako-oletusteni ja tulkintojeni vaikutukset tutkimukseeni. Tutkimustani raportoidessani olen pyrkinyt johdonmukaisuuteen ja rehellisyyteen.

Mäkelä (1990; 47-55) kehottaa kvalitatiivista aineistoa arvioitaessa kiinnittämään huomiota aineiston merkittävyyteen ja yhteiskunnalliseen tai kulttuuriseen paikkaan, aineiston riittävyyteen, analyysin kattavuuteen sekä analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Edellä siirrettävyyttä arvioidessani olen ottanut kantaa aineistoni laajuuteen ja riittävyyteen samoin kuin analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Aineistoni ja samalla tutkimukseni merkittävyyteen viittasin aiempien osittain samansuuntaisten tulosten näkökulmasta. Käyttämäni tutkimusmenetelmän eli argumenttianalyysin avulla sain aineistoni lausuntojen argumentaation koko "kirjon" näkyviin, yksittäisten tapausten sijaan, mikä tutkimuksen merkittävyyden kannalta on nähdäkseni etu. Aihe kokonaisuudessaan oli mielestäni pohtimisen ja tutkimisen arvoinen, siinä määrin mielenkiintoisia seikkoja löydösten tarkastelu toi esiin.

4 ARGUMENTAATION SISÄLTÖ

4.1 Argumenttien lokukset eli perustelujen teemat

Erityisopetussijoituspäätösten pohjana olevien esitysten ja lausuntojen argumentaatio koostuu siis 38 eri teeman alle asettuvista argumenteista. Argumenttien teemat eli lokukset on kirjattu luetteloon. Epäloogisuus lokusten numeroinnissa johtuu siitä, että muokkailin lokuksia analyysinmatkan varrella, kuten aiemmin kuvasin, esimerkiksi yhdistellen samansisältöisiä lokuksia keskenään. Numerointia en halunnut muuttaa, koska löydösten kuvailun lomaan sijoitetut suorat lainaukset sisältävät myös argumentteja, joissa asiayhteyden säilyttämiseksi on viitattu numeroin samassa lauseessa olleeseen eri teemaan. Sulkuihin on merkitty kuhunkin lokukseen sijoittuneiden argumenttien kokonaismäärä.

L1 Oppimisvaikeudet (20)

L2 Lukeminen ja kirjoittaminen (98)

L3 Kielelliset taidot ja kielellinen kehitys (91)

L4 Matematiikka (67)

L5 Motoriikka ja koordinaatio (48)

L7 Käyttäytyminen ja opetukseen osallistuminen, koulutyöskentely (46)

L8 Ohjeiden ymmärtäminen (25)

L9 Kotitehtävien tekeminen ja tavaroista huolehtiminen(16)

L10 Itsenäinen työskentely koulussa (42)

L12 Hahmottaminen (19)

L13 Keskittyminen ja tarkkaavaisuus (70)

L15 Ajattelu (25)

L16 Sosiaaliset taidot ja suhteet ihmisiin (42)

L18 Ominaisuudet (32)

- L19 Itsetunto (38)
- L20 Fyysinen tila (20)
- L21 Asenteet (28)
- L23 Tukitoimet (301)
- L24 Perhe ja elämäntilanne (20)
- L25 Yksilöllisyyden kohtaaminen (155)
- L26 Tutkimukset, tarkkailu ja yhteydet huoltajiin (57)
- L27 Erityisopetussijoituksen uudelleenarviointi (20)
- L28 Kokonaiskehitys, taso, valmiudet ja resurssit (77)
- L30 Oppiminen (60)
- L31 Muisti (10)
- L32 Peruskoulun oppimäärästä suoriutuminen (5)
- L33 Suoritukselliset, non-verbaaliset kyvyt (13)
- L34 Ulkomuoto (2)
- L35 Emootiot (36)
- L36 Vieraat kielet (11)
- L37 Älykkyys (7)
- L39 Tiedot (13)
- L48 Oppimisvaatimukset ja opetussuunnitelma (76)
- L50 Ulkomaalaisuus (3)
- L52 Leikkiminen (2)
- L53 Oppimisympäristö (107)
- L56 Opettaja(4)
- L57 Käyttäytyminen testitilanteessa (2)

4.2 Lokusten kolme pääryhmää

Teemoista nousi esiin ensin karkea kahtiajako, joka täsmentyi myöhemmin kolmijaoksi. Argumenttien teemat jakautuvat kolmeen ryhmään siten, että yhdessä ryhmässä ovat

lokukset, joihin sijoitetuissa argumenteissa perustelujen teemat viittaavat yksilöön, toisessa ryhmässä ovat oppilaan sosiaaliseen kontekstiin viittaavat argumentit ja kolmannessa ryhmässä ovat ne lokukset, joihin sijoitetut argumentit eivät ole yksiselitteisesti sijoitettavissa kumpaankaan edelliseen ryhmään. Kolmanteen ryhmään sijoitetut lokukset sisältävät argumentteja, jotka koskevat laajemmin oppilaan koulutilanteen arviointiin liittyviä tekijöitä sekä koulun ja kodin välistä yhteydenpitoa. Pääryhmiin sijoittuneiden lokusten ja argumenttien määrät on kuvattu taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Lokusten ja argumenttien lukumäärät pääryhmissä

Pääryhmät	Lokusten lukumäärä	Argumenttien lukumäärä
Yksilöön viittaavat teemat	29	963
Sosiaalisen kontekstin teemat	7	667
Koulutilanteen arviointi sekä kodin ja koulun välinen yhteydenpito	2	137

Oikeamman kuvan painotuksista saa tietysti kiinnittämällä huomion argumenttien määriin. Lokusten määräänhän vaikutti pitkälti näkökulman valinta; Esimerkiksi L23 (tukitoimet) muodostui argumenteista, joista osa alunperin oli omana lokuksenaan (alkuvaiheessa oli olemassa esim. L38 "terapiat, kuntoutus" omana lokuksenaan), mutta argumenttien samankaltaisuuden ja L38:an sijoittuneiden argumenttien vähäisen määrän vuoksi näin järkeväksi yhdistää nämä kaksi lokusta keskenään. Argumenttien määrä pysyi samana, vaikka lokusten määrä väheni.

Yksilöön viittaavat teemat

Yksilöön viittaavat teemat -ryhmään sijoittuneet lokukset koostuvat argumenteista, joissa perustelujen teemojen keskiössä on yksilö tietoinen, taitoinen, taipumuksineen ja toimintoinen. Lokus "sosiaaliset taidot, suhteet ihmisiin" on sijoitettu tähän ryhmään (eikä sosiaalisen kontekstin ryhmään) sillä perusteella, että argumenteissa, joissa oppilaan ihmissuhteisiin viitataan, lähtökohta on pääsääntöisesti oppilaan kyvyssä tai kyvyttömyydessä toimia muiden kanssa. Yksilöön viittaavista teemoista kootussa luettelossa lokukset on järjestetty suurimmasta pienimpään, argumenttien määrän mukaan laskettuna.

- L2 Lukeminen ja kirjoittaminen (98)
- L3 Kielelliset taidot ja kielellinen kehitys (91)
- L28 Kokonaiskehitys, taso, valmiudet ja resurssit (77)
- L13 Keskittyminen ja tarkkavaisuus (70)
- L4 Matematiikka (67)
- L30 Oppiminen (60)
- L5 Motoriikka ja koordinaatio (48)
- L7 Käyttäytyminen, opetuksen seuraaminen ja koulutyöskentely (46)
- L10 Itsenäinen työskentely koulussa (42)
- L16 Sosiaaliset taidot ja suhteet ihmisiin (42)
- L19 Itsetunto (38)
- L35 Emootiot (36)
- L18 Ominaisuudet (32)
- L21 Asenteet (28)
- L8 Ohjeiden ymmärtäminen (25)
- L15 Ajattelu (25)
- L1 Oppimisvaikeudet (20)
- L20 Fyysinen tila (20)
- L12 Hahmottaminen (19)

L9 Kotitehtävien tekeminen ja tavaroista huolehtiminen (16)

L33 Suoritukselliset,non-verbaaliset kyvyt (13)

L39 Tiedot(13)

L36 Vieraat kielet (11)

L31 Muisti (10)

L37 Älykkyys (7)

L50 Ulkomaalaisuus (3)

L34 Ulkomuoto (2)

L52 Leikkiminen (2)

L57 Käyttäytyminen testitilanteessa (2)

Sosiaalisen kontekstin teemat

Sosiaalisen kontekstin perustelujen teemat koskettelevat lähinnä kodin ja koulun piirteitä, resursseja ym. Myös joitakin koulun ulkopuoliseen kuntoutukseen viittaavia argumentteja sijoittui tähän. Lokukset on luetteloitu argumentteittain suurusjärjestykseen.

L23 Tukitoimet (301)

L25 Yksilöllisyyden kohtaaminen (155)

L53 Oppimisympäristö (107)

L48 Oppimisvaatimukset ja opetussuunnitelma (76)

L24 Perhe ja elämäntilanne (20)

L32 Peruskoulun oppimäärästä suoriutuminen (5)

L56 Opettaja (3)

Koulutilanteen arviointi sekä kodin ja koulun välinen yhteydenpito

Tähän kolmanteen ryhmään sijoitetut lokukset sisältävät argumentteja, joissa viitataan psykologin tutkimuksiin, jatkotutkimusten ja erityisopetussijoituksen uudelleenarvioimistarpeeseen sekä koulun ja huoltajien väliseen yhteydenpitoon myös

muissa kuin koulusijoitukseen liittyvissä asioissa. Kahdesta aiemmin kuvatussa pääryhmästä tämä ryhmä eroaa sisällöltään kuten aiemmin tuli esiin, siinä mielessä, että tämän kolmannen ryhmän argumentaatio koskee oppilaan koulunkäyntiin ja erityisopetussijoitusprosessiin liittyviä tekijöitä laajemmin.

L26 Tutkimukset, tarkkailut ja yhteydet huoltajiin (117)

L27 Erityisopetussijoituksen uudelleenarviointi (20)

Lokusten ja niiden sisäisen logiikan tarkastelun myötä pääryhmien sisältä nousi esiin alaryhmiä, luokkia, joihin lokukset argumentteineen vielä saattoi jaotella. Alaryhmiin jaottelu oli osittain selkeää ja ryhmät muodostuivat kuin itsestään, osittain ei. Näkökulmaa vaihtelemalla jaottelu muuttaisi muotoaan.

Seuraavilla sivuilla tuon esiin löydökseni eli argumentaation sisällön yksityiskohtaisesti kuvailen pääryhmät alaryhmittäin lokus lokukselta. Bogdanin ja Biklenin (1996; 190) kehotuksen mukaisesti olen sijoittanut kuvailun lomaan suoria lainauksia aineistostani elävöittämään tekstiä sekä auttamaan lukijaa hahmottamaan mistä milloinkin on kyse, ja näin lisäämään myös tutkimuksen luotettavuutta. Wolcottin (1990; 29) suositusten mukaisesti teen vasta raportin loppupuolella erillisessä löydösten tarkastelu -luvussa yhteenvetoa ja tuon varsinaisesti esiin omia tulkintojani keskeisistä löydöksistäni peilaten niitä aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Löydöksiäni kuvaillessani näen tarpeelliseksi tuoda argumentaation esiin yksityiskohtaisesti, säilyttäen lausunnoissa esiin tulleen argumentaation moninaisuuden. Löydösten tulkinnan jättäminen pääasiallisesti erilliseen lukuun löytöjen kuvailun jälkeen mahdollistaa keskeisimpinä pitämieni löytöjen tuomisen selkeästi esiin. (Patton 1990, 431)

4.3 Oppilaaseen viittaavien argumenttien sisältö

Yksilöön viittaavat 963 argumenttia jakautuvat teemoiltaan 29:ään lokukseen, jotka jakautuvat edelleen kolmeen alaryhmään: 1) oppilaan tiedot, taidot ja taso, 2) oppilaan fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet sekä 3) oppilaan toiminta. Kuvailen seuraavassa yksilöön viittaavien argumenttien sisältöä edellä mainittuina alaryhminä lokuksittain.

4.3.1 Oppilaan tiedot, taidot ja taso

Isossa osassa yksilöön viittaavista argumenteista eli 696 argumentissa kuvataan eri tavoin oppilaan taitoja, tietoja, kykyjä, oppimista ja osaamista. Tähän alaryhmään luokitellut lokukset on lueteltu laatikossa.

Tiedot, taidot ja taso

L2 lukeminen ja kirjoittaminen (98)
 L3 kielelliset taidot, kielellinen kehitys (91)
 L28 kokonaiskehitys, taso, valmiudet, resurssit (78)
 L13 keskittyminen, tarkkaavaisuus (70)
 L4 matematiikka (67)
 L30 oppiminen (60)
 L5 motoriikka, koordinaatio (48)
 L16 sosiaaliset taidot, suhteet ihmisiin (42)
 L8 ohjeiden ymmärtäminen (25)
 L15 ajattelu (25)
 L1 oppimisvaikeudet (20)
 L12 hahmottaminen (19)
 L33 suoritukselliset, non-verbaaliset kyvyt (13)
 L39 tiedot (13)
 L36 vieraat kielet (11)
 L31 muisti (10)
 L37 älykyys (7)

Kuten luettelosta jo kenties tulee esiin, on osa argumenteista konkreettista kuvausta oppilaan suoriutumisesta eri kouluaineissa, kuten matematiikassa, äidinkielessä ja vieraisissa kielissä. Joissakin lokuksissa kuvataan hieman laajemmin oppilaan taitoja esimerkiksi kielellisellä alueella tai ajattelun, hahmottamisen ja muistin alueilla. Suorituksellisiin, ei-kielellisiin kykyihin viitataan usein lähinnä psykologien lausunnoissa vain mainitsemalla ne. Tarkemmin kuvataan esimerkiksi oppilaan motorisia taitoja ja koordinaatiota. Kehitystasoon viitattaessa tulee toisinaan esiin virallisessa mukautetun opetuksen oppilaan määritelmässä käytettyjä termejä. Vertailukohtana (joidenkin lokusten kohdalla mainitaan useammin kuin toisten) ovat pääsääntöisesti luokan muut oppilaat, ikätaso tai kunkin luokka-asteen vaatimustaso. Muutamia kertoja oppilaan taitoja peilataan hänen omaan aiempaan osaamiseensa tai esimerkiksi suoriutumiseen muilla osa-alueilla. Seuraavassa yksityiskohtaisemmin oppilaan "tietoihin, taitoihin ja tasoon" viittaavista argumenteista.

L2 "Lukeminen ja kirjoittaminen" (98)

Tähän lokukseen kuuluu lähes sata argumenttia, joissa viitataan oppilaan luku ja/tai kirjoitustaitoon, luki-vaikeuksiin tai mainitaan tarkemmin erittelemättä äidinkielessä suoriutuminen.

"Kirjoittaminen on erittäin hidasta ja virheellistä (myös kirjainmuodot)." (lo102)

"X:n lukutaito on vielä toisen luokan keväällä erittäin puutteellinen (x lukee tavutettuja sanoja, mutta ei saa lauseista selvää eikä ymmärrä lukemaansa)." (lo102)

"Suuria vaikeuksia lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen oppimisessa." (lo100)

"Lukemisen ymmärtäminen heikkoa." (lo19)

"Erityisesti luetun ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia." (lo1)

"LU-KI-häiriö todettu." (lo51)

"Lisäksi hänellä todettiin vaikea luki-vaikeus..." (pn55)

"X:llä on luki-vaikeuksia: olennaisen asian löytäminen tekstistä on hänelle hankalaa." (pn32)

"Äidinkielen osaaminen horjuvaa." (lo12)

"Oppimisvaikeuksia varsinkin äidinkielessä (ja 4)." (lo18)

"X:llä on hyvät perusvalmiudet lukemisen, kirjoittamisen ja 4. suhteen." (pn107)

Argumenteissa viitataan usein lukemisen ja/tai kirjoittamisen hitauteen ja perustaitojen puutteellisuuteen tai vaikeuksiin perustaitojen oppimisessa. Luetun ymmärtämisen vaikeuksista argumentoidaan muutamia kertoja erillisenä ongelmana, mutta useimmiten perustaitojen puutteellisuudesta argumentoinnin yhteydessä. Tarkemmin ongelmakohtia erittelemättä viitataan joitakin kertoja "luki-vaikeuksiin" ja "todettuun" luki-häiriöön. Joissakin argumenteissa mainitaan tarkemmin erittelemättä äidinkieli kouluaineena ja suoriutuminen siinä. Vaikeuksien ohella argumentoidaan kerran, pari myös vahvuuksista.

L3 "Kielelliset taidot, kielellinen kehitys" (91)

Tähän lokukseen sijoittuvat ne argumentit, joissa viitataan oppilaan kielelliseen kehitykseen ja kielellisiin taitoihin (lukemista ja kirjoittamista sekä äidinkieltä koskevat

argumentit ovat erikseen edellä L2:ssa). Nämä argumentit ovat suurelta osin psykologien lausunnoista.

"Psykologisten tutkimusten mukaan kielellisissä tehtävissä x:n suoriutuminen vastaa heikkoa keskitasoa." (pn4)
"X:n kielelliset taidot ovat edelleen selvästi ikätasoa heikommat." (pn13)
"X:llä on selviä kielellisiä vaikeuksia." (pn47)
"Hänen ongelmansa painottuvat kielelliselle puolelle." (pn58)
"Myös ongelmanratkaisutilanteet, joissa tarvitaan kieltä, tuottaa vaikeuksia." (pn47)

"(39...) ja sanavarasto sekä käsitteistö hyvin suppeat." (pn 47)
"X:lle oli vielä monet peruskäsitteet vaikeita hahmottaa(:8)." (lo38)
"Paljon puutteita yläkäsitteiden hallinnassa." (lo40)

"Vaikeuksia myös puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä." (lo115)
"Vaikeus ilmaista itseään suullisesti." (lo58)
"Lauseet ovat lyhyitä ja puutteellisia ja kertominen "köyhää"." (eo82)
"Vaikeuksia kielen tuottamisessa ja ymmärtämisessä." (lo82)

"Äänteiden tuottaminen puheessa ei vielä täysin virheetöntä." (kp92)
"Artikulaatiovirheitä ei puheessa ole, joten puhe on hyvin ymmärrettävää." (eo82)

"Kielelliset valmiudet ovat osin suhteellisen hyvät (sanavarasto ja vertailut)..." (pn 141)
"Kun x:n kanssa pääsee työskentelyrytmiin, jossa hänen tarkkaavaisuutensa suuntautuu tehtävään, ylittää hän kielellisissä taidoissa oman ikänsä tasolle (4. lukuun ottamatta)." (fp148)
"X:llä on (puutteita kielellisen alueen perustiedoissa ja -taidoissa, mutta toisaalta) kykyä operoida kielen avulla." (lp40)

Kielellisten taitojen tasoa, kielellistä kehitystä ja kielellisissä tehtävissä suoriutumista kuvataan sekä tarkemmin erittelemättä, että spesifimmin, kuten esimerkiksi viitattaessa oppilaan käsite- tai sanavarastoon. Puheen tuottamiseen ja ymmärtämiseen liittyvistä ongelmista ja itsensä suullisesta ja kirjallisesta ilmaisemisesta argumentoidaan myös,

kuten esimerkeistä käy ilmi. Artikulaatioon ja virheisiin siinä tai muihin puheen häiriöihin viittaavia argumentteja oli joitakin. Useat niistä ovat peräisin erityisesti yhdestä analyysissä mukana olleesta erityisopettajan lausunnosta. Joitakin kertoja argumentoidaan oppilaan kielellisen alueen vahvuuksista.

L28 "kokonaiskehitys, taso, valmiudet, resurssit" (78)

Tähän lokukseen sisältyy lukuisa joukko argumentteja, joissa kuvataan oppilaan kehitystä ja suoritustasoa sekä valmiuksia ja resursseja edistyä, oppia ja yleensä "selviytyä" koulunkäynnistä. Myös "heikkolahjaisuuteen" ja muuten lahjakkuuteen viittaavat argumentit ovat tässä. Suurin osa näistä argumenteista perustuu psykologin tutkimuksiin.

"Suoritettujen tutkimusten mukaan x:n kehitys on siinä määrin viivästynyt, ettei hänellä ole edellytyksiä suoriutua peruskoulun oppisaavutusvaatimuksista."
(pn16)

"Tutkimuksissa on todettu, että tällä hetkellä x:n oppimisvalmiudet ovat niin heikot, ettei hänellä ole edellytyksiä suoriutua peruskoulun oppivaatimuksista yleisopetuksessa." (pn15)

"X:n taso on selvästi alhaisempi kuin muun luokan." (lo3)

"Tutkimuksissa suorituskky on epätasaista ja joillakin osa-alueilla yltää lähes ikätasoon." (pn71)

"Kehitys on yleisesti edennyt ikätasoa vastaavasti." (pn97)

"Perheneuvolassa tehtyjen tutkimusten mukaan x kyllä oppii ja kehittyy tasaisesti, mutta ikätaso huomioiden muita lapsia hitaammin." (pn141)

"(3. ja) kokonaissuoritus jää heikkolahjaisen tasolle." (kp38)

"(3. vaikka) hän onkin kapasiteetiltaan normaalilahjainen tyttö." (pn 47)

"Hänen keskimääräinen suoritustasonsa WISC-R:llä mitattuna oli tällöin heikkoa normaalitasoa." (pn55)

"X:n oppimisedellytykset riittävät mukautetun erityisopetuksen mukaiseen koulutyöskentelyyn." (fp147)

"X:n suoriutuminen vastaa heikkolahjaisen tasoa ollen kuitenkin sen ylärajoilla."
(lp40)

Kokonaiskehityksestä ja valmiuksista argumentoidaan usein yleisopetuksen "oppisaavutusvaatimusten" valossa tietyn kaavan mukaisesti, kuten kahdessa ensimmäisessä esimerkissä. Oppilaan kehitystä verrataan pääsääntöisesti muun luokan tasoon ja yleisemmin ikätasoon ja suoriutumista peilataan kunkin ikätason "oppisaavutusvaatimuksiin". Vertailukohtana on tietty standardi, mikä tulee esiin monien muidenkin lokusten yhteydessä. Suorituskyvystä, -tasosta ja kapasiteetista argumentoidaan toisinaan mukautetun opetuksen oppilaan virallisessa kriteereissä käytetyin termein. "Lievästi kehitysvammaiseksi" ei lausunnoissa kuvattu oppilaista ketään, mutta "viivästyneeseen kehitykseen", hitaasti etenevään kehitykseen" tai "ikätasoa jäljessä olevaan kehitykseen" tai "heikkolahjaisuuteen" viitataan yhteensä n. 40:ssä argumentissa. Aika usein viitataan siihen, että oppilaan taidot ja suorituskyvyt ovat epätasaiset. Argumenteissa mainitaan esimerkiksi, että oppilaan kehitys on joillakin osa-alueilla "ikätasoa" tai "lähes ikätasoa", mutta joillakin alueilla "ikätasoa heikompaa" tai "yltää heikkolahjaisen tasolle" tai mainitaan, että "kehitys ei kokonaisuudessaan ole kovin viivästynyt". Muutamia sellaisiakin argumentteja on, joissa oppilaan kehityksen tai tason kuvataan olevan "hyvä". Jonkun oppilaan "kehitys on edennyt ikätasoa vastaavasti" ja "kapasiteetiltaan normaalilahjainen" on joku, vaikka kielellisiä ongelmia onkin. Yksi on "heikkoa normaalitasoa" eli normaalitasoa kuitenkin.

L13 "Keskittyminen, tarkkaavaisuus" (70)

Yleisopetuksen isossa luokassa keskittymiskyvyn oppilas häiritsee myös muita oppilaita, opettajaa ja ennen kaikkea opetussuunnitelmaa. Keskittymisen ja tarkkaavaisuuden vaikeuksista argumentoidaan sekä opettajien esityksissä, että psykologin tutkimuksiin perustuen usein.

"Lisäksi x:llä on toisinaan keskittymisvaikeuksia (ja 16.)." (lo120)
"Keskittymisvaikeudet; ei jaksa kuunnella ohjeita vaan puhuu samaan aikaan ja koko ajan tehdessäänkin." (lo124)
"Väsy herkästi, varsinkin tarkkaavaisuutta ja keskittymistä vaativissa tehtävissä." (kp14)

"X:n tarkkavaisuus ja reagoitavuus hitaanpuoleista." (pn39)
"Psykologin tutkimuksissa x:n tarkkavaisuus vaihtelee." (pn150)
"(53.) hänen tarkkavaisuutensa hajoaa oppimisen kannalta epäolennaiseen." (lo23)
"X:n keskittymiskyky on hyvä (ja 16.)." (pn107)

Muutamissa argumenteissa keskittymisen ongelmien yhteydessä tuotiin esiin pulmat sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vaikeudet toimia ryhmässä ja tehdä esimerkiksi ryhmätöitä mainittiin joitakin kertoja keskittymisvaikeuksien yhteydessä, kuten lainauksista ensimmäisessä. Käänteisesti asia tuli esiin viimeisessä esimerkkiargumentissa, jossa oppilaan keskittymiskyky kuvataan hyväksi ja myös sosiaalisia taitoja kehuaan.

L4 "Matematiikka" (67)

Useissa argumenteissa viitataan matematiikan tuottavan kovasti vaikeuksia. Matematiikkaa koskevissa argumenteissa tuodaan erityisesti esiin osaamisen ero mekaanisissa ja soveltavissa, sanallisissa ongelmanratkaisua vaativissa laskutehtävissä. Myös siitä argumentoidaan, että oppilaalla on tarve käyttää konkretisoivia apuvälineitä hahmottaakseen matemaattisia asioita.

"Vaikeuksia selvitä matematiikan soveltavista tehtävistä." (lo41)

"Konkreettinen materiaali matematiikassa; esim. sormien, palikoiden lukumäärä saattaa seota." (lo4)

"Suuria vaikeuksia hahmottaa numeerisia asioita." (lo7)

"Kuitenkaan hän ei ole selvinnyt 1.luokan tavoitteita vastaavasti (2. ja) matematiikan taidoissa." (lo15)

"Tällä hetkellä oppimisvaikeudet (sekä 2., että) matematiikassa niin suuria, että erityisopetus vastaa paremmin x:n tarpeisiin ja lahjakkuustasoon." (pn104)

"Samoin matematiikka on lukemisen ja kirjoittamisen taitoa vahvempi." (pn13)

"Syyslukukaudella hyvin sujunut matematiikan osaaminen on muuttunut kevätlukukaudella hyvin puutteelliseksi." (lo15)

"...matematiikan osaaminen horjuvaa." (lo12)

"Aineista erityistä vaatii matematiikka." (kp48)

"Matematiikan tehtävät onnistuvat keskinkertaisesti." (lo139)

"X:llä on hyvät perusvalmiudet (2. ja) laskemisen suhteen." (pn107)

"Vahvoja puolia olivat (15.) laskutehtävät (ja 12.)." (pn 51)

Kuten joistakin esimerkeistäkin käy ilmi myös matematiikkaan viittaavissa argumenteissa oppilaan suoriutumista verrataan yleensä kullekin luokka-asteelle ja yleisopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Pari kertaa suoriutumista peilataan oppilaan taitoihin muilla alueilla tai aiempaan suoriutumiseen matematiikassa. Joissakin argumenteissa viitataan vaikeuksiin matematiikassa vain ympäri pyöreästi. Myös tässä lokuksessa on joitakin positiivisempiäkin ja matematiikkaa jopa oppilaan vahvuutena kuvaavia argumentteja, joista kolme viimeistä lainausta ovat esimerkkinä.

L30 "Oppiminen" (60)

Tässä lokuksessa ovat argumentit, joissa kuvataan eri tavoin oppilaan oppimista ja osaamista koulussa määrittelemättä tarkemmin erityisiä osa-alueita. Myös ylimalkaiset "opetuksen ymmärtäminen"-argumentit sijoittuivat tähän. Oppilaan oppimisesta,

osaamisesta ja "opetuksen ymmärtämisestä" argumentoidaan esim. seuraavasti:

"Satunnaisesti osaa jonkun mekaanisen suorituksen." (1o8)

"Uuden oppiminen, oivaltaminen: Asia opetettava uudelleen x:lle erikseen tai pienessä ryhmässä; harjaantuminen vie aikaa." (1o4)

"X:llä on vaikeuksia ymmärtää yleisopetusta (53)." (1o6)

"(28. tämän vuoksi...) x:n on vaikea ymmärtää opetusta normaaliluokassa." (pn107)

"X tarvitsee paljon lisäaikaa asioiden oppimiseen ja tehtävien tekemiseen." (1o59)

"Oppiminen on hidasta ja vaikeaa (53)." (1o65)

"Oppilaan oppiminen on koko kouluajan ollut työlästä ja hyvin hidasta." (1o101)

"Jähmeys ja hitaus kaikessa oppimisessa." (1o110)

"Heikot oppimistulokset." (1o53)

"Oppimistulokset ovat jääneet vähäisiksi." (1o21)

"(28..) koulumenestys heikko." (1o30)

Oppilaan yleensä muita hitaampaan oppimis- ja opiskelutahtiin viitataan suhteellisen usein. Oppimisen hitauden ja muutenkin hitaan työskentelytyylin argumentoidaan usein aiheuttavan vaikeuksia yleisopetuksessa, koska opettajalla ole aikaa jäädä tukemaan muita hitaampaa oppilasta yksilöllisesti, mikä tulee esiin myös sosiaalisen kontekstin argumenteissa, joissa argumentoidaan nimenomaan mm. opetuksen nopeasti etenevästä tahdista. Heikkoihin oppimistuloksiin ja huonoon koulumenestykseen viitataan suoraan joitakin kertoja. Joissakin argumenteista tuotiin esiin kausaalisuus oppilaan kokonaiskehityksen ja oppimiskyvyn välillä.

L5 "Motoriikka, koordinaatio" (48)

Tässä loksessa on niiden argumenttien lisäksi, joissa varsinaisia motorisia taitoja kuvataan, myös ne argumentit, joissa viitataan oppilaan kehon säätelyyn, kätisyyteen ja käden taitoihin.

"Erittäin heikko hienomotoriikka." (lo111)

"X on motoriikaltaan jäykkä ja kömpelö. Kuvaamataito, käsityö ja liikunta ovat hänelle vaikeita aineita. Polkupyörää hän ei ole vielä oppinut ajamaan." (lo5)

"Motoriikassa on vaikeuksia; ongelmia tuottaa mm. kulkeminen portaissa, luistelu ja hiihto." (lo27)

"Motoriset ja rytmiset toiminnot onnistuvat hyvin lukuunottamatta kynänkäyttöä, jota x tuntuu vierastavan." (pn36)

"X:n (13.ja) kehon säätelyn vaikeudet ovat tällä hetkellä niin suuret...(että 25)." (tp148)

"X:n suoriutuminen vastaa (3. ja) kätevyystehtävissä heikkolahjaisen tasoa." (pn4)

"Sen sijaan kädentaidot ovat jo hyvät." (pn76)

"Liikuntakyky: normaali." (kl82)

"Liikuntakyky: hyvä." (kl88)

"Erityisen suuria puutteita x:llä on mm. käden ja silmän yhteistyössä (kirjoittaminen, piirtäminen)." (kp14)

"Silmän-käden yhteistyössä vielä kypsymättömyyttä hahmottamisen puolesta, motorinen suoritus ikätasoa." (pn39)

"Visuo-motoriset ja sensomotoriset toiminnot vielä hyvin vähän automatisoituneet (joten kompleksiset toiminnot kuten 2. eivät vielä tahdo onnistua)." (pn102)

"Kätisyys on vielä vakiintumatonta, mutta vasen käsi on enimmäkseen käytössä." (pn150)

Ensimmäiset argumentit ovat esimerkkejä niistä, joissa kuvaillaan oppilaan motoriikkaa, motorista kehitystä tai motoriikan vaikeuksia ja niiden aiheuttamia ongelmia esimerkiksi kehonsäätelyssä. Kädentaidot mainittiin erikseen lisäksi muutamia kertoja ja ne, samoin kuin liikuntakykyä kuvaavat argumentit lääkärin lausunnoistakin sijoittuvat tähän lokukseseen. Suhteellisen usein viitattiin silmän ja käden yhteistyön puutteisiin ja vahvuuksiin, joista muutama argumentti esimerkkinä tässä myös. Silmän ja käden yhteistyöstä argumentoitaessa esiin tuotiin usein mm. siinä esiintyvistä vaikeuksista johtuvat kirjoittamisen ongelmat. Muuten argumentit ovat tyypiltään lähinnä kuvailevia ja toteavia.

L16 "Sosiaaliset taidot, suhteet ihmisiin" (42)

Ihmissuhteet voidaan nähdä osana sosiaalista kontekstia. Tämän lokuksen argumentit sijoitettiin kuitenkin tähän yksilöön viittaavien teemojen ryhmään, koska lausunnoissa suurimmassa osassa oppilaan kaveri- ja muihin ihmissuhteisiin viittaavista argumenteista lähdetään liikkeelle oppilaan sosiaalisista taidoista. Vaikeudet toimia ikätovereiden kanssa aiheuttavat myös kiusaamistilanteita ja muita vaikeita tilanteita. Kyvystä toimia ryhmässä ja yhteistyössä muiden kanssa argumentoidaankin pääasiassa viitaten hankaluuksiin. Tässäkin lokuksessa on kuitenkin myös joitakin positiivisia argumentteja eli kuvausta oppilaan vahvoista tai ainakin aiempaa paremmista sosiaalisista taidoista.

"Vaikeuksia toimia ryhmässä." (lo69)

"Lisäksi x:llä on (13. ja) hankaluuksia esimerkiksi tehdä ryhmätöitä." (lo120)

"Oppilaan (3. ja) sosiaaliin taitoihin on kiinnitettävä erityistä huomiota." (kp91)

"Koulun ulkopuolella x leikkii huomattavasti itseään nuorempien lasten kanssa." (lo5)

"X tulee hyvin toimeen aikuisten kanssa ja on kontaktikykyinen, mutta ikätovereiden kanssa sosiaalinen kanssakäyminen on ongelmallisempaa." (pn78)

"Suurimpana ongelmana x:llä on sosiaalinen kanssakäyminen. Hän pelkää ja siksi vetäytyy kontakteista jääden yksinäiseksi." (pn44)

"(7.) muutaman kerran x:llä on ollut (35. sekä) luokkatoverin kiusaamista." (lo45)

"(7. ja) välitunneilla on esiintynyt vaikeuksia muiden oppilaiden kanssa." (lo79)

"Sosiaalisesti x on pärjäävä tyttö (ja 10)." (pn60)

"X on sosiaalinen(,10.) tyttö." (kp22)

"Pientä edistymistä on tapahtunut x:n yhteistyötaitoissa." (pn115)

L8 "Ohjeiden ymmärtäminen" (25)

Omaksi lukukseksi erottuu myös tämä teema. Argumentit, jotka tähän kuuluvat, viittaavat oppilaan kykyyn ymmärtää ohjeita ja noudattaa niitä. Ohjeiden

ymmärtämisvaikeudet ja ohjeiden noudattamatta jättäminen liittyy tässä yhteydessä lähinnä kielellisiin vaikeuksiin, "yleisen käsityskyvyn heikkouteen" tai joissakin tapauksissa ehkä tarkkaavaisuuden suuntaamisen vaikeuksiin. Ne ohjeiden noudattamatta jättämisestä koskevat argumentit, joissa on kysymys tottelemattomuudesta tms. ovat toisaalla (L7 käyttäytyminen ja opetukseen osallistuminen, koulutyöskentely). Suullisten ja/tai kirjallisten ohjeiden ymmärtämisen ja edelleen noudattamisen vaikeuksiin viitataan esimerkiksi seuraavasti.

"Vaikeuksia seurata yksinkertaisia ohjeita ja toimia niiden mukaan." (1012)
"Vaikeutena yleisopetuksessa on ollut sanallisten /kirjallisten ohjeiden ymmärtäminen (ja 10.)." (1042)
"X:n on vaikea ymmärtää verbaalisia ohjeita." (1088)
"Ei tajua aina ohjeita." (10138)

Ohjeiden ymmärtämisen vaikeus liitetään useimmiten siihen, että yleisopetuksen isossa luokassa opettajan on annettava ohjeet kaikille yhteisesti ja yksilölliseen ohjeiden täsmentämiseen on harvoin mahdollisuutta. Ne, jotka syystä tai toisesta eivät ehdi ohjetta "napata" ja hahmottaa, putoavat helposti kärryiltä.

L15 "Ajattelu" (25)

Tässä lokuksessa on argumentit, joissa viitataan erilaisiin oppilaan ajatteluun ja päättelyyn liittyviin tekijöihin. Tähän, kuten moniin muihinkin lokuksiin kuuluu vaikeuksiin viittaavien argumenttien ohien jokunen positiivinenkin argumentti. Suurin osa argumenteista on ajattelu- ja päättelykyvyn tai -tason kuvausta. Joissakin argumenteissa viitataan ajatteluun yleisemmin ja viitataan ajattelun kehittämisen tärkeyteen oppilaan kohdalla.

"Visuaalinen päättelykyky on hyvää keskitasoa." (kp38)

"Looginen ajattelu; syy ja seuraus, lauseen ja kuvan yhteenliittyminen vielä vaikeita." (eo82)

"Tehtyjen tutkimusten mukaan x:llä on siinä määrin vaikeuksia käsitteellisessä ajattelussa (ja 12.), että hän tarvitsee koulunkäyntinsä tueksi mukautettua erityisopetusta." (kp8)

"Itsetietoisuuden asteen kohottaminen omien ajatusten esilletuomisella (=ajattelun kehittäminen)." (pn12)

L1 "Oppimisvaikeudet" (20)

Tähän lokukseen sijoittuneissa argumenteissa viitataan oppilaan oppimisvaikeuksiin. Näissä argumenteissa ei eritellä oppimisvaikeuksien ilmenemistä tarkemmin eri kouluaineissa, vaan viitataan lähinnä joko vain niiden olemassaoloon tai hieman tarkemmin niiden laajuuteen tai spesifisyyteen.

"X:n oppimisvaikeudet ovat jatkuneet koko kouluajan." (pn68)

"X:llä on oppimisessaan joitakin erityisvaikeuksia(, 25.)." (kp25)

"Kyseessä siis poika, jolla havaittavissa (28. johtuvaa) laaja-alaista oppimisvaikeutta." (kp21)

"Oppimisvaikeudet lähes kaikissa oppiaineissa." (lo26)

Laaja-alaisista oppimisvaikeuksista" tai "oppimisvaikeuksista useissa eri oppiaineissa" argumentoidaan seitsemisen kertaa. Tarkemmin erittelemättä missä tai miten laajalti ne ilmenevät, oppimisvaikeudet mainitaan suunnilleen yhtä monta kertaa. Muut viittaukset oppimisvaikeuksiin ovat sellaisia, että oppimisvaikeuksien maininnan jälkeen on argumentoitu erikseen tarkentaen esimerkiksi missä kouluaineessa oppimisvaikeudet tulevat erityisesti esiin. Erityisesti oppimisvaikeuksia ilmenee matematiikassa ja luki-

vaikeuksina, kuten aiemmin on tullut esiin.

L12 "Hahmottaminen" (19)

Hahmottamista kuvaavat argumentit viittaavat joko hahmottamisen ongelmiin, kuten esimerkeistä ensimmäisissä neljässä tai vahvuuksiin, kuten viimeisessä lainauksessa.

"Hahmottaminen: oikean kohdan löytäminen taululta, piirtoheittimeltä, kirjasta jne."
(lo4)

"Hahmottamisvaikeuksia. (2.)" (lo11)

"(4. ja) kaikki avaruudellinen hahmottaminen tuottavat vaikeuksia." (lo73)

"Tehtyjen tutkimusten mukaan x:llä on siinä määrin vaikeuksia (15. ja) hahmottamisessa, että hän tarvitsee koulun käyntinsä tueksi mukautettua opetusta."
(kp8)

"X:llä on osa-kokonaisuussuhteentajua ja avaruudellisen hahmottamisen kykyä."
(pn34)

Hahmottamisen vaikeuksista argumentoidaan erilaisissa merkityksissä. Toisaalta argumentoidaan, kuten esimerkeistä ensimmäisessä, oppilaan vaikeuksista kohdistaa huomio johonkin tiettyyn asiaan. Joissakin argumenteissa asiaan viitataan ylimalkaisesti, joissakin tarkemmin eritellen, kuten silloin kun viitataan parin ylläolevan esimerkin tavoin avaruudellisen hahmottamisen kykyyn. Jossakin argumentissa hahmottamisen vaikeuksien yhteydessä viitataan lukemisen ymmärtämisen vaikeuksiin.

L33 "Suoritukselliset, non-verbaaliset kyvyt" (13)

Tähän lokukseen sijoittuneissa argumenteissa viitataan usein oppilaan hyvään suoriutumiseen ei-kielellistä kykyä vaativissa psykologin testitehtävissä, vaikka joitakin kertoja viitattiin vaikeuksiinkin.

"Ei-kielellinen ajattelu ja suoriutuminen on vahvaa." (kp28)
"X:n non-verbaaliset kyvyt ovat koko ajan olleet normaalitasoisia." (pn13)
"Keväällä...suoritettujen tutkimusten mukaan x:n suoriutuminen ei-kielellisissä tehtävissä on useissa osatehtävissä ikätasoa tai jopa parempi." (pn58)

"Suoriutuu (sekä 3 että) ei-kielellisellä puolella alle ikätason." (kp56)
"(sekä 3. että) ei-kielellisellä puolella x:n suoriutuminen on n. kaksi vuotta ikätasoa jäljessä." (pn116)

L39 "Tiedot" (13)

Argumenteissa, jotka tähän lokukseseen sijoittuvat kuvataan lähinnä oppilaan yleistietouden tai perustietouden tasoa. Viittauksia tiedonhankinta- ja käsittelytaitoihin ja muihin opiskelustrategioihin oli vain muutamia.

"Hänellä on todettu (2.ja) alhainen yleistietouden taso." (lo32)

"Orientoivat aineet: tiedon hankinta- ja käsittelytaidot puutteelliset." (lo51)
"Tarvitsee henkilökohtaista ohjantaa opiskelustrategisissa kysymyksissä." (kp48)

L36 "Vieraat kielet" (11)

Vieraiden kielten, lähinnä englannin, osaamisesta argumentoidaan mm. seuraavasti:

"Englannin kielen oppiminen tuottaa suuria vaikeuksia." (pn107)
"Myös englanninkieli on x:lle vaikeaa, erityisesti ääntäminen ja ääneen lukeminen tuottaa vaikeuksia." (lo23)
"Kun opetuksessa on keskitytty em. asioihin (4. ja 2.), on x jäänyt jälkeen selvästi muissa oppiaineissa kuten vieraassa kielessä." (lo75)

Vaikeuksien taustaa ei lausunnoissa ole tarkemmin valotettu, lukuun ottamatta esimerkkiargumenteista viimeisintä. Lausunnoissa, joissa vaikeudet vieraisissa kielissä on tuotu esiin, on aivan satunnaisesti mainittu myös lukiongelmat, jotka saattavat kasaantua vieraiden kielten opiskelussa.

L31 "Muisti" (10)

Tähän lokukseen sijoittuneissa argumenteissa kuvataan oppilaan muistitoimintoja heikkouksineen ja vahvuuksineen:

"Heikko työmuisti." (lo41)
"Audiitiivinen muisti on heikko." (eo82)
"Psykologisessa tutkimuksessa x:llä olivat vaikeimpia tehtävät, jotka edellyttivät irrallisen tiedon mielenpainamista." (pn26)
"Myös lyhytaikaisen muistin tehtävissä x suoriutui ikätasoisesti." (pn116)
"X:n vahvempien puolien huomioonottaminen, kuten (21..) eräät muistitekijät (ja 15.)." (pn4)

Muistiin viittaavien argumenttien yhteydessä argumentoitiin jossakin lausunnossa myös luetun ymmärtämisen vaikeuksista, jotka voivatkin hyvin johtua etenkin työmuistin ongelmista. Muuten muistiin viittaavat argumentit ovat varsin irrallisia.

L37 "Älykyys" (7)

Oppilaan älyllisiin taitoihin viitataan eri tavoin muutamissa psykologin lausunnoissa.

"X:n älyllinen suoriutuminen tällä hetkellä on kuitenkin sen verran ikätason alapuolella, että koulun aloittaminen mukautetussa opetuksessa on välttämätöntä." (pn123)
"X:n älyllinen kokonaissuoriutuminen on huomattavasti alle ikätason." (pn34)
"Psykologin tutkimuksissa x suoriutuu esikouluikäisten älykkyystehtäväsarjasta huomattavasti ikätasoaan heikommin." (pn150)

4.3.2 Oppilaan fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet

Nimen löytäminen tälle ryhmälle oli hieman hankalaa. Tähän ryhmään sijoittuneet lokukset argumentteineen (159 argumenttia) eroavat keskeisesti niistä, jotka kahteen muuhun ryhmään ("oppilaan tiedot, taidot ja taso" ja "oppilaan toiminta") sijoittuvat. Tämän ryhmän sisällä olisi kenties ollut aineksia kahteenkin ryhmään. L19 "Itsetunto", L21 "asenteet" ja L35 "emootiot" olisivat voineet muodostaa oman ryhmänsä sillä perusteella, että niissä kuvatut oppilaan piirteet tavalla tai toisella, ainakin välillisesti, ovat tai argumenttien mukaan tulisivat olemaan seurausta koulusijoituksesta. Muut lokukset eli L18 "ominaisuudet", L20 "fyysinen tila ja L34 "ulkomuoto", argumentteineen kuvaavat enemmänkin oppilaan biologisia ominaisuuksia, koulumuodosta riippumattomia fyysisiä ja psyykkisiä piirteitä ja sairauksia. Kuitenkin, koska esim. siihen, minkälainen vaikutus oppilaan koulusijoituksella on vaikkapa hänen pettymyksensietokykyyn tai vaikka jopa yleiseen terveydentilaan, voisi eri näkökulmista katsoen ottaa erilaisen kannan, päädyin sijoittamaan nämä kaikki samaan ryhmään. Tähän alaryhmään kuuluvat siis lokukset, joissa argumentoidaan eri tavoin oppilaan sisäisiin ja ulkoisiin, fyysisiin ja psyykkisiin, enemmän tai vähemmän konkreetteihin tai abstrakteihin piirteisiin ja ominaisuuksiin.

Fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet

L19 itsetunto(38)
 L35 emootiot (36)
 L18 ominaisuudet (32)
 L21 asenteet (28)
 L20 fyysinen tila (20)
 L50 ulkomaalaisuus (3)
 L34 ulkomuoto (2)

L19 "Itsetunto" (38)

Näissä argumenteissa kuvataan toisinaan suoraan oppilaan itsetuntoa, itsevarmuutta tai minäkuva, mutta useimmiten viitataan siihen, miten koulusiirto ja erityisopetus (esimerkiksi välillisesti L35:ssä kuvattujen onnistumisen elämysten kautta) vaikuttaa myönteisesti itsetuntoon ja minäkuvaan.

"Rohkeus yrittää puuttuu kokonaan." (lo3)

"Itsetunnon heikkous on ilmeinen." (lo3)

"(Heikossa koulumenestyksessä on osansa myös) x:n erittäin heikolla itsetunnolla, mihin koulusiirto jo tuonee helpotusta." (pn13)

"(35.) antavat tukea positiivisen minäkuvan ja itsetunnon kehitykselle." (lo51)

"Voi auttaa itsetuntoa ((L53:)kun ei erotu muusta joukosta niin selvästi kuin nyt)." (lo111)

L35 "Emootiot" (36)

Tähän lukukseen sijoitettiin erilaisia argumentteja, joissa viitataan todellisiin tai oletettuihin tunteisiin, elämyksiin, mielialoihin yms. Tässä, kuten edellisessä lukuksessakin (L19 itsetunto) tulee esiin oletus ketjureaktiosta, jossa erityisopetussiirto mahdollistaa onnistumisen kokemukset, jotka vaikuttavat myönteisesti itsetuntoon.

"Vältytään ikäviltä pettymyksiltä." (lo34)

"Onnistumisen elämykset antavat tukea 19." (lo51)

"Ennenkaikeksi x tarvitsee onnistumisen kokemuksia." (pn58)

"X:lle on oppimistapahtumaan ehdollistunut epämieluisia pelon ja ahdistuneisuuden tunteita." (pn117)

"Emu-luokassa hänellä on mahdollisuudet kokea onnistumisen ilon." (lo139)

"Hän selvästi tarvitsee positiivisia elämyksiä ilman normaaliluokassa tapahtuvaa "tervettä kilpailua". (lo139)

L18 "Ominaisuudet" (32)

Tähän lokukseen sisältyy mm. oppilaan luonteenlaatuun ja erilaisiin ominaisuuksiin viittaavia argumentteja. Erilaisiin "psykkisiin voimavaroihin" tai piirteisiin viittaavat argumentit ovat tässä myös. Muutamissa argumenteissa viitataan oppilaan yleiseen sopeutumiskykyyn esimerkiksi muuttuvissa ja erilaisissa tilanteissa.

"Luonteeltaan x on rauhallinen ja mukava, mutta hieman sulkeutunut poika." (lo5)
"Hiljainen, vetäytyvä, "hukkuu nurkkaan". " (lo34)

"Toistaiseksi (21. ja) hänellä tuntuu olevan stressinsietokykyä (huolimatta 30.)." (pn39)

"(10. ja) pettymyksen sietokyvyssä ilmenee myös kypsymättömyyttä ikätasoon nähden." (fp137)

"X:llä on vaikeuksia hallita omia impulssejaan (ja 30.)." (pn124)

"Psykkisesti x on ikäistään lapsekkaampi ja ilmaisee turvattomuutta." (lp119)

"Suureen kouluun ja moniin eri opettajiin sekä opetustiloihin sopeutuminen on hankalaa." (lo44)

"Vaatii myös samanlaisina pysyviä systeemejä, jotta asiat onnistuisivat." (pn115)

Pääasiassa argumenteissa viitattiin näihin "ominaisuuksiin" enemmän tai vähemmän ei-toivottuina, kielteisesti, kuten lainauksistakin suurimmassa osassa näkyy. Harvemmin, mutta kerran, pari viitattiin siihen, että oppilaalla on esimerkiksi "stressinsietokykyä" huolimatta oppimisen suurista ongelmistakin.

L21 "Asenteet" (28)

Näissä argumenteissa viitataan oppilaan asenteisiin ja motivaatioon koskien koulunkäyntiä ja oppimista.

"Ei käy koulua mielellään." (lo108)
"Ei koulumotivaatiota enää lainkaan." (lo80)
"Yrityshalu on välillä vähäistä." (lo107)
"Koulua hän on silti käynyt mielellään." (pn117)
"(50 huolimatta) x on (30. ja) koulun aloittamisesta innostunut ekaluokkalainen." (pn140)
"X on kiinnostunut uusien asioiden oppimisesta." (kp65)

Ennen motivaation ja asenteiden kuvausta on yleensä argumentoitu oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä vaikeuksista ikään kuin taustana. Useimmiten kausaalisuus ilmenee siten, että mainitaan oppilaalla olevan vaikeuksia, joista muun ohessa seuraa motivaatiopula ja kielteinen asenne tms. Joitakin kertoja viitataan asioihin niin päin, että kuvataan oppilaan asenteet koulua koskien olevan "yllättävän hyvät" vaikeudet huomioon ottaen.

L20 "Fyysinen tila" (21)

Oppilaan fyysisiin sairauksiin ja terveydentilaan viitattiin luokanopettajien ja psykologien lausunnoissa joitakin kertoja. Terveydentilaan viitataan myös lääkärinlausunnoissa, joissa valmiiksi painettuna on mm. kohta "yleinen terveydentila" yleisen terveydentilan kuvailulle sekä kohta "arvio erityisluokalle siirrosta", jonka alla on muutamia rastitusvaihtoehtoja, joista "terveydellisistä syistä siirto välttämätön" on yksi. Lääkärinlausunnoista ovat myös oppilaan kuuloa ja näköä koskevat esimerkkiargumentit. Keskosuuteen ja vauvaikään viitataan kahdella argumentilla ja yksi ikään viitannut argumentti sijoitettiin tähän lokukseen myös.

"Jatkuva sairastelu on verottanut x:n voimia kuluneen lukuvuoden aikana, ja jatkaminen(...) koulussa tuntuu fyysisestikin liian raskaalta." (pn13)
"X:llä on 13., johon epilepsialla luultavasti hieman yhteyttä tai molemmilla sama alkulähde." (pn44)
"X on ollut lasten neurologisen yksikön seurannassa hydrocephaluksen vuoksi, joka on leikattu vuonna (...) ja asetettu shuntti." (lp49)

"Yleinen terveydentila: hyvä." (kl88)
"Yleinen terveydentila: ei pitkäaikaissairauksia, (...) lastenneurologian poliklinikalla tutkittu (heikkolahj., puhevaikeudet) kasvu tasaista." (kl66)
"Terveydellisistä syistä siirto välttämätön." (kl66)

"Kuulo: audiometrillä normaali." (kl66)
"Käynyt silmälääkärillä(...), näkö hyvä." (kl82)

"X on keskosena syntynyt tyttö..." (lp125)
"Lisäksi hänellä on ollut vauvana verensokerimataluutta." (pn141)

"X on myös yli-ikäinen(, 23)." (lo23)

Luokanopettajien ja psykologien tähän lukukseen sijoittuneissa argumenteissa lähinnä kuvaillaan asiain tilaa ja esitetään joitakin kertoja oletuksia asioiden välisistä yhteyksistä. Lääkärintlausunnot ovat valmiille lomakkeelle kirjoitetut ja niissä tuodaan esiin selvästi käsitys siitä, miten tulee toimia ("Terveydellisistä syistä siirto välttämätön").

L34 "Ulkomuoto" (2)

Kaksi argumenttia viittaavat oppilaan ulkomuotoon ja olemukseen.

"Yleiseltä olemukseltaan ikäistään lapsekkaampi; pienikokoinen." (kp21)
"Em. oppimisvaikeuksien lisäksi x on pienikokoinen (ja 18.) tyttö." (pn101)

L50 "Ulkomaalaisuus" (2)

Tämän lokuksen argumentit olisi eri näkökulman valitsemalla voitu sijoittaa myös L3:een (kielelliset vaikeudet), koska argumenteissa viitataan heikkoon suomenkielentaitoon ja siitä aiheutuviin ongelmiin. Taustalla on kuitenkin siis vieras äidinkieli ja näistä ulkomaalaisuudesta johtuvien "kielellisten" vaikeuksien aiheuttamien ongelmien paras mahdollinen ratkaisu ei välttämättä ole mukautettu opetus, joten nämä argumentit sijoitettiin omaksi lokukseksi.

"...kuitenkin suomenkielen omaksuminen on siinä vaiheessa, että tarkka kysymyksiin vastaaminen on vaikeaa ja..." (Kyseisen oppilaan kohdalla kieliongelmat vaativat ylimääräistä energiaa, mistä johtuen hän väsy työskenelyyn helposti.) (pn140)
"...Oppilaan kyky hallita (ymmärtää) suomenkieltä on niin vähäinen, ettei hän normaaliluokassa voi oppia." (lo91)

4.3.3 Oppilaan toiminta

Argumenteista 108 kuvaa oppilaan toimintaa. Toimintaa kuvaavat argumentit jakautuvat seuraavassa laatikossa oleviin viiteen lokukseen.

Toiminta

- L7 Käyttäytyminen ja opetukseen osallistuminen, koulutyöskentely (46)
- L10 Itsenäinen työskentely (42)
- L9 Kotitehtävien tekeminen / tavaroista huolehtiminen (16)
- L52 Leikkiminen (2)
- L57 Käyttäytyminen testitilanteessa (2)

Suurimpina ryhminä ovat siis "käyttäytyminen ja opetukseen osallistuminen" (46 argumenttia) ja "itsenäinen työskentely koulussa" (42 argumenttia). "Kotitehtävien tekeminen ja tavaroista huolehtiminen" on teemana 16 argumentissa. "Leikkiminen" ja "käyttäytyminen testitilanteessa" koostuvat kahdesta argumentista kumpikin.

L7 "Käyttäytyminen ja opetukseen osallistuminen, koulutyöskentely"(46)

Tähän lokukseen sijoittuneissa argumenteissa kuvataan, miten aktiivisesti tai passiivisesti, tunnollisesti tai vastahakoisesti oppilas seuraa tunnilla opetusta ja osallistuu opetuksen kulkuun ja tehtävien tekoon. Tunnin ja muiden oppilaiden työskentelyn häiritsemiseen viittaavat argumentit sijoittuvat tähän lokukseen myös, samoin kuin tunnilta ja koulusta myöhästymistä ja poissaoloja koskevat argumentitkin.

"Oppilas on passiivinen tuntitilanteissa." (lo82)

"X:n koulutyöskentely on ollut aina hyvin vaihtelevaa ja impulsiivista sekä herkästi väsyttävää." (lo44)

"X ei aina jaksu työskennellä koulun ohjeiden mukaan, vaan kieltäytyy tehtävistä, ei ota esim. koepaperia, sanoo vastaan, on hyvin itsepäinen(...35 ja 22)." (lo45)

"(1.huolimatta)...x suorittaa tehtävänsä melko tunnollisesti, mutta ei ymmärrä hakea apua vaikeissa asioissa opettajalta, muilta oppilailta (tai...9)." (lo5)

"Muut oppilaat ovat alkaneet häiriintyä x:n jatkuvasta puhumisesta." (lo124)

"Luokassa x häiritsee muiden oppilaiden työskentelyä(... ja 16)." (lo79)

"Todennäköisesti tästä johtuen x on ajoittain rauhaton häiriten muita oppilaita." (lo50)

"(1.summana...) x on paljon pois koulusta ja myöhästelee." (lo95)

"X myöhästyy aamulla usein." (lo27)

Argumentit ovat pääasiassa toteavia tai kuvailevia. Joissakin lausunnoissa tuodaan esiin oletettu kausaalisuus esimerkiksi oppimisvaikeuksien ja tunnilla häiritsemisen välillä.

Viitattaessa tunnin häiritsemiseen viitattiin usein samassa lausunnossa, mikä loogista

onkin, myös keskittymisen ongelmiin.

L10 "Itsenäinen työskentely " (42)

Tähän lukuun sijoitetuissa argumenteissa käsitellään oppilaan oma-aloitteisuutta ja omatoimisuutta, kykyä oman toimintansa ohjaukseen sekä kuvataan muuten oppilaan itsenäistä työskentelyä.

"Vaikeutena (8. ja...) oma-aloitteinen tehtävään ryhtyminen ja niiden tekeminen." (lo 42)
"(13.:ssa ja...) oman toiminnan ohjauksessa x:llä on edelleen puutteita." (pn 51)
"Tavanomaisista tehtävistä hän ei suoriudu itsenäisesti." (lo88)
"Myöskään itsenäinen työskentely ja oma-aloitteisuus eivät onnistu luokkatilanteessa." (lo29)

Oman toiminnan ohjaus on argumenttien mukaan puutteellista samoin kuin itsenäinen työskentely yleensäkin, joka argumenttien mukaan on kaiken kaikkiaan hidasta, puutteellista tai ei suju lainkaan. Tämä tietysti aiheuttaa jälleen paineita opettajalle, jolla ei ole aikaa ohjata ja kannustaa jokaista oppilastaan erikseen.

L9 "Kotitehtävien tekeminen / tavaroista huolehtiminen (16)Läksyjen teosta ja tavaroista huolehtimisesta perusteluissa argumentoidaan 16 kertaa. Kotitehtävien tekeminen on argumenttien mukaan usein hyvin työlästä ja useimmiten vaativat ne vanhempien apua. Läksyjen laiminlyönnistä argumentoidaan muutamia kertoja samoin kuitenkin pari kertaa myös työläiltäkin tuntuvien kotiläksyjen tunnollisesta hoitamisesta. Läksyistä selviytymisen lisäksi tässä lukuksessa argumentoidaan myös tavaroiden ja muiden kouluasioiden huolehtimisesta:

"Hän on aina tehnyt, siis halunnut tehdä samat kotitehtävät kuin muutkin vaikka siihen on joskus mennyt useita tunteja päivässä." (lo61)
"Kotitehtäviä x ei tee mielellään tai lainkaan." (lo95)
"Kotitehtävät vaativat vanhempien apua." (lo108)
"Läksyistä, tavaroista, ym. kouluasioista huolehtiminen erityisen vaikeaa!!!" (lo80)

L52 "Leikkiminen" (2)

Oppilaan leikkimistä ja suhtautumista peleihin lausunnoissa kuvataan kahdella argumentilla:

"Leikit ovat vielä paljon rinnakkaisleikkejä, juoksu- ja muita ulkoleikkejä." (tkp148)
"Pelejä x pelaa mielellään(...,mutta 4)." (tkp148)

L57 "Käyttäytyminen testitilanteessa" (2)

Kahdessa psykologin lausunnossa argumentoidaan oppilaan käyttäytymisestä testaustilanteessa. Toisessa argumenteista kuvataan oppilaan reagointia liian vaikean tehtävän edessä ja toisessa viitataan oppilaan tapaan kohdata testitilanteessa vieraita aikuisia.

"Liian vaikeisiin tehtäviin x reagoi usein hassuttelemalla." (pn150)

"Koska x on puhumaton tehtävätilanteessa ollessaan kahden vieraan aikuisen kanssa(, psykologiset tutkimukset on tehty vain ei-kielellisten tehtävien osalta)." (pn17)

Näitä kahta argumenttia lukuun ottamatta lukuisissa psykologin testeihin perustuvissa lausunnoissa ei tuotu millään tavoin esiin sitä, miten testaustilanne oppilaaseen ja hänen suoriutumiseensa ja kykyjensä esiin tulemiseen mahdollisesti saattaisi vaikuttaa.

4.4 Sosiaaliseen kontekstiin viittaavien argumenttien sisältö

Sosiaalisen kontekstin teemat jakautuvat kahteen alaryhmään: "perhe ja elämäntilanne" sekä "koulu". Kouluun viittaavia argumentteja on huomattavan paljon enemmän kuin perheeseen viittaavia.

4.4.1 Perhe ja elämäntilanne

Sosiaalisen kontekstin alaryhmään "perhe ja elämäntilanne" sijoittuu yksi lokus, johon kuuluvat argumentit viittaavat nimensä mukaisesti oppilaan perheeseen ja elämäntilanteeseen.

<p>Perhe ja elämäntilanne(20)</p> <p>L24 perhe ja elämäntilanne</p>
--

L24 "Perhe, elämäntilanne" (20)

Sosiaalisen kontekstin argumenteista 20:ssä mainitaan oppilaan perhe eli tässä vanhemmat tai sisarukset tai laajemmin elämäntilanne. Argumenteissa viitataan mm. perheen asuinpaikanvaihdoksiin ja sen osallisuuteen koulunkäynnin häiriintymiseen. Elämäntilanteeseen liittyvistä vaikeuksista argumentoidaan myös tarkemmin erittelemättä. Yhdessä lausunnossa argumentoidaan pitkästi oppilaan ja hänen pikkuveljensä suhteesta. Perheen kielteinen kanta erityisopetussijoitukseen tulee

lausunnoissa esiin yhdessä argumentissa.

"Perhe on muuttanut usein ja koulunkäynti on sitä myöten häiriintynyt." (pn47)
"Koulu pysyisi samana, vaikka kotiosoite muuttuisikin(...)." (lo109)

"(X:llä on ollut vaikeuksia keskittyä oppimiseen 3:n ja)... vaikean elämäntilanteensa vuoksi." (Lo119)

"X:n kouluvaikeudet liittyvät osana hänen kokonaistilanteeseensa." (pn47)

"X:n pikkuveli on tulossa ensimmäiselle luokalle...Jo päiväkodin aikana veljekset on erotettu eri ryhmiin: x on tukeutunut pikkuveljeensä liiaksi, pikkuveli on dominoiva." (lo13)

"Perhe ei kuitenkaan ole suostunut erityisluokkasiirtoon, eikä pakkosiirtoa ole vielä haluttu suorittaa." (eo82)

Edellisten lisäksi perhe tulee lausunnoissa esiin ryhmään koulutilanteen arviointi sekä kodin ja koulun välinen yhteydenpito sijoitetuissa argumenteissa, jossa viitataan koulun ja kodin väliseen yhteydenpitoon.

4.4.2 Koulu

Koulun resursseja, toimenpiteitä ja vaatimuksia ym. koskevat argumentit tulevat esiin kuudessa loksessa, jotka on mainittu seuraavan sivun laatikossa.

<p>Koulu (652)</p> <p>L23 Tukitoimet</p> <p>L25 Yksilöllisyyden kohtaaminen</p> <p>L32 Peruskoulun oppimäärästä suoriutuminen</p> <p>L48 Oppimisvaatimukset ja opetussuunnitelma</p> <p>L53 Oppimisympäristö</p> <p>L56 Opettaja</p>

L23 "Tukitoimet" (301)

Tukitoimet viittaavat tässä yhteydessä kaikkiin niihin toimenpiteisiin, joilla oppilaan oppimista ja mahdollisuuksia selviytyä koulukäynnistä on pyritty tukemaan ja edistämään. Koulun esitys- lomakkeen kohtaan "koulun suorittamat tukitoimet" kirjatut argumentit on huomioitu tässä kohdassa lukuun ottamatta viittauksia "hopsiin" tai "helponnettuun ops:iin", jotka on sijoitettu L25 "yksilöllisyyden kohtaaminen". Yleisopetuksen puitteissa käytettyjen ns. opetuksellisten tukitoimien (tuki- ja lukiopetus, eriyttäminen, avustaja jne.) ohessa tähän lokseseen sijoittuivat myös koululykkäykseen ja luokan kertaamiseen sekä argumentit, joissa viitattiin erilaisiin terapiaihin ja kuntoutus- ja tukijaksoihin joissa oppilas oli ollut tai joita suositeltiin, vaikka niiden tarjoajana ei suoranaisesti koulu olisikaan ollut. Tähän on myös sijoitettu argumentit, joissa viitataan jonkin tietyn tukitoimen, kuten esimerkiksi avustajan tarpeeseen ja siihen, ettei kyseiseen tukitoimeen syystä tai toisesta ole ollut mahdollisuutta.

"Erityisopetusta kerran viikossa..." (lo13)

"Erityisopettajan opetuksessa 1h/vk." (lo39)

"Kaksi kertaa viikossa samanaikaisopetuksessa lukiopettajalla..." (lo4)

"Oppilas saanut kahden vuoden ajan koulun suomat tuki- ja erityisopetukset maksimissaan." (lo82)

"Säännöllinen erityis- ja tukiopetus." (lo115)

"Tulee tarvitsemaan henkilökohtaisen avustajan ainakin ensimmäisen kouluvuoden aikana." (tp148)

"Koulunkäyntiavustajaan ei ole mitään mahdollisuutta tällaisessa tapauksessa." (lo13)

"X:n koulunkäynnin aloittamista lykättiin vuodella eteen päin keväällä (...)." (pn81)

"Kuluneen lukuvuoden ajan x:llä on ollut koululykkäys..." (fp105)

"Kerrannut luokan yhden kerran, mutta tämän suoma lisäaikakaan ei ole riittänyt ongelmien poistamiseksi." (kp75)

"X on käynyt ensimmäisen luokan kahteen kertaan." (lo109)

"Haluttiin katsoa, mitä tapahtuu, kun x jää luokalleen." (lo22)

"Koulusiirto on vaikuttanut myönteisesti x:n oppimiseen ja ..." (lp83)

"Tutkimustulosten perusteella x on siirtynyt koejaksolle (...) kouluun. Poika on viihtynyt hyvin..." (kp90)

"(1. vuoksi x tarvitsee 25. ja) tämä on järjestynyt kokeiluluontoisesti (...) koulun (...) luokalla." (pn83)

"X on ollut (...) lähtien tukijaksolla (...) koulussa." (kp120)

"X on ollut jo viime lukuvuoden (...) mukautetussa opetuksessa. Se on todettu x:n kannalta hyväksi ratkaisuksi." (pn58)

"X kävi syksystä(...) kevääseen(...) säännöllisessä kuntoutuksessa noin kaksi kertaa kuukaudessa." (pn55)

"Psyykkisen kehityksensä tueksi ja oppimisvaikeuksiin x on saanut esikouluvuonna ja ensimmäisenä kouluvuonna ryhmämuotoista neuropsykologista kuntoutusta." (lp66)

"Ennen tätä tutkimusjaksoa vuoden(...)alussa x on ollut puheterapeutin tutkimuksissa, joka on suositellut x:lle säännöllistä puheterapiaa. Tämä ei ole kuitenkaan toteutunut." (pn81)

"Hän on saanut yksilöllisenä kuntoutuksena myös toiminta terapiaa, mikä jatkuu vielä kevään (...) ajan." (tp148)

Lausunnoissa oli yleisopetuksen puitteissa järjestettyyn tuki- ja erityisopetukseen (lukiopetukseen) viittaavia argumentteja melko runsaasti. Viittauksia osa-aikaiseen erityisopetukseen, samanaikaisopetukseen, yksilö- tai pienryhmäopetukseen oli kirjattu erityisesti koulun esitys-lomakkeen kohtaan "koulun suorittamat tukitoimenpiteet" (81 kpl). Tukitoimista eniten käytetyt ovatkin lausuntojen mukaan juuri nämä, vaikkakin argumenttien mukaan osa-aikaisesta erityisopetuksesta saatu tuki on määrällisesti ollut melkein aina suhteellisen vähäistä eli riittämätöntä, mistä syystä osaltaan ilmeisesti erityisluokkaopetuksen nähdäänkin olevan tarpeen. Luokanopettajan antamasta tukiovetuksesta argumentoidaan melkein yhtä monta kertaa (77 kertaa). Se on lausunnoista päätellen ollutkin toinen keskeinen tukimuoto. Melko usein argumentoidaan siitä, että oppilas on saanut sekä luki- että tukiovetusta. Eriyttämiseen ja henkilökohtaiseen ohjaukseen tunnilla tukitoimena viitataan vain 27 kertaa. Tämä taas on helppo ymmärtää sen mm. seikan valossa, että melko harvoin oppilaan oppimisen tueksi yleisopetukseen on lausuntojen mukaan saatu avustaja. 96:sta "Koulun esitys..."-lomakkeesta vain neljässä mainitaan avustaja "suoritettuna tukitoimena". Avustajan tarpeesta ja epätodennäköisestä mahdollisuudesta saada oppilaalle avustaja argumentoidaan muussa yhteydessä pari kertaa.

Koululykkäyksestä argumentoitiin joitakin kertoja varsinaisissa perusteluissa. Oppilaskorttien tietojen perusteella tuli kaikkiaan esiin vajaan kolmenkymmenen oppilaan kohdalla koululykkäys (näistä siis vain osa tuotiin esiin perusteluissa ja on siis argumenttien laskennassa mukana). Luokan oli saatavilla olleiden tietojen perusteella kerrannut reilut kaksikymmentä aineistoni oppilaista (näistä yksi oli lisäksi koululykkäty). Perusteluissa kertaamisesta argumentoitiin joidenkin oppilaiden kohdalla. Erityisopetussijoituskokeiluihin ja tukijaksoihin erityiskoulussa viitattiin muutamien argumentein. Tukitoimina argumentoidaan joitakin kertoja myös yhteyden pidosta huoltajiin. Myös "henkilökohtaiset tukevat keskustelut" ja "konsultointi" ovat parin lausunnon mukaan käytettyjä tukimuotoja. Oppilashuoltoryhmän kokouksista tai koulukuraattorin konsultoinnista argumentoidaan myöskin muutaman kerran.

L25 "Yksilöllisyyden kohtaaminen" (155)

Tässä lokuksessa on suuri määrä argumentteja, jotka eri tavoin viittaavat yksilölliseen ja henkilökohtaiseen opetukseen ja apuun, joko niin, että viitataan "parempaan mahdollisuuteen erityisopetuksessa huomioida yksilöllisyys" tms. tai niin, että mainitaan "yksilöllisyyden huomioonottaminen yleisopetuksessa vaikeaksi". Argumentit, joissa viitataan siihen, että "oppilas tarvitsee yksilöllistä / henkilökohtaista ohjausta" sijoitettiin tähän poikkeuksellisesti hieman tulkintaa käyttäen: kun erityisopetuksen tarvetta perustellaan "tarpeella yksilölliseen opetukseen" ilmaistaan tässä yhteydessä nähdäkseni myös samalla, ettei yleisopetuksessa siihen ole kyllin hyvää mahdollisuutta. Tähän sijoitettiin myös henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan viittaavat argumentit. Mm. "koulun esitys erityisluokkasiirtoa varten"-lomakkeesta kohdasta "koulun suorittamat tukitoimet" poimittiin tähän 5 kpl "hopsiin" tai "helponnettuun opsiin" viittaavaa argumenttia. Erityisopetukseen ja mukautettuun opetukseen ylimalkaisesti viittaavat argumentit ovat myös tässä.

"Mukautetussa opetuksessa x:n on mahdollista saada enemmän tukea oppimistapahtumaan," (pn96)

"Hän vaatii paljon henkilökohtaista ohjausta, johon normaaliluokassa ei ole mahdollisuutta." (lo79)

"Saa pienryhmässä tarvitsemaansa tukea." (lo138)

"X tarvitsee opettajan viereensä." (lo129)

"Tarvitsee paljon henkilökohtaista ohjausta ja opetusta opettajalta." (kp145)

"Tarvitsee usein yksilöllistä ohjausta." (lo40)

"Tarvitsee paljon opettajan apua." (lo46)

"Erityisopetus on ainoa vartenotettava vaihtoehto." (lo50)

(Vastaus kysymykseen Miten erityisopetuksen toivotaan tilannetta auttavan?:)

"/(53..) mukautettu opetussuunnitelma." (lo96)

L53 "Oppimisympäristö" (107)

Lausunnoissa viitataan hyvin usein erityisesti luokkakokoon. Yleisopetuksen isoissa ryhmissä oppilaiden yksilöllinen huomioiminen nähdään vaikeaksi ja iso ryhmä aiheuttaa muitakin pulmia. Argumentit, joissa luokkakokoon viitataan, ovatkin usein sellaisia, missä luokkakoko mainitaan edellytyksenä mahdollisuudelle ottaa yksilöllisyys (L25) huomioon. Vaikka suurimmassa osassa näistä oppimisympäristöön viittaavista argumenteista viitattiin juuri luokkakokoon, nähdään erään argumentin mukaan oppimisympäristöllä olevan muutenkin merkitystä.

"Pienessä erityisopetusryhmässä hän saisi 25. (lo6)

"Pieneen ryhmään pääseminen on x:n koulunkäynnin ehdoton edellytys." (lo9)

"X:n on vaikea työskennellä isossa ryhmässä." (lo27)

"Isossa/heterogeenisessä luokassa on vaikea (25.)" (lo86)

"Pysyvä turvallinen ympäristö luo puitteet oppimiselle." (kp25)

L48 "oppimisvaatimukset, opetussuunnitelma" (78)

Tähän lokukseen sijoitettiin argumentit, joissa viitataan eri tavoin yleis- tai erityisopetuksen opetussuunnitelmaan tai niihin perustuviin vaatimuksiin ja tavoitteisiin. Vaatimukseen viitataan yleensä suhteessa oppilaan kykyihin tai paremminkin "kyvyttömyyteen". Tähän on siten poimittu juuri viittaukset ops:iin, vaatimuksiin ym., kun taas usein samassa lauseessa olleet, oppilaan kykyihin tai taitoihin viittaavat argumentit tai sen "osat" sijoitettiin mikä minnekin oppilaan taitoja kuvaaviin lokuksiin. Myös opetuksen etenemistähtiin viittaavat argumentit on tässä lokuksessa. Seuraavassa esimerkkejä näistä maininnoista, joissa koulu vaatimuksineen ja tavoitteineen tulee esiin:

"(7.) ylivoimaisten vaatimusten edessä." (lo23)
 "(28.) ettei hän selviydy yleisopetuksen vaatimuksista." (pn7)
 "Opetuksen vaatimustaso tällä hetkellä liian korkea." (lo11)
 "Ei ole selviytynyt 1-luokan oppimääristä." (lo146)
 "Erityisluokan vaatimustaso vastaisi paremmin x:n suoritustasoa." (lo45)
 "Matalampi vaatimustaso helpottaa varmasti seuraamista." (lo50)
 "Mukautetun opetussuunnitelman tavoitteet vastaavat paremmin x:n oppimiskykyä." (lo110)
 "Yksilöllisempi ja hitaammin etenevä opetussuunnitelma (mahdollistaa 35.)." (kp22)
 "Mukautetussa opetuksessa edetään hitaammin." (lo130)
 "Opiskelutahti olisi verkkaisempi" (lo97)
 "Hyötyy pienluokan ja mukautetun opetussuunnitelman tarjoamasta opiskelutahdista." (fp73)

L32 "Peruskoulun oppimäärästä suoriutuminen" (5)

Päästötodistuksen saaminen ja mahdollisuus sitä myöten päästä jatko-opintoihin oli yhtenä erityisopetukseen siirron perusteluna vain muutamissa argumenteissa:

"X saa suoritetuksi peruskoulun oppimäärän ja mahdollisuudet jatko-opintoihin." (lo21)
 "(25.) mahdollistaa peruskoulun päästötodistuksen saamisen." (lo62)

L56 "Opettaja" (2)

Lausunnoissa oli kaksi argumenttia, joissa viitataan opettajaan muuten kuin mainiten "(isossa luokassa) opettajan olevan mahdotonta yksilöllisesti huomioida oppilaansa" tms. (Edellisen kaltaiset argumentit ovat L25:ssä.)

"Erityisopettaja(, 53. ja 54.) varmistaa omaksumisen." (1o4)
"Erityiskoulun opettajat pystyvät varmasti paremmin auttamaan x:ää hänen tarpeissaan kuin (pienen kyläkoulun) yhdistetyssä 5.-6. luokassa, jossa on 28 oppilasta." (1o75)

Tämän lokuksen argumenteissa olisi tulkinnanvaraa, vaikka tulkintoja on analyysissä erityisesti pyritty välttämään. Esimerkeistä ensimmäinen viittaa "rivien välistä" opettajan, erityisopettajan, taitoihin. Varsinkin toinen argumentti on sellainen, että näkökulmaa hieman kääntämällä sekin olisi paikkansa "yksilöllisyyden kohtaaminen"-lokuksesta löytänyt. Jätin ne kuitenkin tähän, koska mielestäni asia on huomioon arvoisen. Opettajan taidoista ei varsinaisesti lausuntojen perusteluissa puhuta mitään.

4.5 Koulutilanteen arviointi sekä kodin ja koulun välinen yhteydenpito

Tähän pieneen ryhmään sijoittuivat siis lokukset, joihin sisältyvissä argumenteissa viitattiin laajemmin oppilaan koulutilanteen arviointiin. Lokukset sisältävät kuitenkin varsin mielenkiintoisia yksityiskohtia, jotka halusin nostaa selvästi esiin, joten jätin tällaisenaan mukaan tämän ryhmän.

Koulutilanteen arviointi sekä kodin ja koulun välinen yhteydenpito (137)

L26 Tutkimukset, tarkkailut ja yhteydet huoltajiin
 L27 Erityisopetussijoituksen uudelleenarviointi

L26 "Tutkimukset, tarkkailu ja yhteydet huoltajiin" (117)

Tähän moniulotteiseen lokukseen kerättiin lausunnoista argumentit, jotka viittaavat psykologin tutkimuksiin, joissa oppilas oli ollut tai keskusteluihin, joita oppilaan koulunkäyntiin ja erityisopetussijoitukseen liittyen oli esimerkiksi opettajien, vanhempien ja psykologin kesken käyty. Lisäksi tähän sijoitettiin yksi ryhmätarkkailuun viittaava argumentti, joka esimerkkinä alla, kuten myös esimerkit tutkimuksiin ja niiden tuloksiin sekä asiaan liittyviin neuvotteluihin viittaavista argumenteista. Psykologin tutkimuksiin tai seurantaan viittaavista argumenteista (yhteensä 45) 10 ovat sellaisia, joihin ei ole liitetty tarkempia perusteluja erityisopetussijoitukselle.

"Tammikuussa tehdyn ryhmätarkkailun perusteella voidaan arvioida (25. ja näin ollen) hyötyvän mukautetusta opetuksesta." (kp90)

"X on ollut(...) tutkimuksissa koulumuodon arvioimiseksi." (lo81)

"Koulupsykologin tutkimusten perusteella suosittelen, että x siirtyy(...)." (kp82)

"Asiasta käymieni neuvottelujen ja suorittamieni tutkimusten perusteella suositan..." (kp96)

"Suoritetun psykologisen tutkimuksen mukaan x hyötyisi mukautetusta opetuksesta." (lp119)

"Lisäksi olen neuvotellut x:n koulutilanteesta syksyllä(...) opettajan ja vanhempien kanssa." (pn101)

Valmiista koulun esitys erityisluokkasiirtoa varten -lomakkeiden kohtaan "koulun yhteydet huoltajiin" kirjatut argumentit, joissa viitataan koulun ja kodin väliseen yhteydenpitoon mahdollisesti myös muissa asioissa, kuin koulun vaihdon merkeissä, kirjattiin tähän myöskin(yhteensä 58 kpl). Niistä olisi voinut muodostaa omankin lokuksensa, mutta päädyin käytännön syistä sijoittamaan ne tähän. (Otin ne analyysissä huomioon vasta viime tipassa.) Näissä yhteydenpitoon viittaavissa argumenteissa

mainitaan mm. vanhempainillat, puhelimitse ja reissuvihkojen välityksellä käydyt keskustelut sekä yhteiset tapaamiset vanhempien ja oppilashuoltohenkilökuntaan kuuluvien ihmisten kanssa. Yhteydenpidosta huoltajiin argumentoitaessa puhelinkeskustelut ja henkilökohtaiset tapaamiset vanhempien ja opettajan kesken tuodaan lisäksi esiin vajaassa neljässäkympyessä argumentissa, tämä lieneekin tyypillisin yhteydenpitotapa. Yhteiset tapaamiset perheneuvolassa tai oppilashuoltoryhmän kanssa mainitaan vajaassa kymmenessä argumentissa. Viittauksia reissuvihkoon ja muihin kirjallisiin viesteihin on joitakin. Vanhempainilloista argumentoidaan pari kertaa. Lisäksi viitataan tarkemmin erittelemättä yhteydenpidon tapahtuneen "usein" tai mainitaan "luokanopettajan ja erityisopettajan seuranneen yhdessä huoltajan kanssa oppilaan edistymistä koulussa".

L27 "Erityisopetussijoituksen uudelleen arviointi" (20)

Psykologien lausunnoissa esitetään joitakin suosituksia siirron pysyvyyden tarkistamiseksi ja jatkotutkimusten tekemiseksi:

"Siirron pysyvyyttä on syytä tarkistaa vuoden, parin välein." (pn84)

"Siirto on hyvä tarkistaa 1-2 vuoden kuluessa (uusintatutkimus viimeistään 1.5 vuoden päästä)." (pn 96)

"Koulusijoitus on syytä arvioida uudestaan vuosittain." (pn136)

"Koulun tehtäväksi jää arvioida x:n edistymistä ja mahdollista yleisopetukseen takaisin siirtymistä myöhemmin." (pn104)

"Siirtymistä takaisin yleisopetukseen on arvioitava, kun x alkaa edistyä oppimisessa riittävästi ja perheen asuinpaikka vakiintuu." (kp109)

"Psykologin tutkimuksia on tarkoitus jatkaa koulussa syyslukukaudella." (kp29)

Argumentteja, joissa jatko- tai uusintatutkimusten, oppilaan edistymisen huolellisen seurannan tai erityisopetussijoituksen uudelleenarvioinnin tarpeeseen viitataan, on lausunnoissa kaikkiaan vain 20.

5 LÖYDÖSTEN TARKASTELU

Päätutkimustehtävänäni on ollut selvittää miten mukautettuun erityisopetukseen sijoitusten tarve on perusteltu eli minkälaisia argumentteja erityisopetussijoituspäätösten pohjana olevissa lausunnoissa on käytetty. Argumenttianalyysin avulla olen etsinyt perusteluista teemoja, joiden alle käytetyt argumentit sijoittuvat ja tarkastellut argumenttien sisältöä tarkemminkin. Kuten esiin on tullut, argumentaatio erityisopetussijoitusten taustalla on melko kirjavaa, jakautuivathan käytetyt argumentit 38:n eri teeman alle. Edellisessä luvussa olen kuvaillut erityisopetussijoituspäätösten taustalla olevaa argumentaatiota teemoittelun avulla muodostaminani kokonaisuuksina varsin yksityiskohtaisesti. Yksilöön suoraan viittaavat teemat alaryhmineen olivat kuvailussa yhtäällä ja sosiaaliseen kontekstiin viittaavat teemat omine alaryhmineen toisaalla. Näiden kahden suurimman kokonaisuuden ulkopuolelle jääneitä teemoja kuvailin ryhmässä koulutilanteen arviointi sekä kodin ja koulun välinen yhteydenpito. Tässä luvussa tuon argumentaatiosta syvemmin esiin mielestäni mielenkiintoisimmat seikat peilaten niitä aiempaan tutkimukseen ja muuhun kirjallisuuteen.

5.1 Oppilaan vaikeudet perustelujen keskiössä

Keskeisellä sijalla löydösteni tarkastelussa on se esiin tullut tosiseikka, että erityisopetussijoitusten taustalla oleva argumentaatio on pitkälti oppilaan vaikeuksia painottavaa, onhan sosiaalisen kontekstin argumenttien osaltakin lähtökohta on usein siinä, miten oppilas tuohon kontekstiin, lähinnä kouluun, sopii. Perheen näkökulma jäi pitkälti muun argumentaation varjoon. Argumentaatio on kaikenkaikkiaan sävyltään pääosin negatiivista ja ongelmia painottavaa, vaikkakin useissa lokuksissa tuotiin esiin myös muutama positiivinenkin argumentti (Ks. myös Riikonen 1992). Kiinnostukseni kohdistuu suuressa määrin myös seikkoihin oppilaan vaikeuskeskeisyyden taustalla. Tutkimuksen lähtökohdissa viittasin koulun käytäntöihin. Tarkastelussa paneudun niihin erityisopetussijoitusten ja perustelujen taustalla olevana seikkana hieman

syvemmin. Mikä saa opettajat ja psykologit argumentoimaan tietyin tavoin? Mistä kertoo se, että painopiste on tietyissä asioissa? (Pohdinta luvussa pohdin muun muassa olisiko vaihtoehtoja ja minkälaisin ehdoin?) Tässä tarkastelussa palaan Bergerin ja Luckmannin (1966/1994) ajatuksiin sosiaalisesta konstruktionismista, joihin jo tutkimukseni lähtökohta-luvussa viittasin.

5.1.1 Oppilaan ongelmaluettelo

Kuva, jonka argumentaatio tutkimukseni kohteena olevasta mukautetussa opetuksessa opiskelevasta oppilasryhmästä antaa, vastaa pääosin havaintojani, joita käytännön työssä oppilaista olen tehnyt. Mukautetussa opetuksessa opiskelevat oppilaat muodostavat hyvin heterogeenisen joukon oppilaita, joilla on erilaisia, eri laajuisia, eri yhteyksissä ilmeneviä ja eri syistä johtuvia oppimisvaikeuksia. Myös kirjallisuudessa annetaan tämän suuntainen kuva asiointilasta. Kuvatessaan mukautetun opetuksen oppilaan ominaispiirteitä myös esimerkiksi Runsas (1991; 66) tuo esiin sekä oppilaiden suuret keskinäiset erot oppimisessa, että yksittäisen oppilaan kykyprofiilin epätasaisuuden.

Oppilaaseen viittaavista argumenteista tehdyn luettelon yläpäässä tulee esiin yhteneväisyyksiä myös muiden aiempien mukautettuun erityisopetukseen sijoitusten syitä tarkastelleiden tutkimusten ja tarkastelujen kanssa (esim. Matilainen & Vehmas 1994; Moberg 1985; Männikkö 1995; ks. myös Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 1988, 135-138). Painotuksissa ja näkökulmissa on eroja. Mukautettua opetusta käsittelevässä luvussa esiin tullut luettelo mukautetun opetuksen oppilaan oppimiseen vaikuttavista tyypillisistä piirteistä sisältää samoin yhtäläisyyksiä perusteluissa esiin tulleiden tekijöiden kanssa. Määrällisesti usein esiin tulleiden tekijöiden lisäksi puutun tässä yhteydessä myös muutamaiin harvoin mainittuihin, mutta mielestäni huomionarvoisiin seikkoihin.

Suuressa määrässä argumentteja viitataan oppilaan kokonaiskehitykseen sekä lahjakkuus- ja kykytasoon. Monen oppilaan kohdalla kykyprofiili on argumenttienkin mukaan epätasainen siten, että vaikeudet ilmenevät erityisesti tietyissä asioissa, mutta ovat toisaalla "lähes ikätasoa" tai "ikätasoa". Mobergin (1985; 47) mukaan "erityisluokille siirretään yleisesti arvioituna sellaisia oppilaita, joille luokat erityisopetusta koskevissa säädöksissä on tarkoitettu". Termiä "henkinen jälkeenjääneisyys", mikä Mobergin (1985, 47-48) mukaan siihen liittyvän heikon koulumenestyksen kanssa apukoulusiirtojen taustalla lähes aina on, ei näiden lausuntojen argumenteissa juurikaan ole käytetty. Viivästyneen kehityksen voidaan nähdä viittaavan samaan ilmiöön. Viivästyneeseen kehitykseen ja heikkolahjaisuuteen viittaavia argumentteja oli kaikkiaan nelisenkymmentä. Näin ollen näihin virallisissa kriteereissä esiintyviin määreisiin viitattiin korkeintaan yhden kolmasosan kohdalla oppilaista, sillä joissakin lausunnoissa oli kaksikin samaan asiaan viittaava argumenttia. Tämän tutkimuksen perusteella ei siis yksiselitteisesti voida sanoa näiden seikkojen olevan useimmiten siirtojen taustalla. Tietysti osalla niistäkin oppilaista, joiden kohdalla asiaa ei erityisesti mainittu, kyse voi olla kehityksen viivästyisestä. Joitakin muita asioita on tuolloin kenties haluttu korostaa. Männikön (1992; 50) tutkimuksessa heikkolahjaisuuteen ja kehityksen viivästyemään viitattiin lähes joka toisen oppilaan kohdalla.

Laaja-alaisista oppimisvaikeuksista" tai "oppimisvaikeuksista useissa eri oppiaineissa" argumentoitiin seitsemisen kertaa. Tarkemmin erittelemättä missä tai miten laajalti ne ilmenevät, oppimisvaikeudet mainittiin suunnilleen yhtä monta kertaa. Oppimisvaikeuksiin eri kouluaineissa kuten erityisesti äidinkiessä ja matematiikassa, viitattiin kuitenkin hyvin usein. Kriteereitä vaihdellen hyvin useat oppilaista voidaankin määritellä enemmän tai vähemmän oppimisvaikeuksisiksi. Amerikkalaisiin tutkimuksiin perustuen on arvioitu, että yli 80% oppilaista voitaisiin käytössä olevin määritelmien kuvata oppimisvaikeuksisiksi (Wang, Walberg & Reynolds 1992, 35). Oppimisvaikeuksiseksi määriteltyjen oppilaiden määrä onkin kasvanut. Wang ym. (em,

36) viittaavat tämän määrällisen kasvun taustojen ja syiden olevan hieman epäselvät. He tuovat esiin näkökulman, jonka mukaan huonosti koulussa menestyville oppilaille ja heidän opettajilleen ja vanhemmilleen oppimisvaikeuksiseksi määrittely tarjoaa selityksen ja että useimmat oppilaista joilla joitain kouluun liittyviä erityistarpeita on, tarvitsevat enemmän tai parempaa opetusta, eivät erilaista. (Ks myös Sleeter 1986)

Määrällisesti suurin osa aineistoni oppilaaseen viittaavista argumenteista koskee lukemista ja kirjoittamista sekä laajemmin kielellistä kehitystä ja suoriutumista kielellistä kykyä vaativissa tehtävissä. Kielellisen kehityksen viivästyminen on tullut esiin myös Männikön (1993; 50) tutkimuksessa, jossa kielelliset vaikeudet tulivat esiin lähes joka toisen oppilaan kohdalla erityisopetussijoitusperusteluissa. Kielellisten vaikeuksien yleisyyteen mukautetun opetuksen oppilaiden (tai apukoululaisten) joukossa viitataan myös muissa yhteyksissä (esim. Moberg 1982, 130-131). Kielelliset vaikeudet näyttävät liittyvän joillakin oppilaista muuhun kehityksen viivästyymiseen, mutta osalla kielelliset vaikeudet ovat spesifimpiä, aiheuttaen kuitenkin vaikeuksia muussa kouluoppimisessa. Yhtä kaikki, kielellisiä taitoja, tässä luku- ja kirjoitustaito mukaan luettuna pidetään peruskoulussa pärjäämisen kannalta perustavanlaatuisina taitoina, jotka oppilaiden tulisi jo alkuopetuksessa, ensimmäisellä tai viimeistään toisella luokalla tiettyssä määrin hallita. Tilaa hitaammalle ja omaan tahtiin etenevälle kypsymiselle ei juuri ole, koska puutteet näissä taidoissa aiheuttavat ongelmia myöhemmin lukuaineissa ja muussa kirjapainotteisessa opiskelussa, jossa uuden tiedon omaksuminen tapahtuu pitkälti kielellisten taitojen välityksellä. (ks. myös Korkman 1995, 120; Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmienperusteita 1988, 137; Runsas 1991, 68)

Matematiikan vaikeuksiin viitattiin aineistoni lausunnoissa myös varsin usein. Ongelmien ilmenemisestä erityisesti soveltamista vaativissa ja ongelmanratkaisutehtävissä argumentoitiin. Korkeintaan mekaanisten laskutehtävien mainittiin sujuvan. Matematiikan vaikeuksien korostuminen voi osaltaan olla seurausta siitä, että koulumatematiikan opetuksessa saattaa jäädä asioiden havainnollistaminen ja

konkretisoiminen usein vähiin ja ensisijaisena tavoitteena on päästä opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin ehtimättä välittää siitä, onko peruslaskutoimitustenkaan ideaa sisäistetty. Erityisesti ne oppilaat, joilla oppiminen on hidasta ja matematiikan vaikeudet liittyvät yleiseen hitaaseen kehitykseen ja oppimiseen, tarvitsisivat konkreettisia esimerkkejä ja sen varmistamista, että perusasiat on hallinnassa ennen vaikeammalle tasolle etenemistä. Tämä vaatisi riittävästi aikaa ja harjoittelua, mikä monen muunkin asian yhteydessä koetaan yleisopetuksessa mahdottomaksi (kuten on tullut ja tulee vielä myöhemminkin esiin). Kuitenkin tällä tavoin näiden oppilaiden olisi mahdollista saavuttaa samat perustaidot kuin muilla ikäisillään. Muun muassa opettamalla oppilaille uusia opiskelustrategioita voitaisiin oppimista edesauttaa (Corral & Antia 1997). Vain tietyllä ryhmällä, ns. dyskalkulisilla oppilailla, matemaattiset vaikeudet ovat tutkimusten mukaan niin erityisiä, ettei asia edes runsaalla harjoittelulla korjaannu. (Ahonen & Räsänen 1995, 233)

Keskittymisen ja tarkkavaisuuden ongelmista argumentoitiin myös useita kertoja. Kynnys niistä argumentointiin on varmasti matala mm. siitä syystä, että isossa luokassa oppilas, joka ei kykene keskittymään, häiritsee sekä muita oppilaita, että tunnin kulkua enemmän kuin vetäytyvä ja hiljainen oppilas (koulutyöskentelyyn viittaavissa argumenteissa tuli esiin muutamia heihinkin viittaavia argumentteja) ja hänet koetaan ongelmaksi. Ongelmallinen tuollainen tilanne toki onkin. Pulmat keskittymisessä lienevät usein tavalla tai toisella seurausta muista oppimiseen liittyvistä ongelmista, mikä muutamien argumenteiden tuotiin lausunnoissakin esiin. Nopeasti etenevään opetukseen ei oppilas, jolla oppiminen vie muita enemmän aikaa, ehdi mukaan, jolloin hän syystäkin turhautuu ja keskittymiskyky herpaantuu. Toinen ryhmä on tietysti oppilaat, joilla keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ongelmien taustalla on oppimisvaikeuksien sijaan tai ohella muut tekijät kuten esimerkiksi suoranainen tarkkaavaisuushäiriö (Ks. esim. Lyytinen 1999; Närhi 1999, 167).

Myös itsetuntoon viittaavia argumentteja oli useita. Näkemykseni mukaan erityisopetussiirron vaikutus itsetuntoon ei kuitenkaan ole niin itsestään selvästi myönteinen kuin useista argumenteista on ymmärrettävissä. Positiiviset elämykset ja onnistumisen kokemukset kyllä sinänsä tukevat itsetuntoa, mutta erityisopetussiirto lieveilmiöineen, mitä esimerkiksi tietty erityisoppilasleima saattaa aiheuttaa, voivat joidenkin oppilaiden kohdalla vahvastikin vaikuttaa päinvastoin. (ks. esim. Moberg 1979; Haavisto & Rinnevuori 1993) On kuitenkin myös tutkijoita, jotka tukevat erityisopetussijoitusta ajatellen sillä olevan nimenomaan positiivinen vaikutus itsetuntoon. (Vaughn, Haager, Hogan & Kouzekanani 1992, 44) Kyse ei liene olekaan joko-tai asiasta.

Oppimisen hitaus mainitaan mukautetun oppilaan oppimista kuvattaessa usein sekä aineistoni argumenteissa, että myös kirjallisuudessa ominaispiirteitä kuvattaessa (ks. esim. Runsas 1991, 66). Sen sijaan oppilaan oppimis- ja opiskelustrategioihin viitattiin hyvin harvoin. Maininnan arvoinen asia on, sillä tutkimuksetkin osoittavat oppilaiden opiskelu- ja oppimisstrategioiden ja -tyyliin voivan olla toisistaan hyvinkin poikkeavia. Meistä jokaisella on yksilöllinen oppimis-, ajattelu- ja työskentelytyylinsä. Siinä missä toinen oppii esimerkiksi visuaalista kanavaa pitkin, oppii toinen auditiivista kanavaa käyttäen paremmin. Erot voivat olla kognitiivisissa prosesseissa syvemmilläkin. (Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller 1980; Prashnig 1996; Ikonen 1993, 18; Matilainen 1991, 20; Siegler & Campbell 1989, 222) Todennäköisesti monien muiden, muissa lokuksissa esiin tulleiden vaikeuksien taustalla on osallisena muun muassa juuri puutteelliset opiskelustrategiat.

Toinen teema, johon lausunnoissa vain muutamia kertoja viitattiin, ja mikä tuntuu tärkeältä asialta ottaa esiin, on ulkomaalaisuus. Niiden suomalaisten lasten lisäksi, joilla koulunkäynti syystä tai toisesta tuottaa vaikeuksia, erityistä ohjausta ja tukea tarvitsevat maahanmuuttajalapset. Useiden maahanmuuttajien kohdalla mukautettuun opetukseen sijoittaminen lienee eräänlainen hätäratkaisu. Maahanmuuttajille tarkoitettuja

valmentavia luokkia ei ole ollut tarpeeksi ja kielitaidon ollessa puutteellinen, on yleisopetuksen isossa luokassa selviytyminen hyvin hankalaa. Vaihtoehtona iso erityiskoulu kenties muunlaisine ongelmineen ei välttämättä kuitenkaan ole paras mahdollinen lapselle, jonka elämä aiemmin on saattanut olla kovinkin rankkaa. Viime vuosina maahanmuuttajien valmentavaa opetusta ja “suomi kakkoskielenä”-opetusta onkin lisätty tutkimuskunnassani ja asiaan kiinnitetään nähdäkseni enenevässä määrin huomiota edelleen. Uudessa perusopetuslaissa perusopetukseen valmistavaa opetusta ei velvoiteta järjestämään, mutta kehoitetaan siihen harkinnan mukaan (Lahtinen, Lankinen, Penttinen & Sulonen 1999, 156-157).

Edellisten lisäksi on vielä eräs koulutilanteen arviointi sekä kodin ja koulun välinen yhteydenpito -ryhmässä esiin tullut seikka, jonka tässä yhteydessä haluan tuoda esiin. Tutkimuksen lähtökohtiin viitaten, erityisopetussijoitus saattaa vaikuttaa oppilaan sen hetkisen elämän (itsetuntoseikat ym.) lisäksi myös tulevaisuuteen ratkaisevasti, eivätkä seuraukset ole yksiselitteisen positiivisia esimerkiksi jatko-opintojen näkökulmasta (Kuorelahti 1994, 79). Parissa lausuntojen argumenteissa viitattiin siihen, miten erityisopetukseen siirtämisellä mahdollistetaan oppilaan päästötodistuksen saaminen ja jatko-opiskelu. Mukautettuun erityisopetukseen siirtäminen tarkoittaa sitä, että peruskoulun päästötodistukseen tulee merkintä peruskoulun mukautetun oppimäärän suorittamisesta. Nykyään uuden lain myötä todistukseen merkitään ne aineet, joissa mukautettua opetusta on saanut. Käytännössä tämän voi nähdä rajoittavan jatko-opiskelumahdollisuuksia, eikä päinvastoin. Tietysti sekään, että käy koulunsa huonolla menestyksellä yleisopetuksessa tai jättää sen kesken, ei jatko-opiskelumahdollisuuksia paranna. Kuitenkaan myöskään erityiskoulun ei voida mielestäni sinänsä nähdä jatko-opiskelumahdollisuuksia varmistavan.

5.1.2 Ristiriita resurssien ja oppilaan tarpeiden välillä

Sosiaalisen kontekstin argumentit tulevat koulun osalta esiin muun muassa tarkastellessani löytöjäni, jotka osoittavat yleisopetuksen resurssien ja oppilaan tarpeiden välisen epäsuhteen erityisopetussijoitusten taustalla. Oppilaan vaikeuksien korostamisen ohessa tai itse asiassa varmaankin sen taustalla tämä on toinen erityisen keskeinen seikka, joka lausunnoista välittyi. Opettajien lausunnoissa tuli konkreettisesti esiin ristiriita opetussuunnitelman asettamien vaatimusten ja oppilaiden tarpeiden yksilöllisen huomioimisen välillä. Yleisopetuksessa opettajilla on paine opettaa tietyt asiat, tietyssä ajassa ja vieläpä kenties tietyllä tavallakin. Lausuntojen argumenteista välittyi näkyviin huoli muita hitaammasta oppilaasta, joka tiukassa vauhdissa luokan yhteisessä opetuksessa auttamatta jää jälkeen oppimisessa. Opettajat kokevat, ettei heillä ole aikaa eikä mahdollisuutta eriyttää opetusta näiden muita hitaampien oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Taustalla, oppilaan oppimista koskevan huolen ohessa opettajilla varmaankin myös toinen suuri huoli koskien sitä, miten tämä muita hitaampi oppilas vaikuttaa muuhun luokan toimintaan ja opetussuunnitelman mukaiseen etenemiseen.

Opettajan taitoihin ei argumentaatiossa juurikaan viitattu. "Opettaja"-lokuksella sisältyy pari argumenttia, joissa mainitaan erityisopettajan osaavan tai pystyvän huomioimaan oppilaan tarpeet paremmin, minkä (tutkimusmenetelmäni kannalta poikkeuksellisesti) tulkitsin tarkoittavan, että yleisopetuksessa nämä kyseiset opettajat kokevat, etteivät itse osaa tms. oppilaan erityisiä tarpeita huomioida. Tulkintaa käytin tässä yhteydessä korostaakseni, että opettajan taidoista ei argumenteissa oikeastaan mitään puhuta, niin suuri merkitys oppilaan oppimisen kannalta kun sillä onkin. Lausunnoissa ei viitata opettajan opetustrategioihin, kuten ei liiemmin erilaisiin oppimisstrategioihinkaan, mikä tuli jo aiemmin esiin.

Oppilaan puutteellisten oppimisstrategioiden ohessa voivat kuitenkin myös opettajan opetusstrategiat olla puutteelliset tai oppilaalle sopimattomat. Opettajan mahdollisuuksia

oppilaiden yksilöllisten strategioiden huomioimiseen yleisopetuksessa nykyisellään rajoittavat varmasti suurestikin tietyt rakenteelliset seikat. Vähäinen argumentointi opiskelustrategioita ja oppimisstrategioita koskien saattaa viitata kuitenkin myös siihen, ettei niiden merkitystä täysin ole oivallettu. Varsinkin oppimisvaikeuksien voittamisen kannalta eri oppilaiden erilaisten strategioiden selvittäminen ja huomioiminen opetuksessa olisi kuitenkin tärkeää (Brunner & Majewski 1997,16; Wright 1996, 15). Yksilöllisten oppimistyylien "maalaisjärjellä" selvittämisen tueksi on tarjolla myös testejä (Ks. esim. Ikonen 1993, 21; Marckworth 1994, 26)

Lausunnoista tuli esiin oppilaiden saaneen luokan varsinaisen opetuksen lisäksi myös muuta opetusta. Lausunnoissa oli runsaasti tukitoimiin liittyviä argumentteja ja suuri joukko niistä poimittiin opettajien valmiin lomakkeen kohdasta "koulun suorittamat tukitoimenpiteet". Psykologien lausunnoissa viitattiin tukitoimien osalta lähinnä koululykkäyksiin ja kokeiluluontoisiin erityisopetussijoituksiin ja tukijaksoihin. Useimmat opettajien lausunnot kertoivat oppilaan vaikeuksiin kohdistetun lisätukena lähinnä tuki- tai erityisopetusta mahdollisimman paljon. Argumentaatio kuitenkin osoitti, että "mahdollisimman paljon" on itse asiassa hyvin vähän. Osa-aikaista erityisopetusta koskevat argumentit esimerkiksi osoittavat resursseja riittävän n. 1 tuntiin oppilasta kohden viikossa. Määrällisesti tämä on vähän, oli opetus laadultaan kuinka hyvää vaan. Usein opetus on lisäksi samanaikaisopetusta. Osa-aikaisen erityisopetuksen ja luokanopettajan antaman tukiovetuksen vähyyden lisäksi lausunnoissa näkyy myös se, että avustaja on ilmeisen harvinainen ylellisyys yleisopetuksen luokissa. 96:sta koulun esityksestä vain neljässä tuotiin esiin avustaja käytettynä tukitoimena. Kaiken kaikkiaan yleisopetuksessa käytetyistä tukitoimista argumentoitaessa tulee esiin niiden riittämättömyys suhteessa oppilaan avun tarpeeseen.

5.1.3 *"Erityisopetus on ainoa varteenotettava vaihtoehto"*

Joistakin lausunnoista tuli esiin vahva näkemys siitä, mikä olisi ainoa oikea ratkaisu tilanteen korjaamiseksi. Eräässä lausunnossa esiin tullut argumentti "erityisopetus on ainoa varteenotettava vaihtoehto" kuvaa hyvin sitä avarakatseisuutta, joka vielä laajalti koulun piirissä vallitsee. Olihan erityisluokkasiirtoa jo kaikkien aineistoni oppilaiden kohdalla alettu järjestelmäänkin. Myös valmiista lääkärinlausuntolomakkeesta, jossa lääkärin tulee valmiista vaihtoehtoista valita oppilaan terveydentilaan viittaavista vaihtoehtoista sopivin, välittyy tämä sama ehdottomuus. Eräässä niistä rasti oli kohdassa "terveydellisistä syistä siirto välttämätön".

Tämän tutkimuksen puitteissa en ole selvittänyt missä määrin siirtoja takaisin yleisopetukseen tehdään. Muut asiaa tarkastelleet tutkimukset osoittavat siirtoja takaisin tapahtuvan jossain määrin, mutta usein siirrot apukouluun ovat olleet varsin pysyviä. Mobergin (1985; 47) mukaan apukoulusiirrot esimerkiksi ovat pysyvämpiä kuin tarkkailuluokkasiirrot. Hänen tutkimuksensa mukaan takaisin yleisopetukseen siirtojen määrä oli 14% apukouluun vastaavana ajankohtana tehtyjen siirtojen määrästä. Myös Männikön (1993) tutkimuksen mukaan siirrot ovat usein pysyviä. Tästä ei mielestäni Männikön tavoin voida päätellä siirtojen olleen yksiselitteisen perusteltuja, mitä ne voivat toki olla, mutta eivät välttämättä. (Ks. myös Fuchs, Roberts, Fuchs & Bowers 1996)

Erityisopetussijoitusten melko pysyväisluonteisuuden valossa mielenkiintoinen argumentaatioissa esiin tullut seikka on se, että argumentteja, joissa jatko- tai uusintatutkimusten, oppilaan edistymisen huolellisen seurannan tai erityisopetussijoituksen uudelleen arvioinnin tarpeeseen viitataan, oli aineistoni lausunnoissa vain 20 kappaletta. Tämä antaa vaikutelman ajattelutavasta, että suurimman osan erityisopetussijoituksista katsotaan jo lähtökohdissaan eli sijoitusta harkittaessa tulevan pysyviä.

Kuitenkin on tutkimuksia, joiden tulokset antavat viitteitä siitä, että joidenkin oppilaiden ongelmat ovat näyttäytyneet uudessa valossa uusintatutkimusten yhteydessä, vaikkakaan aina seurauksena ei ole ollut muutoksia koulusijoituksessa (Clarizio & Halgren 1991, 317-318; Fugate, Clarizio & Phillips 1993). Mobergin (1985; 51) on tuonut esiin sen tärkeän seikan, että tarve harkita erityisoppilaiden siirtoa yleisopetukseen niin pian kuin mahdollista, on olemassa edelleen, huolimatta siitä, että esimerkiksi paine erityisluokille siirrettävien oppilaiden määrän kasvusta on vähentynyt seurauksena osa-aikaisen erityisopetuksen määrän lisääntymisestä. Ammattitaitoisista erityisopettajista useimmat varmasti seuraavatkin systemaattisesti oppilaansa edistymistä ja pitävät yleisopetukseen siirron mahdollisuuden mielessään? Myös sen seikan valossa, että iso osa tutkimusaineistoni oppilaista (60/153) on sijoitettu erityisopetukseen heti ensimmäiselle luokalle, jatkotutkimuskehotusten määrä vaikuttaa hyvin vähäiseltä. Ensimmäisestä luokasta lähtien erillisessä erityisopetuksessa opiskelleet oppilaat eivät ole saaneet edes mahdollisuutta testata taitojaan yleisopetuksessa. Koulusijoituksen uudelleenarvioinnin yhteydessä huolellisen arvioinnin kohteena on oltava ennen kaikkea tietysti myös yleisopetuksen valmiuksien arviointi, mihin seikkaan palataan pohdinta-luvussa.

5.2 Perheen näkökulma?

Sosiaalisen kontekstin perusteluissa oppilaan perhe ja elämäntilanne jäivät mm. edellä tarkasteltujen koulua koskevien argumenttien varjoon, kuten myös vähäiselle maininnalle lausunnoissa ylipäätään. Oppilaan vaikeaa elämäntilannetta pidettiin kyllä osallisena oppilaan koulunkäyntiin liittyviin vaikeuksiin niissä lausunnoissa, joissa asia mainittiin. Yllättävän harvoin perhetilanteeseen kuitenkin kaiken kaikkiaan viitattiin, sen kuvan valossa, joka Mobergin (1985; 17) mukaan erityisluokalla olevien sosioekonomisia taustoja ja kouluvaikeuksien etiologiaa koskevia teorioita tarkasteltaessa syntyy: "...vaikeuksien taustalta löytyy usein puutteita kodin kasvuärsykkeissä ja perusturvallisuudessa..." Mobergin tutkimuksen mukaan toisaalta apukoululaisista 75:lla oli "rakenteellisesti ehyt" kotitausta (tarkkailuluokkalaisten

kohdalla sama luku oli 49%).

Perhenäkökulma tuli toisessa mielessä esiin opettajien valmiille lomakkeelle kirjoitetuissa lausunnoissa, joissa oli kuvailtu koulun yhteydenpitoa kodin suuntaan. Muuten vanhemmat tai huoltajat tulivat esiin vain valmiille lomakkeelle kirjoitettujen psykologin lausuntojen alareunassa, jossa he saattoivat rastin ruutuun laittamalla joko hyväksyä tai olla hyväksymättä lapsensa erityisopetussijoitushankkeen. Käytännössä kannanotto kirjattaneen viralliselle lomakkeelle vasta kun siirtoa kenties alunperin vastustavatkin huoltajat on saatu käännetyttyä siirron kannalle. Aineistoni lausunnoissa rastit ovat poikkeuksetta "hyväksyn"-ruudussa.

Vanhempien osallisuus lastansa koskevaan päätöksen tekoon on asia, jota olisi syytä kenties enemmänkin pohtia. Joidenkin tutkimusten mukaan vanhemmat kokevat saaneensa liian vähän informaatiota erityisopetussijoituksen tiimoilta ja tällöin todellinen osallistuminen lastaan koskevaan päätöksentekoon on pakostakin vajavaista (Brantlinger 1987; 94). Ei ole tarkoituksenmukaista, jos epäluuloiset ja epätietoiset vanhemmat taipuvat hyväksymään erityisopetussijoituksen psykologin asiantuntijalausunnon edessä, mutta kokevat tehneensä päätöksen vastentahtoisesti, vailla asiaan kunnolla perehtymistä, mihin Matilaisen ja Vehmaksen (1994; 66) tutkimuksessakin viitataan.

5.3 Koulun käytännöt erityisopetussijoitusten taustalla

Kuten jo tutkimuksen lähtökohdissa tuli esiin, sosiaalisen konstruktionismin eräänä keskeisenä ajatuksena on, että todellisuus rakentuu ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Näiden merkitysten kautta ihminen sosiaalistuu ja luo subjektiivisen todellisuutensa pitkälti kielen välityksellä. Sosiaaliset ilmiöt syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa ihmiset myös ylläpitävät näitä ilmiöitä. (Aittola & Raiskila 1994, 220-221; Naukkarinen 1999, 40-41)

Kolme perusprosessia, joiden kautta sosiaalisten ilmiöiden luominen ja ylläpitäminen tapahtuvat ovat ulkoistaminen, objektivoituminen ja sisäistäminen. Naukkarinen (1999: 41) kuvaa näitä prosesseja ymmärrettävästi näin: "Ulkoistamista on se, että ihmiset toimivat ympäristössään ja luovat jonkun käytännön. Tämä käytäntö siirtyy sitten osaksi ihmisten laajempaa sosiaalista verkostoa; muutkin ihmiset ottavat käytännön osaksi toimintaansa ja käytäntö hiljalleen vakiintuu ihmisten keskuudessa. Tietyssä vaiheessa käytäntö objektivoituu; siitä tulee objekti ihmisten tietoisuudessa ja sitä mukaa käytännöstä tulee 'todella olemassa oleva' tai 'totuus'. Käytäntö tuntuu ihmisten mielestä kyseenalaistamattomalta ja ulkoisessa todellisuudessa luonnollisesti olemassa olevalta eivätkä ihmiset tavallisesti ajattele, että käytännön 'totuudellisuus' on konstruoitu heidän välisessään vuorovaikutuksessa. Sisäistäminen varmistaa tietyn käytännön siirtymisen eteenpäin uusille yhteisön jäsenille. Uudet yhteisön jäsenet kohtaavat kulttuurin, jossa käytäntö jo on kyseenalaistamaton 'totuus' ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa uudet yhteisön jäsenet sisäistävät tämän käytännön osaksi omaa ymmärrystään ympäristöstään."

Naukkarinen (1999; 41) on omassa tutkimuksessaan pohtinut edellä kuvattujen prosessien merkitystä koulun työrauhahäiriöiden kannalta. Oma tutkimustehtävänäni oli tutkia erityisopetussijoituslausunnoissa esitettyjä perusteluja eli argumentaatiota, joka on ollut erityisopetussijoitusten taustalla. Tarkastelussa on tullut tähän mennessä esiin muun muassa oppilaan vaikeuksien korostaminen, yleisopetuksen resurssien ja oppilaan tarpeiden välinen epäsuhta sekä erityisopetussijoituksen näkeminen lähes ainoana vaihtoehtona.

Oman tarkasteluni keskeisten teemojen valossa ulkoistamisen, objektivoitumisen ja sisäistämisen voikin ajatella tapahtuvan ensinnäkin siten, että aikojen saatossa on erilaisten oppijoiden tarpeita alettu huomioimaan lähtökohtana se, että oppilas siirretään palvelujen luo eikä päinvastoin. Tietyssä vaiheessa oppimisen ongelmista ja muista koulunkäynnin vaikeuksista kärsiviä oppilaita on alettu sijoittamaan erilleen muista.

Käytäntö on vakiintunut ja oppimisvaikeuksisten ja muiden “poikkeavien” oppilaiden siirtäminen erilliseen erityisopetukseen on vakiintunut kyseenalaistamattomaksi käytännöksi. Vakiintunut käytäntö pysyy yllä koska uudet opettajat, testejä tekevät psykologit ja vanhemmat kyseenalaistamatta vanhaa toimivat kuten aiemmin.

Edellä kuvatun prosessin taustalla on kaikki se muu toiminta mitä itse koulussa, luokkahuoneessa tapahtuu ja mikä on suunniteltu niitä sitä oppilasryhmää ajatellen, jonka oppiminen tapahtuu normaalisti. Opettaja opettaa tiettyjä opetussuunnitelman edellyttämiä asioita, tietyssä vaiheessa, tietyllä tavalla. Tästä seuraa oppilaalle tiettyjä vaatimuksia, joihin koulun käytäntöjä tutkittaessa viitataan ns. piilo-opetussuunnitelmana: oppilaan on osattava työskennellä yksilöllisesti, tarkkaavaisesti, alistuen auktoriteettiin ja osattava kontrolloida itseään motorisesti ja verbaalisesti oma kokemusmaailmansa unohtaen. (Broady 1989, 98; Miettinen 1994, 11-16) Oppilas, joka ei syystä tai toisesta näitä vaatimuksia pysty täyttämään tulee väistämättä määritellyksi poikkeavaksi, jolloin koulun käytäntöjen ja perusmekanismien mukaisesti hänet siirretään muualle normaalisuutta häiritsemästä (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 36-38; ks. myös Clark, Dyson & Millward 1998, 157-159). Luokkien pitäminen puhtaana kaikesta poikkeavasta (“poikkeavuuden” erilaisia muotoja on tuotu esiin esimerkiksi luvussa 5.1.1) mahdollistaa rivakan, yhteiskunnan asettamien tavoitteiden mukaisen etenemisen.

Erityisopetussijoitusten taustalla olevat koulun pinttyneet käytännöt ovat siis olleet ohjaamassa lausunnonantajina sekä opettajia että psykologeja, heijastuen argumentaatiossa kielen välityksellä luotuna “todellisuutena”. Luokanopettajien lausunnoissa argumentoinnille on asetettu tavallaan jo etukäteen tietyt “oppilaan vaikeuskeskeiset” raamit. Aineistoni lausuntojen kirjoittamisajankohtana käytössä olleessa valmiissa kaavakkeessa argumentaatiota ohjaavat valmiiksi asetetut kysymykset, kuten "Minkälaisia vaikeuksia oppilaalla on ollut yleisopetuksessa?".

Systeminen ajattelu

Systemisen ajattelun erään periaatteen mukaan huomio kiinnitetään asioiden välisiin yhteyksiin yksilöllisten piirteiden asemasta. Ongelmien ratkaisemisessa huomioidaan puitteetkin eikä vain yksilöä. (Laaksonen & Wiegand 1989, 27) Kasvattaja esimerkiksi nähdään kaikin puolin olevan osana tilannetta, ei ulkopuolisena tarkkailijana ja vastuu tilanteesta kuuluu sekä opettajalle että oppilaalle. Ei turvauduta siihen, että tausta on surkea ja yhteiskunta mätä, vaikka asiat niin varmasti voivat ollakin. Systemisen ajattelun mukaisesti muotoilussa lomakkeessa esimerkiksi voitaisiin kysyä oppilaan vaikeuksien sijasta kantaa siihen minkälaisia ongelmia ilmenee oppilaan ja opettajan ja muiden henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Ks. myös Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990)

Myös psykologien toiminnassa, joka on perusteiltaan sama kuin opettajien, voi systemisen näkökulman nähdä kokolailla puuttuvan. Kun oppilaalla ilmenee oppimisessa vaikeuksia, kohdistetaan tutkimukset ensisijaisesti ja yleensä ainoastaan oppilaaseen sen sijaan että pohdittaisiin mikä kouluympäristössä ja opettajassa ja vuorovaikutuksessa olisi sellaista, jota voisi muuttaa ja siten helpottaa ja peräti tyystin auttaa oppilasta vaikeuksineen pärjäämään. Systemisen ajattelun puuttumisen voi nähdä myös siinä, että kahta argumenttia lukuun ottamatta lukuisissa psykologin testeihin perustuvissa lausunnoissa ei tuotu millään tavoin esiin sitä, miten testaustilanne oppilaaseen ja hänen suoriutumiseensa ja kykyjensä esiin tulemiseen mahdollisesti saattaisi vaikuttaa.

Psykologien osuus siirtoprosessissa on kaikinensakin mielenkiintoinen. Matilaisen ja Vehmaksen (1994; 66) teoksessa tuodaan esiin näkökulma, jonka mukaan "psykologilta vaaditaan melkoista siviilirohkeutta kieltää tällaisessa tilanteessa erityisluokkasiirron tarpeellisuus, vaikka oppilaan ongelmat saattaisivatkin hoitua paremmin muulla tavalla.". Onko psykologien osuus siirtoprosessissa olla testeineensä vain vahvistamassa koulun esitys, jonka mukaan oppilaan tilanne vaatii välttämättä erityisopetukseen siirtoa?

Lausuntojen tutkimuksiin tai seurantaan viittaavista argumenteista (yhteensä 45) 10 olivat sellaisia, joihin ei oltu liitetty tarkempia perusteluja erityisopetussijoitukselle.

6 POHDINTA

Löydökset "kohti yhteistä koulua"-keskustelun valossa

Tutkimusta tehdessäni ja koulun käytäntöjä pohtiessani on monenlaisia ajatuksia herännyt. Muun muassa integraatio-segregaatio-kysymyksiin on tullut uusia ulottuvuuksia. (Inklusion, integraation ja segregaaation käsitteistä ks. esim. Daniels & Garner 1999; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 133-153; Salminen 1989, 69-80) Keskustelua integraatiosta ja kaikille yhteisestä koulusta on käyty Suomessakin jo pitkään ja erityisen kuumaa se on ollut tänä vuonna koululakien uusiuduttua. Uudessa laissa edellytetään muun muassa erityisopetuksen järjestämistä *mahdollisuuksien* mukaan muun opetuksen yhteydessä (Suomen erityiskasvatuksen liitto 1999). Muun muassa televisiossa ja maan suurimmassa päivälehdessä on käyty vilkasta keskustelua erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämistä ja muuta asiaan liittyvää koskien. Liikkeellä ovat olleet luokan- ja erityisopettajien, alan opiskelijoiden ja tutkijoiden ohella oppilaiden vanhempia. Kouluun kohdistuvat muutospaineet aiheuttavat tunnekuohuntaa. (Ks. esim. Berg & Rintala 1999; Kiljunen 1999; Saloviita 1999b)

Integraatiolla on muuallakin maailmassa vastustajansa ja puolustajansa. Esiin on tullut näkökulmia, joiden mukaan jokaisella lapsella on oltava oikeus saada käydä koulua siellä missä muutkin ja että kaikille yhteinen koulu on oikein riippumatta siitä, toimiiko idea vai ei (Kauffman 1994, 201). Toisaalla nähdään segregatio edelleen parhaana keinona ottaa yksilöllisyys huomioon, mutta ollaan sitä mieltä, ettei oppimisen paikka saa olla kiistakapula, vaan eri vaihtoehtoja on syytä punnita (Kauffman 1994, 195-196; Kauffmann 1995, 225; Roberts 1995, 46; ks. myös O'Neil 1995). (Ks. myös Skrtic 1995,

239-242)

Tutkimukseni löydöksistä integraatiokeskustelun kannalta keskeinen on muun muassa se argumentaation osoittama edellisen luvun tarkasteluissa esiin tullut seikka, että yleisopetuksen resurssit ja oppilaan tarpeet eivät käy yksiin. Tuore koululain muutos, joka antaa lainvoimaa sille, että erityisopetus mahdollisuuksien mukaan järjestetään muun opetuksen ohessa, on joissakin Suomen kunnissa otettu kirjaimellisesti ja emu- ja esy-luokat on lakkautettu ja oppilaat sijoitettu isoihin yleisopetusryhmiin, mikä ei tutkimukseni löydöstenkään valossa ole tarkoituksenmukainen vaihtoehto. Tärkein eli oppilas on tässä normalisaatioyrityksessä unohdettu kun luokkien lakkauttamisen myötä vapautuneita resursseja ei ole suunnattu muun tukitoiminnan järjestämiseen. (Ks. esim. Rajaniemi 1999a, 12)

Edellytyksenä sille, että oppimisvaikeuksiset ym. oppilaat voivat täysipainoisesti opiskella muiden lasten kanssa samassa paikassa on, että saatavilla on kunkin oppilaan tarpeiden mukainen yksilöllinen tuki, mikä tarkoittaa muun muassa koulutettujen avustajien, osa-aikaisen erityisopetuksen ja samanaikaisopetuksen määrien lisäämistä. Opetussuunnitelmaakin on muokattava: käyttöön on otettava erilaisia ja monipuolisia opetusmenetelmiä ja myös arviointimenetelmät on ajateltava uudelleen. Akateemisille taidoille ei saa antaa yliveraista asemaa vaan esimerkiksi sosiaaliseen kasvatukseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. (Sapon-Shevin 1992, 335-346)

Edellä kuvatut muutokset edellyttävät tiettyjä asenteellisia muutoksia. Huomio on kiinnitettävä muun muassa luokanopettajien (ja psykologien) asenteellisiin valmiuksiin, minkä myös Moberg (1985, 51) oman tutkimuksensa tuloksia tarkastellessa tuo esiin. Yhtä lailla kuin tarvitaan resurssien kohdentamista siten, että tarpeelliset tukitoimet ovat saatavilla siellä missä niitä kulloinkin tarvitaan, edellytetään myös esimerkiksi yhteistyötaitoja ja niin erilaisten kuin samanlaistenkin toisten huomioonottamista. Myös opettajien erityispedagogisten valmiuksien, tietojen ja taitojen puute on tutkimusten

mukaan integraation yhtenä keskeisenä esteenä (Moberg 1985, 51). Omassa tutkimuksessani opettajien taitoihin viitattiin vain harvoin, mutta muissa tarkasteluissa on tullut esiin, että myös opettajien valmiudet kohdata erilaisia oppilaita ovat vähäiset myös heidän oman kokemuksensa mukaan (Schumm & Vaughn 1995, 169; ks. myös White & Calhoun). Asia on ilmeisesti tiedostettu, sillä Opettaja-lehdessä oli taannoin lyhyt artikkeli siitä, miten luokanopettajien koulutukseen tarvitsisi lisätä pakollisia erityispedagogiikan ja sosiaalipsykologian ym. yhteiskuntatieteellisten aineiden opintoja (Laaja kelpoisuus opettajankoulutuksen pohjaksi 1999).

Kaiken kaikkiaan, resurssit on suunnattava tarkoituksenmukaisella tavalla. Alun pitäen on syytä pitää mielessä tietyt kustannusseikat: erityisopetuksen kustannuksia koskevia tutkimukset ovat kuitenkin niukkoja, mutta laadukkaan integroidun opetuksen on arvioitu olevan yhtä kallista (ei siis kuitenkaan kalliimpaa) kuin erillään annettu opetus (Ihatsu & Tuunainen 1994, 228). Myös opettajien täydennyskoulutus maksaa. Erityisluokkien ja koulujen lakkauttaminen ei siis saa olla kuntien säästötoimenpide vaan lähtökohta tulee olla aivan toinen. Vain valmistautumalla hyvin, integraatiolla on kaikkien osapuolten näkökulmasta edellytykset onnistua (Special Learning Corporation 1980, 3).

Hojks

Erityisopetussijoitusprosessiin on lain myötä tullut joitakin muutoksia. Uuden käytännön mukaan tehdään, kuten aiemminkin erityisopetussijoituspäätös oppilaan sijoittamisesta erityisopetukseen, jonka nähdään parhaiten vastaavan tämän tarpeita ja/tai joka muuten tuntuu tarkoituksenmukaiselta. Päätökseen ei kuitenkaan merkitä "emua", "esyä" tai muutakaan osa-aluetta, vaan puolen vuoden kuluessa päätöksen tekemisestä jokaiselle erityisoppilaaksi nimetylle oppilaalle tulee tehdä HOJKS, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jossa eritellään tarkemmin oppilaan tarpeet (Suomen erityiskasvatuksen liitto 1999). Hojks:iin tulee kirjata missä asioissa oppilas minkäkinlaista opetusta tarvitsee, mukautettua vai tavallista. Siinä tuodaan esiin myös

menettelyt, joilla oppilaan erityistarpeet tullaan huomioimaan. Kuten mukautettua opetusta käsittelevässä luvussa tuli esiin, voidaan oppimääriä mukauttaa vanhankin lain mukaan joko koko opetussuunnitelman tai vain joidenkin oppiaineiden osalta.

Tutkimusaineistoni lausuntojen kirjoittamisajankohtana lienee pääsääntöisesti vallalla ollut käytäntö, jonka mukaan mukautettuun opetukseen sijoitettujen oppilaiden opetus tapahtuu kokonaisuudessaan pitkälti mukautetun opetussuunnitelman mukaan. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 1988, 126-133) Lausuntojen argumentaatiota tarkastellessani vahvistui kuitenkin käsitykseni siitä, että mukautetussa opetuksessa opiskelee myös oppilaita, joiden kehitys ei ole kokonaisuudessaan viivästynyt eli joidenkin hyvinkin heikkojen osa-alueiden ohella oppilaalla saattaa olla joillakin alueilla taidot yleisten mittapuiden mukaan normaalilla tasolla. Sen seikan valossa, että vain n. yhden kolmasosan kohdalla oppilaista argumentoitiin kokonaiskehityksen viivästymisestä tms., mutta erityisesti lukemisen- ja kirjoittamisen ongelmista argumentointi oli lausunnoissa huomattavan korostunutta, vaikuttaisi siltä, että mukautetussa opetuksessa opiskelee myös oppilaita, joiden vaikeuksiin tulisi yleisopetuksen puitteissa annettavasta osa-aikaisesta erityisopetuksesta löytyä apu? Tarkkaavaisuuden ja keskittymisen pulmista argumentoitiin myös varsin usein, mikä taas saattaa viitata siihen, että mukautetussa opetuksessa opiskelee myös joitakin oppilaita, joiden tarpeisiin jonkin muun kaltainen pienryhmä olisi omiaan vastaamaan. Täytyy kuitenkin muistaa, että tutkimuksessa käytetyn menetelmän avulla keskityttiin luomaan kokonaiskuvaa mukautettuun opetukseen sijoitusperusteluista, eikä tarkastelemaan yksittäisiä oppilaita koskevia perusteluista ja niiden suhdetta todellisuuteen.

Uuden lain ja Hojks-käytäntöjen sisäistymisen myötä korostuu entisestään vaatimus mukauttaa oppimäärät kunkin oppilaan todellisten tarpeiden mukaan, joidenkin kohdalla esimerkiksi vain tietyissä oppiaineissa. Nähtäväksi jää, missä määrin käytäntö yleistyy. Ajatuksena uusissa hojks-käytännöissä on varmasti se, että näin toimien erityisopetuksen

näkökulma tulee oppilaan tarpeita arvioitaessa huomioon. Onhan oppilas uuden käytännön mukaan hojks:n tekoon mennessä käynyt kenties jopa n. puoli vuotta koulua erityisopetuksessa. Tarkoitus on siis parantaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Erityisopetuksen osa-alueiden nimitysten poistaminen tuntuu hullulta, kun niitä kuitenkin käytännössä käytetään. Taustalla tässäkin kuitenkin lienee pitkän tähtäimen kehityssuunnitelma yhtenäistää koululaitosta palvelemaan kaikkien oppilaiden tarpeita.

Vielä viimeisen kymmenen vuoden aikana, jolta ajalta aineistoni lausunnot ovat, lähtökohta on vahvasti ollut vielä siinä, että oppilas menee palvelujen eli yksilöllisen opetuksen luo eikä päinvastoin. Tutkimukseni lähtökohdissa ja tarkasteluluvussa esiin tuodut osaltaan yhteiskunnan vaatimuksista juontuvat koulun käytännöt ovat osallisena tässä ilmiössä. Vaikka hyvin toteutettujakin integratiivisia kokeiluja on tehty ja tekeillä, prosessi on hidas, kuten isoissa yhteiskunnallisissa muutoksissa yleensäkin. Aiemmin esiin tulleen systeemisen näkökulman mukaan oleellinen merkitys on sillä, että muutoksessa mukana olevat ihmiset näkevät itsensä osana laajempaa kokonaisuutta, ei jonkin sellaisen ulkopuolella, mitä pitäisi muuttaa. Muutos koskee jokaista. (Ks. myös Naukkarinen 1999).

Edellisen seikan ohessa taustalla tutkimuksessani on ollut usko jokaisen lapsen rajattomiin mahdollisuuksiin ja sitoutuminen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on ihmisyytensä perusteella arvo sinänsä (Ks. esim. Hautamäki, Lahtinen, Tuunainen & Nevala 1993, 60-61). Integraatiokeskusteluun tällä tutkimuksella osallistuessanikin peräänkuulutan tästä ihmiskäsityksestä kiinnipitämistä. Kuten Ikonen (1997; 1) asian ilmaisee “käsityksemme kasvatustoiminnan kohteesta, lapsesta ja lapsen ominaisuuksista, ovat tärkeitä käytännön kasvatustoimintaan vaikuttavia tekijöitä.”. Käydessämme keskustelua oppilaita koskevista asioista, mm. siitä miten kunkin yksilöllisyys tulisi parhaiten huomioitua, oleellisempaa kuin mustavalkoisesti pyrkiä integraatio-segregaatio -ulottuvuudella joko -tai ratkaisuun, on pysyä selvillä siitä mikä

toimintaamme ohjaa. Tutkimuksen lähtökohdissa viittasin siihen, miten oleellisen tärkeää on, että ihmiset, jotka erityisopetussijoituksia valmistelevat ja jotka asiasta päättävät, ovat hyvin tietoisia tekemisistään ja toimintaansa ohjaavista käsityksistä. Tekemällä näkyväksi argumentaatiota, johon erityisopetussijoituspäätökset perustuvat, olen omalta osaltani pyrkinyt osallistumaan tähän tiedostamisprosessiin. Lisäksi, jos asiantuntijat, jotka koulusijoituspäätöksiä tekevät ja opettajat jotka kouluissa toimivat, sitoutuvat mainitsemaani ihmiskäsitykseen, uskovat oppilaan mahdollisuuksiin ja haluavat tukea häntä kaikkien resurssiensa käyttöönotossa, on todennäköistä, että tasa-arvoisuus lisääntyy eli toimenpiteet järjestetään kunkin oppilaan parhaaksi. Riippumatta siitä, onko ratkaisuna integraatio vai segregatio.

Jatkotutkimusideoita

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut kuvailla argumentaatiota, joka erityisopetussijoituspäätösten taustalla on. Argumentaatio on moninaista ja monia sinänsä mielenkiintoisia puolia siitä jäi kuvailun asteelle. Mielestäni keskeiset ja mielenkiintoisimmat seikat toin kuitenkin syvemmin tarkasteluosassa ja pohdintaluvussa esiin. Jatkossa olisi mielenkiintoista tietysti tutkia miten lausunnoissa esitetyt perustelut vastaavat todellisuutta yksittäisten oppilaiden kohdalla. Kiinnostavaa olisi myös syventää erityisopetussijoitusten taustalla olevan argumentaation tarkastelua edelleen muun muassa vertailemalla systemaattisesti eri lausunnonantajien argumentaatiota. Esimerkiksi psykologien asiantuntijuuden näkökulmaksi ottaen pohdittavaa olisi varmasti yhden kokonaisen tutkielman verran. Kaikenkaikkiaan koulun käytännöissä ja niistä heijastuvissa ilmiöissä riittää tarkasteltavaa ja pohdittavaa ihan arkiajattelun tasollakin.

LÄHTEET

- Ahola, E. & Langen, J. 1987. Mukautettu opetus. Teoksessa O. Martikainen (toim.) Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus, 41-53.
- Ahonen, T. & Räsänen, P. 1995. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 209-246.
- Aittola, T. & Raiskila, V. 1994. Jälkisanat. Teoksessa P. Berger & T. Luckmann. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. ja toim. Raiskila, V. Helsinki: Kirjapaino-Oy Like, 213-231.
- Aromaa, T. & Kärpijoki, S. 1985. Apukouluun ja tarkkailuopetukseen tehdyistä valituksista. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Atkinson, P. & Coffey, A. 1997. Analysing documentary realities. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research. Theory, method and practice. London: Sage, 45-62.
- Berg, P. & Rintala, P. 1999. Lapsella oikeus erityisopetukseen. Helsingin Sanomat. 4.10.1999. Mielipide.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. ja toim. Raiskila, V. Helsinki: Kirjapaino-Oy Like.
- Billig, M. 1989. The argumentative nature of holding strong views: A case study. European Journal of Social Psychology 19 (3), 203-223.
- Billig, M. 1996. Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology. Cambridge: University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Brunner, C. & Majewski, W. 1997. Mildly handicapped students. *Erytyiskasvatus* 1, 16-18.
- Clarizio, H. & Halgren, D. 1991. Continuity in special education placements: Are reevaluations really necessary? *Psychology in the Schools* 28 (4), 317-324.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (toim.) 1998. *Theorising special education. Time to move on? Teoksessa theorising special education. Ebbw Vale: Creative Print and Design, 156-173.*
- Corral, N. & Antia, D. 1997. Self-talk. *Strategies for success in math. The Council for Exceptional Children. mar/apr, 42-45.*
- Daniels, H. & Garner, P. 1999. *Inclusive education. London: Kogan Pages.*
- Danforth, S. & Rhodes, W. 1997. Deconstructing disability. A philosophy for inclusion. *Remedial and Special Education* 18 (6), 357-366.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy, 30-41.*
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. & Miller, R. 1980. *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability. Illinois: Scott, Foresman and Company.*
- Fuchs, D., Roberts, P., Fuchs, L. & Bowers, J. 1996. Reintegrating students with learning disabilities into the mainstream: a two-year study. *Learning Disabilities Research & Practice* 11 (4), 214-229.
- Fugate, D., Clarizio, H. & Phillips, S. 1993. Referral-to-placement ratio: a finding in need of reassessment? *Journal of Learning Disabilities* 26 (6), 413-416.
- Haapasalo, S. 1993. *Erytysluokalta elämään. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten hakeutuminen jatkokoulutukseen ja työelämään. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 38.*
- Haavisto, S. & Rinnevuori, R. 1993. *Peruskoulun mukautetun opetuksen oppilas. Minäkäsitys ja tulevaisuuden toiveet. Tapaustutkimus. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu- tutkielma.*
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. *Erytyispedagogiikka 1. Erytyispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.*

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ihatsu, M. & Tuunainen, K. 1994. Erityisopetus eri maissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 24.
- Ihatsu, M.. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 57.
- Ikonen, O. 1993. Esimerkki oppimistyylien soveltamisesta luokkatyöskentelyyn. Erityiskasvatus 1, 18-22.
- Ikonen, O. (toim.)1997. Suvaitsevaisuus - erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27.
- Kajava, M. 1997. Dokumenttiaineistot tutkimuksessa. Teoksessa M. Kajava Lapsen etu huostaanotto-prosessissa. Oulun yliopisto. Oulu.
- Kakkuri-Knuutila, M.-L. (toim.)1998. Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vaikuttamisen taidot. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kauffman, J. 1994. How we might achieve the radical reform of special education. Teoksessa J.M. Kauffman & D. Hallahan (eds.) The illusion of full inclusion. Austin, Texas: Pro-ed, 193-211.
- Kauffman, J. 1995. Why we must celebrate a diversity of restrictive environments? Learning Disabilities Research & Practice 10 (4), 225-232.
- Kiljunen, H. 1999. Sietääkö peruskoulu erilaisia? Helsingin Sanomat. 4.10.1999. Mieli-pide.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1988. Valikointi, koulutus ja työ. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 19 (6), 502-517.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:105. Tutkimuksia.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 203-215.

- Kivirauma, J. 1999. Oppivelvollisuuskoulun vammaispolitiikka. Teoksessa S. Nouko-Juvonen (toim.) Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen. Helsinki: Oy Edita Ab, 49-76.
- Korkman, M. 1995. Lasten kielellisistä häiriöistä. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Kuorelahti, M.-L. 1994. Peruskoulun erityisluokalta ammattikoulutukseen. Kasvatus 1, 79-80.
- Kähkönen, P. 1994. "Vanhemmuuden murtuminen". Lapsen huostaanotto sosiaalitoimen asiakirja-aineiston valossa. Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 2.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Laaja kelpoisuus opettajankoulutuksen suunnaksi. 1999. Opettaja 36, 5.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Juva: WSOY.
- Lyytinen, H. 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 80-119.
- Marckwort, A. 1994. Learning styles. Erityiskasvatus 2, 26-27.
- Matilainen, K. 1991. Peruskoulun oppilaiden kirjoitelmat hahmottamisstrategioiden valossa. Erityiskasvatus 3, 20-23.
- Matilainen, P. & Vehmas, S. 1994. Heikkojen etuoikeus vai epäkelvojen kaatopaikka? Apukoulun historiallista tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitoksen julkaisuja 49.
- Miettinen, R. 1994. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.

- Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. Jyväskylä studies in education. Psychology and social research 39. Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S. (toim.) 1982. Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus.
- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Kouluhallituksen tutkimuksia 2. Helsinki: Kouluhallitus.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy, 42-61.
- Männikkö, M. 1993. Oppilaiden koulu-ura ennen mukautettuun opetukseen siirtymistä sekä siirtopäätöksissä mainittuja syitä: retrospektiivinen tutkimus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and Lievestuore: ER-Paino Ky.
- Nuotio, J. 1997. Kiteytyykö erityisopettajien asiantuntijatyö dokumentoidussa diagnoosissa? Teoksessa J. Kari & P. Moilanen (toim.) Kasvatus erilaisissa viestintä- ja kasvuympäristöissä. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 1: osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 28, 199-206.
- Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen ohella. Juva: WSOY, 167-192.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Newbury Park: Sage.

- Peruskoululaki 476/ 1983 § 36a (muutos (171/ 1991))
- Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita. EHA, EKU, EMU. 1988. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet 1994. 1996. 3. korj. Painos. Helsinki: Edita
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Psykologiliiton ammattieettinen lautakunta 1988. Ohjeita psykologinlausunnon antamisesta. Helsinki: Psykologiliitto.
- Rajaniemi, A. 1999. Suomen erityiskasvatuksen liitto: Ehdollinen tuki integraatiolle. Opettaja 43, 12.
- Ranta, H. (toim.) 1998. Opetustoimen lainsäädäntö 1999. Juva: WSOY.
- Riikonen, E. 1992. Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt. Ongelmakielestä kompetenssikieleen. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 32. Helsinki: Yliopistopaino.
- Roberts, R. & Mather, N. 1995. The return of students with learning disabilities to regular classrooms: A sellout? Learning Disabilities Research & Practice, 10 (1), 46-58.
- Runsas, R. 1991. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus. SA 707/92. Peruskoululaki.
- Saarnivaara, M. & Sava, I. (toim.) 1998. Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Kirjayhtymä Oy.
- Saloviita, T. 1999a. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus.
- Saloviita, T. 1999b. Siirrot erityisluokille ovat vähitellen yleistyneet. Helsingin Sanomat. 17.9.1999. Mieli-pide.
- Sapon-Shevin, M. 1992. Inclusive thinking about inclusive schools. Teoksessa R. Villa, J. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (eds.) Restructuring for caring & effective education. Baltimore: Paul H. Brookes, 335-346.

- Schumm, J. & Vaughn, S. 1995. Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research and Practice* 10 (3), 169-179.
- Siegler, R. & Campbell, J. 1989. Individual differences in children's strategy choices. Teoksessa P. Ackerman *Learning and individual differences: advances in theory and research*. New York: Freeman.
- Skrtic, T. M. 1991. *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, T. M. 1995. *Deconstructing / Reconstructing public education: Social reconstructing era*. Teoksessa *Disability and democracy. Reconstructing special education for postmodernity*. New York: Teachers college press. Columbia University press.
- Sleeter, C. 1986. Learning disabilities: The social construction of special education category. *Exceptional Children* 53 (1), 46-54.
- Special Learning Corporation 1980. *Readings in The classroom teacher and the special child*. Connecticut.
- Suomen erityiskasvatuksen liitto 1999. Kannanotto perusopetuslain ja asetuksen vaikutuksista. [Http://www.saunalahti.fi/~sel/lakiasia.htm](http://www.saunalahti.fi/~sel/lakiasia.htm) 6.10.1999.
- Suomen Psykologiliitto Ry 1999. *Psykologin ammattieettinen tietopaketti*. Helsinki: Psykologiliitto.
- Suoninen, E. 1997. *Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä*. Acta Universitatis Tamperensis 580. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy
- Talja, S. 1998. *Musiikki, kulttuuri ja kirjasto: Diskurssien analyysi*. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. *Eryityiskasvatuksen kehitys Suomessa*. Helsinki: Painokaari Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A., Kouzekanani, K. & 1992. Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: a four- to five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology* 84 (1), 43-50.

- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 88-102.
- Viljanen, A. M. 1994. Psykiatria ja kulttuuri. Tutkimus oikeuspsykiatriasta argumentaatiosta. Stakes tutkimuksia 37. Jyväskylä: Gummerus.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Virtanen, P & Ratilainen, A. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, V. Saresma & p. Virtanen. (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. tark painos. Helsinki: Opetushallitus, 53-64.
- Wang, M., Walberg, H. & Reynolds, M. 1992. A scenario for better - not separate - special education. Educational Leadership 50 (2), 35-38.
- White, R. & Calhoun, M. 1987. From referral to placement: teachers' perceptions of their responsibilities. Exceptional Children. 53 (5), 460-468.
- Wolcott, H. F. 1990. Writing up qualitative research. Qualitative research methods series 20. Newbury Park: Sage.
- Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9-21.