ERITYISOPETUKSEN JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN

- malleja ja kokemuksia

Sirpa Pitkänen

Minna Ruohomäki

Erityispedagogiikan pro-gradu tutkielma

Syksy 2000

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Integraatioideologian myötä ollaan vähitellen palaamassa kehityksessä takaisin päin ja purkamassa, ainakin osittain, koulutuksen kaksoisjärjestelmää. Kehittämishankkeiden myötä kouluissa on lisätty integraatioyhteistyötä, etsitty ja kehitetty erityis- ja yleisopetuksen yhteistyömalleja.

Tutkimuksellamme selvitimme erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön käytännön toteutusta ja siihen liittyviä asioita. Tutkimuksen kohderyhmänä oli Opetushallituksen erityisopetuksen laadulliseen kehittämishankkeeseen kuuluvia kouluja. Tutkimusmenetelmämme oli kvalitatiivinen ja dokumenttiaineistoa kerättiin strukturoimattomalla kyselykaavakkeella, haastatteluilla ja havainnoimalla yhdessä tutkimuskoulussa.

Tutkimuksessa löytyi useita erilaisia toimintamalleja erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyöhön. Osassa oli kehitetty jo olemassa olevaa ja osassa etsitty uusi toimintatapa. Hallinnollisesti erityiskoulujen resursseja oli kehitetty siirtämällä kokonaisia erityiskouluja yleisopetuksen yhteyteen tai hajauttamalla erityisopettajia useampiin kouluihin. Osa - aikaiseen erityisopetukseen saatiin toinen erityisopettaja, jolloin voitiin laajempaa oppilasjoukkoa ja oppilaiden selviytymistä yleisopetuksessa. Osa - aikaisen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen välimuodoksi oli kehitetty pikkuluokka - malli. Erityisluokkien ja yleisopetuksen luokkien yhteistyön mallit olivat eniten ainelähtöisiä, yleensä aloitettiin taito- ja taideaineista. Yhteistyössä toteutettiin enemmän ryhmä- kuin yksilöintegraatiota. Opettajien työkulttuuri, uudet toimintatavat ja riittävät resurssit nousivat keskeisiksi kehittämisen kannalta. HOJKS:n laatimista ja toteuttamista tulisi kehittää, samoin kuin oppilashuoltoa. Tutkimuksessamme erityis - ja yleisopetuksen oppilaiden välille kehittyi tuttuussuhteita. Oppilaat ja vanhemmat olivat kokeneet yhteistyön myönteisenä, mutta erityisoppilailla esiintyi myös vastustusta.

Malleja tarkasteltaessa täytyy huomioida kontekstisidonnaisuus. Opettajilla on keskeinen asema koulun kehittämisessä. Tämä edellyttää heidän mielipiteidensä huomioonottamista kehitystyössä sekä riittäviä resursseja oppilaiden tukemiseen. Kehittämisen tulee ulottua koulun kaikille tasoille, jotta uudistus vakiintuu koulun arkeen

SISÄLLYS

1 ERITYISOPETUKSEN JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖN MONET KASVOT 6

2 ERITYISOPETUKSEN JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMISEN LÄHTÖKOHTIA 8

2.1 Erityisopetuksen historian kiertokulku 8

2.2 Matkalla inkluusioon 10

2.2.1 Ulkopuolinen vai osallinen? 10

2.2.2 Ulkopuolelta osalliseksi 12

3 ERITYIS- JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN ERI TASOILLA 14

3.1 Hallinnollinen taso: Kunta erityisopetuksen säätelijänä 18

3.2 Koulu taso: Koulufilosofialla ja visioilla merkitystä 19

3.2.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen laaja tehtävä 22

3.2.2 Oppilashuolto tukena koulun arkipäivässä 24

3.2.3 Pienet koulut harvaanasutuissa kunnissa 29

3.3 Opettaja taso: Työtapojen monipuolistaminen 31

3.3.1 Samanaikaisopetus edellyttää yhteistyötä 33

3.3.2 Tiimityöskentelyyn tarvitaan yhteisvastuullisuutta 35

3.4 Luokkahuonetaso: Kulttuurin ja toimintatapojen kehittäminen 36

3.4.1 Vieraasta tutuksi 38

3.4.2 HOJKS osaksi koulun arkea 39

3.5 Yhteistyön etuja ja ongelmia 42

4 HALLINNOLLISELLA TASOLLA LUODAAN RAAMIT 44

4.1 Kunnan rooli linjanvetäjänä 44

4.2 Koulun sisäinen hallinto 45

4.3 Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä raamittavat resurssit 49

4.3.1 Suuret ryhmäkoot ja yhdysluokat vaikeuttavat yhteistyötä 49

4.3.2 Avustajilla tärkeä rooli yksilöintegraation onnistumisen kannalta 51

5 KOULUTASO: ARKIPÄIVÄN TOIMINTAA 52
5.1 Yhteinen koulu kaikille: Erityisopetus lähenee yleisopetusta 52
5.2 Opetussuunnitelma ohjaa koulun toimintaa 54
5.3 Perinteistä osa-aikaista erityisopetusta 55
5.3.1 Tarhapuiston koulu: Ala-asteen osa-aikaista erityisopetusta 56
5.3.2 Havukosken koulu: Yläasteen osa-aikaista erityisopetusta 57
5.4 Osa-aikaisen erityisopetuksen mallia kehitetty 58
5.4.1 Pellervon koulu: Luokkien uudelleen jakoa 59
5.4.2 Keltinmäen koulu: Varhaista kuntoutusta 60
5.4.3 Pikkuluokat välimuotona yleisopetuksen ja erityisluokan välillä 61
5.4.4 Hyvinkäänkylän koulu: Työn uudelleen jakoa 67
5.4.5. Laurinlahden koulu: Ennaltaehkäisy 68
5.5 Oppilashuollossa kehitettävää, moniammatillisuus tärkeää 70
5.6 Pienet koulut - integraatiota etäisyyksien vuoksi 73

6 OPETTAJA TASO : INTEGRAATIOON LIITTYVIÄ AJATUKSIA 76
6.1 Opettajien työkulttuuri:Vastuun jakaminen myönteinen kokemus 76
6.2 Integraation perustana ei saa olla säästät 79
6.3 Pitkäjänteisyyttä tarvitaan 80

7 LUOKKATASOLLA TAPAHTUU KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS 82
7.1 Integraatiota elävästä elämästä 82
7.1.1 Luokkatason yhteistyötä toteutetaan usein ryhmäintegraationa 85
7.1.2 Samanaikaisopetus vaatii yhteistyötaitoja 87
7.1.3 Yksilöintegraatio 87
7.1.4 Molemminsuuntainen integraatio 89
7.1.5 Oppilaiden väliset suhteet: Kaveruutta vai tuttuutta? 89
7.1.6 HOJKS - välttämätön paha vai työväline? 91
7.2 Erityis- ja yleisopetuksen luokkien integraatioyhteistyön malleja 94
7.2.1 Taito- ja taideaineissa tehtävästä yhteistyöstä liikkeelle 94
7.2.2 Osa-aikaisessa integraatiossa hyödynnetään oppimistyylejä 96
7.2.3 Pariopettajuus vahvuutena 98
7.2.4 Soinisen koulu: Inkluusiota kohti 100

7.2.5 Kivimäen koulu: Yhdysluokille malli 102
7.2.6 Ilolan koulu: 1-6 yhdysluokka opetuksen pohjana 104

8 VANHEMMAT MUKANA KEHITTÄMISESSÄ 106

9 TULOSTEN TARKASTELU 107
9.1 Hallinnollinen taso 108
9.2 Koulutaso 110
9.3 Opettajataso 112
9.4 Luokkataso ja oppilastaso 114
9.5 Vanhemmat 117

10 POHDINTA 118

LÄHTEET 121

LIITTEET 128

LIITE 1: TUTKIMUKSEN METODIIKKA 128
1.1 Tutkimusote 128
1.2 Aineiston keruu 128
1.3 Aineiston analyysi 130
1.4 Aineiston raportointi 131
1.5 Tutkimuksen luotettavuus 131

LIITE 2: Kyselylomake 133

LIITE 3: Karhukirje 137

1. ERITYISOPETUKSEN JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖN MONET KASVOT

Suuret erityiskoulut ovat koonneet saman katon alle oppilaita, joiden yhteinen nimittävä tekijä on ollut samantyyppiset oppimisvaikeudet tai vammat. Oppilaat tulevat näihin kouluihin saamaan erityisopetuspalveluita. He tulevat yleensä koko kaupungin alueelta ja erilaisin kyydityksin myös ulkokunnista, jopa sadan kilometrin etäisyydeltä. Koulun nimikin on jo kertonut mistä oikein on kysymys: Mäkivaaran kuulovammaisten koulu tai Vaaramäen erityiskoulu. Viime vuosina erityisopetuksen kehitys on alkanut muuttaa suuntaansa takaisin kohti alkujuuria. Aisti- ja kehitysvammaisten koulutus on aina ollut erillään yleisopetuksesta, mutta apukoulut kehittyivät erilleen yleisopetuksesta ns. erotusluokkien kautta. (Ihatsu, 1994, 29 - 30.) Käytännössä muutos on tarkoittanut erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämistä monin eri tavoin sekä erityisoppilaiden lisääntyvää osallistumista yleisopetukseen joko osa-aikaisesti tai kokonaan.

Ihatsun, Ruohon ja Happosen (1999) mukaan Suomessa koulutuksellista integraatiota perustellaan lähinnä kustannussäästöillä ja normalisaatioperiaatteella. Eri maiden lainsäädäntö, määräykset ja resurssit vaikuttavat siihen, miten paljon oppilaita opiskelee erityisluokilla. Kehitettäessä koulua kohti inkluusiota pyritään samanaikaisesti purkamaan segregointia ja aktiivisesti etsimään, toteuttamaan sekä vakinaistamaan inklusiivisia malleja. Inklusiivinen koulu ei kuitenkaan kehity tyhjiössä, vaan osana yhteiskuntaa. Lainsäädäntö ja resurssit raamittavat integraatiota ja sen kehittämistä, mutta kehityksen kannalta on tärkeää tarkastella myös käytännön toimintaa koulun eri tasoilla. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 12, 15-16.)

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön ja käytännön toimintamallien kehittäminen kietoutuu käytännön toimeenpanijoihin ja heidän kokemuksiinsa. Yhteistyön kehittämisessä vaikuttaa useita muitakin kuin oppilaisiin liittyviä tekijöitä. Kehittämiseen liittyy aina muutosprosessiin vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi hallinto säätelee arkea ja kehittämistä esimerkiksi resurssien kautta. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämisessä on keskeisessä asemassa koulukulttuuri sekä opettajien kokemukset ja asenteet. Kohosen ja Leppilammen (1994, 61) mukaan koulukulttuurilla tarkoitetaan koulun, työyhteisön (tai työyhteisön osien) jakamia

yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, tarinoita, odotuksia, normeja rooleja, seremonioita ja rituaaleja. Koulukulttuuri ohjaa ja säätelee usein tiedostamattomalla tasolla koulun toimintaa.

Mielestämme erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittäminen vaatii koulukulttuurin laajaa tarkastelua. Kehitetyt toimintamallit ja kokemukset niistä heijastelevat koulukulttuuria ja kehitysprosessia. Joidenkin laajempien, koulukohtaisten, mallien kohdalla onkin tarpeen kiinnittää huomiota myös kontekstiin.

Tutkimuksessamme selvitimme erilaisia malleja toteuttaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä sekä siihen liittyviä asioita. Tutkimusmenetelmämme oli kvalitatiivinen. Tietoja keräsimme kyselylomakkeella, jossa oli avoimia kysymyksiä. Pyysimme vastaajia myös lähettämään aiheeseen liittyvä materiaalin, jota heillä jo oli koulustaan. Kyselylomakkeen lisäksi hankimme tietoa haastatteluilla. Aineistoa kerättiin myös havainnoimalla yhdessä tutkimuksemme kouluista. Käytimme tutkimuksessamme dokumenttianalyysia, haastattelua ja havainnointia. Tutkimukseemme vastasi 31 koulua.

Tutkimuksemme raportoinnissa olemme säilyttäneet erillään kirjallisuuteen pohjautuvan teoriaosan ja tutkimuksen löydöt. Teoriataustan olemme kirjoittaneet aineistomme pohjalta. Sekä teoriaa että löytöjä käsittelevissä luvuissa olemme tarkastelleet hallinnollista-, koulu-, opettaja- ja luokkatasoa. Koska erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyömallit ovat kontekstisidonnaisia, olemme esimerkeissämme kertoneet kouluista myös taustatietoja. Tarkastelussa olemme nostaneet esille mielestämme keskeisimpiä asioita. Pohdinnassa tuomme esille omia näkemyksiämme erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyöhön ja kehittämiseen liittyen. Metodiikka-osan päädyimme laittamaan liitteeksi, koska mielestämme se sopi paremmin omaksi kokonaisuudekseen.

Olemme käyttäneet raportoinnissa yleisesti koulumaailmassa käytettäviä lyhenteitä. Erityisluokkaopetuksista käyttämämme lyhenteet ovat seuraavat: EMU on mukautettu opetus, EHA on harjaantumisopetus, ESY on sopeutumattomien opetus, EVY on vammautuneiden opetus, EDY on dysfaattisten opetus, EKU on kuulovammaisten opetus, ENÄ näkövammaisten ja MAMU on maahanmuuttajien opetus. Lisäksi käytämme henkilökohtaisesta opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta lyhennettä HOJKS.

2 ERITYISOPETUKSEN JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMISEN LÄHTÖKOHTIA

2.1 Erityisopetuksen historian kiertokulku

Koululaitoksen kehittyessä 1860 - luvulla kansakoulujen perustaminen koettiin kunnissa taloudellisesti raskaana. Erityisopetuksen kehitykseen vaikutti suuresti se, että kansakouluasetuksessa suuri osa vammaisista jäi perusopetuksen ulkopuolelle. Aistivammaisopetus, josta erityisopetuksen kehittyminen lähti liikkeelle, alkoi Suomessa yksityisen ylläpitämänä erityiskouluna. Erityisopetus vakiintui sekä koulumuotoisena että kansakoulujen yhteydessä annettavana opetuksena 1920 - luvulle tultaessa. Erityisopetuksen kehittyminen Suomessa noudatti viiveellä muissa länsimaissa tapahtunutta kehitystä. (Ihatsu 1994, 29; Tuunainen & Nevala 1989, 30-35.)

Erityisopetuksen kehitykseen segregoivaan (yleisopetuksesta erilliseen) suuntaan vaikutti kustannusten lisäksi myös ajalle tyypillinen käsitys vammaisten ihmisten koulutettavuudesta. Fyysisen tai sensorisen vamman katsottiin rajoittavan älyllistä kehitystä. Myös oppimisvaikeudet samaistettiin kehitysvammaan. Katsottiin, ettei yleisissä kouluissa pystytty opettamaan poikkeavia oppilaita. Poikkeavuuden raja sekä samalla erityisopetuksen tarpeen tunnistaminen on liukuva ja sopimuksen varainen asia. Ajan myötä erityisopetuksen piiriin on tullut myös yhä lievemmin vammaisia. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 25; Ihatsu 1994, 30.)

Erityisopetuksen kasvun myötä on syntynyt ja vahvistunut vuosikymmenten aikana koulutuksen kaksoisjärjestelmä, joka elää kaikilla koulun eri tasoilla kouluhallinnosta yksittäisen oppilaan tasolle. Erityisoppilaaksi leimautuminen on kulttuurisesti määräytyvää ja yleisopetuksen kyvyttömyys vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin on luonut tarpeen yleisopetuksesta erillisen opetusjärjestelmän luomiseen. Taustalla vaikuttaa lääketieteellis- - psykologinen ajattelumalli, jonka mukaan oppilaalla on vaikeuksia ja toimenpiteet tulee kohdistaa oppilaaseen. Oppilaiden yksilöllisyys kohdataan segregaatio - integraatio -ulottuvuudella. Käytännössä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen tarkoittaa oppilaan luokittelua ja hänen siirtämistään erityisopetukseen, mikäli hän ei sovi yleisopetukseen. Koulutasolla kaksoisjärjestelmää

on toteutettu vamma- ja syykeskeisen luokittelun perusteella muodostettujen opetussuunnitelmien kautta. Oppilaat ovat opiskelleet eri opetussuunnitelmien (esimerkiksi mukautetun) mukaan erityisluokilla ja erityiskouluissa. (Naukkarinen 2000, 160 - 162.)

Huolimatta koulujärjestelmän kehittymisestä segregoivaan suuntaan, erityisoppilaiden yhteiskunnallisesta integraatiosta oltiin huolestuneita jo aikaisemminkin. Ammattiin kouluttautuminen leimasi voimakkaasti erityisopetusta, esimerkiksi apukoulussa erityisoppilaisiin kohdistuva koulutettavuuskäsitys oli optimistinen. Ammattiin kouluttautumisen kautta oppilaat integroituisivat yhteiskuntaan. Lisäksi asetuksilla velvoitettiin kouluja 50 - luvulla pitämään huolta entisistä oppilaistaan sekä tukemaan heidän sijoittumistaan yhteiskuntaan. (Ihatsu 1994, 40, 59 - 60; Tuunainen & Nevala 1989, 33-35.)

Ihmisoikeuksiin alettiin kiinnittää enemmän huomiota 1960 - ja 1970 - luvuilla ja vammaiset alkoivat puolustaa oikeuksiaan katsoessaan joutuneensa syrjäytetyiksi tai eristetyiksi yhteiskunnassa. Organisatorisesti yleisopetuksesta eriytynyt erityisopetus oli tukenut tätä kehitystä omalta osaltaan. Monet maat alkoivat kehittää koulujärjestelmää integraation suuntaan. Suomessakin alettiin lainsäädännön kehityksellä pyrkiä kehittämään erityisopetusta osana koululaitosta ja rakentamaan integraation edellytyksiä. Vuosikymmenten aikana integraatioprosessi on Suomessa edennyt lähinnä makrotasolla. Yksilötasolla suurta muutosta ei ole tapahtunut integraatioon velvoittavan lainsäädännön puutteen vuoksi. (Ihatsu 1994, 70 - 89) Käytännössä Mobergin (1998b, 143) mukaan erityisluokalla opiskelevien oppilaiden määrä on jopa hieman noussut.

Integraatioajattelun kehittymiseen vaikutti suuresti mm. Nirjen vuonna 1969 esittelemä normalisaatioperiaate. Ihatsun (1994, 6) mukaan normalisaation tavoitetta toteutetaan erityiskasvatuksessa integraation avulla. Integraatio ja inkluusio ovat läheisesti erityis- ja yleisopetuksen kehittymiseen liittyviä käsitteitä. Määritelmiä ja näkemyksiä niiden yhteneväisyydestä tai eroista on monia. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen kehittämisen kannalta on tärkeää tuntea erityisopetuksen historiaa sekä integraatioon että inkluusioon liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia. (Nirje 1993, 22.)

2.2 Matkalla inkluusioon

2.2.1 Ulkopuolinen vai osallinen?

Integraatioajattelu edustaa Nirjen esittelemää normalisaatioperiaatetta, jonka tavoitteena on vammaisten tasa-arvon ja oikeuksien turvaaminen. Normalisaatioperiaate sisältää integraation kehittymisen taustalla vallitsevat keskeiset arvolähtökohdat. Normalisaatioperiaate tarkoittaa pyrkimystä mahdollistaa vammaisille mahdollisimman lähellä oman maansa kulttuurin tavallisia malleja ja olosuhteita olevat elämäntavat ja jokapäiväisen elämisen ehdot. Vammaisille pyritään mahdollistamaan normaali päivärytmi, vuosirytmi, elämän kaaren normaalit kokemukset, normaalit seksuaaliset mallit, yhteiskunnan normaalit taloudelliset mallit ja oikeudet, normaali ympäristö sekä yksilöllisyyden kunnioittaminen ja itsemääräämisoikeus. Normalisaatioperiaatteen soveltaminen edellyttää, että ymmärretään kulttuurin yhteys normaaliin elämänrytmiin ja tapoihin. Tämän lisäksi pitää osata soveltaa normalisaatioperiaatetta kuntoutusohjelmissa, palveluiden järjestämisessä ja lainsäädännössä. (Moberg 1998b, 138 ; Nirje 1993, 22-42.)

Vammaisten ihmisten kouluttamiseen ja sen käytännön toteutukseen liittyy myös läheisesti käsitys vammaisuudesta. Vammaisuus- käsite on pitkään pohjautunut lääketieteelliseen lähestymisnäkökulmaan yksilön patologisesta poikkeavuudesta, joka voidaan parantaa tai poistaa biomediakaalisin keinoin. Toinen tapa tarkastella vammaisuutta on yhteisöllinen näkökulma, jonka mukaan vammaisuus aiheutuu ensisijaisesti yhteisön sosiaalisista rakenteista. Yhteisöllisessä näkökulmassa voidaan erottaa vielä ympäristöllinen ja ihmisoikeuksien näkökulma. Ympäristöllinen näkökulma korostaa fyysisen ja teknisen ympäristön merkitystä vammaisten selviytymisessä. Ihmisoikeuksia korostava näkökulma puolestaan painottaa yhteisön sosiaalisten rakenteiden merkitystä vammaisten ongelmien synnyssä. (Moberg 1998a, 43 - 44.)

Vehkakosken (1998, 99 - 100) mukaan näkemys vammaisuuden sosiaalisuudesta ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kielenkäytöstä pitäisi poistaa kokonaan fyysistä erilaisuutta kuvaavat ilmaisut ja lääketieteellinen terminologia. Pikemminkin pitäisi pyrkiä muuttamaan erilaisten nimitysten sivumerkityksiä ja poistaa niiden kielteisiä funktioita. Vammaisen ihmisen mahdollisesti kokemien kivun tai fyysisen erilaisuuden

kieltämisellä voi olla vammauttavampi vaikutus kuin sosiaalisesti luoduilla esteillä. Vehmaksen (1998, 107 - 108) mukaan vammaisuuden määrittelyssä täytyy ottaa huomioon, että esimerkiksi vaikeasti kehitysvammaisten kognitiivinen vaurio voi olla niin suuri, että mikään ympäristöllinen järjestely ei kykene poistamaan heidän toimintakyvyn puutettaan. Tämä johtuu siitä, että vamman perimmäinen syy on elimellinen. Yhteisöllisen ulottuvuuden korostaminen vammaisiin henkilöihin kohdistuvan epätasa-arvon poistamisessa ei riitä, mutta myös yhteisön on tiedostettava vastuunsa ja osuutensa. Hänen mukaansa vammaisuus on tila, joka koostuu yksilöllisten ominaisuuksien ja yhteisöllisten käytänteiden kohtaamisesta.

Mobergin (1998a, 44 - 45) mukaan painopisteen muuttuminen yksilöpatologisista lähestymistavoista yhteisöllisiin lähestymistapoihin on vaikuttamassa mm. erityisopetuksen kehittämisessä segregoiduista palveluista yleisopetuksen yhteyteen. Ihatsun ym. (1999, 13) mukaan integraatioajattelussa on kaksi eri näkemyssuuntaa. Ensimmäisen, desegregaatio -ajattelun, mukaan pyritään pois segregaatiosta sen haitallisten vaikutuksien vuoksi. Toisen, non - segregaation, mukaan kaikkien ihmisten tulisi voida elää luonnollisessa ympäristössään ja käydä samaa lähikouluaan. Vehkakosken (1998, 100) mukaan integraatiota ei kuitenkaan voida pitää kaikille vammaisille automaattisesti soveltuvana tavoitteena. Jotkut vammaiset valitsevat erillisen sosiaalisen elämän ei - vammaisten ihmisten yhteiskuntaan integroitumisen sijaan. Kaikille vammaisille ei ole olemassa yhteisiä arvoja, tavoitteita ja tarpeita elämässä.

Ihatsun ym. (1999, 12 - 13) mukaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyössä ei yhteisopetuksen lähtökohtana ole kasvatukselliset, vaan yhteiskuntapoliittiset kysymykset. Mobergin (1998b, 139) mukaan poliittisena käsitteenä integraatio on ensisijaisesti tavoite. Se pohjautuu demokraattisiin ihanteisiin ja on toivottu tila, jota kohti koululaitoksessa ja yhteiskunnassa tulisi pyrkiä. Tällöin integraatiota pohditaan siltä kannalta, mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. Integraation moraalinen perusta perustuu ihmisten tasa-arvon ja yhteisten perusoikeuksien tunnustamiseen sekä pyrkimykseen toimia oikein. Siten integraatiolla ja inkluusiolla on vahva moraalinen ja eettinen perusta. Bartonin (1999, 58) mukaan inklusiivinen opetus ei ole päätepiste itsessään, vaan merkitsee keinoa inklusiivisen yhteiskunnan luomiseen ja ylläpitämiseen. Thomasin ja Daviesin (1999, 71 - 72) mukaan lapsen vaikeudet

koulussa voivat olla yhteydessä moniin tekijöihin, kuten vammaan, kieleen, perheen tuloihin, kulttuuriseen taustaan, sukupuoleen tai etniseen alkuperään. Heidän mukaansa inkluusio on hyväksymisen filosofia, joka tarjoaa perustan sille, että oppilaita arvostetaan tasa-arvoisesti, kohdellaan kunnioittavasti ja tarjotaan yhtäläiset mahdollisuudet koulussa, riippumatta oppilaiden vaikeuksien syistä.

Dysonin (1999, 48) mukaan inkluusiossa on erilaisia suuntauksia. Eettinen ja yksilön oikeuksia korostava suuntaus on kiinnostunut enemmän koulusta mikrokosmoksena ja koulun eettisestä ja poliittisesta järjestyksestä. Tehokkuutta korostava suuntaus on kiinnostunut koulun opetuksellisista järjestelyistä ja käytännön toteutuksesta niiden kannalta, jotka eivät pääse osallisiksi sosiaalisesta hyvästä.

2.2.2 Ulkopuolelta osalliseksi

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteen kehittyminen on hidas prosessi. Prosessiin vaikuttavia tekijöitä on useita: esimerkiksi poliittinen vallankäyttö, yhteiskunnalliset arvopäämäärät, näkemykset erilaisten kasvatettavien oikeudenmukaisesta kohtelusta ja kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta. Moberg (1998b, 147) on esitellyt Halvorsenin ja Sailorin (1990) luokittelemat integraation kehittymisen edellytykset neljään eri pääryhmään jaettuna: 1) asenteelliset tekijät, 2) hallinnolliset tekijät, 3) lainsäädännölliset tekijät ja 4) pedagogiset tekijät.

Integraatioprosessin etenemisessä liikkeelle on lähdettävä fyysisestä integraatiosta eli oppilaiden opettamisesta yhdessä. Se synnyttää yhteistoimintaa ja yhteistyötä, mikä on toiminnallista integraatiota. Tällä hetkellä fyysisen integraation toteuttamisen aste riippuu oppilaan vammatyypistä ja vaikeusasteesta sekä niistä riippuvista erityistarpeista. Oppilaat, joilla kasvatukselliset ongelmat ovat pieniä, voivat saada opetusta lähes täysiaikaisesti yleisopetuksessa. Tällaisia oppilasryhmiä ovat esim. luki- ja puhehäiriöiset. Myös näkövammaisten oppilaiden opiskelu yleisopetuksessa on lisääntynyt viime vuosina. Kuulovammaisten, kehitysvammaisten ja liikuntavammaisten integroidut oppimisympäristöt ovat edelleenkin melko harvinaisia. (Moberg 1996, 22-26; Moberg1998b, 138.)

Fyysinen integraatio auttaa toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä eli sosiaalista integraatiota. Sosiaalinen integraatio puolestaan luo

pohjaa yhteiskunnalliselle integraatiolle eli myöhemmälle koulun jälkeiselle tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä. Yhteiskunnallisen integraation saavuttaminen edellyttää siten sosiaalista integraatiota. Jotta voi olla sosiaalista integraatiota, tarvitaan toiminnallista integraatiota. Toiminnallisen integraation pohjan luo puolestaan fyysinen integraatio. (Moberg 1996, 121.)

Integraation keinot ja päämäärät on tärkeää erottaa toisistaan. Erilaisten oppilaiden sijoittaminen yhteen ei ole integraation päämäärä, mutta mahdollistaa sosiaalisen integraation kehittymisen, kun fyysisesti ollaan yhdessä ja osallistutaan yhteisiin toimintoihin. Kouluaikana tärkeä, todellinen tavoite, on sosiaalinen integraatio. Koulun jälkeen sen ohella korostuu yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg 1998b, 138.)

On olemassa useita erilaisia näkemyksiä integraation ja inkluusion määrittelemiseksi sekä siitä tarvitseeko niitä erottaa. Mobergin (1998b, 141) mukaan integraation syvin olemus eli sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Tällöin ei hänen mielestään olisi laisinkaan tarpeellista käyttää inkluusio-termiä, varsinkin kun sille on vaikea löytää hyvää suomennosta. Integraatio on kuitenkin ymmärrettävä ja määriteltävä muuna kuin pelkkänä sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona. Ihatsun ym. (1999, 14 - 15) mukaan on tehtävä käsitteellisesti ero integraation ja inkluusion välille, vaikka integraatioprosessi voidaan nähdä kehittymisenä kohti inklusiivista kasvatusta. Heidän mukaansa integraatiossa oppilas on ensin tullut segregoiduksi, jotta hänet voidaan integroida. Inkluusiossa puolestaan oppilaan ei tarvitse olla valmis yleisopetukseen, vaan koulun on oltava valmis kohtaamaan koko ikäluokan yksilölliset tarpeet.

Sanakirjan (Hurme ja Pesonen 1981) mukaan inkluusio (engl. inclusion) tarkoittaa mukaan lukeminen, täydellinen, laaja, kaikki sisältävä. Inkluusioon perustuvassa koulussa siis kaikkia oppilaita arvostetaan ja kunnioitetaan. Erityistä huomiota kiinnitetään siihen, mitä opetetaan ja miten oppisisältö esitetään. Opetusstrategioissa ja opetussuunnitelmissa on otettava huomioon oppilaiden erilaisuus ja erilaiset tavat oppia. Inkluusiossa kaikenlaiset oppilaat voivat työskennellä samoissa opetusryhmissä, vaikkakin eri lailla ja eri tehtävien parissa.(Ikonen 1997, 24)

Ihatsun ym. (1999, 12 - 15) mukaan inkluusiivinen kasvatus edellyttää kaikkia oppilaita koskevien yksilöllisten kasvatusohjelmien ja yhteisöpohjaisten metodien yhteiskäyttöä. Inkluusio ei tarkoita esim. erityisoppilasta tekemässä omia tehtäviään

apuopettajan tai kouluavustajan kanssa fyysisesti samassa luokassa, toisista oppilaista erotettuna, kuten integraatiota on voitu toteuttaa.

NCERI:n (the National Centre on Inclusive Education and Restructuring) määrittelyn mukaan inkluusiossa kaikille oppilaille, myös vaikeavammaisille, järjestetään oikeudenmukainen mahdollisuus saada tehokkaita opetuspalveluita sekä tarvittavat tukipalvelut ikätovereiden kanssa omassa lähikoulussa. Tämä valmistaa oppilaita yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi. (Lipsky & Gartner 1999, 13.)

Karagiannisin, Stainbackin ja Stainbackin (1997, 4 - 11) mukaan on johdonmukaisesti osoitettu, että oppilaat, joilla on eri tasoisia oppimisvaikeuksia, oppivat enemmän integroidussa ympäristössä. Tämä edellyttää kuitenkin sopivien oppimiskokemusten saamista ja riittävän tuen saamista. Inklusiivisen koulun kohdalla avainkysymys ei ole oppilaiden erityisopetuspalveluiden ja erityisopetusmenetelmien tarpeesta keskusteleminen. Pikemminkin on kysymys heidän oikeudestaan saada niitä integroiduissa ympäristöissä. Vammaiset oppilaat tarvitsevat joskus erityistä opetusta, menetelmiä, työvälineitä ja varusteita. Opettajia tulisikin tukea, jotta he voivat kehittyä ja vastata oppilaiden yksilöllisten tarpeiden asettamiin vaatimuksiin. Tästä seuraa, että koulua ja luokkaopetusta täytyy uudistaa.

3 ERITYIS- JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN KOULUN ERI TASOILLA

Harrisin (2000, 1) mukaan useimmissa länsimaissa hallintopolitiikka luo painetta koulujen kehittämiseen. Ihatsun (1994, 88 - 89) mukaan myös Suomessa lainsäädännöllinen kehitys on parantanut yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön kehittymismahdollisuuksia. Lainsäädäntö ei kuitenkaan velvoita integraatioon, ainakaan toistaiseksi. Laissa kuitenkin tunnistetaan kaikkien ihmisten yhdenvertaisuus.

Kansalaisten perusoikeuksien toisen luvun viidennessä pykälässä sanotaan: " Ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä. Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen,

mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa kehitystään vastaavasti itseään koskeviin asioihin." (Koulusäädökset 1999, 9.)

Sagen (1997, 105 - 106) mukaan koulun kehittäminen edellyttää eri tasojen huomioimista ja paneutumista koulun kehittämiseen. Myös Harrisin (2000, 6 - 11) mielestä kehittämishankkeiden tulisi ulottua koulun eri tasoille. Liian usein kehittämishankkeissa keskitytään vain yhdelle tasolle, eikä huomioida, että esimerkiksi luokkahuoneissa toimitaan eri tavoin. Huomiota pitäisikin kiinnittää enemmän luokkahuonetasolle. Tulevaisuudessa hänen mukaansa tarvitaan lisäksi poliittisia määräyksiä edistämään koulujen kehittämistä. Kehittämisessä pitäisi hyödyntää tutkimustietoja koulujen tuloksellisuudesta sekä paneutua huolellisesti käytännön toimintaan luokkahuonetasolla. Kehittämisstrategioiden tulisi olla monipuolisia ja eri koulun tasoille ulottuvia. Kaikille kouluille eivät sovi samat strategiat.

Koulu on konservatiivinen järjestelmä. Koulun uudistamisen täytyy ulottua syvälliseen kulttuurisysteemiin ja siihen liittyviin asioihin, jotta kehittäminen onnistuisi. Uudistamiseen tarvitaan ensinnäkin asennemuutosta. Todellista muutosta ei saavuteta, jos muutos jää pelkästään luokkatasolle tai jos sitä yritetään tehdä liian puutteellisesti. Muutokseen tarvitaan henkilökohtaista visiointikykyä, tutkimustietoa, asioiden hallintakykyä ja yhteistyökykyä. Muutoksen onnistumisen kannalta on tärkeää huomioida mahdollisuus yhteiseen suunnitteluun, päätöksentekoon sekä riittävien resurssien saantiin. Muutos edellyttää aina oppimista ja vastaan tulee myös ongelmia. Usein tarvitaankin lisäresursseja ja muutosprosessin ulkopuolista tarkastelua. Aloite muutokseen saattaa tulla ylemmältä hallinnolliselta taholta, mutta se toimeenpannaan paikallisesti. Pelkästään ylhäältäpäin johdettu rakennemuutos ei onnistu, koska järjestelmien sisällä ei ole oikoteitä muutoksiin. (Fullan 1994, 18, 29 - 70, 205) Myös Welchin (1989, 539) mielestä muutoksen onnistumisen kannalta on tärkeää ymmärtää koulun kulttuuria ja muutosprosessin luonnetta. Voidakseen ymmärtää paremmin koulukulttuuria, tulisikin tarkastella muutoshalukkuuteen liittyviä tekijöitä. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi opettajien mahdollisuus yhteiseen suunnitteluun, päätöksentekoon sekä riittävien resurssien saanti.

Kaksoisjärjestelmän kehittäminen yhdistyneeksi järjestelmäksi edellyttää yleis-

opetuksen koulujärjestelmätasolla suuria muutoksia. Yhdistyneen järjestelmän kehittäminen edellyttää paradigmatason muutosta. Taustalla olevat perususkomukset ovat hyvin erilaiset kaksoisjärjestelmän taustanäkökulmiin. Kehitys edellyttää ongelmien uudelleenmäärittelyä ja uutta tarkastelunäkökulmaa. Yksi muutos on segregaation pääperusteisiin liittyvä eli suhtautuminen oppilaiden yksilöllisyyteen. Koulun tulisi sitoutua oppimisympäristön jatkuvaan arviointiin ja kehittämiseen, jotta jokainen oppilas saisi yksilöllistä opetusta. (Naukkarinen 2000, 162 - 167.)

Harrisin (2000, 2 - 6) mukaan koulujen kehittämisohjelmat voivat olla kahdentyyppisiä. Orgaaniset kehittämisohjelmat sisältävät yleisiä periaatteita ja suuntaviivoja. Mekaanisissa kehittämisohjelmissa määritellään askel askeleelta eteneminen esim. opetuksellisen lähestymistavan suhteen. Kehittämishankkeet erottaa koulujen uudistamisesta huomion kiinnittäminen opettajan innovaatioiden sijaan oppilaiden oppimistuloksiin. Kehittämisen ja oppimistulosten kannalta on keskeistä opettajan keskittyminen omaan tapaansa opettaa. Kehittämishankkeiden tulisi onnistuakseen suuntautua koulun sisällä koulu-, opettaja- ja luokkatasolle.

Harrisin (2000, 8 - 10) mielestä tarvitaan kehittämishankkeiden järjestelmällistä arviointia. Hänen mielestään kehittämisen tulisikin perustua enemmän siihen, mikä toimii käytännössä kuin siihen, mikä sopii poliittisesti. Schaffnerin ja Buswellin (1997, 55 - 58) mukaan inkluusion kannalta on tärkeää kehittää prosesseja arvioimaan inkluusion toteutumista käytännössä. Arviointia pitäisi tehdä säännöllisesti, jolloin se auttaa välttämään turhautumista ja säästää samalla aikaa, kun voidaan tehdä havaintoja siitä, mikä on toiminut ja miettiä ongelmiin ratkaisuja ajoissa. Opettajien tukitoimia ja -palveluja sekä niiden käyttöä tulisi kehittää järjestelmällisesti. Tällaisia tukitoimia voivat olla esimerkiksi koulutukset, vierailut muihin kouluihin, kirjallisuus, videot ja konsultoijat. Myös tukipalvelujen toimivuutta tulisi arvioida säännöllisesti.

Kauffmanin (1993, 11) mukaan erityisopetuksen kehittämiskeskustelussa on unohdettu se, että erityisopetus syntyi palvelemaan lapsia paremmin ja tukemaan opettajia oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa. Kehittämisessä pitäisi parantaa ja vahvistaa erityisopetuksen käsitteellistä ja tutkimuksellista perustaa. Wilsonin (2000, 297 - 304) mielestä tulisi tarkastella syvällisemmin inkluusiota ja siihen liittyvien käsitteiden merkitystä käytännössä. Hänen mielestään käytännössä kaikkia ei voida saada osalliseksi kaikesta. Tällä hetkellä on enemmän tutkimustuloksia

epäonnistumisesta kuin onnistumisesta. Jos inkluusio perustuu vain ideologisiin näkökulmiin, sille saattaa käydä, kuten useimmille ideologioille. Sosiaalisten ja poliittisten olosuhteiden sekä muodin muututtua aika ajaa ohitse.

Mamlinin (1999, 36) mukaan monet koulujen kehittämishankkeet eivät huomioi erityisopetukseen liittyviä kysymyksiä. Monet koulun uudistamishankkeet korostavat yhä vaativampia akateemisia suorituksia, eivätkä merkitse hyvää sellaisten oppilaiden kannalta, joilla on eri tasoisia oppimisvaikeuksia.

Perusopetuslain ensimmäisen luvun toisessa pykälässä sanotaan opetuksen tavoitteista: " Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja." Lisäksi kolmannessa pykälässä sanotaan, että opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. (Perusopetuslaki 1998, 628.)

Sahlbergin (1998, 190 - 199) mukaan koulun muuttumattomuuteen on löydettävissä useita syitä. Ensinnäkin ajan puute. Perinteiseltä opetukselta jää vähän aikaa uusien asioiden kokeilemiseen, varsinkin kun uuden suunnittelu ja valmistelu vaatii paljon aikaa. Koulu on myös toiminnoiltaan hyvin aikasidonnainen, vaikka oppilaan oppiminen ei tapahdu ennalta laadittujen aikataulujen mukaan. Opetussuunnitelma kahlitsee opetuksen kehittämistä. Oppilaat joutuvat suoriutumaan oppimisen tuloksia mittaavissa arvioinneissa, kuten ylioppilaskirjoituksissa. Opettajat haluavat tukea oppilaiden menestymistä arvioinneissa, jolloin opetuksessa on kiireen tuntu. Koulun uudistamisen edellyttämiä uusia käsityksiä ei voi opettaa, siksi keskustelua esimerkiksi uusista oppimiskäsityksistä tulisi lisätä. Sahlbergin mielestä on arveluttavaa yrittää saada opettajia omaksumaan uusia asioita, jotka eivät sovi yhteen koulukulttuurin tai opettajien uskomusten kanssa. Kehittämisessä tulisikin lähteä liikkeelle käsityksiä vastaavista sisällöistä ja menetelmistä. Lisäksi pitäisi edistää opettajien oppimisedellytyksiä. Opettajille on tyypillistä halu soveltaa opittua käytäntöön heti. Kouluyhteisö saattaa kuitenkin myös olla kehitystä ehkäisevä. Yksin tekemisen kulttuurissa uuden kokeilija ei välttämättä saa tukea käytännön kokeiluvaiheessa.

3. 1 Hallinnollinen taso: Kunta erityisopetuksen sääteljänä

Erityisopetuksen käytännön ratkaisusta päättää kunta itse. Kunnalla on velvollisuus järjestää erityisopetusta sen alueella asuville oppilaille. Erityisopetus voi olla tavanomaisen laajuinen tai yksitoistavuotiseen oppivelvollisuuteen perustuvaa. Kunta voi käyttää oman valintansa mukaan erityisluokkia, opetuksen integrointia, opettamista osittain erityisluokilla ja muita järjestelyjä. Lievistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista kärsiville voidaan erityisopetus järjestää osa-aikaisena. Erityisopetusta varten oppilaat voidaan siirtää tai koota kunnan tiettyyn kouluun. Järjestäessään erityisopetusta kunta voi käyttää hyväkseen myös kuntayhtymiä sekä valtion ja yksityisten järjestämää opetusta. Myös koulukodit voivat olla yksi ratkaisu koulun käynnin järjestämiseksi. Opetusta voidaan järjestää myös oppilaan kotona tai muussa sopivassa paikassa. Olennaisinta on, että kunta täyttää perusopetuksen järjestämisvelvollisuutensa.(Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 21.)

Harrisin (2000, 1 - 2) mukaan koulut joutuvat nykyään kohtaamaan samanaikaisesti keskushallinnon kontrollin sekä toisaalta lisääntyneen vastuun itseohjautuvuuteen ja kehittämiseen. Tämän vuoksi koulujen kehittäminen ei ole onnistunut usein ilman ulkoista tukea. Kehittämishankkeiden onnistuminen on parempaa, jos koululla on selkeä visio ja se saa korkealaatuista tukea. Onnistunut kehittäminen edellyttää uudenlaista hallinnon ja opettajien yhteistyötä sekä koulun kontekstin huomioimista.

Mikäli koulun tavoitteena on inklusiivisen koulun kehittäminen, se ei tapahdu hetkessä. Sagen (1997, 105 - 115) mukaan asiat loksahtavat vähitellen paikoilleen kehittämisen edetessä. Erityisopetuksen tarjoaminen erillisenä merkitsee, että sen on organisaation alajärjestelmä. Tämän vuoksi tulisikin kehittää yhtenäinen opetusjärjestelmä. Hallinnon rooli kehittämisessä on tärkeä kaikilla tasoilla. Keskushallinnon henkilökunnalta edellytetään uskoa yhtenäiseen järjestelmään sekä asian tuomista julki puheessaan ja toimissaan. Myös rehtorin ja erityisopetuksesta vastaavan henkilön roolit muuttuvat. Rehtorin tulee olla vastuussa koulun kaikista oppilaista. Rehtorin tulee kannustaa alaisiaan kehittymiseen. Muutosvastarintaa ei voi jättää tiedostamatta ja johdon tulisi kannustaa muutoksen kohtaamiseen, uuden yrittämiseen, yhteistyöhön ja tavoitteeseen pyrkimiseen. Opettajatasolla tulisi myös opettajien tiedostaa vastuunsa kaikista oppilaista. Tästä huolimatta opettajille tulee

antaa rauha vapaaehtoisesti kasvaa käytännön toteutukseen, sillä pakottaminen ei johda onnistumiseen. Tämä tarkoittaa samalla sitä, että opettajia ei saa syrjiä asian vuoksi. Yhteisen ajan puute on usein ongelma. Rehtorin ja hallinnon tulisi huomioida järjestämällä aikaa opettajien väliseen yhteistyöhön, esimerkiksi huomioimalla tarve lukujärjestyksessä.

Myös Schaffner ja Buswell (1997, 51) korostavat rehtorin roolia kehittämisen kannalta. Rehtorin täytyy ymmärtää oman roolinsa merkitys kehitysprosessin ohjaajana. Inkluusion kehittymisen kannalta vahva johtajuus on tärkeää. Rehtorin tulee henkilökohtaisesti uskoa inkluusion mahdollisuuteen. Hänen tulisi tarjota tukea opettajille heidän kehittäessään uusia toimintatapoja, kehittää opettajien kanssa koko koululle yhteiset järjestyssäännöt, joita noudatetaan myös luokkahuoneessa. Lisäksi hänen tulisi auttaa ja tukea koko koulua kehittymään ja säilymään tukea antavana, välittävänä yhteisönä. Erityisesti rehtorin tulisi olla luja ja jämäkkä ratkaistaessa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tukemiseen liittyviä haasteita.

Kouluissa ja oppilaitoksissa on kehitetty toimintoja yritysmaailmasta omaksuttujen uusien työskentelytapojen suuntaan. Joissakin kouluissa toteutetaan joustavia organisaatiomalleja. Koulun kehittyminen oppivaksi organisaatioksi on uusiutumisen kannalta tärkeää. Jos koulussa toteutetaan tiimityötä, tulisi koulussa olla tiimiorganisaatio. Tiimiorganisaatiossa näkyy myös organisaation kerroksellisuus, kuten esimerkiksi hallintotiimi, pedagoginen tiimi ja tulosaluetiimi. Menestykselliselle tiimiorganisoidulle koululle on tyypillistä mm. päätösten tekeminen asianomaisella organisaatiotasolla, vuorovaikutuksen tapahtuminen vapaasti ja joustavasti kaikkien osapuolten välillä. Järjestäytyneelle, mutta samalla joustavalle mallille on tyypillistä, että se johtaa parempiin oppimistuloksiin (Kohonen & Leppilampi 1994, 148 - 155.) Sahlbergin (1998, 202) mielestä koulun kehittämisen kannalta työyhteisön järjestäminen pienempiin ryhmiin edistää uudistusta. Tällöin ryhmän jäsenet pyrkivät tukemaan toinen toisiaan työn kehittämisessä.

3.2 Koulutaso: Koulufilosofialla ja visioilla on merkitystä

Harrisin (2000, 1 - 2) mukaan kehittäminen onnistuu paremmin, jos koululla on selkeä visio. Schaffnerin ja Buswellin (1997, 50 - 51) mukaan aluksi koulujen tulisi laatia

kehittämissuunnitelma siitä, kuinka kaikki oppilaat olisivat tervetulleita lähikouluunsa ja kuinka tuettaisiin heidän täysivaltaista jäsenyyttään. On tärkeää, että kehittämiskeskusteluun osallistuvat kaikki asianosaiset mm. oppilaat, vanhemmat, opettajat, hallintovirkamiehet, avustava henkilökunta ja yhteisön jäsenet. Kehittämissuunnitelman tulisi sisältää tarkat tavoitteet, aikataulut sekä tarvittavat tukitoimet kaikille oppilaille. Lisäksi sen tulisi sisältää tieto siitä, kuinka olemassa olevia resursseja ja henkilökuntaa voidaan hyödyntää uudella tavalla. Fullanin (1994, 52 - 53) mielestä visio on välttämätön muutokselle, mutta sitä ei saa laatia liian aikaisin, ettei se muodostu esteeksi. Usein visiot ovat yhden henkilön tai ryhmän näkemyksiä, jotka on määrätty koskemaan koko yhteisöä.

Inklusiivisen koulun kehityksen kannalta tärkein edellytys on muodostaa koulufilosofia, joka perustuu demokraattisiin, tasa-arvoisiin inkluusion periaatteisiin, että kaikille oppilaille tulee tarjota laadukasta koulutusta. Tämä tarkoittaa koulutuksen kohdistamista koko oppilaaseen, ei vain oppilaan akateemisiin saavutuksiin.Schaffner ja Buswell (1997) tuovat esiin Schattmanin (1992) ajatuksen, että koulufilosofian kehittäminen auttaa määrittelemään yhteisön (koulun) tarkoituksen vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin, sekä tarjoaa mahdollisuuden kasvattajille ja yhteisön jäsenille keskustella uskomuksistaan ja mahdollisista päämääristään. Samalla se luo myös perustan opetuksen arvioinnille. (Schaffner & Buswell 1997, 50.)

Vaikka inklusiiviselle koululle ei ole olemassa yhtä tyypillistä mallia, niille on löydettävissä kuitenkin Lipskyn ja Gartnerin (1999, 17 - 18) mukaan yhteneväisiä piirteitä. Yleensä on kyseessä koko koululle tyypillinen lähestymistapa yleisopetuksen ja erityisopetuksen suhteeseen. Koulu yhdistää melkoisen joukon oppilaita, opetushenkilökuntaa ja muita yhteistyökumppaneita. Koulut uskovat siihen, että kaikki oppilaat voivat oppia ja parhaiten se tapahtuu yhdessä toisten kanssa. Kouluihin liittyy yhteisöllisyys. Kaikkien oppilaiden katsotaan kuuluvan kouluun ja oppilaiden erilaisuus nähdään positiivisena piirteenä. Kenenkään ei tarvitse puolustella oikeuttaa käydä omaa lähikouluaan. Jokainen oppilas nähdään yksilönä vahvuuksineen ja tarpeineen, ei diagnooseina tai leimattuina.

Rauste - von Wrightin & von Wrightin (1994, 145 - 146) mukaan opetussuunnitelman tehtävänä on ollut toimia hallinnollisen ja didaktisen sektorin siltana. Opetussuunnitelman avulla yhteiskunta pyrkii määrittämään koulutukselle

tavoitteet ja samalla takaamaan koulutukselle asettamiensa tavoitteiden toteutumisen. Opetussuunnitelmia on pyritty uudistamaan huomioimatta riittävästi käsityksiä oppimisprosessista. Opetussuunnitelma pitää kuitenkin aina sisällään kannanoton oppimistapahtuman luonteeseen. Stainbackin ja Stainbackin (1997, 203 - 208) mukaan oppilas, joka ei ole pärjännyt yleisopetuksen luokassa, on usein joutunut siirretyksi yleisopetuksen luokasta erityisopetukseen. Oppiminen perinteisen, pirstaleisen opetussuunnitelman mukaan, on ollut oppilaalle liian vaikeaa. Edistykselliset yleisopetuksen opettajat ovat myös olleet tyytymättömiä perinteiseen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmia tulisikin kehittää konstruktivistisempaan ja holistisempaan suuntaan. Tällöin kaikki oppilaat pääsevät osalliseksi oppimisprosessiin omien lähtökohtiensa mukaan.

Oppilaan tarpeisiin vastaaminen on palvelun tarjoamista. Jokainen oppilas käy omaa lähikouluaan ja silloin koululle muodostuu luonnollinen jakauma oppilaita yksilöllisine tarpeineen. Tukitoimet tarjotaan oppilaan omassa ympäristössä, ei erikseen. Opettajien välinen yhteistoiminta on tyypillistä. He voivat antaa samanaikaisopetusta, tehdä team-opetusta jne. Koulun sisällä järjestetään täydennyskoulutusta ja aikaa yhteistyölle. Opetussuunnitelmaa mukautetaan niin, että oppilaalla on mahdollisuus hyötyä yleisestä opetussuunnitelmasta. Koulussa käytetään erilaisia opetusmenetelmiä, jotta kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus oppia. Tässä hyödynnetään tietoa oppilaiden älykkyydestä, vahvuuksista, oppimistyyleistä jne. Voidaan käyttää yhteistoiminnallista oppimista, oppilaiden opetusta, käden töitä, koulun ulkopuolella työskentelyä jne. Oppimistuloksia tarkastellaan suhteessa koulun yleisiin tuloksiin. (Lipsky & Gartner 1999, 18-19.)

Naukkarisen (2000, 162 - 167) artikkelin mukaan yhdistyneessä järjestelmässä tuetaan kaikkien oppilaiden yksilöllisyyttä, ei vain erityisoppilaiden. Tällöin koulussa voi olla useita opetussuunnitelmia ja - menetelmiä, joista voidaan valikoida kullekin tarpeen mukaan. Yhdistyneessä järjestelmässä on oleellista, että palvelut tuodaan oppilaan luo. Ihatsu ym. (1999, 15) nostavat esiin resurssien keskeisen merkityksen integraation ja inkluusion toteuttamisen kannalta. Yhdistynyt koulujärjestelmä edellyttää muutosta myös vallitsevaan erityisopetuksen organisointisysteemiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö inkluusiokoulussakin voisi olla tarpeen mukaan tilapäisiä pienryhmiä, esimerkiksi liittyen terapiapalveluihin.

Falveyn, Givnerin ja Kimmin (1997, 134) tutkimuksen mukaan tarvittavia tukitoimia on siirtynyt harvoin mukana, kun oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia, on siirretty yleisopetuksen kouluihin. Tämän vuoksi opettajat eivät ole pystyneet ottamaan huomioon oppilaiden yksilöllisiä oppimistarpeita, joten oppilaat eivät ole päässeet osallistumaan oppimisprosessiin. Yleisopetuksen luokassa täytyy olla saatavilla tarvittavat tukitoimet. Myös Zigmondin ja Bakerin (1995, 248) mukaan erityisoppilaiden tarvitsemien resurssien ja tuen määrä ei tule pienenemään tulevaisuudessakaan. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia tarvitsevat tukea hyötyäkseen yleisopetuksen opetussuunnitelmasta.

3.2.1 Osa - aikaisen erityisopetuksen laaja tehtävä

Kuntakohtaisesti erityisopetuksen resurssit jaetaan osa-aikaisen eli luokattoman ja luokkamuotoisen erityisopetuksen tarpeen ja voimavarojen tarkoituksenmukaisen suuntaamisen perusteella. Erityisopettajien sekä erityisluokanopettajien erityisosaamista ja konsultaatiotaitoa tulisi suunnata myös yleisopetukseen ennaltaehkäisemään oppimis- ja kouluvaikeuksia. (Virtanen 1994, 28.)

Osa-aikainen erityisopetus on erityisluokkaopetuksen rinnalla toinen erityisopetuksen päämuoto. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa joko ns. klinikkaopetuksena tai samanaikaisopetuksena. Klinikkaopetus voidaan määritellä yksilö- tai pienryhmäopetukseksi. Oppilaalla voi olla oppimisvaikeuksia, hän oppii hitaasti, opiskelutottumukset ovat vireellisiä, hän on motivoitumaton tai hänen on vaikea keskittyä opiskeluun isossa ryhmässä.

Samanaikaisopetus tapahtuu luokkatilanteessa ja erityisopettaja tulee luokan- tai aineenopettajan toveriksi luokkahuoneeseen. Samanaikaisopetus näyttää olevan yläastella hieman yleisempää kuin ala-asteella. Mikäli erityisopettaja ei suunnittele opetusta yhdessä aineenopettajan tai luokanopettajan kanssa, supistuu samanaikaisopettajan rooli helposti avustajaksi, mikä ei todennäköisesti tyydytä ammattitaitoisia, erityispedagogiikan ongelmiin perehtyneitä erityisopettajia. Alkujaan kielellisiin häiriöihin suunnattu opetus on laajentunut kattamaan mm. oppilaiden käyttäytymishäiriöt sekä oppimis- ja sopeutumisvaikeudet. Tarkkoja toimenkuvia ja säädöksiä on niukasti, joten toteutukset ovat pohjautuneet suosituksiin sekä

erityisopettajan omiin taitoihin ja aktiivisuuteen.(Happonen, Ihatsu, Kärnä, Perätalo & Tuunainen 1986, 1, 86, 131; Ström 1996,83.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen keskeisin tarkoitus on auttaa perusryhmissä työskenteleviä oppilaita ja heidän opettajiaan, mutta ilmeisesti se on myös suodatin luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Osa-aikaisen erityisopettajan tulisi perehtyä myös koulun hallintoon, eri yhteistyötahojen toivomuksiin sekä opettajien toiveisiin. Tällöin hän voi suunnitella työnsä niin , että se koituu erityisopetuksessa olevien oppilaiden parhaaksi ja erityisopetus saadaan mahdollisimman tarkoituksenmukaiseksi. (Happonen ym. 1986, 82-83.)

Yhteistyön nähdään olevan erityisopettajalla ammattitaidon kriteeri. Yhteistyötaitojen kehittäminen onkin jokaisen opettajan velvoite. Erityisopettajalla tulee olla valmiuksia sekä koulun sisäiseen että ulkopuoliseen yhteistyöhön. Hänellä tulee olla valmiuksia tarvittaessa käyttää koulun ulkopuolisia asiantuntija-apua. Varsinkin yläasteella tarvitaan tukea ja täydennyskoulutusta ihmissuhde- , yhteistyö-, ja konsultointitaitojen kehittämiseksi sekä työnohjausta ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Kaikilla kouluasteilla resurssipula kuitenkin koetaan ongelmaksi eli lisää erityisopettajia tarvittaisiin. (Happonen ym. 1986, 182-187.)

Opetuksen ohessa erityisopettajan työssä korostuu koordinointitehtävät. Hänen tehtävänään on opetussuunnitelman esittely opettajille, toimintaperiaatteista informointi sekä opetuksen seuranta sekä yhdessä muun oppilashuollon henkilöstön kanssa koordinoida palvelujaan lasten ja perheiden ulottuville. Erityisopettajalle kuuluu myös diagnosointi ja korjaava toiminta. Diagnosointi on perustana opetussuunnitelman laadintaan ja opetukseen. Korjaavaa toimintaa ei voida myöskään väheksyä. Osa-aikaisen erityisopettajan työn tulisi kuitenkin painottua ennaltaehkäisyyn korjaavan toiminnan sijasta. Tärkeää on myös oppilaan minäkuvan ja itseluottamuksen vahvistaminen ja tukeminen kaveri- ja aikuissuhteissa. Vasta sitten pitäisi tehtävänä olla opetuksellinen ohjaus esim. opetustekniikkojen harjaannuttaminen Eri osa-alueet painottuvat sen mukaan, missä ja minkälaisten oppilaiden kanssa työtä tehdään.(Happonen ym. 1986, 64-66.)

Happosen ym. (1986) tutkimuksessa erityisopettajat käyttäisivät työaikansa pääasiallisesti oppilaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen ja spesifien häiriöiden korjaamiseen, mikäli saisivat itsenäisesti suunnitella työnsä. Resurssipula koetaan

ongelmana kaikilla kouluasteilla. Aikaa oppilasta kohden on liian vähän. Kouluja on usein liikaa kierrettävänä ja erityisopettajia yleensäkin liian vähän. Ensimmäisenä kehittämishaaveena kaikilla kouluasteilla onkin saada lisää resursseja erityisopetukselle. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan yleensä vain muutamia tunteja oppilasta kohden. Useimmiten kohteena on lievimmin oppimis- ja / tai sopeutumishäiriöiset oppilaat. Oppilaiden määrä opettajaa kohden vaihtele 1980 - luvulla Lapin läänin 59 oppilaasta Uudenmaan läänin 92 oppilaaseen. (Happonen ym. 1986, 9-10, 94, 125-127.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen tilat sijaitsevat kouluissa varsin keskeisillä paikoilla. Valtaosa osa-aikaisen erityisopetuksen tiloista on rakennettu kouluihin jälkeenpäin, mikä osaltaan kertoo opetusmuodon nuoruudesta. Erityisopetuskäyttöön on tällöin usein otettu mm. varastoja, asuntoja ja tavallisia luokkahuoneita. On kuitenkin myös tiloja, jotka sijaitsevat syrjäisessä osassa koulurakennusta tai jopa koulurakennuksesta irrallaan. Näiden tilojen mahdollisuudet olla yleisopetusta ja erityisopetusta lähentäviä tekijöitä, ovat vähäisiä. Tutkimustulosten mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen tilat soveltuvat parhaiten kielellisten häiriöiden ja matematiikan oppimisvaikeuksien perustella annettavaan erityisopetukseen, mutta hiukan huonommin sosiaalisesti sopeutumattomien ja emotionaalisesti häiriintyneiden lasten koulunkäyntiin. Osa - aikaisten erityisopettajien mielestä tärkeimmät hyvän tilan tekijöistä ovat rauhallisuus, viihtyisyys, toimivuus, valoisuus ja tilavuus. (Happonen 1997, 161, 180 - 183.)

Eri tutkimusten ja tilastojen mukaan 15-20 % peruskoulun oppilaista on saanut erityisopetusta joko luokkamuotoisena tai osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Osa-aikaisen erityisopetuksen asema on vaihdellut vuosien mittaan. Kuitenkin osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasmäärä on suurempi kuin luokkamuotoisen. Noin 80 % erityisoppilaista oli osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja vain 20 % luokkamuotoisessa. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, 208.)

3.2.2 Oppilashuolto tukena koulun arkipäivässä

Oppilashuollolla tarkoitetaan toimenpiteitä, joilla tuetaan oppilaan koulunkäyntiä joko sosiaalisesti tai taloudellisesti, tai pyritään ylläpitämään tai parantamaan oppilaan fyysistä ja / tai psyykkistä kehitystä. Peruskoulun päämäräksi on asetettu oppilaiden

emotionaalisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä tavoitteeksi oppilaan kasvattaminen tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi ja yhteistyökykyiseksi. Oppilashuoltokomitean mietinnössä tavoitteet myötäilevät peruskoulun tavoitteita. Oppilaan kaikinpuolista hyvinvointia ja tasapainoista kehitystä korostetaan. Oppilashuollon tulisi toiminnallaan edistää koulunkäyntiä, oppimista sekä voittaa oppimisen esteitä. Koulutuksen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon edistäminen on niin ikään tavoitteena. Koulun viihtyisyyden ja oppilaiden viihtyvyyden lisääminen nähdään myös päämäärinä. (Laaksonen & Wiegand1990, 11 - 12)

Jauhiainen (1993, 242 - 247) on jakanut oppilashuollon kehittymisen kolmeen kauteen: nälkä- ja tautipolitiikan kausi (aika ennen oppivelvollisuutta), rakentamiskausi täydellistyvässä oppivelvollisuuskoulussa ja psykososiaalisen oppilashuollon kausi peruskoulussa.

Ensimmäisen kauden loppupuolella yhä suurempi osa ikäluokasta tuli valtiollisen opetuksen piiriin ja samalla luokkahuoneisiin tuli kansan jokapäiväiset vaivat ja puutteet; köyhyys, nälkä ja taudit. Oppivelvollisuutta edeltävän ajan oppilashuollon pyrkimyksenä olikin rakentaa kansakoulunkäynnin fyysisiä ja materiaalisia edellytyksiä tukevia avustus- ja tukimuotoja. Toisen kauden aikana oppivelvollisuuteen perustuva kansakoulu käytännössä täydellistyi koko ikäluokan kattavaksi. Oppilashuollon kehittämisen kohteina olivat erityisesti kouluterveydenhuollon täydellistyminen ja valtiollistuminen. Samalla syntyivät myös miltei kaikki modernit psykososiaaliset asiantuntijajärjestelmät tai ainakin niiden alkeismuodot. Oppilashuollon kehittäjät siirtyivät katsomaan ruumiinkunnon ja terveyden uusintamisesta oppilaiden mielenterveyden, oppimiskyvyn ja koulurauhan uusintamiseen. Nämä pyrkimykset ovat olleet keskeisiä peruskouluajan oppilashuollossa. Kolmannen eli psykososiaalisen oppilashuollon kaudella kehittymiseen vaikutti huomattavasti siirtyminen uuteen koulujärjestelmään. Peruskoulun suunnittelu- tai toteuttamisvaiheessa muotoutuivat uusimmat työmuodot eli kouluorganisaation omat psykologit, kuraattorit, opinto-ohjaajat, oppilashuoltoryhmät ja tukioppilastoiminta.

Jauhianen (1993, 247 - 250) näkee psykososiaalisen oppilashuollon kauden merkittävimmiksi kehityspiirteiksi koulun psykologien ja sosiaalityöntekijöiden (kuraattorien) tulon kouluorganisaation sisälle ja opinto-ohjaajien ammattikunnan synnyn. Peruskoulun suunnitteluvaiheessa uskottiin vankasti koulun sisäisiin

asiantuntijajärjestelmiin. Toisaalta modernin oppilashuollon kaudella on myös tapahtunut asiantuntijapalvelujen yhdentymistä tai ainakin pyrkimystä siihen. Kolmannen vaiheen aikana myös erityyppiset moniasiantuntijajärjestelmät ovat yleistyneet. Oppilashuoltoryhmien muodossa asiantuntijaryhmätyöskentely tuli myös kouluihin 1970 -luvulla.

Perusopetuksen oppilaiden oppilashuolto ja oppilaalle annettavat sosiaaliset edut ovat oppilaille maksuttomia. Koulun oppilashuoltoa ohjaa ja valvoo koulun johtokunta ja rehtori. Lisäksi kunnan opetushallintoa varten olevalla elimellä, esim. koululautakunnalla, on yleisen toimintavelvollisuutensa perusteella tehtävänä johtaa, ohjata ja valvoa oppilashuoltoa kunnissa. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 125.) Nykyisellään oppilashuollon resurssit eivät useinkaan anna kouluille riittävästi tukea oppilaiden hyvinvoinnin ja tasapainoisen kehityksen turvaamiseen.

Oppilashuoltokomitean näkemyksen mukaan oppilashuollon toimintaperiaatteita tulisi olla:

- ennaltaehkäisy, niin että korjaavaankin toimintaan kiinnitetään huomiota
- integroituminen koulun toimintaan
- riittävät palvelut, jotka tulisi tarjota aktiivisuutta ja omatoimisuutta edistävästi, ensisijaisesti niille, joilla on suurin huollon tarve
- oppilaan (ja kaikkien osapuolten) oikeusturva
- yhteistyö ja yhteisvastuu , tarkoituksenmukainen työnjako
- aktiivinen ja erityisesti koteihin suuntautuva tiedotustoiminta

(Oppilaskomitean mietintö 1973,151)

Oppilashuollon käytännön toimintaan on perustettu oppilashuoltoryhmiä ilman lakisääteistä velvoitetta ja ne ovat itse määritelleet tehtävänsä. Koulukuraattorin ja koulupsykologin lisäksi oppilashuoltotyötä koulussa tekevät yleensä rehtori tai koulunjohtaja, opettajat, erityisopettaja, oppilaanohjaaja sekä lääkäri ja terveydenhoitaja. Yhteistyötä psykososiaalisen oppilashuollon alueella koordinoi yleensä juuri oppilashuoltoryhmä. Hyvin toimivalla oppilashuollon yhteistyöllä voidaan edistää yhteisön jäsenten työviihtyvyyttä ja parantaa oppimisympäristöä. (Meriläinen 1996, 466.)

Oppilashuoltoryhmien perustaminen on merkinnyt jo itsessään sitä, että päätöksentekoon osallistuvien piiri on laajentunut ja yhteisvastuullisuus ongelmatilanteiden selvittelyssä on lisääntynyt. Oppilashuoltoryhmää voidaan pitää tärkeimpänä oppilashuollon toimenpiteiden suunnittelusta ja päätöksenteosta vastaavana tahona koulussa. Palveluita on mahdollista saada myös kasvatus- ja perheneuvolasta, terveyskeskuksista, mielenterveystoimistosta tai sosiaalitoimistosta. (Laaksonen & Wiegand 1990, 15-16; Meriläinen 1996, 462-464.)

Oppilashuollon toimivuuteen voi suuresti vaikuttaa yksittäisen henkilön työpanos. Outakosken, Tuunaisen, Happosen ja Ihatsun (1988, 96) mukaan oppilashuollon tehokkaan toimivuuden ajateltiin johtuvan siitä, että psykologi pyrkii kaikin tavoin auttamaan yläasteen ongelmien ratkaisemisessa, myös erityisluokkasiirroissa.

Erityisopettajan rooli oppilashuoltoryhmässä nähtiin ensisijaisesti neuvoa antavana Erityisopettajaa pidetään myös oppilaiden asioiden asiantuntijana sekä linkkinä oppilaiden ja opettajien välillä. Erityisopettajan rooliksi nähtiin myös olla ryhmässä hengen luoja. (Happonen ym. 1986,169)

Harvaanasutuissa kunnissa oppilashuollon suurin ongelma on, että sitä ei ole järjestetty säännölliseksi osaksi koululaitosta. Eri hallinnonalojen yhteistyö ei toimi joustavasti. Lisäksi tietoisuus oppilashuoltoon ja sen järjestämiseen liittyvistä velvoitteista ei näytä saavuttaneen kaikkia. Oppilashuollon sekä erityisopetuksen muun konsultoinnin käytännön toteutuksessa ongelmana on suuret etäisyydet. Käytännössä viikottainen terapia, hoito tai konsultointi kaatuu matkaan kotoa tai työskentelypaikkakunnalta palvelupisteeseen, koska todellisuudessa siihen saattaa kulua kokonainen työpäivä tai jopa useampikin. Tästä syystä kunnissa korostuvat vaihtoehtoiset ratkaisut, millä saattaa olla vaikutusta myös toimenkuviin.(Outakoski ym. 1988, 102.)

Tärkeintä oppilashuoltotyössä ei ole tarkka ja kankea työnjako vaan riittävä joustavuus ja ennen kaikkea kiinteä yhteistyö eri henkilöstöryhmien kesken, jotta toiminnalle asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Huomioon täytyy kuitenkin ottaa myös paikalliset lähtökohdat. Parhaimmillaan oppilashuolto on silloin, kun se pystyy tarttumaan ongelmatilanteeseen ennakoivasti ja ohjaamaan tukea tarvitsevan oppilaan tarpeellisten tukitoimien piiriin. (Happonen ym. 1986, 71 - 75.)

Happosen ym. (1986, 164 - 165) mukaan ala-asteella oppilashuoltoryhmän toiminta keskittyy pääasiallisesti oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia ja sosiaalista sopeutumattomuutta. Erityisopetukseen siirrot ja työrauhaongelmat sekä koulupinnaukset ovat myös työllistäviä. Yläasteella on esillä, lähes sataprosenttisesti, sosiaalisesti sopeutumattomat oppilaat ja koulupinnaukset. Muita käsiteltäviä asioita ovat oppimisvaikeudet, työrauhaongelmat, erityisluokkasiirrot sekä koulutyön ennaltaehkäisevä tuki. Yleensä käsiteltävänä on ollut yksittäisen oppilaan ongelmat.

Naukkarisen (1999, 95) tutkimassa yhdessä yläasteen koulussa oppilashuoltoryhmän toimintaa pidetään tarpeellisena oppilaiden tukemisessa. Tässä koulussa oppilaiden ja opettajien / muun henkilökunnan (esimerkiksi oppilashuoltoryhmä) tavassa määritellä ongelma on kuitenkin eroja. Opettajat ja henkilökunta usein näkevät ongelmatilanteen johtuvan oppilaasta ja / tai hänen kotioloistaan. Koulun oppilashuoltoryhmässä keskusteltaessa mahdollisista ratkaisuista toistuvat seuraavat teemat:

- tilannekartoitus
- oppilaan piirteiden ja toiminnan kuvailu
- mitä koulussa on tehty ongelman ratkaisemiseksi
- mitä koulussa on päätetty tehdä ongelman ratkaisemiseksi, mutta ei ole vielä tehty
- mitä koulussa pitäisi tehdä ongelman ratkaisemiseksi
- yhteenvedon tekeminen tai tekemättä jättäminen

Ongelma nähdään ensisijaisesti oppilaan ongelmana. Ongelmia ratkaistaan kohdistamalla muutosvaatimukset oppilaaseen, oppilaan perheeseen, luokkaan tai koulun ulkopuolisiin tahoihin. Ongelmien ratkaisut tehdään juurikaan miettimättä, miten ratkaisuun voitaisiin päästä muuttamalla koulua. Pääsääntöisesti toiminta onkin korjaavaa toimintaa, johon liittyy tässä ja nyt -konkreettisuus. Ennaltaehkäisy on jäänyt vähemmälle. Oppilaasta tuodaan myös enemmän esille kielteisiä asioita sekä heikkouksia kuin myönteisiä puolia tai vahvuuksia.

Schaffnerin ja Buswellin (1997, 54 - 55) mukaan inklusiivisessa koulussa on tärkeää kehittää sekä oppilaille että opettajille tukiverkostoja tarjoamaan rohkaisua ja apua uudessa arjessa. Tällaiseen tukiryhmään voi kuulua esimerkiksi oppilaita, hallintovirkamiehiä, psykologeja, erityisopettajia. Tietty henkilö voi olla nimetty

inkluusion tukijaksi johonkin kouluun. Hän voi toimia esimerkiksi opettajan apuna, sillä opettajalla ei voi olettaa olevan tietoa oppilaiden erilaisista piirteistä ja tarpeista sekä tukikeinoista. Suomessa tähän tehtävään sopii esimerkiksi oppilashuoltoryhmä.

3.2.3 Pienet koulut harvaan asutuissa kunnissa

Perusopetuslaissa toisessa luvussa, joka koskee kuntaa opetuksen järjestäjänä, sanotaan kuudennessa pykälässä oppilaan koulupaikan määräytymisetä seuraava: " Opetus tulee kunnassa järjestää siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainti ja liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä" (Perusopetuslaki 1998, 628)

Harvasta asutuksesta ja kouluverkoston tiheydestä seuraa, että maassamme on runsaasti pieniä kouluja. Pienten koulujen suhteellisesti mitattuna suuremmat käyttökustannukset on pyritty ottamaan huomioon valtionosuusjärjestelmässä, joten kunnille ei pitäisi syntyä suurempia kustannuksia pienten koulujen vuoksi. (Laukkanen, Muhonen, Ruuhijärvi, Similä & Toivonen 1986, 63.)

Kaikkein harvimmin asuttujen alueiden koulutuspalvelujen järjestämiseksi on kehitetty etäopetusta. Liikenneyhteyksien kehittyminen on myös mahdollistanut koulupiirien yhdistämisen ja näin ollen lähikoulun lakkautuksen. Oppilaat on voitu esim. kuljettaa kotikylästään kuntakeskuksen suuriin kouluihin. Tämän keskittämisen tarkoituksena on ollut oppilasta kohden olevien opetuskustannusten pienentäminen. (Laukkanen ym 1984,75, 79.)

Suurin osa pienistä kouluista sijaitsee maaseudulla. Aina ei olekaan yksinkertaista erottaa, mikä koulujen toiminnassa johtuu koulun koosta, luokkarakenteesta, mikä taas koulun sijaintiin ja lähiympäristöön liittyvistä seikoista.(Laukkanen ym. 1984, 101.)

Vuorokursseja voidaan käyttää niin, että vuorokurssikierto koskee kahdesta vuosiluokasta muodostettuja yhdysluokkia eli 1. - 2., 3.- 4. ja 5. - 6. Vuorokurssit määräytyvät alunperin erilisille vuosiluokille tarkoitetuista oppimääristä, joten niiden käytössä esiintyy myös ongelmia. Se voi johtaa oppiaineksen kannalta epäloogiseen etenemiseen. (Laukkanen ym. 1984, 131.)

Käytännössä kunnat saavat toteuttaa erityisopetuksensa varsin itsenäisesti. Harvaan asutussa kunnassa osa-aikainen erityisopetus toimii yleensä ns. kiertävänä. Tämä ei

kuitenkaan tarkoita sitä, että erityisopettaja pystyisi käymään kaikissa kunnan peruskouluissa, vaan erityisopettaja voi olla sijoitettuna esimerkiksi kirkonkylän ala-asteelle. Kunnassa voi olla erityiskoulu tai luokkia, mutta siitä huolimatta kaikki tarvitsevat eivät aina kuitenkaan käy erityiskoulua. Syitä tähän ovat mm. kohtuuttomat kuljetuksiin kuluvat ajat, vanhempien haluttomuus siirtoon tai jopa pieni yleisopetuksen luokka omassa lähikoulussa. Erityisoppilaiden erityisopetuksesta huolehtii silloin osa-aikainen erityisopettaja ja antaa samalla konsulttiapua koululle. Konsulttiapua antaa sen lisäksi erityiskoulu. (Outakoski ym. 1988, 42) Tällöin voidaan sanoa, että erityisoppilaat on tullut integroitua etäisyyksien vuoksi.

Harvaan asutuissa kunnissa erityisopetuksen tavoitteena on omalta osaltaan auttaa oppilaita kehittymään fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti terveiksi ihmisiksi. Tärkeä osuus tässä on myös mm. oppilashuollolla ja yksilöllisillä opetussuunnitelmilla. Erityisopetuksen tehokkaan toteutumisen kannalta harvaanasutuissa kunnissa Outakosken ym. (1988, 50) mukaan on useita merkittäviä seikkoja. Ensinnäkin erityispalvelujen saatavuudessa taloudelliset seikat vaikuttavat palvelujen hankkimiseen. Konsultoinnissa olisi kehitettävä muita keinoja kuin tapaamisia joko palvelun tarjoajien tai tarvitsevien paikkakunnalla pitkien välimatkojen vuoksi. Erityisopetuksen tarpeet laajenevat ja opetuksen, varsinkin erityisopetuksen, rooli muuttuu opetusta eriyttävämpään ja samalla siten integratiivisempaan suuntaan. Opettajan työnkuvan muuttuessa jatko- ja täydennyskoulutuksen tarve kasvaa. Työnkuva muuttuu mm. oppilaan kanssa tehtävän tuntimäärän suhteen, kokonaiskuntoutus tiivistyy eri tahojen kanssa, erityisoppilaiden vanhempien koulutustarve ja uusimman opetusteknologian käyttötarve lisääntyy.

Harvaan asutuissa kunnissa eri erityisopetusmuotojen välinen yhteistyö on monesti käynyt kovin vähäiseksi, joskus jopa loppunut kokonaan. Tällöin käsitykset ovat muuttuneet esim. niistä kriteereistä, joilla oppilas siirretään erityisluokkaan. Tähän vaikuttaa myös pienten koulujen oppilasmäärän vähyys, jolloin erityisopetuksen tarve on saanut väistyä muiden syiden tieltä. Yhdestä oppilaasta voi riippua joskus koko koulun kohtalo. (Outakoski ym. 1988, 51)

Maalaiskunnassa integraatioprosessin toteuttaminen voi lähteä liikkeelle kouluviranomaisilta, ei asianomaisilta. Ihatsun ym. (1999, 23) mukaan eräässä maalaiskunnassa tieto erityisopetuksen uudelleen järjestelyjen tarpeesta tuli

julkisuuteen paikallislehtien välityksellä. Vanhempiin ei otettu mitään yhteyttä, joten siitä nousikin vanhempien vastustus. Yhteistyö muuttui kiistelyksi siitä, miten erityisopetus tulisi järjestää.

3.3 Opettajataso: Työtapojen monipuolistaminen

Mobergin (1998b, 139) mukaan todellinen muutos integraatiossa edellyttää opetusta toteuttavien henkilöiden, erityisesti opettajien, hyväksymistä ja sitoutumista. Pelkkä keskushallinnon tai yksittäisten henkilöiden ajama muutos on hidasta. Opettajien osuus integraatiokehityksessä on ratkaisevaa, mutta tällä hetkellä varsin harvat opettajat pitävät kaikkien oppilaiden ottamista tavallisiin luokkiin järkevänä. Opettajat arvioivat integraatiota mielummin opetuksellisesta kuin yhteiskunnallisesta perspektiivistä. He pohtivat, miten hyvin oppilaiden yksilölliset edellytykset ja kasvatukselliset tarpeet tulevat huomioonotetuksi. Samalla he pohtivat oman ammattitaitonsa riittävyyttä erilaisissa ratkaisuissa. Ihatsun ym. (1999, 13) mielestä kasvatuksella ja opettajankoulutuksella on iso rooli integraatioprosessin kehittämisessä. Scruggsin ja Mastropierin (1996, 71) mukaan opettajien asenne heidän valmiudestaan integraatioon / inkluusioon on pysynyt melkein muuttumattomana kahden vuosikymmenen ajan. Tämä osoittaa myös samalla opettajankoulutuksen kehitystarpeesta tukea ja kouluttaa opettajia paremmin myös erityisoppilaiden tukemiseen tavallisella luokalla.

Erityisopettajien ammattikunta on kouluissa verrattain uusi. Nuoren ammatin kohdalla koulutuksen tulee pyrkiä luomaan ammatti-identiteettiä ja ammattitietoisuutta. Identiteetin tukeminen on myös jatkokoulutuksen haastava tehtävä, ammattitaidon kehittämisen ohella. Erityisopettaja edustaa koulussa erityisvaikeuksisten oppilaiden opettamiseen ja ohjaamiseen erikoistunutta ammatillista tietämystä.. Kiinteä yhteistyö koulutusyksikköjen ja kentällä työskentelevien opettajien kesken on ammattitaidon kehittymisen edellytys. Nykyisin eri ammattikunnat eivät enää voi toimia yksinään, välittämättä muista. Erityisopettaja toimii eri tahoja tukevana yhteistyökumppanina oppilaan parhaaksi. Erityisopettajien toiminnan eettisenä velvoitteena on humanistinen ja demokraattinen ihmiskäsitys. (Happonen ym. 1986, 42-43.)

Scruggsin ja Mastropierin (1996, 62 - 72) tekemän tutkimusanalyysin mukaan enemmistö opettajista kannattaa erityisoppilaiden opiskelua tavallisilla luokilla.

Pienempi osa yleisopetuksen opettajista oli kuitenkin valmis ottamaan oppilaan, jolla on oppimisvaikeuksia omaan luokkaansa. Halukkuus oli yhteydessä oppilaan vamman vaikeusasteeseen ja opettajaan kohdistuviin vaatimuksiin. Lisäksi opettajat kokivat, ettei heillä ollut riittävästi aikaa, koulutusta eikä resursseja käytännön toteutukseen.

Zigmondin ja Bakerin (1995, 248 - 250) mukaan yleisopetuksen opettajien työn kohteena on ryhmä, erityisopettajien yksilö. Osa taidoista omaksutaan opettajankoulutuksesta, osa käytännössä intensiivisessä pienryhmä, ei koko luokan opetuksessa. Inkluusiota koskevien tutkimusten mukaan lopputulos ei ole yhtä hieno kuin on toivottu sen olevan. Täytyisikin löytää tasapino inkluusioon liittyvien arvojen ja oppilaiden yksilöllisten oppimistarpeiden kohtaamiselle ja käytännön opetustyölle.

Joustavuus on inkluusion kannalta keskeistä. Opettajien tulisi kyetä reagoimaan nopeasti oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tukemiseen liittyviin haasteisiin. Samoin tulisi etsiä ja käyttää tehokkaita opetusmenetelmiä vastaamaan oppilaiden tarpeita. On tärkeää huomata, että myös oppilailla, joilla ei ole erityistarpeita, on erilaisia tarpeita, voimavaroja ja oppimistyylejä. Kehitysprosessista pitäisi olla tietoinen, iloita menestyksistä, oppia haasteista, mutta ei saisi antaa sen lamaannuttaa itseään. (Schaffner & Buswell 1997, 58-62.) Sahlbergin (1996a, 60) mukaan koulun kehittämisen tulisi olla käytännönläheistä, reflektiivistä ja tukea työyhteisön kollegiaalisten normien vahvistumista koulukulttuurissa

Kauffmanin (1993) mukaan erityisopetuksen uudistamisen tarpeen taustalla oleva keskeinen ongelma on se, että erityisoppilaat eivät saa todellisuudessa erityistä opetusta sen paremmin erityisopetuksessa kuin yleisopetuksessakaan. Uudistamisessa on keskitytty puitetekijöihin enemmän kuin oppilaan kannalta keskeisimpään asiaan eli opettaja - oppilas -vuorovaikutukseen. Kehittämisessä pitäisi Kauffmanin (1993, 7 - 10) mielestä tarkastella laajasti opetuspaikkaan liittyviä näkökohtia ja siihen liittyviä asioita. Toiseksi kehittämisessä pitäisi painottaa enemmän asiaa kuin asian imagoa. Lisäksi kehittämisessä pitäisi välttää fanaattisuutta. Myös Zigmondin ja Bakerin (1995, 246 - 248) mukaan paikka, jossa opetusta annetaan, ei ole keskeisin asia erityisopetuksen määrittelyn kannalta. Heidän tutkimuksensa mukaan inklusiivisessa mallissa, huolimatta opetussuunnitelman kehittämisestä teematyöskentelypohjaiseksi, ei pystytty todellisuudessa vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Oppilaiden oppiminen ja osallistuminen oppimistehtäviin jäivät vähäisiksi. Oppiaineksen

mukautus suunniteltiin koko luokalle, ei tietyille oppilaille. Suunnittelu perustui yleisiin näkemyksiin siitä, mikä tukee erityisoppilasta, ei yksittäisten oppilaiden todellisten tarpeiden arviointiin. Kavalen ja Fornesin (2000, 192 - 193) tekemän tutkimusanalyysin perusteella useat tutkimukset osoittivat, että yleisopetuksen luokassa ei eriytetty opetusta yksilöllisten tarpeiden mukaan. Yleisopetuksen opettajat käyttivät mieluiten yleisiä, ryhmäkohtaisia opetusmenetelmiä.

3.3.1 Samanaikaisopetus edellyttää yhteistyötä

Samanaikaisopetus on yksi opettajien yhteistyömuoto. Tällöin kaksi opettajaa toimii yhdessä opettaen. He voivat olla samassa tilassa tai jakaa oppilaat kahteen eri tilaan tai pienryhmiin. Samanaikaisopetuksessa luokassa on tunnilla varsinaisen opettajan lisäksi toinenkin aikuinen eli samanaikaisopettaja. Toisena opettajana voi olla erityisopetusta, tukiopetusta tai opinto-ohjausta antava luokan- tai aineenopettaja. Tavallisimmin luokan- / aineenopettaja huolehtii yleisestä tunnin ohjauksesta ja samanaikaisopettaja tehtävien yksilöllisestä ohjaamisesta ja tarkkailusta. Tunnin onnistumisen edellytyksenä on ennakkoon yhteisesti tehty suunnitelma. Tehtäviä voidaan myös vaihtaa. Samanaikaisopetuksen onnistumisen edellytys on kuitenkin opettajien välinen yhteistyö ja sen sujuminen. Samanaikaisopetus on eräs muoto tukitoimista, joilla pyritään auttamaan erityisesti vaikeuksissa olevia oppilaita. Tällöin käytettävistä tukitoimista voivat samalla hyötyä muutkin luokan oppilaat. Samanaikaisopetuksen avulla voidaan osaltaan olla poistamassa opettajien ennakkoluuloja erityisoppilasta ja erityisopetusta kohtaan. (Happonen ym. 1986, 66-68.)

Bakerin ja Zigmondin (1995, 171) tutkimuksessa opettajat olivat kehitelleet yhteistyömalleja. Ensimmäisessä mallissa kaksi opettajaa opetti koko ryhmää ja osallistui tasa - arvoisesti opetuksen toteuttamiseen. Tällöin opettajien välillä ei oltu tehty tarkkaa työnjakoa. Toisessa mallissa koko ryhmän tunnilla toinen opettaja opetti ja toinen teki havaintoja. Välillä rooleja myös vaihdettiin. Kolmannessa, yleisimmässä mallissa luokka oli jaettu kahteen ryhmään, jossa kumpikin opettaja opetti omaa ryhmäänsä. Toisinaan opettajat pitivät kumpikin samanlaisen oppitunnin pienemmässä ryhmässä.Saloviidan esittelee Bauwensin ja Horcaden (1995) ajatuksen, jonka mukaan opettajat voivat toimia myös niin, että toinen huolehtii opetuksen varsinaisen sisällön

opettamisesta. Toinen puolestaan opettaa oppisisältöihin liittyviä, koulutyössä tarvittavia kognitiivisia taitoja, kuten arviointia tai muistiinpanojen tekemistä. Syventävän opetuksen mallissa toinen opettaja huolehtii opetettavan asian perussisällöstä ja toinen opettaja rikastuttaa sekä vahvistaa opetusta eri menetelmin. (Saloviita 1999, 152 - 153.)

Weissin ja Brighamin (2000, 227 - 230) mukaan samanaikaisopetus on yksi erityisopetuksen toteuttamisen muoto, jossa erityisopettaja ja yleisopetuksen opettaja työskentelevät yhdessä monin eri tavoin. Samanaikaisopetuksen termi on yhteydessä mm. yhteistoiminnallisen opettamisen ja tiimiopettamisen käsitteisiin. Heidän tutkimusanalyysissään tuli esiin, että erityisopettajien mielestä yleisopetuksen opettajan asenteella samanaikaisopetusta kohtaan oli suuri merkitys onnistumisen kannalta. Yleisopetuksen opettajat puolestaan kokivat, että erityisopettajat eivät pystyneet vastaamaan samanaikaisopetukseen kuuluviin tehtäviin.

Eri kouluasteilla erityisopettajat käyttävät samanaikaisopetusta eniten äidinkielen tunneilla. Yläasteella muita tärkeitä samanaikaisopetuksen aineita ovat vieraat kielet ja matematiikka. Erityisopettaja ja aine - / luokanopettaja eivät yleensä suunnittele samanaikaisopetusta yhdessä.(Happonen ym 1986, 144-145.)

Erityisopettajat ovat kokeneet Happosen ym. (1986, 146 - 147) tutkimuksessa roolinsa samanaikaisopetuksessa mm. heikkojen ohjaajana, opettajana, apuopettajana, tilapäistukena, tarkkailijana ja rauhoittajana. Painopiste on kuitenkin heikkojen auttaminen ja opettaminen. Harvemmin erityisopettajat kokevat olevansa ylimääräisiä, tarkkailijoita tai rauhoittajia.

Samanaikaisopetuksen tuloksia arvioitaessa opettajien mielestä sillä on ollut jonkin verran vaikutusta opettajien välisen yhteistyön parantumiseen sekä erityisopettajan roolin selkiytymiseen sekä opettajalle että oppilaalle. Samanaikaisopetuksen hyödyn nähtiin painottuvan enemmän heikkojen oppilaiden opetukseen ja opiskelun tehostamiseen. Samanaikaisopetuksen etuja suhteessa oppimistuloksiin on tutkittu suhteellisen vähän. Tutkimusanalyysin mukaan yhdessä tutkimuksessa oli havaittu edistymistä matematiikan tulosten suhteen. Pääasiassa merkittävää edistymistä erityisoppilaiden oppimistuloksissa ei oltu havaittu. (Weiss & Brigham 2000, 228 - 229, 236.) Happosen ym (1986, 153 - 154) tutkimuksessa samanaikaisopetusta vaikeuttaviksi tekijöiksi mainittiin ajan riittämättömyys tuntien yhteiseen

suunnitteluun.

Zigmond ja Baker (1995, 248 - 250) eivät usko, että yleisopetus pystyy kohtamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Yleisopetuksen uudistus ei saa merkitä sitä, että jotkut erityistä tukea tarvitsevat jäävät käytännössä ilman sitä. Erityisopettajia ja heidän taitojaan tarvitaan sekä luokassa tapahtuvan opetuksen tueksi että intensiivisen, yksilöllisen opetuksen toteuttajiksi. Weissin ja Brighamin (2000, 217 -218, 239) mielestä samanaikaisopetuksen tuloksista on vielä liian aikaista päätellä, että erityisopetusta ei voitaisi antaa myös samanaikaisopetuksen yhteydessä. Heidän mielestään samanaikaisopetus ei sovi kaikille kouluille, opettajille ja oppilaille.

3.3.2 Tiimityöskentelyyn tarvitaan yhteisvastuullisuutta

Tiimiopetus on kokonaisvaltainen tapa organisoida koulutyöskentely, ei vain pedagoginen opetusmuoto. Trumpin (1969) mukaan tiimiopetus tarkoittaa opetusjärjestelyä, jossa kaksi tai useampia opettajia ja heidän apulaisensa toteuttavat suunnittelu- , opetus- ja arviointitehtäviä yhden tai useamman oppiaineen alueella. Oppilaita on kaksi tai useampi koululuokka. Tiimiopetuksessa oleellista on opiskelun uudelleen järjestely. Keskeistä on oppijan aktiivinen työskentely ja oppimisprosessin keskeinen toimintatapa ryhmätyön eri muodot. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 148-149.)

Villan ja Thousandin (1997, 173) mukaan tiimi - opettajuus on lupaava opetuksellinen järjestely. Opetustiimit mahdollistavat, että oppilaat saavat intensiivistä opetuksellista tukea luokkahuoneessa ja poistavat erillisen erityisopetuksen tarpeen. Opetustiimit hyödyntävät ryhmän jäsenten erilaisen osaamisen ja opetukselliset lähestymistavat sekä paremman opettaja - oppija suhteen, joka mahdollistaa ajankohtaisemman ja tarkan oppilaiden tarpeiden diagnosoinnin ja oppilaiden aktiivisemman oppimisen. Tiimiin voidaan ottaa mukaan myös oppilaat. Aktiivinen oppiminen edellyttää oppilaiden osallistumista oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin, myös suunnitteluun. Tiimi-opettajuutta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin luokkahuoneen ulkopuolisesta suunnittelusta ja päätöksenteon näkökulmasta ja toiseksi samanaikaisopetuksen näkökulmasta. Sagen (1997, 109 - 110) mukaan samassa tilassa yhdessä työskentelyn oppiminen on onnistuneen

tiimiopettajuuden ensiaskel. Näiden taitojen ja rutiinien kehittyminen on tärkeää, koska inkluusion myötä yleisopetuksen luokassa tarjotaan myös vammaisten oppilaiden tukipalvelut. Mamlinin (1999, 37) mukaan opettajien tiimityöllä ja yhteisellä, vastuulla kaikista oppilaista ja heidän oppimisestaan on keskeinen merkitys inkluusion onnistumisen kannalta.

Yhteistä teemityöskentelyn määritelmille näyttää olevan, että ne korostavat oppimisen yhteyttä muutokseen, muuttumiseen ja innovaatiion. Lisäksi korostetaan osallistumista, toiminta- ja työskentelytapojen muuttamista sekä delegointia. (Sarjala & Sarjala 1996, 54)

3.4 Luokkahuonetaso: Kulttuurin ja toimintatapojen kehittäminen

Miettisen (1990, 11) mukaan luokkahuoneopetus on pysynyt muuttumattomana jo pitkään erilaisista kehittämishankkeista huolimatta. Pedagogiset opinnot eivät näytä vaikuttavan opetuskäytäntöön, vaan siirryttyään työelämään opettajat käyttävät julkilausumattomia pedagogisia sääntöjä.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämisessä on tärkeää paneutua erityisesti luokkahuonetason kehittämiseen, koska tarkoituksena on tarjota paras mahdollinen opetus oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Kavalen ja Fornessin (2000, 197 - 202) mielestä myös tämän tavoitteen saavuttamisen kannalta on tärkeää edetä rationaalisiin visioihin perustuen. Liikaa fanaattisuutta pitäisi varoa, jotta oppimistulokset eivät huononisi.

Falveyn ym. (1997, 117 - 119) kokemuksien mukaan luokkahuoneopetuksen kehittämisessä on tärkeää luoda oppijoiden yhteisö. Heti lukuvuoden alusta pitää toimia niin, että jokainen luokan oppilas tuntee kuuluvansa joukkoon. Alussa on hyvä laatia yhteinen sosiaalinen sopimus, jossa sovitaan vuorovaikutukseen ja oppimistilanteisiin liittyvistä pelisäännöistä sekä siitä miten päivittäinen oppiminen hoidetaan. Luokassa pyritään tulemaan positiivisen oppimisympäristön syntymistä. Tähän kuuluvat kannustaminen oman parhaan tekemiseen sekä turvallisen, akateemiseen oppimiseen kannustavan oppimisympäristön luomiseen. Keinoina käytetään mm. fyysisen oppimisympäristön huolellista suunnittelua, ajankäytön erilaisten oppimisvälineiden ja - ryhmien käyttöä. Sekä formaalilla että informaalilla arvioinnilla on keskeinen

merkitys oppimisen ohjaamisen kannalta. Opettajalla täytyy olla laaja näkemys oppilaistaan, jotta hän voi suunnitella jokaiselle oppilaalleen sopivaa toimintaa.

Falveyn ym. (1997, 122 - 134) mukaan oppimissisällöt riippuvat oppilaiden yksilöllisistä voimavaroista ja tarpeista. Opetussuunnitelma rakentuu sekä oppilaan omista mielenkiinnon kohteista että koulun opetussuunnitelmasta. Oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuuksia tehdä omia valintoja oppimisestaan tai miettiä itse vaihtoehtoja oppisisällöiksi. Oppilas toimii siten aktiivisemmin ja on motivoituneempi oppimiseen. Yksittäisen oppitunnin suunnittelun pohjana ovat yksilöllisen opetussuunnitelman tavoitteet. Opetusmenetelmiä tulee olla erilaisia, sillä huolimatta siitä, onko jollain oppilaalla oppimisvaikeuksia, joka luokassa on kuitenkin oppilaita, jotka oppivat eri tavoin. Perinteinen opettajajohtoinen, luennoiva opetus sopii parhaiten kielellisen kanavan kautta oppijoille. Oppilailla on kuitenkin erilaisia lahjakkuusalueita. Esimerkiksi loogis- matemaattisesti lahjakkaiden opetuksessa on hyvä hyödyntää erilaisia kaavioita, ongelmanratkaisua ja kysymyksiä, joihin ei anneta valmiita vastauksia. Toisaalta täytyy ottaa myös huomioon oppilaat, jotka oppivat parhaiten itsenäisesti. Autonomisia oppijoita ohjataan oman oppimisen reflektointiin. Luokkahuoneopetus, jossa sovelletaan monimuotoisia opetusmenetelmiä, tarjoaa todennäköisemmin useammalle oppilaalle mahdollisuuden mielekkääseen oppimiseen. Tarpeen mukaan opetussuunnitelmaa ja menetelmiä voidaan mukauttaa oppilaiden oppimisprosessin tukemiseksi. Mukauttaminen voi tarkoittaa esimerkiksi tietokoneen käyttöä. Oppilaita ei saa kuitenkaan rangaista arvioinnissa mukautuksesta. Mukauttaminen tulisi lopettaa heti, kun tarvetta ei enää ole. Käytännön toteutus edellyttää huolellista päivittäisten suunnitelmien laadintaa.

Waldron ja McLeskey (1998, 401 - 402) ovat tutkineet pitkälle kehitetyissä inklusiivisissa oppimisympäristöissä opiskelevia oppilaita, joilla oli oppimisvaikeuksia. Oppilaat menestyivät lukemisessa paremmin kuin osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevat ikätoverinsa. Myös Schaffnerin ja Buswellin (1997, 52 - 53) mukaan erilaisuutta arvostavan ja sallivan koulu- ja luokkahuonekulttuurin kehittäminen on tärkeää. Tällä on keskeinen merkitys, koska koulut ovat yhteiskunnan mikrokosmoksia, joissa yhteiskunnan nuorimmat jäsenet kehittävät asenteita, mielenkiinnonkohteitaan ja taitoja, joita he käyttävät läpi elämänsä. Kouluhenkilökunnan tulisi tiedostaa, että koko oppilaan kasvattamiseen kuuluu myös huomioida oppilaan tarpeet hyväksymisestä,

ryhmään kuulumisesta ja ystävistä. Näiden kehittymistä voidaan tukea käyttämällä esimerkiksi yhteistoiminnallisia toimintatapoja ja ottamalla oppilaat mukaan päätöksen tekoon.

Sellaisen luokkaopetuksen kehittäminen, jossa arvostetaan kaikkia lapsia heidän kaikkine ominaisuuksineen, on jatkuva prosessi. Olisi kuitenkin tärkeää, että tätä kehittämistä jatkettaisiin sellaiseen suuntaan, joka edistää oikeudenmukaisuutta, kunnioitusta ja inkluusioperiaatteen kehittämistä. Opettajan omat asenteet, käsitykset, arvot, asenteet ja uskomukset vaikuttavat suuresti hänen suhtautumiseensa erilaisiin oppilaisiin. Opettajan tulisi olla niistä itse tietoinen.(Ikonen 1997, 22-24.)

3.4.1 Vieraasta tutuksi

Karagiannisin ym. (1997, 4 - 5) mukaan positiivisten asenteiden kehittyminen vammaisia oppilaita kohtaan integroiduissa ympäristöissä edellyttää aikuisten ohjantaa. Oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota pyritään auttamaan, jotta ystävyyssuhteet ja yhteistyö kehittyisi. Oppilaiden välisten suhteiden ja sosiaalisten taitojen merkitys korostuu esim. hyvin vaikeasti vammaisten kuten autistien kohdalla. Heidän päätavoitteinaan ei kannata painottaa akateemisia taitoja.

Cookin ja Semmelin (1999, 50 - 59) tutkimuksen mukaan vaikeasti vammaiset oppilaat hyväksyttiin ikätovereiden parissa paremmin homogeenisemmissä luokissa kuin luokissa, joiden luokkarakenne oli heterogeeninen. Sitä vastoin lievästi vammaiset oppilaat hyväksyttiin paremmin heterogeenisissä luokissa. Poikkeuksen muodosti se, että heitä nimettiin muita ikätovereitaan vähemmän mieluisiksi työpareiksi erilaisiin töihin. Tutkimus ei kuitenkaan tuonut tietoa vuorovaikutuksen laadusta vaikeasti vammaisten kohdalla. Heidän mukaansa useiden aikaisempien, vuorovaikutuksen laatua koskevien tutkimusten mukaan, vammattomien ikätovereiden suhtautuminen vaikeasti vammaisiin on ollut usein luonteeltaan hoivaavaa ja ylisuojelevaa. Ihatsun (1987, 221 - 222) tekemän tutkimuksen mukaan vammaisten oppilaiden minäkäsitys oli negatiivisempi kuin vammattomien ikätovereidensa. Vammaisten lasten sosiaalinen asema oli myös alhaisempi kuin muiden oppilaiden. Ihatsun (1987, 221 - 222) Tulos on yhteneväinen Cookin ja Semmelin (1999, 50 -59) tutkimuksen tulosten kanssa

ryhmätyö- ja ystävyysvalinnoista. Tutkimuksten mukaan vammaiset oppilaat kuitenkin viihtyivät koulussa yhtä hyvin kuin muut oppilaat.

Bishopin, Jubalan, Stainbackin ja Stainbackin (1997) mukaan lasten ystävyyssuhteiden merkitys on tiedostettu pitkään ja aihetta on tutkittu paljon. Useiden tutkimusten mukaan vaikeasti vammaisten ystävyyssuhteiden kehitys on jätetty usein huomiotta. Heillä on siten vähän mahdollisuuksia muodostaa läheisiä ystävyyssuhteita. Grenot - Scheyerin (1994) tutkimuksen mukaan ystävyyssuhteiden kehittyminen ei ollut yhteydessä kehitysikään, kielelliseen taitoon, liikuntataitoihin, sosiaalisiin eikä kommunikatiivisiin taitoihin. Ystävyyssuhteiden kehittymistä voidaan edesauttaa noudattamalla tiettyjä strategioita. Ensinnäkin vammaisilla tulee olla mahdollisuus olla fyysisesti lähellä ikätovereitaan ja mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Oppilaiden kanssa on hyvä keskustella ja tukea heidän tietoisuuttaan ystävyyden merkityksestä kaikille oppilaille. Usein ystävyyttä saatetaan pitää liian itsestään selvänä asiana, jolloin sen tarkastelu edesauttaa toisten huomioimista ja ystävyyssuhteiden kehittymistä. Ystävyyssuhteiden kehittyminen vaatii aikaa, eikä niihin voida pakottaa. Ystävyyssuhteiden taso vaihtelee tuttuussuhteista läheiseen, luottamukselliseen yhteyteen. Oppilaille tulisi opettaa ystävyyssuhteisiin liittyviä taitoja ja tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Toisaalta opettajan pitää osata väistyä tarpeen vaatiessa pois tieltä, jotta liika yrittäminen ei pilaa mahdollisuuksia ystävyyssuhteiden kehittymiseen. Vammaisten ystävyyssuhteisiin liittyy usein auttaja - autettava vuorovaikutussuhde. On tärkeää, että myös vammaisilla on mahdollisuus päästä auttajan rooliin. Auttaa voi monin eri tavoin. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 155 - 167.)

3.4.2 HOJKS osaksi koulun arkea

Perusopetuslain neljännessä luvussa 17 pykälässä sanotaan erityisopetuksesta seuraavaa: " Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen yhteydessä. Jos oppilaalla ei vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen

yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitetun oppilaan opetuksessa voidaan poiketa 11§ stä sen mukaan kuin 14§:n nojalla säädetään tai määrätään. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma." (Perusopetuslaki 1998, 628)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on yksittäiselle oppilalle tehty oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma. Suomeen tapa on levinnyt ja yleistynyt amerikkalaisten koulutuskäytäntöjen kautta kahdenkymmenen vuoden kuluessa. Vielä muutaman vuoden takaisessa kirjallisuudessa puhutaan HOPS:ista eli henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta. Nimitys on sittemmin muuttunut, mutta itse asia kuitenkin pysynyt suunnilleen samana. Nimitys on nykyisiin HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Usein HOJKS mielletään laajemmaksi kuin HOPS.

Ikosen (1998, 119, 216) mukaan henkilökohtaista opetusuunnitelmaa voidaan tarkastella monimerkityksisenä ja monitahoisena ilmiönä sekä suppeammassa että laajemmassa merkityksessä. Tällöin suppeampi on oppimistavoitteet määrittävä opetussuunnitelma, mutta laajemmassa sen voidaan katsoa sisältävän kaikki koulun järjestämät oppimiskokemukset eli sisällöt ja metodiset toimenpiteet, päätökset, tavoitteet, ehdot, toimet, välineet ja arvioinnin.

Nimikkeellä henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS pyritään osaltaan pääsemään laajempaan merkitykseen. Henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa määritellään oppilaan opetuksen poikkeavat järjestelyt ja tavoitteet, yksittäisestä aineesta vapauttaminen, ainejakoisuudesta poikkeaminen ja muut oppilaan kannalta tarpeelliset pedagogiset ja toiminnalliset järjestelyt. On muistettava, että erityisopetuksen tulee merkitä opetussuunnitelmaan jotakin lisää, ei pelkkää karsimista. Tämä lisä voi olla mm. tukimuotoja ja oppimisstrategian mukaista opetusta. Vasta nämä takaavat oppimisedellytysten mukaisen opetuksen oppilaalle. Henkilökohtaista opetussuunnitelmaa laatiessa tulee olla yhteydessä esimerkiksi oppilaan kuntoutuksesta vastaavien henkilöiden kanssa. Lisäksi oppilaan huoltajia on aina kuultava. (Arajärvi & Aalto - Setälä 1999, 92 ; Tilus 1999,8.)

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman taustalla voidaan nähdä erityispedagoginen tehtävä eli oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja korjaaminen. Oppimisvaikeudet

voidaan havaita melko varhain ja niihin pitäisi pyrkiä vaikuttamaan heti. Lapsen kehitys vaikeutuu, jos opetus ja toiminta eivät vastaa hänen kehitysvaihettaan. Tärkeintä ei ole lomakkeen laatiminen, vaan prosessi, jonka tarkoituksena on oppilaan mahdollisimman hyvä kuntoutuminen. Kyse on siis opetuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden moniammatillisesta yhteistyöstä kodin kanssa. (Ikonen 1998, 220-221.)

Ensisijaisesti henkilökohtainen opetussuunnitelma laadittaan oppilaan henkilökohtaisiin tarpeisiin, mutta se on myös opettajan oman työn suunnittelun väline. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä vanhempien tiedot lapsen kasvun ja oppimisen vaiheista lisääntyvät ja täsmentyvät. Vanhemmille osallistuminen henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadintaa tuo heille takaisin sitä vaikuttamisen mahdollisuutta, joka on joskus vaarassa hukkua monen asiantuntijan joukossa. Jos oppilas itse kykenee osallistumaan suunnitelman laadintaan, on se merkki hänelle, että juuri hänen opiskelunsa on kiinnostava asia. Tällöin myös oppilas itse voi vaikuttaa ja osallistua oman koulunkäyntinsä suunnitteluun. Suunnitelman laatimisessa kannattaa käyttää kaikkien lähihenkilöiden asiantuntemusta hyödyksi. Tämä on sitä tarpeellisempaa, mitä vähemmän oppilas itse kykenee ilmaisemaan omaa tilannettaan tai mahdollista tulevaisuuttaan. Asiantuntijoiden käsitykset eivät kuitenkaan saa ohittaa oppilaan omaa perusteltua näkemystä. Jos oppilasta ei kyetä motivoimaan jonkin tietyn asian opetteluun juuri sillä hetkellä, opetusyritykset ovat yleensä ajan haaskausta. (Ikonen 1998, 226-228.)

Henkilökohtainen opetussuunnitelma on todella yksilöllinen, mutta käytännössä se on kuitenkin sovitettava ryhmän opetuksen yhteyteen. Oppiminen on monesti ryhmätyötä, ja muut oppilaat ovat tärkeä oppimisen lähde ja oppimisympäristö. Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus ovat keskeisimpiä elämäntaitoja ja samalla opetuksen tavoitteita. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteuttaminen ja oppimistulosten seuranta on jatkuva prosessi. Siksi tavoitteiden ja seurantajärjestelmän olisikin hyvä olla luokassa näkyvillä. Tällöin myös oppilas itse pystyy seuraamaan edistymistään.(Ikonen 1998, 226-227 ;Tilus 1999, 14.)

3.5 Yhteistyön etuja ja ongelmia

Integraation kehityksen esteet voivat olla asenteellisia, hallinnollisia, lainsäädännöllisiä tai pedagogisia. Oppilaan itsensä lisäksi integraatio koskee useita henkilökuntaryhmiä ja kaikkien usko integraatioon vaihtelee. Lainsäädännöllisiä esteitä on poistettu jo 1970-luvulta alkaen, jolloin lainsäädäntöä kehitettiin ja hallinnollista ohjeistoa suunnattiin integraation edellytysten mukaan. 1980-luvulla normalisaatioprosessi eteni ennen muuta makrotasolla, jolloin lainsäädännölliset esteet poistuivat kokonaan. Pelkästään normatiiviset, koulun ulkopuolelta tulevat tekstit ja hallintomääräykset eivät kykene luomaan todellista integraatiota. Koulut eivät silloin koe muutosta itsestään lähteväksi eivätkä silloin sitoudu siihen. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10, 15.)

Ihatsun (1994, 62) mukaan esteinä integraation kehitykselle on nähty yleisopetuksen opetussuunnitelman hallitsevuus ja joustamattomuus, yleisten koulujen pedagogiikan kehittymättömyys, kasvatusinstituutioiden hitaus laajoihin muutoksiin sekä erityisopetuksen käyttämä vammaisuuteen perustuva luokittelu, joka ei perustu tarpeiden ja palvelujen antamisen kriteereihin. Muita esteitä voivat olla resurssien jakokysymys, poliittisen tahdon puute sekä eri intressipiirien erilaiset tavoitteet koulutukselle. Jos integraatio toteutetaan lähinnä taloudellisista perusteista, eikä riittävistä tukitoimista huolehdita, saattaa opettajan työ muodostua enemmän tilanteista selviämiseksi kuin opetusta kehittäväksi. (Huttunen & Ikonen 1998, 41- 48.)

Mobergin (1996, 129 - 130) mukaan kehitysvammaisten ohella käyttäytymishäiriöiset ovat opettajien mielestä vaikeasti integroitavia yleisopetusryhmiin. Vain 3 % luokanopettajista oli valmis hyväksymään opetusryhmäänsä kehitysvammaisen oppilaan ja 5% käyttäytymishäiriöisen. Opettajien on helpompi hyväksyä luokkaintegraatio kuin yksilöintegraatio. Horjuvin usko integraatioon onkin opettajilla. Yleisopetuksen opettajat pelkäävät uutta. He vetoavat myös osaamattomuuteensa ja puutteelliseen koulutukseen. Erityisopettajat vetoavat puolestaan oppilaan erityistarpeisiin ja tehokkaaseen opetukseen, kun kritisoivat integroitua opetusta. Samalla he korostavat omaa ammattitaitoaan. Scruggsin ja Mastropierin (1996, 72) tutkimuksen mukaan opettajat olivat halukkaampia ottamaan luokkaansa mielummin lievemmin kuin vaikeasti vammaisen oppilaan.

Mamlinin (1999, 37 - 47) tapaustutkimuksen mukaan tutkimuksen kohteena ollut

inkluusion kehittämishanke epäonnistui mm. koulussa jatkuneen segregaatiokulttuurin ja kontrolliin perustuvan johtamistyylin vuoksi. Käytännössä yksilölliset opetussuunnitelmat tarkoittivat tutkimuskoulussa oppilaiden entistä suurempaa segregointia. Erityisopetus oli käytännössä erillinen systeemi koulun sisällä ja opettajat näkivät tukea tarvitsevat oppilaat myös laadullisesti erilaisina. Kahtiajako näkyi myös opettajakunnan yhtenäisyyden puutteena. Myös osapuolten välisen avoimen kommunikaation puute on este kehitykselle. Hänen mukaansa epäonnistumisen taustalla on se, että kaikki koulut eivät ole valmiita tekemään inkluusion rakentamiseen tarvittavia päätöksiä. Inklusiivisen koulun kehittämisen onnistumisen kannalta ovat keskeisiä rehtorin rooli, tiimiopettajuus ja osallistujien todellisten vaikutusmahdollisuuksien varmistaminen. Myös kehittämisen kannalta tärkeisiin vallitsevan koulukulttuuriin piirteisiin tulisi perehtyä ennen aloittamista.

Lisääntyvät tutkimustulokset ovat osoittaneet, että inklusiiviset ohjelmat ovat tehokkaita. Segregoidun erityisopetuksen tehokkuudesta ei puolestaan ole todisteita. Yhdysvalloissa laki edellyttää tarkkoja perusteita erityisopetukselle, jos opetusta ei pystytä tarjoamaan yleisopetuksessa. Tällä hetkellä suurin osa erityisopetuksen ja muiden asiantuntijoiden resursseista käytetään arviointiin ja diagnosointiin sen sijaan, että niitä käytettäisiin suoraan oppilaan opetuksen ja oppimisen edistämiseen. Yhä kasvava erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrä on huolestuttava asia sekä sen aiheuttamista taloudellisista että pedagogisista seurauksista. Erityisopetuksen opetussuunnitelmat ovat usein erilaisia kuin yleisopetuksessa, tämä puolestaan estää oppilaita osallistumasta ikäluokalleen kuuluvaan opetukseen. Erityisopetuksen kasvava lisärahoituksen tarve on hyvä syy pohtia nykyisen järjestelmän muuttamista. (Lipsky & Gartner 1999, 16-17.)

Pohdittava olisi, miten yksi yhteinen koulu pystyy vastaamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisiin kasvatuksellisiin tarpeisiin. Kuinka hyvää opetusta pystytään tarjoamaan kaikille oppilaille. Tärkeää on myös se, kuinka paljon silloin tarvittaisiin resursseja, että pystyttäisiin vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Integraation lisänäyttöjä tarvitaan erilaisten oppilaiden hyvästä yksilöllisestä opetuksesta yleisopetuksen yhteydessä. Oleellisinta on kuitenkin laadukas ja tuloksellinen opetus.(Moberg 1996, 134.) Ikosen (1997, 21 - 22) mukaan erityiskasvatusta ei olisi, jos yleinen opetus kykenisi ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden erityistarpeet sekä vastaamaan niihin.

Opetus isossa luokassa toimii yleensä suuren enemmistön ehdoilla, vaikka yksilöllisyyteen onkin aina pyritty.

4 HALLINNOLLISELLA TASOLLA LUODAAN RAAMIT

Edellä olemme esitellet erityis- ja yleisopetuksen kehittämiseen liityyvää teoriaa ja aikaisempia tutkimustuloksia aiheista, jotka nousivat esiin tutkimuksestamme. Näitä löytöjä esittelemm seuraavissa luvuissa.

4.1 Kunnan rooli linjanvetäjänä

Kunta on ollut erityisopetusasioissa päätöksentekijä ja linjanvetäjä. Kunta voi edesauttaa suunnitelmien toteutumista antamalla riittävät toimintaedellytykset kouluille. Kunta säätelee raha-asioita ja koulutuslautakunta yleensä jakaa resursseja, joita sitten koulussa voidaan oman harkinnan mukaan käyttää. Koulun sisäinen asiantuntemus riittää opetuksen järjestämiseen, jos resurssit ovat riittävät. Vastaajien mielestä näin ei kuitenkaan aina ole. Erityisopetusta tarvitsevien etujen todellisia puolustajia ei heidän mielestään tahdo kunnasta oikein löytyä. Tärkeänä henkilönä nähdään mm koulutoimenjohtaja. Keskeisiksi päättäviksi virkamiehiksi erityisopetuksen kannalta vastaajat nimeävät sivistystoimenjohtajan, koulutuslautakunnan sekä erityiskoulun rehtorin. Eräällä koululla resurssien mainitaan loppuneen koulutoimenjohtajan sairasloman myötä.

Vastaajien mielestä kunta voi tukea erityisopetusta sekä taloudellisesti että antamalla sille arvostusta. Kunnan tehtävänä on taata tietyt resurssit koululle toimia. Aina ei nähdä pelkän myötätunnon riittävän.

> *Et siinä suhteessa me ei olla saatu mitään. Ihan omalla ajalla ja omasta harrastuksesta. Ja sit toisaalta, jos siihen jotain tulis, niin se aiheuttais kauheen kateellisuuden muiden suhteen.(376.)*

Koulupsykologin, puheterapeutin ja laaja-alaisen erityisopettajan palvelut mainitaan joissain kunnissa olevan lähes olemattomat. Tukitoimien tarve ei katoa mihinkään, vaikka oppilaat siirretään yleisopetuksen kouluun. Kunnan ja erityisesti koulupsykologin pitäisi vastaajien mielestä olla keskeisessä roolissa silloin, kun luokkia siirretään yleisopetuksen kouluun. Siirtojen sinänsä nähdään olevan oikeita ja järkeviä, mutta niitä pitäisi ehdottomasti valmistella paremmin.

Nykytilanteesta vastaajat ovat huolissaan. On tullut selväksi, että erityisopetuksen luokkamuotoisuus ei ehkä enää olekaan niin tarpeellinen asia kuin integraatio. Päättäjien pitäisi kuitenkin ymmärtää, että aina tarvitaan pienempiä ryhmiä oppilaille, joita ei voida integroida isoihin luokkiin. Tässä vastaajat näkevät olevan kyseessä sekä muiden että heitä opettavien opettajien "työsuojelun".

Pr-työ, hätähuudot kentältä, vanhempien herättely, myönteinen julkisuus ja avoimuus nähdään kanavina myös tulevaisuuden yhteistyölle. Integraation toteuttamiseksi tarvitaan lisää resursseja yleisopetuksen tueksi, jotta voidaan kehittää myös työmuotoja. Lisäksi tarvitaan tukea henkilöstön kouluttamiseen.

Eräs kunta antaa erityisoppilaasta enemmän rahaa koululle. Tällöin kukin virallisesti erityisopetuspäätöksen saanut lapsi tuottaa koululle noin 30 000 markka, kun yleisopetuksen oppilas tuo mukanaan hiukan yli 10 000 markkaa. Se tuottaa kuitenkin eettisen ongelman: Koulut pohtivat, mitä tehdä niiden lasten kanssa, joille erityisstatusta ei ole nähty tarpeelliseksi hankkia? Onko raha ja sen myötä tuleva resurssi esimerkiksi koulunkäyntiavustajien palkkaamiseksi riittävä eettinen syy?

4.2 Koulun sisäinen hallinto

Monet erityiskouluista ovat sijainneet omissa erillisissä kouluissa. Kun erillään olevaa erityiskoulua on lähdetty lähentämään kohti yleisopetusta, on yleensä toimittu kahdella eri mallilla: 1) kokonainen erityiskoulu on siirretty fyysisesti yleisopetuksen koulun kanssa samaan rakennukseen ja 2) erityisopetusresurssia on hajautettu siirtämällä erityisluokkia erityiskouluista yleisopetuksen kouluihin mm. oppilaiden lähialueiden kouluihin. Mallien keskeisiä erottavia piirteitä ovat hallinnollinen toteutus sekä suhde lähikoulu-ajatukseen. Kouluissa, joissa on jo aikaisemmin ollut erityisluokkia tai samassa rakennuksessa on toiminut erityiskoulu, on myös kehitelty tai paranneltu

yleis- ja erityisopetuksen välistä yhteistyötä.

Kun erityiskoulu on siirretty yleisopetuksen koulun kanssa samaan rakennukseen, ei kuitenkaan voida vielä puhua koulujen yhdistämisestä. Aluksi kyse on ollut lähinnä kahden koulun fyysisestä yhdistämisestä. Huolimatta siitä, että osa tutkimuksessa mukana olleista erityiskouluista on kuitenkin sijainnut jo pidempään tai alusta alkaen yleisopetuksen koulun kanssa fyysisesti samassa rakennuksessa, yhteistyötä ei juurikaan ole ollut. Usein erityiskoulun luokat, myös erityiskoulujen siirron tai hajautuksen jälkeen, ovat sijainneet lähekkäin esim. omassa siivessään. Kummankin koulujen opettajilla on ollut yleensä omat opettajanhuoneet, opettajat ovat vastanneet vain oman luokkansa tai koulunsa oppilaista. Aikaisemmin erityisluokkien sijainti yleisopetuksen luokkien kanssa samassa koulussa ei ole aina merkinnyt yhteistyötä yleisopetuksen kanssa. Erityisluokat ovat olleet siten hallinnollisesta mallista riippumatta lähinnä fyysisen integraation tasolla.

> *Ollaan saman katon alla, EHA-luokat sijaitsevat omassa siivessä vierek - käin.* (386).

> *B-rakennuksessa oli erilliset opettajienhuoneet vielä 1997-98, mutta opettajien sukupolven vaihdoksen myötä, erityisopettajat "integroitui- vat" yleisopetuksen opehuoneeseen.* (503).

Hallinnollisesta näkökulmasta tarkasteltuna löytyy useita hallinnollisia malleja erityiskoulujen ja yleisopetuksen koulujen yhteistyöstä samassa koulurakennuksessa. Koulut toimivat joko hallinnollisesti erillään tai yhdessä. Tavallisimmin rakennuksessa toimii kaksi eri nimistä koulua, jotka ovat hallinnollisesti ja taloudellisesti oma yksikkönsä. Seuraavana askeleena kohti hallinnollista ykseyttä on usein jaettu rehtoruus, jossa kummallakin koululla on oma rehtorinsa, mutta he ovat jakaneet kumpaakin koulua koskevia vastuualueita. Toinen on voinut esim. vastata henkilöstöhallinnosta. Toisena vaihtoehtona esiintyy muutamissa malleissa yhteinen rehtori molemmilla hallinnollisesti erillisillä kouluilla. Yhdessä mallissa oli edetty hallinnollisen eriävyyden kautta yhteen hallinnolliseen yksikköön, jolloin koulut oli yhdistetty yhdeksi kouluksi. Hallinnollinen erillisyys ei välttämättä ole ollut koulujen

oman näkemyksen seurausta, vaan pikemminkin kunnan tai kaupungin yleisen linjan mukaista.

> *Kaksi hallinnollisesti eri koulua samoissa tiloissa yhteistyössä.* (483)

> *Puronsuun erityiskoulu lakkautettiin vuoden 1999 alusta ja nyt neljä EHA-luokkaamme on osa yhtenäistä peruskoulua.* (386)

Erityisopetuksen hajauttamismallissa on voitu hajauttaa vain osa erityisluokista tai kokonainen erityiskoulu on voitu lakkauttaa ja erityisluokat sijoittaa useisiin lähialuekouluihin. Erityiskoulujen erityisopetusresurssia on hajautettu myös siirtämällä resurssia ns. pienryhmä- tai osa-aikaiseen erityisopetukseen yleisopetuksen kouluihin. Kun erityisluokkia on siirretty lähialueen kouluihin, ne ovat useimmiten siirtyneet samalla myös hallinnollisesti yleisopetuksen kouluihin. Kuitenkin myös näissä kouluissa voidaan toteuttaa useamman, jopa kolmen johtajan mallia omine vastuualueineen. Kouluja on voitu tällöin jakaa useampaa hallinnollisiin alayksikköihin, soluihin tai tiimeihin. Eräässä mallissa oli siirretty erityiskoulun luokkia läheisen yleisopetuksen kouluun sosiaalisen integraation lisäämiseksi, mutta luokat kuuluivat kuitenkin edelleen hallinnollisesti erityiskouluun.

> *Kaupungin erityiskoulun hajautuksen jälkeen koulussamme on ollut luokkamuotoista erityisopetusta, nyt kolmatta vuotta.* (384)

> *Koulun tiloissa toimivat kaksi EHA 1 - luokkaa pyritään saamaan osaksi koulun arkipäivää niin, että luokat olisivat kaikessa sellaisessa mukana, mikä heille on mahdollista.* (77)

Kehitettäessä yleisopetuksen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen yhteistyötä, on hallinnollisella toteutuksella merkitystä erityisesti toimintaedellytysten kannalta. Monet opettajat kokevat, että yhteistyössä pitäisi pyrkiä hallinnolliseen ykseyteen. Hallinnollinen ykseys ei tarkoita kuitenkaan yhtä rehtoria. Kouluissa, joissa oli kokeiltu jaettua johtajuutta, oli koettu myönteisenä sekä vastuun jakaminen että kunkin

johtajan erityisasiantuntemuksen hyödyntäminen.

> *Hänellä on vankka kokemus koulun byrokratiasta, hallinnosta ja lainsäädännöstä. On turvallista tehdä päätöksiä keskustelemalla hänen kanssaan.* (165)

Käytännössä hallinnollinen erillisyys merkitsee kuitenkin resurssien parempaa saatavuutta. Niissä malleissa, joissa oli hajautettu erityisluokkia lähialuekouluihin on ollut vaikea saada oppilaille kuuluvia erityispalveluita, kuten avustajia. Toisaalta hallinnollinen erillisyys on saattanut vaikuttaa osaltaan mm. sitoutuneisuuteen tai annetun ns. integraatiotuntikehyksen väärään kohdentamiseen, jolloin rehtorilla on myös merkitystä yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön toteutumisen kannalta.

> *Osittain hajasijoitettu integrointi on riistänyt lapsilta oikeuden tukitoimiin, jotka taas erityiskouluissa kuuluisivat heille automaattisesti.* (64)

> *Tiina protestoi sitä, että ns. integraatioliikuntaan ei löydy tuntikehystä, koska ylimääräistä tuntikehystä annetaan myös opettajalle, joka ei tee integraatiota ollenkaan.* (358)

Hallinnollinen erillisyys vaikuttaa yhtenäisyyttä ja yhteistyötä korostavista toiminta-ajatuksista huolimatta koulun toimintakulttuurissa. Erilliset koulut elävät vahvasti mm. opettajien kielenkäytössä ja työyhteisöissä. Yhteistyö toisen koulun opettajan kanssa saattaa vaikuttaa myös kielteisellä tavalla. Toisaalta yhteinen nimi hallinnollisen yhdistämisen jälkeen saattaa olla yhdistävä tekijä itsessään koko työyhteisöä ajatellen.

> *Tietyllä tavalla suljetaan pois jostain muusta asiasta. Et kyllähän sä nyt, kun teet tota, niin et sä nyt tarvii tätä tavallista.* (374)

> *Haapakosken erityiskoulu - nimike on enää vain postin käytössä. Sen*

avulla saamme paremmin erityisopetukseen suunnattua tietoa ja materiaalia. Koemme kaikki olevamme vaajakumpulaisia.(503)

4.3 Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä raamittavat resurssit

Kunta säätelee käytännön toimintaedellytyksiä koulutasolla mm. tuntikehyksen, henkilökunnan, avustajien, materiaali- ja koulutusresurssien myöntämisen kautta. Nämä kaikki vaikuttavat arkipäivän toimintaan kouluissa. Käsittelemme tässä joitakin keskeisiä aineistossa esiin nousseita tekijöitä, jotka opettajat ovat kokeneet merkityksellisiksi erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kannalta.

Monet opettajat kokevat, että niukat resurssit estävät erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön tavoitteiden toteutumista. Toisaalta löytyi myös myönteisiä esimerkkejä siitä, että yleisopetukseen saatiin lisää resurssia integroitavien oppilaiden myötä. Tämä saattoi tuoda samalla myös ongelman siitä, onko resurssien saaminen riittävä syy siihen, että ns. rajatapauksillekin hankitaan erityisluokkapäätös, jos he riittävin tukitoimin muuten pärjäisivät yleisopetuksessa. Tärkeänä resurssitarpeena koettiin myös moniammatillisen tuen saaminen. Opettajien mielestä mm. psykologi- ja kuraattoripalveluiden puute vaikeutti erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä yhteistyötä. Resurssien väheneminen kehittämishankkeiden edetessä on vaikeuttanut opettajien mielestä jo alkanutta yhteistyötä erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä, toimivia malleja ei ole voitu joinakin vuosina toteuttaa resurssien vuoksi. Opettajat ovat kokeneet myös lomautuksen yhteistyötä hankaloittavana asiana. Yleisopetuksen opettajien palkkaus pohditutti myös opettajia integraatioyhteistyössä.

4.3.1 Suuret ryhmäkoot ja yhdysluokat vaikeuttavat yhteistyötä

Ensimmäisenä useat opettajat nostivat esiin perusopetusryhmän koon merkityksen yhteistyön kannalta. Opettajat olivat kokeneet yhteistyötä vaikeuttavana tekijänä yleisopetuksen luokkien suuren koon. Joissakin kunnissa oli aluksi saatu pienempiä

luokkakokoja integraatioyhteistyötä tekeville luokille, mutta vähitellen luokkakoot olivat jälleen suurentuneet. Myöskään koulun sisäinen luokkajako ei välttämättä edistänyt integraatioyhteistyötä. Opettajat kokivat, että perusopetusryhmän koolla on yhteyttä siihen, miten integraatioyhteistyöllä voidaan saavuttaa sille asetettuja tavoitteita. Opettajat kokivat erityisesti, että suuret perusopetusryhmät hankaloittivat ESY-oppilaiden integroimista.

> *Jos luokkakoko menee ns. normaaliluokalla paljon yli kahdenkymmenen, niin yks oppilas alkaa merkitsemään enemmän kuin noin yhtä matemaattisesti.* (438)

> *Tämän hetkinen ongelma on suuret yleisopetuksen luokat (30 - 34 opp.), jolloin esy-oppilaita ei voida integroida millään tavalla.* (322)

Luokkakoon lisäksi yhteistyötä hankaloittavana tekijänä kouluissa koettiin erityisesti yhdysluokkarakenne silloin, kun integraatioyhteistyötä tehtiin erityisluokan ja yleisopetuksen luokan välillä. Ainoastaan yhdessä koulussa yhdysluokkarakenne koettiin myönteisenä, mutta tässä tapauksessa kaikki koulun luokat olivat yhdysluokkia, joilla oli myös erityisoppilaita. Tällöin ei ollut kyse pelkästään luokkien välisestä yhteistyöstä. Opettajat kokivat yhdysluokan aiheuttavan ongelmia ensinnäkin lukujärjestyksen laatimiseen liittyen, koska puolet oppilasryhmästä vaihtui joka vuosi. Ongelmia aiheutti lisäksi kysymys siitä, kumman vuosiluokan mukaan integroidaan ja opettajan yhteistyöparin vaihtuminen. Toisaalta eräässä koulussa ongelma oli pystytty ratkaisemaan erilaisen toimintamallin ja riittävien avustajaresurssien turvin. Erityisluokanopettaja jakoi aikaansa kummankin yhteistyöluokan kanssa.

> *Mä en voi olla ykkösluokan kanssa heiän integraatioluokassa ja kakkos luokkalaisten kanssa tässä jo tutussa integraatioluokassa. Eli yhdysluokka kaataa koko systeemin.* (423)

> *Eikä ihmisen persoonallisuus vissiin kestä niin paljon hajaantumista, että pystyis niin monen kanssa toimiin.* (440)

4.3.2 Avustajilla tärkeä rooli yksilöintegraation onnistumisen kannalta

Avustajia palkataan kunnissa usein erilaisin työllistämis- tai harjoitteluvaroin, jolloin vaihtuvuus on suuri ja soveltuvuus vaihteleva. Opettajia askarruttaa myös se, että asiantuntijoiden kirjoittamilla lausunnoilla avustajan tarpeesta ei ole juurikaan merkitystä. Useimmissa kunnissa avustajia ei saada tällä hetkellä lähellekään niin paljon kuin tarvittaisiin. Opettajalla on myös paljon oppitunteihin vaadittavaa valmistelutyötä sekä oppitunneilla vastuu tuntien kulumisesta ja koko oppilasryhmästä. Opettaja ei ehdi huolehtimaan oppilaan hygieniasta tai lääkkeiden annosta. Ainakin yhdessä tutkimukseen vastanneessa koulussa avustajatarpeeseen satsaaminen nähtiin koulun peruspalveluihin kuuluvana asiana. Monissa kouluissa, joihin erityisopetusresurssia oli hajautettu, katsottiinkin, että oppilaille ei annettu avustajapalveluita, joita he olisivat saaneet erityiskoulussa. Kunnalla on suuri rooli tämän ongelman ratkaisemisessa, sillä koulut näkevät selkeästi avustajien tukevan oppilaita, mutta he eivät ole saaneet resursseja avustajien palkkaamiseen.

Avustajilla on opettajien mielestä hyvin suuri merkitys yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön onnistumisen kannalta. Opettajien mielestä samanaikaisopetustilanteet edellyttävät riittävää avustavaa henkilökuntaa. Esimerkiksi silloin, kun oppilaan oppisisällöt ovat erilaiset kuin muilla, avustaja voi toteuttaa opettajan suunnitteleman toiminnan. Yleisopetuksen opettaja, erityisopettaja ja avustajat muodostavatkin usein työtiimin. Avustajat ovat kuitenkin monissa kouluissa uusi ammattikunta, joka hakee omaa paikkaansa työyhteisöissä. Erityisesti yksilöintegraation tueksi kaivattaisiin avustajia. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että avustajia olisi riittävästi, mutta heidän tulisi olla myös koulutettuja. Avustajilta vaaditaan hyvin paljon taitoja sekä silmää sille, milloin vetäytyä avustamisesta taka-alalle oppilaan selviytyessä itse.

> *Kaikki ihmettelee, että kenen lausunto täytyis olla, että sillä olis kaupungille vaikutusta.(. . .) Opettaja ei ole lähihoitaja, eikä ehdi huolehtimaan oppilaiden hygieniasta yms.* (430)

Avustavan henkilökunnan runsas rekrytointi on koulun peruspalveluja. (471)

5 KOULUTASO: ARKIPÄIVÄN TOIMINTAA

5.1 Yhteinen koulu kaikilla: Erityisopetus lähenee yleisopetusta

Erityiskouluissa ja yleisopetuksen koulujen yhteydessä toteutettavaa luokkamuotoista erityisopetusta on ryhdytty lähentämään kohti yleisopetusta käynnistämällä ja kehittämällä erilaisia yhteistyöhankkeita. Taustalla vaikuttamassa on voinut olla osaltaan esim. taloudelliset tekijät, vanhempien vaatimukset ja/ tai näkemys yhteisestä koulusta kaikille oppilaille sekä ajatus oppilaiden oikeudesta käydä lähialueen koulua. Erityisoppilaita opiskelee jo nyt yleisopetuksen luokassa. Osassa tutkimuksemme kouluista on kehitetty yhä useampien erityisoppilaiden mahdollisuuksia opiskella yleisopetuksen luokassa. Kun erityisoppilas opiskelee tavallisessa luokassa, nousee laaja-alainen erityisopetus tärkeäksi tekijäksi. Vaikka oppilas opiskelisikin tavallisessa luokassa, on hänellä edelleen omat vaikeutensa. Osa-aikainen erityisopetus tukee tällöin oppilaan selviytymistä omassa luokassaan. Tällöin oppilas voi saada erityisopetusta hankalimmissa asioissa, mutta voi kuitenkin olla suurimman osan ajasta tavallisessa luokassa. Koulukohtaisia tai kaupunkien sisäisiä kehittämishankkeita on mukana esim. Opetushallituksen alaisessa erityisopetuksen laadullisessa kehittämishankkeessa.

> *Omassa koulussamme hanke käynnistyi oppilaittemme vanhempien kyseenalaistaessa perinteellisiä erityisopetuskäytäntöjä.(. . .) Ihmiset ei halua enää lastansa mihinkään isoon erityiskouluun.* (151 ja 377)

> *Yhteistyömme sai alkunsa omasta aloitteestamme ja halusta miettiä uusia työskentelymalleja kolmen opettajan ja n. 50 oppilaan kanssa.* (246)

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittäminen edellyttää tavoitteiden asettamista. Useimpien tutkimukseemme vastanneiden koulujen tavoitteena oli toimia mahdollisemman monen alueella asuvan oppilaan kouluna sekä mm. edistää erilaisuuden hyväksymistä. Yhteistyön luonne vaikutti myös sen tavoitteisiin. Erityisluokkien välisessä yhteistyössä korostuivatkin enemmän laajemmat, ihmisyyteen liittyvät tavoitteet sekä sosiaaliset tavoitteet. Opettajien mielestä myös suvaitsevaisuus ja tasa-arvon edistäminen olivat tärkeitä tavoitteita, syrjäytymisen ehkäiseminen mainittiin myös muutamissa vastauksissa. Laaja - alaisen erityisopetuksen kehittämisessä hyvin keskeiseksi yhteistyön tavoitteeksi nousi aineistossa ennaltaehkäisyn merkitys ja siten erityisluokkasiirtojen vähentäminen. Huomioimalla oppilaiden yksilölliset tarpeet ja kuntoutuksella, pyrittiin yhteistyöllä turvaamaan mahdollisimman monen oppilaan koulunkäynti yleisopetuksessa.

Koulujen vastauksissa tavoitteina olikin siis sekä luokkamuotoisesta erityisopetuksesta että yleisopetuksesta tarkasteltuna yleisopetuksesta erillisen erityisopetuksen vähentäminen. Tähän pyrittiin joko lisäämällä yleisopetuksen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen yhteistyötä, kuten yksilö- ja ryhmäintegraatiolla tai ennaltaehkäisemällä luokkamuotoisen erityisopetuksen tarvetta esim. resurssiryhmien avulla.

Tavoitteesta huolimatta useimmissa vastauksissa tuli kuitenkin esiin, että opettajien mielestä luokkamuotoiselle erityisopetukselle tulee aina olemaan tarvetta ja, että on oppilaita, jotka heidän mielestään tarvitsevat luokkamuotoista erityisopetusta. Perusteluksi sanottiin yleensä tähän sekä toteutettuun integraation tuntien määrään, erityisoppilaiden oikeus pienempään ryhmään. Perusopetusryhmän koon merkitys nousee opettajien mielestä siten tärkeäksi tekijäksi erityisoppilaan opetuksen kannalta.

Koulujen tavoitteissa löytyi lisäksi eroa mm. suhteessa, miten oppilaat kouluun valikoituvat. Osan tavoitteena oli toimia kaikkien lasten kouluna, jolla tarkoitettiin sitä, että koulussa opiskeli monenlaisia erityisoppilaita, jotka saattoivat olla koko kaupungin alueelta. Osan kouluista tavoitteena oli toimia nimenomaan koulun lähialueen kaikkien lasten kouluna. Tutkimukseen vastanneista kouluista kaksi nimittivät itseään inkluusiokouluiksi. Niiden oppilaaksiottoalue oli käytännössä kuitenkin koulun lähialuetta laajempi. Toisaalta taustalla vaikutti oppilaiden

hakeutuminen juuri kyseisiin kouluihin, mutta myös toisen koulun oppilaaksiotto poikkesi maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla, joita otettiin koko kaupungista.

> *Erityisopetuksen tarkoituksena on taata oppilaalle oppivelvollisuuden suorittaminen hänen omien edellytystensä mukaisesti omalla asuinalueellaan. Tavoitteena on yhdessä yleisopetuksen kanssa saada jokaiselle oppijalle oikeansuuntaista apua mahdollisimman varhain.* (254)

> *Tavoitteena on kuitenkin edelleen turvata mahdollisimman monen oppilaan koulunkäynti yleisopetuksessa [ ].* (50)

> *Osa erityisoppilaista tarvitsee ehdottomasti luokkamuotoista erityisopetusta koko peruskoulunsa ajan.* (248)

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön toimintamallien kehittämiseen vaikuttaa myös yhteistyön historia eli mistä koulussa on lähdetty liikkeelle. Pitkään erillään sijainneilla erityiskouluilla on erilainen lähtökohta yhteistyölle verrattuna kouluun, jossa on ollut jo pitkään erityisluokkia samassa rakennuksessa. Kehittämiseen vaikuttaa monella eri toimintatasolla olevia tekijöitä. Tämä edellyttää siten luokkamuotoisen erityisopetuksen kohdalla myös hallinnollista tarkastelua.

5.2 Opetusuunnitelma ohjaa koulun toimintaa

Opetussuunnitelma on koulun toimintaa ja sisältöjä ohjaava tekijä. Usein opetussuunnitelma ja yleisopetuksen etenemisvauhti on koettu erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä vaikeuttavaksi tekijäksi. Monissa kouluissa on uudistettu opetussuunnitelmia ja samalla kehitetty ja laajennettu niitä siten, että ne soveltuvat myös erityisoppilaille. Eräässä koulussa opetussuunnitelma kattaa harjaantumisopetuksen, mukautetun, maahanmuuttaja ja yleisopetuksen. Uuden opetussuunnitelman lisäksi vaaditaan myös uudenlaista ajattelua. Jonkun oppilaan päätavoite tunnilla voi olla oppia tulemaan toimeen ihmisryhmissä, kun toisilla tavoite voi olla tiedollinen.

Lukujärjestyksellä on merkitystä yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön kannalta aikataulujen laatimisessa. Taksikuljetukset, ruokailuvuorojen eriaikaisuus, eri alkamis- ja päättymisajat hankaloittavat yhteistyötä. Opettajat kokivatkin, että yhteistyön kannalta oli tärkeää sovittaa luokkien työskentelyajat yhtenäisiksi. Kouluissa, joissa myös oppiaineiden sijainti lukujärjestyksessä oli kiinteä, oli tärkeää sovittaa myös tietyt aineet samoille paikoille. Eräässä koulussa oli huomioitu lukujärjestyksessä mahdollisuus saman luokkatason ja luokkaparien opettajille löytää yhteistä suunnitteluaikaa ennen klo 15, mikä osaltaan edistää yhteistyön tekemistä. Myös yhteistyötä tekevien luokkatilojen sijainnilla on merkitystä. Mahdollisimman läheinen sijainti helpottaa yhteistyön tekemistä ja oppilaiden siirtymisiä luokkatiloista toisiin. Opettajilla oli myös vaikeuksia saada luokkatiloja lähekkäin.

> *Edellisen kevään suurin este yhteistyön kehittämiselle oli koulujen eri aikataulut.* (243)

> *Meiän lukujärjestys ei oo myöskään tavallaan vanhanaikainen, vaan meillä edetään suurin kokonaisuuksin ja sen mukaan mennään, miltä milloinkin näyttää. Hyvin joustavasti.* (422)

5.3 Perinteistä osa-aikaista erityisopetusta

Osa-aikainen erityisopetus on perinteisesti painottunut ala-asteella pu-lu-ki- opetukseen ja yläasteella on ollut ns. klinikkaluokkia, jossa on etupäässä hoidettu tuntia häiriköiviä oppilaita. Nämä asiat nähdään toki edelleen tärkeinä, mutta toimintaa on lähdetty kehittämään eteenpäin. Usein erityisopettaja oli kahden kesken oppilaan kanssa, nyt on erityisopettajalla on useimmiten muutaman oppilaan ryhmiä kerrallaan. Monesti erityisopetuksen kehittäminen yleisopetuksen koulussa nähdään kuitenkin vain erityisopettajan tehtävänä.

> *(. . .) mitenkähän mä nyt sanon sen kauniisti, toimi niinku semmonen puhdasoppinen pu-lu-ki- opettaja, joka öö... viilas näitä ärriä ja ässiä ja sitten oikein kirjoitusta ja lukemista ja eikä oikeastaan mihinkään*

muuhun puuttunutkaan. (459)

Nykyisin erityisopettajan toimenkuvaan kuuluu paljon oppilashuollollisia asioita sekä HOJKS: eihin liittyviä tehtäviä. Erityisopettajat kuvaavat itseään "jokapaikan höyläksi", jotka ovat aina siellä missä kulloinkin tarvitaan. Opetuksen luonne onkin muuttunut enemmän kokonaisvaltaisemmaksi tueksi.

5.3.1 Tarhapuiston koulu: Ala-asteen osa-aikaista erityisopetusta

Tarhapuiston koulussa on vuosiluokat 1-6- Koulussa on oppilaita 197 ja perusopetusryhmiä seitsemän. Opetusryhmän koko on keskimäärin 28 lasta. Maahanmuuttajaoppilaita on neljä. Erityisoppilaita on integroituna EMU-päätöksellä yksi, osittaisella ainekohtaisella EMU-päätöksellä kaksi oppilasta, EVY-päätöksellä on integroitu yksi. Koulussa toimii osa-aikainen pu-lu-ki -opettaja 15 tuntia viikossa. Koulussa on kaksi koulunkäyntiavustajaa.

Erityisopettaja työskentelee kolmena päivänä viikossa Tarhapuistossa ja kahtena päivänä Rautkallion koulussa. Sivistystoimelle on kuitenkin esitetty, että erityisopettaja toimisi kokopäiväisesti Tarhapuiston koulussa. Pu-lu-ki -oppilaiden määrä vaihtelee hieman jaksokohtaisesti, mutta on suunnilleen 50 lasta. Näistä muutama käy puheopetuksessa. Kukin oppilas saa pu-lu-ki -opetusta kerran viikossa enintään kuuden oppilaan ryhmässä. Tarvetta olisi enempäänkin. Tarkoituksena olisikin lisätä opetusta kahteen tuntiin viikossa.

Ensimmäisen luokan oppilaista on vain harvalla ennalta todettuja oppimisvaikeuksia. Tällä hetkellä erityisopetuksessa painottuvat ensimmäiset vuosiluokat, mutta erityisopettajan mielestä "erityisopetusoikeuden" tulisi säilyä läpi koko perusopetuksen. Myös nivellystä ylempien vuosiluokkien kouluun tulisi kehittää niin, että tulevan koulun erityisopettaja tulisi tutuksi. Tämänsuuntaista toimintaa onkin jo koulussa olemassa.

Erityisopettaja kokee, että hän saa työssään keskittyä oleelliseen eli opetukseen ja kuntoutukseen. Kahdenkeskiset tilanteet oppilaiden kanssa syventävät oppilaantuntemusta. Hän pitää oman työnsä suunnittelun vapaudesta. Yhteistyö vanhempien kanssa sujuu. Opettaja tapaa vanhemmat vähintään kerran ja vanhemmat

käyvät myös seuraamassa lapsensa pu-lu-ki -opetusta.

5.3.2 Havukosken koulu: Yläasteen osa-aikaista erityisopetusta

Havukosken koulussa on vuosiluokat 7-9 sekä kaksi maahanmuuttajien erityisopetusryhmää. Koulussa on oppilaita 387. Yleisopetusryhmiä on 18. Oppilasmäärä opetusryhmissä on keskimäärin 19 oppilasta, vaihteluväli 15-21. Erityisopetusryhmiä on neljä, joista yksi on vuosiluokkien 6-8 esy-ryhmä (8 oppilasta), yksi päättöluokkalaisten Omaura-ryhmä (16 oppilasta) ja kaksi maahanmuuttajien erityisopetusryhmää (yhteensä 20 oppilasta). Erityisopetuksessa toimii kaksi laaja-alaista erityisopettajaa ja neljä ryhmäopettajaa. Lisäksi on kolme koulunkäyntiavustajaa ja yksi erityisnuorisotyöntekijä. Koulussa on 15 eri äidinkieltä ja useita eri uskontoja. Koulussa on aineenopettajia yhteensä 35.

Haastatteluhetkellä erityisopettajalla käy noin 20 oppilasta eri aineista. Käyntimäärä vaihtelee jaksokohtaisesti. Kerralla oppilaita on erityisopettajalla 3-4. Erityisopetuksessa käydään osa-aikaisessa erityisopetuksessa pääasiassa kielistä ja matematiikasta. Lu-ki -opetusta ei anneta, vaan vaikeimmissa tapauksissa oppilaat pyritään saamaan neuropsykologiseen kuntoutukseen. Henkilökohtainen tukeminen opetusmuotona korostuu. Erityisopettajaa työllistävät pienryhmäopetuksen ohella erilaiset oppilaskohtaiset erityisjärjestelyt, joita on tehty perusopetuslain rajoissa oppilaan oppimisoikeuden turvaamiseksi.

Erityisopettaja haluaisi kehittää perusopetuksen alempien vuosiluokkien koulujen kanssa tehtävää yhteistyötä nimenomaan nivellysvaiheessa. Erityisenä haasteena erityisopettaja kokee oppilaat, joilla on diagnosoituja oppimisvaikeuksia sekä EMU-päätöksen omaavat oppilaat, jotka tarvitsevat erityisopetuspalveluja heti tultuaan seitsemännelle vuosiluokalle. Erityisopettaja kokee työnsä vastuulliseksi ja näkee kohtuullisen oppilasmäärän parantavan työn laatua. Hän on erittäin tyytyväinen työhönsä ja kokee sen hyvin mielekkääksi.

5.4 Osa-aikaisen erityisopetuksen mallia kehitetty

Monissa kouluissa oli pyritty kehittämään jo toiminnassa olevaa osa - aikaisen erityisopetuksen mallia. Yleensä tämä tarkoitti sitä, että kouluissa oli kehitetty eteenpäin yhteistyötä osa-aikaisen erityisopettajan kanssa. Aiemmin osa-aikaisen erityisopettajan työ on monissa ala-asteen kouluissa painottunut pu-lu-ki -opetukseen. Nyt on suuntana se, että osa-aikaisen erityisopettajan toimintaa on kehitetty laaja-alaisemmaksi eli huomiota on alettu kiinnittää myös erilaisiin oppimisvaikeuksiin sekä käyttäytymishäiriöihin. Osassa kouluista tähän tehtävään on palkattu toinen erityisopettaja ja aiempi erityisopettaja on hoitanut edelleen pu-lu-ki -asiat. Tarkoituksena on ollut löytää perinteisestä pu-lu-ki -opetuksesta poikkeavia ratkaisuja niiden oppilaiden tueksi, joilla on esim. vaikeuksia matematiikassa. Erityishuomiota kiinnitetään myös tarkkaavaisuus- ja käyttäytymishäiriöihin. Yläasteella erityisopettaja toimii yleensä ns. klinikkaopettajana. Aineistossamme oli vain hyvin vähän yläasteen malleja. Yläastella huomiota oli yleensä kiinnitetty toiminnan sisältöjen kehittämiseen.

Erityisopetuksessa painopisteeksi ovat nousemassa erilaiset oppimisvaikeudet sekä tarkkaavaisuuden häiriöt. Esimerkiksi eräässä koulussa erityisopettaja kartoittaa puheopetuksen tarpeessa olevat oppilaat ja antaa heille kotiohjeet. Tarvittaessa heidät ohjataan tarvittavien tukitoimien piiriin. Monet erityisopettajat olivat sitä mieltä, että puheoppilaat pitäisikin hoitaa jo ennen kouluikää.

Vastauksissa puhutaan paljon myös ennaltaehkäisyn tärkeydestä, erityisesti koulunkäynnin alkuvaiheessa. Monesti kuitenkin resurssit ovat sen verran pienet, että pystytään puuttumaan vain kaikista vaikeimpiin tapauksiin. Erityisresurssia on myös yritetty jakaa eli on puntaroitu, onko tärkeämpää jakaa luokka kahteen ryhmään vai että erityisopettaja istuu erillään parin oppilaan kanssa.

Yhdessä koulussa oli erityisopetuksessa huomioitu myös rehtori, joka oli toiminut resurssiopena. Rehtorin tunteja oli käytetty luokan jakamisessa hyödyksi. Rehtori on myös hoitanut läksyjenluku - tunnin.

Erityisopettajan rooli nähtiin olevan myös konsulttina. Tällöin erityisopettaja on luokanopettajan tukena ja auttaa häntä löytämään sopivaa materiaalia ja välineitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulutyön helpottamiseksi. Erityisopettaja osallistuu koulun sisäiseen yhteistyöhän yhdessä muun henkilökunnan kanssa ja toimii

myös oppilashuoltoryhmässä. Usein erityisopettaja on koulussa se, joka hoitaa myös yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Parhaimmillaan erityisopettaja ja luokanopettaja suunnittelevat hyvin tarkasti opetustaan. Heidän työnsä on silloin toisiaan täydentävää.

> *Niin sitte näitten luokanopettajien ei sitten tarvitse toista kertaa opettaa Matille sitä, mitä äsken opittiin. Sen opettaa tää erityisopettaja.*
> *(415)*

HOJKS:it ovat työllistäneet paljon erityisopettajia. Yleensä yleisopetuksen koulussa HOJKS:in laadinnasta on vastannut erityisopettaja, joskin mukana on ollut myös luokan / aineenopettajakin. Kouluissa on hieman vaihdellut se, kuka sitten on vastannut HOJKS: in käytännön toteutuksesta. Toki toteutukseen on vaikuttanut myös se, minkälaisesta oppilaasta ja HOJKS:ista on kyse. Usein kuitenkin erityisopettaja on vastannut mukautetun oppiaineen tunneista. Toisinaan erityisopettaja on yhdessä luokanopettajan kanssa katsonut viikottain opetettavasta aineksesta sen, joka opetetaan myös erityisoppilaalle.

5.4.1 Pellervon koulu: Luokkien uudelleen jakoa

Pellervon koulu on vuosiluokkien 1-6 koulu. Koulussa on perusopetusryhmiä 13, joista yksi on EHA2 luokka. Luokanopettajia koulussa on 13 ja osa-aikaisia erityisopettajia on kaksi. Oppilaita koulussa 262. HOJKS on laadittu kaikille EHA2 - oppilaille eli 12 oppilaalle.

Lähtökohtana erityisopetukseen on 2 erityisopettajaa (molemmilla 11 viikkotuntia) sekä rehtori. Toinen erityisopetuksen resurssi on laaja-alaista opetusta ja toinen erityisopetuksen joustavaan järjestämiseen omalla koululla tähtäävää erityisresurssia. Luokaton erityisopetus jakaantuu siis kahden opettajan kesken. Koulussa on käytetty rehtoria hyödyksi erityisopetuksessa siten, että hän on ollut ns. resurssiope, joka on hoitanut mm. läksyjenlukutunnit.

Erityisopettajat toimivat yhteistyössä siten, että toinen erityisopettaja hoitaa

puheopetusta kokonaisuudessa sekä ykkösluokkien lu--ki -opetusta. Hänen työnsä keskittyy 1-luokkien opettajien opetuksen tukemiseen. Tämän lisäksi hän antaa 4-luokkien ja osalle 3- luokkien oppilaista periodeittain lu-ki-opetusta.

Toisella opettajalla on vastuu oppilashuollollisista asioista, 5-6-luokkien matematiikan sekä 2-3 luokkien äidinkielen ja matematiikan erityisopetuksesta pienryhmissä. Hän hoitaa myös samanaikaisopetusta erityistä huomiota vaativissa opetusryhmissä tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan. Hän vetää oppilaiden itsehallintaitojen kehittämiseen tähtäävä ryhmää 1-luokilla (Bright Start).

Koulunjohtaja on hoitanut samanaikais- ja läksyjenlukutunteja. Käytännössä tämä on toiminut siten, että koulunjohtaja ja kaksi luokanopettajaa ovat jakaneet luokat kolmeen tasoryhmän matematiikassa ja äidinkielessä. Ryhmien leimaantumista on kuitenkin pyritty välttämään joustavalla oppilasjaolla, opettajien kierrolla ryhmissä sekä vaihtuvilla oppilastiloilla.

Etuina tässä he mainitsevat, että saman luokkatason oppilaat tutustuvat toisiinsa ja vääränlaisen luokkahengen korostuminen estetään. Normaalisti kahden luokan jakaminen tarkoittaa neljää eri ryhmää, nyt selvitään kolmella ryhmällä, säästetään siis tuntikehystä. Tasoryhmien avulla oppilaille voidaan tarjota motivoivampaa ja intensiivisempää opetusta sekä monipuolisempaa harjoitusta. Opettaja taas tuntee saavansa työhönsä tukea muilta opettajilta. Oppilaiden ongelmista voi myös keskustella paremmin niiden opettajien kanssa, jotka tuntevat samat oppilaat lähes yhtä hyvin. Projektien vetäminen ei ole niin raskasta, kun tehtäviä voi luonnollisemmin jakaa tiiminsä kanssa. Tiimillä on yhtä opettajaa parempi arvostelukyky. Tietenkin yhteistyössä on myös kääntöpuolensa. Huomioon otettavaa on myös, että valmisteluissa tulee usein kiire ja tiivis tiimityö vaatii pitkää pinnaa ja keskinäistä sietokykyä. Ryhmiin siirtymiset ja tilanvaihdokset vievät ainakin vielä aikaa. Joskus koulussa joudutaan myös improvisoimaan.

5.4.2 Keltinmäen koulu: Varhaista kuntoutusta

Keltinmäki on vuosiluokkien 1-6 koulu. Perusopetusryhmiä on 18, joista 2 EHA-luokkaa ja 2 pienluokkaa. Luokanopettajia on koulussa 18, joista 4 erityisluokanopettajia. Tämän lisäksi koulussa on osa-aikainen erityisopettaja. Koulussa

on oppilaita 340. HOJKS on laadittu 30 oppilaalle.

Keltinmäen osa-aikainen erityisopetus on ollut koulun historian alussa lähinnä pu-lu-ki- tyyppistä, mutta nykyisin jo useamman vuoden ajan ns. laaja-alaista. Suurin osa resurssista on suunnattu alkuopetukseen ja alemmille luokka-asteille.

Keltinmäen koulussa erityisopetuksen tarkoituksena on taata oppilaalle oppivelvollisuuden suorittaminen hänen omien edellytystensä mukaisesti omalla asuinalueellaan. Tavoitteena on yhdessä yleisopetuksen kanssa saada jokaiselle oppijalle oikeansuuntaista apua mahdollisimman varhain kehittämällä erilaisia toimintamalleja (integraatiota) lisäämällä opettajien valmiuksia oppimisvaikeuksien tunnistamisessa sekä tehostamalla henkilökohtaisen opetuksen suunnittelua, järjestämistä sekä toteuttamista (HOJKS). Osa-aikaisen erityisopetuksen tehtävänä on niveltää esikoulusta alkuopetukseen sekä yläasteen erityisopetukseen, kielellisen alueen opetus ja kuntoutus, oppimisvaikeuksissa yms. auttaminen, pyrkiä kehittämään lahjakkaiden lasten opetusta, tukea vieraskielisten lasten opetusta sekä antaa samanaikaisopetusta.

Pienryhmäopetukseen siirrytään diagnosoinnin perusteella ja rehtori tekee virallisen siirron. Jokaiselle oppilaalle laaditaan HOJKS. Oppilas voi opiskella pienryhmässä kaikki oppiaineet. Tavoitteena kuitenkin on integroida oppilas joissakin aineissa yleisopetuksen ryhmiin. Tällöin edellytetään, että opetukselliset ja muut olosuhteet ovat oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimet voidaan toteuttaa.

5.4.3 Pikkuluokat välimuotona yleisopetuksen ja erityisluokan välillä

Joissakin kouluissa on kehitetty ns. pienluokkia, joissa oppilaat ovat tarvittaessa, jos opiskelu isossa ryhmässä jostain syystä ei onnistu. Oppilas voi olla pienluokassa jonkin tietyn oppiaineen tunnit tai jonkin jakson ajan kaikki oppitunnit tavallaan rauhoittumassa. Nämä pienluokat ovat kuitenkin muodoiltaan sellaisia, että oppilas ei ole niissä koko aikaa. Kyseessä ei siis ole erityisluokka eikä erillisiä siirtopäätöksiä yleensä tehdä. Oleellinen seikka pienluokissa onkin, että niihin ei tehdä virallisia erityisopetussiirtoja. Tällöin ei tarvita myöskään perusteellisia tutkimuksia. Oppilaan kannalta tämä voidaan nähdä myönteisenä asiana. Jos oppilas kerran tarvitsee apua opiskelussaan ja pienempää ryhmää, on hänellä siihen mahdollisuus heti eikä pitkien tutkimusten jälkeen vasta pitkän ajan kuluttua.

Joissakin kouluissa käytetään nimikettä pienluokka, vaikka kyseessä olisikin varsinainen erityisluokka. Tällöin luokkaa on helpompaa markkinoida oppilaille ja erityisesti vanhemmille. Pienluokka nimikettä on käytetty varsinkin ESY - luokista. Tässä esittelemämme pienluokat ovat kuitenkin varsinaisia pienluokkia eli välimuotoja tavallisen luokan ja erityisluokan välillä. Näiden pienryhmien lisäksi on vielä varsinaiset erityisluokat, joihin oppilas voidaan siirtää, mikäli hän ei menesty opinnoissaan tämän pienluokan avun turvin. Opettajien mielestä tällaiset pienluokat voivat myös osaltaan vähentää painetta erityisluokkasiirtoihin.

Olkahisten koulu:Monen koulun yhteinen resurssiryhmä. Olkahisten koulu on vuosiluokkien 1-6 koulu. Perusopetusryhmiä on 14 ja tämän lisäksi erityisopettajan vetämä resurssiryhmä. Luokanopettajia koulussa on 14, aineenopettajia 4 ja erityisopettajia 2. Toinen erityisopettaja vetää 1-2 luokkien resurssiryhmää (24 viikkotuntia) ja toinen erityisopettaja on 3-6 vuosiluokille (18 viikkotuntia). Koulun oppilasmäärä on 318. Koulussa on laadittu kuluneena lukuvuotena yhdelle oppilaalle HOJKS.

Olkahisten koulussa on käytössä 24 viikkotunnin erityisresurssi 1-2 luokkien oppilaita varten. Tämä erityisopetuksen resurssi palvelee kaikkia Koillisen piirin kouluja, joita on yhteensä 5, Olkahinen mukaan lukien. Yhtenä päivänä viikossa erityisopettaja kiertää muissa kouluissa konsultoimassa. Oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia (1-2 luokkalaisia) pyritään auttamaan sijoittamalla heitä eri pituisille jaksoille tähän ryhmään. Tarvittaessa oppilaille järjestetään kuljetus kouluun, niillä poistetaan ongelma, että lapselle tulisi liian pitkä koulumatka.

Jokaisella, myös muista kouluista tulevilla oppilailla, on Olkahisten koulussa oma kotiluokka 1-2 luokilla. Kotiluokkina kuluvana vuonna olivat luokat 1A, 1B, 1-2, 2A ja 2B eli yhteensä viisi luokkaa. Jokaisessa luokassa toimii kouluavustaja. Erityistukea tarvitessaan he opiskelevat pienryhmässä eli noin 3-6 oppilasta kerrallaan. Tavallisimmin oppilaita on 5-6 kerrallaan, mutta joskus on enemmänkin, jopa yhdeksän. Tämä tapahtuu erityisopettajan johdolla. Ne oppitunnit, joissa opiskelu sujuu kotiluokassa, oppilas opiskelee kotiluokassaan.

Opetus tapahtuu käytännössä ns. osa-aikaisena erityisopetuksena. Yleisopetuksen yhteydessä opetus tapahtuu opetuksellisia ja muita tukitoimia hyväksi käyttäen erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä. Yhtenä päivänä viikossa, kun

erityisopettaja kiertää konsultoimassa muita alueen kouluja, oppilaat ovat omassa kotiluokassaan. Lukujärjestys on rakennettu siten, että se on mahdollista.

Erityisopettaja kokoaa joustavia ryhmiä opetukseensa kaikilta luokilta eli samaan aikaan saattaa erityisopettajalla olla oppilaita sekä ensimmäiseltä että toiselta luokalta. Erityisopettaja opettaa oppilaille ne asiat, joissa oppilas vaatii aikuista enemmän, jotka eivät oikein suju isossa ryhmässä.

Kun kuntoutusta on tapahtunut riittävästi eli lapsi pärjää kokopäiväisesti suuremmassa opetusryhmässä, hänen on mahdollista siirtyä takaisin omaan kouluunsa tai halutessaan hän voi jatkaa Olkahisten koulun oppilaana kotiluokassaan. Tavoitteena on, että kun lapset siirtyvät kolmannelle luokalle, he eivät enää tarvitsisi tätä resurssia. Kahdessa vuodessa olisi tavoitteena saada oppilaat sellaisiksi, että he selviävät yleisopetuksen luokassa. On tietysti tapauksia, joissa yritetään, mutta homma ei kerta kaikkiaan suju. Silloin oppilas voidaan siirtää erityisluokalle. Lapselle siis haetaan parasta mahdollista opetusta ja kotiluokkaa .

Tässä mallissa on poikkeavaa se, että se palvelee useampaa koulua kerrallaan. Tuntikehys ei siis rasita yhtä koulua liikaa. Painotus on myös alkuopetuksessa. Rehtorin mukaan painotus on lähinnä oppimisvaikeuksissa. Myös käytöshäiriöisiä oppilaita on ollut, mutta parhaiten on pystytty auttamaan oppimisvaikeuksisia lapsia.

Rehtori näkee tämän erityisopetuksen mallin jatkumona oppilashuoltoon. He ovat kehittäneet paljon myös oppilashuoltoryhmää. Mallin toteutuksessa tärkeä osuus on myös luokanopettajilla. Heille on asioista puhuttu etukäteen ja he ovat päässeet koulutukseen sekä käyneet tutustumassa erityiskouluihin.

> *Sehän tässä se juju juuri onkin, että silloin pitää näihin luokkiin saada semmoset opettajat, jotka ymmärtää mitä integraatio on, mitkä on sen edut. Jos täällä on sellasia opettajia ei ne hyväksy näitä lapsia, koska nää lapset on erilaisia oppijoita. Nää lapset tarvii erilaista hommaa. Tää niinku perustuu yhteistyölle.(408)*

Tärkeää on myös löytää oppilaat heti ensimmäisellä luokalla. Kaikista lapsista ei ole olemassa mitään lausuntoja. Erityisopettaja onkin ensimmäisessä luokassa seuraamassa opetusta, jotta oppilaat löydetään. Joskus kun koulua on aloittamassa ns.

riskioppilas, voi hän aloittaa koulun käyntinsä Olkahisissa. Vanhemmilla on usein suuri kynnys siirtää lapsi erityisluokkaan, mutta tavallisen koulun resurssiryhmään he ovat usein valmiimpia, koska he eivät koe sitä leimaavana.

> *Sitten kun me ollaan koitettu kaikkemme, jos täällä vielä sanotaan, että nyt on ihan pakko, et nyt on se erityiskoulu seuraava, sit ne on paljon kypsempiä. Sit ne uskoo sen, että tässä on nyt kaikki koitettu. (414)*

Koulussa on opettajilla työtiimit eli on ykkös-kakkosen tiimi, kolmosnelosen tiimi ja vitos-kutosentiimi. Nämä opettajat muodostavat yhdessä tiimin ja he ovat tottuneet työskentelemään yhdessä.

> *Joskus ne saattaa tehdä jopa vaikka, kun joku opettaja rupee täällä väsyyn, hän on Villen kanssa väsyny, hän ei jaksa. Tää toinen opettaja sanoo, anna Mikko mulle viikoks. Ville siirtyy tänne luokkaan, opiskelee tän opettajan kanssa. Silloin tää opettaja saa huilia. Että näinhän me tehdään koko koulussakin.(409)*

Torstaisin, kun erityisopettaja konsultoi muita kouluja, on lukujärjestys rakennettu niin, että näillä luokilla on mahdollisimman paljon salia käytössä. Silloin opettajat voivat pitää yhdessä suurryhmän tunteja. Salissa saattaa olla jopa 75 lasta ja joku opettajista vetää esimerkiksi musiikkiliikuntaa. Samaan aikaan kaksi muuta opettajaa voi ottaa pieniä tasoryhmiä tai antaa tukiopetusta.

Töitä tehdään lasten hyväksi, ei sen takia, että opettaja pääsisi helpommalla työssään. Lukujärjestyksen teossa tarvitaan myös yhteistyötä. Oleellista on, miten äidinkielen ja matematiikan tunnit sijoitetaan, jotta erityisopettaja voi ottaa sitten samaa ainetta usealta luokalta yhtä aikaa. Tällöin luokanopettajan ei tarvitse opettaa toista kertaa oppilaalle sitä, mitä tunnilla käytiin läpi. Erityisopettaja opettaa sen tunnin asian. Erityisopettaja ja luokanopettaja tekevät jatkuvasti yhteistyötä. Usein he tekevät viikon mittaisia suunnitelmia siitä, mitä asioita käydään läpi.

Vaikka lukujärjestyksen teko vaatii paljon, se ei rehtorin mielestä ole ollenkaan mahdotonta järjestellä. Ainoa mikä tulee vastaan on tilat. Seinät eivät juuri periksi anna. Täytyisi olla enemmän pienryhmätiloja, joissa avustaja tai erityisopettaja voisi välillä työskennellä muutaman oppilaan kanssa.

Kangasalan pikkuluokat. Kangasalla on toiminut pikkuluokkia kahdessa eri koulussa: Vatialassa ja Suoramalla. Perusperiaatteet kouluissa ovat samat. Molemmissa kouluissa ovat vuosiluokat 1-6. Vatialassa perusopetusryhmiä on 12 ja lisäksi pikkuluokka. Luokanopettajia on 12, aineenopettajia 12. HOJKS:eja on laadittu Vatialassa kuluneena lukuvuotena yksi. Suoramalla on perusopetusryhmiä 19 ja pikkuluokka.. Luokanopettajia on 19, aineenopettajia yksi ja kaksi kiertävää. Molemmissa kouluissa on kaksi erityisopettajaa, joista toinen on kiertävä pu-lu-ki -opettaja ja toinen pikkuluokanopettaja.

Työnjakoa erityisopettajien välillä on jaettu siten, että pu-lu-ki -opettaja keskittyy puheopetuksen lisäksi alkuopetukseen. Pikkuluokan erityisopettaja keskittyy enemmän 3.-6.- luokkalaisiin, joiden asiat ovat poikkeuksetta jääneet vähemmälle huomiolle tähän asti resurssipulan takia. Opetusaineita ovat äidinkieli (myös lu-ki-opetusta), matematiikka, englanti sekä tarvittaessa myös reaaliaineita lähinnä opiskelutekniikan kannalta. Työssä yritetään keskittyä myös muihin oppimisen ja sopeutumiseen liittyviin vaikeuksiin, opettajien ja vanhempien konsultointiin sekä koulumotivaation kehittämiseen. Keskittyminen pienessä ryhmässä on usein helpompaa kuin kotiluokassa, huomiota saa enemmän. Onnistumisen elämyksiä koetaan, mutta myös nipotusta tekemättömistä töistä tai muusta. Suoramalla ovat kuluvana lukuvuonna toimenkuvaa muokanneet voimakkaasti pakolaisoppilaat. Pikkuluokan opettaja on käyttänyt pakolaisoppilaiden opetukseen 5 tuntia viikossa.

Pikkuluokassa käy 1-6 oppilasta kerrallaan oppituntien aikana. Kyse voi olla yksittäisestä oppitunnista tai pitemmästä opiskelujaksosta tietyssä oppiaineessa. Erityisopetuksessa käydään pääosin läpi samaa opetettavaa asiaa kuin kotiluokassa, mutta yksilöllisemmin ohjattuna. Joskus pikkuluokassa on rinnakkain eri vuosiluokat omissa töissään tai sitten joku "pitempiaikainen sijoitus katkaisuhoidossa".

Alusta asti oli selvää, että pikkuluokkaan ei tehty mitään virallisia siirtoja, joissa olisi tarvittu perusteellisemmat tutkimukset, vanhempien lupa ym. Oppilaiden kynnys erityisopetukseen on madaltunut Vatialassa; leimautumisen pelkoa ei toivottavasti ole.

Pikkuluokassa voi käydä kuka tahansa, vaikkapa luokan "välkyt ekstratehtävissä". Opettajat ovatkin alusta asti uskaltaneet hyödyntää erityisopetuksen apua.

Kun kouluun suunniteltiin uudenlaista erityisopetusmuotoa, opettajat saivat esittää myös omia toiveitaan. Opettajien suhtautuminen on ollutkin alusta asti innostunutta ja myönteistä. Pikkuluokan toimintaa on pyritty myös arvioimaan kevätlukukauden lopussa opettajien kanssa. Hyvänä asiana opettajat ovat pitäneet nimenomaan sitä, että nyt voidaan satsata myös ylempiluokkalaisiin ja että erityisopettaja on tavattavissa omalla koululla joka päivä. Opettajat pitivät myös luonnollisena erityisopettajan osallistumista esimerkiksi vanhempainiltoihin ja oppilasneuvotteluihin.

Yhteistyö onkin sujunut pääosin hienosti. Pikkuluokan tunteja on pyritty jakamaan joka opettajalle ja lukujärjestystekniset syyt on myös otettava huomioon. Aina ei kuitenkaan vältytä näkemyseroilta. Joskus joku opettaja voi yrittää saada oppilastaan esimerkiksi taito- tai taideaineen tunnilta erityisopetukseen, mutta siihen ei erityisopettajan mielestä ole hyvä suostua. Toisinaan opettajia ei myöskään kiinnosta oppilaiden edistyminen opittavassa asiassa. Tähän voivat olla syynä sekä aikapula että "pois silmistä" - mentaliteetti. Jotkut opettajat ovat turhan tarkkoja siitä, että pikkuluokan tunti noudattaa kotiluokan sisältöä. Joidenkin opettajien kanssa työn suunnittelu on pitkäjänteistä ja toisten opettajien kanssa edetään enemmän tunti kerrallaan. Toisille opettajille yhteistyön tekeminen on luonnollista, toiset opettajat taas haluavat tehdä enemmän töitä yksikseen. Samanaikaisopetuksessa ollaan vielä melko passiivisia molemmin puolin. Hyvänä asiana opettajat kuitenkin näkevät sen, että erityisopettaja voi pitää joskus myös koko luokan tunteja, kunhan se ei lipsu sijaisopettajana olemiseen. Oppilaiden keskuudessa pikkuluokka on löytänyt paikkansa melko hyvin. Rehtorilta pikkuluokan toiminta on saanut täyden tuen.

Tulevaisuudessa Vatiala toivoo saavansa pitää kahden erityisopettajan systeeminsä. Pikkuluokka halutaan edelleen pitää "käypäläisten" luokkana, jolloin erityisopetuksen tuki saavuttaisi mahdollisimman suuren volyymin. Integraatio saatikka inkluusiovisioissa ei pitäisi Vatialalaisten mukaan edetä jatkossakaan niin, että koko erityiskouluyksikkö romutettaisiin. Vatialan tavoitteena on kuitenkin edelleen turvata mahdollisimman monen oppilaan koulunkäynti yleisopetuksessa. Tähän pyritään pienluokan, HOJKS: in, koulunkäyntiavustajien sekä muiden tukitoimien avulla.

Suoramalla toivotaan, että tulevaisuudessa pikkuluokan toimintaa voisi kehittää

entistä enemmän pitkäjänteisen yhteistyön suuntaan. Saman luokka-asteen luokkien väliset rajat rikottaisiin tietyissä oppiaineissa ja oppilaita voitaisiin jaotella osaamisen perusteella . Pikkuluokan opettaja osallistuisi tällöin opetuksen suunnitteluun yhdessä luokanopettajien kanssa. Tällöin pikkuluokan opettaja myös opettaisi yhtä muodostettavista ryhmistä. Tällainen toiminta vaatisi kuitenkin varsin suuria muutoksia koko koulun toimintakulttuuriin, joten opettajat toteavatkin , että realistisesti ajatellen asiassa pitää edetä pienin askelin. Keskustelua voitaisiin Suoramalaisten mielestä käydä tulevaisuudessa siitä, minkä verran erityisopetuksessa tehdään suoraan tuntitilanteita tukevaan opetusta ja minkä verran keskitytään yleisten valmiuksien parantamiseen.

5.4.5 Hyvinkäänkylän koulu: Työn uudelleen jakoa

Hyvinkäänkylän koulussa on oppilaita esikoulusta kuudenteen luokkaan. Perusopetusryhmiä on 13, joista yksi on pienluokka. Luokanopettajia koulussa on 12, aineenopettajia 2 sekä yksi erityisopettaja ja yksi erityisluokanopettaja. Koulussa on oppilaita 330. Koulussa on virallisia erityisoppilaita 12 ja 17 oppilaalle on kuluvan lukuvuotena laadittu HOJKS. Laaja-alaisen erityisopettajan palveluja käyttää noin 50 oppilasta viikossa.

Aiemmin koulussa oli vain pu-lu-ki - opetusta. Nyt erityisopetus on laaja-alaisempaa ja koulun oma erityisluokka toimii hyvin. Syinä muutokseen ovat rehtorin, erityisopettajan ja psykologin hyvä yhteistyö sekä muun henkilökunnan suvaitsevaisuus.

Töitä on jaettu erityisopettajan ja erityisluokanopettajan kesken. Erityisopettajalla on kuluvana lukuvuotena kuulunut alueeseensa myös sivukoulu. Tällöin erityisluokanopettaja on ottanut hoitaakseen koulun puheopetuksen eli neljä tuntia viikossa.

Kouluun on saatu pienluokka jakamalla oppilaat hieman eri perusteella kuin yleensä. Kolmasluokkalaisista on muodostettu kolme luokkaa, niin että oppilaat, jotka pärjäävät suuressa ryhmässä on laitettu yli 30 oppilaan luokkaan. Sitten seuraavassa kolmosessa on oppilaita noin kaksikymmentä ja siinä neljä oppilasta, jotka kaipaavat enemmän tukea opetuksessa. Sitten on pienluokka, jossa 90 %: lla on erityisopetussiirtopäätös. Oppilaat on jaettu luokkiin ikään kuin ne olisivat tasoryhmiä.

Yhteistyötä tehdään pienluokan ja tavallisen luokan kesken. Opettajat pitävät toisen luokan tunteja, jotta tuntuma säilyy. Kaikki kolmoset myös suunnitelavat työnsä yhdessä. Yhteistyö on tiivistä, opettajat vetävät koko ikäluokan yhteistyönä.

5.4.6 Laurinlahden koulu: Ennaltaehkäisy

Laurinlahden koulu vuosiluokkien 1-6 koulu. Perusopetusryhmiä on 14. Luokan- ja aineenopettajia on koulussa 19 ja erityisopettajia kaksi. Koulussa on oppilaita 361 kuluvana lukuvuotena. Koulussa on laadittu neljälle oppilaalle HOJKS.

1990-luvun alussa koulun luokaton erityisopetus oli riittämätöntä eli 16 vuosittaista viikkotuntia ei ole tarpeeksi lähes 400 oppilaan koululle. Kehittämisessä lähdettiin liikkeelle siitä, että ongelmien varhainen havaitseminen ja diagnosointi tuottavat parhaan tuloksen. Oppilas saa apua vaikeuksiinsa heti pienryhmässä, jolloin kuitenkin kaverit ja muu sosiaalinen ja fyysinen ympäristö pysyy samana. Tällöin myös palaaminen omaan luokkaan on joustavaa, tiedonkulku mutkatonta ja nopeaa. Tällöin voidaan edetä lapsen ehdoilla.

Opetushallitukselta saatiin silloin myötätuntoa, rahaa ei tullut. Sen sijaan oma kunta kiinnostui. Hankkeeseen lähti mukan myös Soukan ala-aste (n. 600 oppilasta) ja Espoonlahden yläaste(n. 400 oppilasta). Vaikka asiaa kohtaan oltiin myötämielisiä, niin tunteja ei silti tahtonut löytyä. Lopulta aivan kevään lopussa päästiin sopimukseen, jonka mukaan Espoonlahteen tulee kaksi osa-aikaista eritysiopettajaa, Soukkaan 3 erityisopettjaa ja Laurinlahteen 2. Lisäresurssiin ansiosta erityisopetuksen kehystunnit yli kolminkertaistuivat eli 16 viikkotunnista 48 viikkotuntiin. Muutaman vuoden ajan kaikki kolme koulu joutuivat "kustantamaan" yhteisvastuullisesti yhden erityisopettajan tunnit eli 24 vuosittaista viikkotuntia. Alussa kokeilu sovittiin kolmevuotiseksi.

Kokeilussa sitouduttiin hoitamaan kaikki piiriin kuuluvat oppilaat, jotka eivät kuulu joihinkin seuraavista ryhmistä: vaikeasti kuulo-, näkö-, tai liikuntavammaiset, harjaantumistasoiset ja selkeästi mukautetun opetuksen tarpeessa olevat oppilaat, sairaalaopetusta tarvitsevat oppilaat, muut sellaiset oppilaat, joiden hoitaminen koulussa sitkeistä ponnisteluista huolimatta ei annetuilla resursseilla onnistu tai sellaiset

piirin oppilaat, jotka on jo siirretty erityisluokalle.

Kokeilun nimeksi tuli SOLAHTI ja yleistavoitteena oli koulun tukitoimien tehostaminen siten, että ne ehkäisevät mahdollisimman hyvin oppilaiden kouluongelmia ja vähentävät erityisluokkasiirtoja. Kokeilua edeltävänä keväänä hanke esiteltiin opettajakunnalle ja päätös mukaan lähtemisestä tehtiin yksimielisesti. Kokeilun alkaessa opettajakunnassa vallitsi kuitenkin pieni epätietoisuus, mitä tämä hanke oikein pitää sisällään.

Kokeilu nähtiin erityisopettajien asiana. luokanopettajien sitoutuminen ei ollutkaan sitä, mihin keväällä oli lupauduttu, heillä ei ollut projektissa omaa roolia. Odotukset olivat myös suuret ja epärealistiset. " Tällä ratkaistaan kaikki ongelmat".

Hanke onnistui niin hyvin, että sitä päätettiin jatkaa ja Espoon kaupunki tuli yhdeksi kunnaksi mukaan Erityisopetuksen kehittämishankkeeseen. Nyt hanketta on viety eteenpäin neljä ja puoli vuotta. Usko asiaan on pysynyt lujana, vaikka myös risuja on tullut. Onnistumisia on kuitenkin ollut niin paljon, että ollaan varmaankin oikealla asialla.

Monissa kouluissa on omia tapoja ja testejä, joilla oppilaita testataan säännöllisin väliajoin. Laurinlahdessa tehdään vuosittain seuraavanlaisia käytännön toimenpiteitä. Lukuvuoden aikana tehdään eri luokka-asteilla seuraavat testit:

1.luokka syksy: alkudiagnosointi kevät: sanelu
2. luokka sanelu
3. luokka Makeko & sanelu
4. luokka sanelu
5. luokka Makeko & sanelu
6. luokka kokonaisvaltaisempi tarkastelu

Oppilaiden tarpeet kartoitetaan ja niistä keskustellaan luokanopettajien kanssa. Mikäli tarvetta ilmenee, laaditaan kuntoutussuunnitelma Vanhempien kanssa tehdään säännöllistä yhteistyötä. Oppilashuoltotyöryhmässä pohditaan myös tarvittaessa oppilaiden asioita. Tavoitteena onkin ottaa opettajat aktiivisesti mukaan oppilashuoltoon, järjestää koulutustilaisuuksia ja työnohjausta.

Muita tavoitteita ja suunnitelmia Laurinlahdessa ovat samanaikaisopetus, eriytetyt ryhmät luokassa, pienryhmäopetus erityisopetustilassa, yksilöllinen ohjaus ja jumppasirkus. Tärkeää olisi saada mahdollisimman laaja asiantuntijakaarti pohtimaan oppilaan asioita. Aikataulujen sopiminen ajoissa on myös tärkeää.

Koulussa halutaan tukea opettajien välistä yhteistyötä, omien tietojen ja ideoiden avointa välittämistä. Yhteisiä toimintamalleja pyritään etsimään erilaisiin tilanteisiin. Yksi esimerkki voisi olla suurryhmäopetus. Vanhempainillat olisi tavoitteena saada rakentaviksi keskustelutilaisuuksiksi. Tavoitteisiin voitaisiin pyrkiä hyvillä alustuksilla. Vanhempien voisi myös käyttää opetustilanteissa ja kerhoissa.

5.5 Oppilashuollossa kehitettävää, moniammatillisuus tärkeää

Aineistossamme määriteltiin oppilashuolto työtä yleensä niin, että koulun omiin psykososiaalisiin oppilashuollon tehtäviin luettiin kouluterveydenhoitajan, - lääkärin, -psykologin ja - kuraattorin palvelut. Julkisen sektorin palveluihin kuuluivat sosiaali- ja terveystoimenpalvelut sekä nuorisotoimen, seurakuntien ja järjestöjen tarjoamat psykososiaaliset palvelut. Arvioinnissa tulivat selvästi ilmi samat tukipalvelupaineet, joista keskustellaan myös valtakunnallisesti.

Työntekijät kiittelivät koulun tason toimivaa oppilashuoltotyötä ja koulukuraattoripalveluja. Lastensuojelun laitospalvelut ja nuorisopsykiatrian erikoissairaanhoidonpalvelut koettiin riittämättömiksi. Opetusta tukeva henkilöstö eli koulunkäyntiavustajat ja nuorisotyöntekijät ovat erittäin tärkeässä roolissa juuri oppilaiden psykososiaalisen hyvinvoinnin tukijoina, osin myös korvaamassa koulun ulkopuolisten palvelujen puutteita.

Siirtymävaiheessa kaivattiin oppilastietojen käytön selkeyttämistä, erityisesti oppimisvaikeuksia ja psykososiaalisia ongelmia koskevien oppilastietojen avoimempaa kertomista opettajille toivottiin. Oppilas ei saisi jäädä "ajelehtimaan" eikä tieto oppilaan vaiheista saisi kadota.

Koulussa voi myös opiskella oppilaita, joiden on katsottu kuuluvan sairaalahoidon piiriin. Sairaalapaikkoja ei kuitenkaan ole, joten he jatkavat erityisryhmässä opiskeluaan. Näiden oppilaiden koettiin kuitenkin usein häiritsevät liikaa jopa

erityisopetusta.

Oppilashuoltoryhmiä toimii lähes kaikissa tutkimuksemme kouluissa. Nekin, joissa se ei ollut juuri toiminnassa, toimintaa oltiin aloittamassa. Useimmat koulut kuitenkin sanovat, että oppilashuoltoryhmän toiminta voisi olla parempaa. Monesti sitä kehitetäänkin koko ajan eteenpäin, vaikkakin monissa kouluissa se vielä etsii rooliaan.

Oppilashuoltoryhmä kokoontuu useimmissa kouluissa noin kahden viikon välein, joissain kouluissa jopa viikottain ja joissakin vain kerran kuukaudessa. Osassa kouluista oppilashuoltoryhmä kutsutaan koolle tarvittaessa. Joidenkin vastaajien mielestä oppilashuoltoryhmää on vaikea saada kutsutuksi koolle. Hyväksi keinoksi aineistossamme onkin havaittu jo lukuvuoden alussa valmiiksi sovittavat päivämäärät. Tarvittaessa kokoontumisten määrää voidaan vuoden kuluessa lisätä. Vastuu kokoonkutsumisesta on usein mainittu olevan erityisopettajalla, toisinaan rehtorilla. Kuka tahansa voi kuitenkin kutsua työryhmän koolle, mikäli tarvetta ilmenee.

Oppilashuoltoryhmään kuuluu yleensä rehtori, koulukuraattori, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, kouluterveydenhoitaja, sekä tarpeen mukaan luokanvalvoja / luokanopettaja ja koulupsykologi. Käytännössä tämä tarkoittaa usein sitä, että luokanvalvojat / luokanopettajat osallistuvat kokoukseen, jos siellä käsitellään hänen oppilaansa asioita. Joissakin kouluissa opettajilla on oma pysyvä edustajansa oppilashuoltoryhmässä. Joissakin kouluissa jäsenenä on myös nuoriso-ohjaaja. Yhä enenevässä määrin myös sosiaalipuolen työntekijät ovat tulleet mukaan oppilashuoltoryhmän kokouksiin. Yhdessä koulussa myös vanhemmat osallistuvat kokoukseen kutsusta. Oppilashuoltoryhmä toimii yleensä yhteistyössä alueen muiden asiantuntijoiden kanssa, joita ovat mm. sosiaalityöntekijät, seurakunta, päiväkodit ja yläkoulu.

Oppilashuoltoryhmän kokoonpanosta johtuen vastaajat olivat mielissään siitä, että eri hallintoalojen välillä tiedot kulkevat mukavasti. Oppilashuolto nähdään tiimityönä, jonka tarkoituksena on moniammatillisuuden hyödyntäminen oppilaan koulunkäynnin tukemisessa. Moniammatillinen ryhmä pystyy vastaajien mielestä hoitamaan erityishuomiota tarvitsevien lasten asioita tehokkaasti ja hankkimaan tarpeen vaatiessa myös ulkopuolista apua.

Oppilashuoltoryhmä tehtäväksi nähdään johtaa koulun oppilashuoltoa. Oppilashuoltoryhmässä työ keskittyy oppilasasioiden suunnitteluun, hoitamiseen ja

toteuttamiseen. Oppilashuollon toimenpiteet kohdistuvat erityisesti niihin oppilaisiin, joilla on oppimisvaikeuksia ja / tai keskittymisvaikeuksia Toiminta voi myös olla työnohjauksellista ja työtä tukeva yleistä ohjantaa. Oppilashuoltoryhmästä esim. luokanopettajan on mahdollista saada tukea ja konsultaatiota omaan työhönsä. Oppilashuoltoryhmä voi keskittyä luokanopettajan työn tukemiseen puuttumatta kuitenkaan tilanteeseen itse.

Joissakin kouluissa oppilashuoltoryhmän vastuulla on HOJKS:ien laatiminen, seuranta ja arviointi. Epilän koulussa oppilashuollon tehtävänä on huolehtia koulunsa päättävän oppilaan työharjoittelusta, koulutuskokeilusta sekä jatko-opintomahdollisuuksista.

> *Tavoitteenamme on löytää erityisjärjestelyjä tarvitsevat oppilaat mahdollisimman aikaisin ja rakentaa heille henkilökohtainen toimintasuunnitelma ongelman hoitamiseksi. (399)*

Toimintatapoja oppilashuoltotyöryhmässä on esimerkiksi se, että jokainen opettaja esittelee luokkansa siellä vähintään kerran vuodessa. Kaikki koulupsykologin testaukset kanavoituvat usein oppilashuoltoryhmän kautta. Oppilashuoltoryhmässä keskustellaan oppilaiden erityisopetuksen tarpeesta. Samoin pohditaan oppilaiden aktuelleja ongelmia sekä ratkaisuja niihin. Kun oppilashuoltoryhmä käsittelee jonkin oppilaan asioita, samalla päätetään, kuka milläkin tavalla asiaa selvittää. Työn luonteeseen kuuluu siis hoidettavan asian vastuuttaminen. Toiset koulut kirjoittavat säännöllisesti muistioita oppilashuoltoryhmän kokouksia ja toiset pitävät tehdyistä päätöksistä epävirallista kirjanpitoa. Pohdittavia asioita ovat olleet mm. jonkun oppilaan opiskelun eteneminen, vaikeudet ja toimenpiteet. Luokkia läpikäymällä on etsitty useamman oppilaan mahdolliset vaikeudet.

Joidenkin haastavien oppilaiden kasvatus ja opetus vaatii jopa päivittäistä yhteistyötä, jotta oppilaan koulunkäynti voidaan turvata. Tällainen työ on yleensä erityisopettajan ja luokanopettajan välistä yhteistyötä. Tarvittaessa mukana on myös muita asiantuntijoita, kuten lastenpsykiatri, sosiaalityöntekijä ja kuraattori. Päivittäinen oppilashuoltotyö tapahtuu usein erityisopettajan ja opon käytännön työnä. Kuraattori on kouluissa paikalla usein vain muutamana päivänä viikossa.

Kritiikkiäkin tuotiin esille eli joidenkin opettajien mielestä toiminta on pelkää asioiden pyörittelyä, mutta kritiikin katsottiin perustuvan osittain kohtuuttomiinkin odotuksiin. Oppilashuollon tarve tuntuu lisääntyvän kaiken aikaa. Tämä näkyy mm. oppilashuoltoryhmän toiminnassa. Kokoontumisia on aiempiin vuosiin verrattuna enemmän ja istunnot kestävät ajallisestikin pidempään. Myös vaikeita tapauksia on enemmän.

5.6 Pienet koulut - integraatiota etäisyyksien vuoksi

Pienissä maalaiskouluissa eli haja-asutusalueilla on usein erityisoppilaita integroituna tavalliseen luokkaan. Pieniksi kouluiksi olemme tässä laskeneet 1-3 opettajaiset koulut, joissa on yhdysluokkia. Välimatkat erityiskouluun ovat usein niin pitkiä, että ei ole tarkoituksenmukaista lähettää pieniä oppilaita niin pitkälle matkalle. Erityisesti pohjoisemmassa Suomessa tämä korostuu. Pitkät välimatkat vaikeuttavat usein myös yhteistyön tekemistä muiden tahojen kanssa. Kun välimatka on pitkä, ei voida kovin usein istua kasvotusten, koska matka vie ajasta suurimman osan. Myös opettajien omaehtoinen kouluttautuminen on melko hankalaa juuri suurista etäisyyksistä johtuen.

Opettajien mielestä haja-asutusalueet jäävät monesti vaille huomiota. Joskus päättäjät ovat todenneet aika rankastikin, että itsepä perheet ovat asuinpaikkansa valinnet. Etäisyydet haja-asutusalueilla tulevat jatkossakin olemaan pitkiä, niitä ei voida poistaa. Yhdysluokkarakenne tullee siten säilymään. Jos ajatellaan 3-6 luokkaa, on siellä oppilaita 4:ltä eri luokka-asteelta. Yhdysluokka vaatii oppilailta paljon omatoimisuutta, jotta opiskelu siellä sujuu. Oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, voi helposti tällaisessa luokassa pudota kärryiltä. Eräänä apuna tilanteeseen voisivat olla koulutetut koulunkäyntiavustajat.

Tämän päivän oppikirjat eivät yleensä tunne yhdysluokkia. Vuoroluvussa luetaankin vuorotellen kummankin vuosiluokan kirjat. Kun luetaan ylempää vuorokurssiosaa, alempi luokkalaiset eivät välttämättä ymmärrä lukemaansa tekstiä, koska kieli on heille liian vaikeaa. Avustajalla on siis käyttöä jo siinä, että oppilaat ymmärtävät lukemansa tekstin, vaikka varsinaisia oppimisvaikeuksia ei olisikaan.

Haja - asutusalueella sijaitseva Metsämäen koulu on esimerkki erityisoppilaan opiskelusta pienessä koulussa. Koulu on vuosiluokkien 1-6 koulu. Koulussa on kaksi

opettajaa ja kaksi opetusryhmää. Opetusryhmät ovat 1-2 luokka ja 3-6 luokka. Kiertävä erityisopettaja käy koululla noin kaksi kertaa viikossa, noin kaksi tuntia kerrallaan, yhteensä siis neljä tuntia viikossa. Koulussa on oppilaita 34, 1-2 luokalla 13 ja 3-6 luokalla 21. Virallisia erityisoppilaita koululla on tällä hetkellä yksi.

Pienellä koululla opettajia työllistää myös paljon, kuten kaikilla kouluilla, opetussuunnitelmat ja erilaiset arvioinnit. Suuremmalla koululla asioita voidaan hieman jakaa opettajien kesken, mutta kaksi opettajaisella koululla ei siihen ole niinkään mahdollisuuksia. Lisäksi toinen opettaja on jatkuvasti vaihtunut ja työsopimus on vain puoleksi vuodeksi, joten pidemmän tähtäimen suunnitelmia ei hänen varalleen ole voinut laatia. Toisen opettajan eli koulunjohtajan harteille on siis jäänyt lähes kaikki kirjalliset työt.

> *Opettajat ovat yleisopetuksessa aina ja edelleen erityisopetuksen puolestapuhujia.(442)*

Kun erityisopetusta tarvitsevat oppilaat alettiin laajasti integroida varsinkin hajaasutusalueella yleisopetukseen, kiertävien erityisopettajien tarve kasvoi. Erityisopettajien tulo nähtäisiin helpotuksena sekä oppilaille että opettajille. Usein koululla onkin säilytetty integraatioajatus myös erityisopettajan ryhmässä. Erityisopettaja on saattanut ottaa yhdysluokasta yhden vuosiluokan ja pitänyt normaalin oppitunnin koko ryhmälle ja samalla on pienemmässä ryhmässä voinut huomioida erityisongelmia tiettyjen oppilaiden työskentelyssä. Opettajien mielestä tämä on ollut eräs hyvistä ratkaisuista. Joissain tapauksissa erityisopettaja on ohjannut erillisryhmänä useampia erityisopetuksen tarpeessa olevia, mutta kokonaisuuden kannalta sen ei ole nähty kuitenkaan palvelevan niin tehokkaasti koulun tarpeita.

Tällä hetkellä koulussa on integroituna 1-2 luokalle Down oppilas. Tärkeintä hänen kohdallaan on ollut löytää rytmitys koulutyöhön. Hän osallistuu omien resurssiensa puitteissa luokan toimintaan ja suorittaa opintoja ekaluokkalaisten rinnalla niiltä osin kuin pystyy. Omaa työtä erityisoppilas on joutunut tekemään erityisesti äidinkielen ja matematiikan tunneilla. Kaikki käytännön toimet ovat kuitenkin integroituja. Integraation perustana on se, että harjaantumiskouluun on oppilaan kotoa matkaa lähes 70 kilometriä. Näissä olosuhteissa hän ei pystyisi selviämään linja-auto kyydityksestä

edestakaisin päivittäin.

> *Sanoisin näin, että tuota tämän alukuperäinen tarkoituskin on meillä sopeuttaa likkaa tulemaan toimeen mahdollisimman paljon oman työnsä kera.(444).*

Erityisoppilaalla on oma koulunkäyntiavustaja. Mikäli oppitunnilla tulee asioita, jotka ovat hänelle liian vaikeita, he voivat mennä avustajan kanssa eri tilaan tekemään omia tehtäviä.

> *Kyllä se luokanopettajan kanssa lähtee se suunnittelu, kyllä se näin on, että vastuu on tietysti luokanopettajalla ja siinä meillä on semmonen tiimi olemassa, tämä erityiskoulu sekä harjakoulu olemassa, joiden kautta sitten tässä konsultoijaan. (449)*

Näitä palavereja on suurin piirtein kaksi kertaa lukukaudessa. Silloin paikalla on erityisoppilaan äiti, harjaantumiskoulun henkilöstöä ja tietenkin oma opettaja, avustaja ja erityisopettaja. Tässä palaverissa yhteistyönä sitten laaditaan myös HOJKS. Siitä ei tehdä liian tarkkaa, vaan suuntaa-antava. Sen kautta asetetaan pienempiä tavoitteita, joiden mukaan edetään arkipäivässä. Koska oppilailta puuttuu pitkäjänteisyyttä, viikot poikkeavat toisistaan, samoin päivät. Suunnitelmien toteuttamisen vaikuttaa paljon oppilaan vireystila.

> *(. . .) niin meillä on sitten siellä nurkkaus rajattu myöskin hänelle lepotilaksi ja sitä kautta sit likka menee ja käypä minun luonakin kolmoskuutosten luonakin. ei näytä pahasti häiriintyvän, mutta käy moikkamas sa välillä. Sillä tavalla on annettu liikkumavaraa siihen.(450)*

Pienessä koulussa yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden välillä ei ole havaittu kielteistä toimintaa vaan päinvastoin, erityisoppilaasta huolehditaan enemmän. Oppilaat ovat suhtautuneet poikkeuksetta myönteisesti erityisopettajan mukanaoloon.

Tavoitteita miettiessään opettajat ovat tiedostaneet resurssien rajallisuuden. Jotta he kykenisivät tukemaan riittävästi erityisopetuksen tarpeessa olevia oppilaita ja laatimaan tarvittavat HOJKS:it toteutettaviksi, he tarvitsisivat erityisopettajan säännöllistä tukea ja osallistumista perussuunnittelutyöhön ja luokkatilanteen riittävän asiantuntemuksen varmistamiseksi. Myös ympärivuotinen kouluavustaja olisi avuksi luokkatilanteessa vaikeuksissa olevien tukemiseen, jotta nämä selviytyisivät yleisopetuksen luokassa.

> *Integraatio sinänsä ei ole huono asia, mutta siitä aiheutuvat ongelmat tulee hoitaa unohtamatta muiden yleisopetuksessa olevien oppilaiden oikeutta saada asianmukaista, heidän oppi kykyjään vastaavaa opetusta. Eikä integrointi saa olla kaupungin koulutusmenojen tasauskeino.(422)*

Opettajien etäisyydet ovat eräs este toteuttaa laajempaa yhteistyötä naapurikoulujen kanssa. Jos välimatkat olisivat pienempiä, naapurikoulujen kanssa olisi mahdollista yhdistellä joskus ongelmia ja laatia niistä toteuttamiskelpoisia ratkaisuja resurssipulaan. Ajatuksissa olisi yhteistyön lisääminen tässäkin muodossa.

6 OPETTAJATASO: INTEGRAATIOON LIITTYVIÄ AJATUKSIA

6.1 Opettajien työkulttuuri: Vastuun jakaminen myönteinen kokemus

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön käytännön toimintaan luokkatasolla vaikuttavat pääasiassa kunnan antamat resurssit ja opettajat itse. Opettajien työkulttuurilla ja sen uudistamisella on myös keskeinen rooli useista syistä, mm. vähäisen opettajien välisen yhteistyön vuoksi. Myös rehtorilla ja kouluyhteisöllä on vaikutusta luokkatason toimintaan mm. luokkatilojen ja lukujärjestyksen kautta. Osa opettajista tiedostaa myös opettajien työkulttuurin merkityksen yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön kannalta ja tuo esiin näkökulman siitä, että koulu on

enemmän oppilaita kuin opettajien etuja varten.

> *Toisaalta on lukuisia opettajia, jotka näkevät tavoitteet oppilaan, ei opettajan tavoitteina.* (320.)

Ryhtyminen integraatioyhteistyöhön on merkinnyt useille opettajille muutosta työkulttuurissa. Yhteistyö on edellyttänyt opettajilta sitoutumista, paljon yhteistä suunnitteluaikaa, asennemuutosta, joustamis- ja sopeutumiskykyä ja ennen kaikkea poikkeavuuden sietokyvyn kasvamista. Suurimpana kynnyksenä samanaikaisopetusta toteuttaneiden opettajien mielestä siihen ryhtymiseen opettajilla liittyy ajatukseen toisesta opettajasta samassa tilassa. Avustajan opettajat hyväksyvät helpommin samaan luokkatilaan. Kuitenkin siihen rohjenneilla opettajilla on pääasiassa vain myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä. Hyvin tärkeänä opettajat olivat kokeneet aikuiskontaktin toiseen opettajaan työpäivän aikana. Erityisen helpottavaa oli se, että oli joku toinen, joka tunsi myös oppilaat ja jonka kanssa saattoi keskustella oppilaista ja heidän ongelmistaan. Opettajat kokivat, että yhteinen vastuun jakaminen oppilaista ja opetuksesta oli antoisaa. Jotta yhteistyö sujuu, se edellyttää molemmilta osapuolilta panostamista siihen. Toiset kokivat tarkan työnjaon auttavan. Opettajat kertoivat oppineensa tekemään työtä yhdessä. Erityisluokan ja yleisopetuksen luokan opettajien välisessä yhteistyössä oli yleensä säilytetty työnjako vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Yhdessä tapauksessa yleisopetuksen opettaja osallistui myös HOJKS:ien laadintaan. Tässä tapauksessa erityisopettaja ja yleisopetuksen opettaja työskentelivät tiiviinä opettajaparina. Tämän toimintamallin esittelemme omana mallinaan.

> *Vaikeinta on ehkä pitää tuntia, kun toinen ope kuuntelee ja on "arvoste lemassa" taitoja.*(42)

> *Kyllä meillä joka luokassa toinen aikuinen käy, mutta mahdollisesti hän on sitten kouluavustaja, mutta että toinen opettaja menee. Siinä on aimo harppauksen paikka.* (427)

> *Opettaja tuntee saavansa työhönsä tukea toisilta ja voi keskustella*

oppilaiden ongelmista niiden opettajien kanssa, jotka tuntevat oppilaat lähes yhtä hyvin. (74)

Ehkä ennakkoluulot ovat suuremmat kuin todellisuudessa tarvii pelätä kään...kun oli ollu 18 vuotta yksistään. Oven, kun sulki perässään, niin siellä olis suurimman osan ajasta yksin. Onhan se melkoinen muutos. (443)

Avoimesta suhtautumisesta huolimatta erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyöhön on suhtauduttu myös varauksellisesti. Jotkut yleisopetuksen opettajat ovat kokeneet uhkana yhteistyön tavalliselle yleisopetuksen oppilaille. Kaikki opettajat eivät ole olleet halukkaita yhteistyöhön ja kullekin opettajalle se on sallittu. Yksilökohtaiset erot opettajien asenteissa ja työtavoissa saattavat rajoittaa yhteistyötä. Myös luokanopettajien ja erityisopettajien erilaiset rutiinit ja etenemisvauhti oli koettu ehkäisevänä tekijänä. Opettajien innostus omasta työstä on aiheuttanut toisinaan kateellisuutta, ja osa opettajista onkin pitänyt matalaa profiilia uudesta tavastaan tehdä työtään. Osa yhteistyötä tekevistä opettajista on kokenut vaikeaksi ajaa läpi omaa asiaansa esimerkiksi saadakseen luokkatilat lähekkäin. He ovat myös kokeneet, että toisten opettajien on vaikea kysyä toisten tekemästä työstä. Jotkut työyhteisöt olivatkin saaneet työnohjausta näihin ongelmiin. Toisaalta osa opettajista oli kokenut, että kriittisyys integraatioyhteistyötä kohtaan ei ollut sallittua, vaan he tulivat leimatuiksi vanhanaikaisiksi.

Opettajien mielestä avoin keskustelu oli tärkeää asennemuokkauksen ja työyhteisön kehittymisen kannalta. Kriittisyyttä kohdistettiinkin opettajien koulutusta kohtaan, jossa vallinnut kilpailuhenki siirtyy työyhteisöihin kouluissa. Pidempään yhteistyötä tehneissä kouluissa koettiinkin, että jatkuvan yhteistyön ja keskustelujen avulla muutosvastarinta on voitettavissa ja myönteinen asenne siirtyy periaatteelliselta tasolta myös käytännön työhön.

Sopivan työvoiman saanti riivaa tätä koulua jatkuvasti paitsi erityis- myös yleisopetuksessa. Opettajankoulutuksen tarjonta ei vastaa meidän tarpeitamme. (3)

Yhteistyö on paljon kiinni opettajien henkilökohtaisista yhteyksistä ja ystävyyssuhteista.(386)

Emme enää kamppaile sellaisen ajatuksen kanssa, että hyväksymmekö integraation työyhteisössämme vai emme. Nyt kehitämme ja kokeilemme erilaisia integraatiomalleja. (250)

6.2 Integraation perustana ei saa olla säästöt

Opettajat korostavat, että integraatioyhteistyö ei voi olla säästötoimi, jolloin oppilas ei saa hänelle kuuluvia palveluja. Monien opettajien mielestä osa oppilaista tarvitsee luokkamuotoista erityisopetusta ja pienempää oppilasryhmää tuekseen koko kouluajan. Lisäksi sekä yleis- että erityisopetuksen oppilaiden koettiin tarvitsevan oman ryhmän ja oman opettajan tunteja riittävästi. Riittävät resurssit koettiin edellytyksenä, mutta niistä huolimatta osan opettajien mielestä kaikkia oppilaita ei voi integroida tukitoimista huolimatta. Erityisluokkien sijoittaminen samassa rakennuksessa yleisopetuksen luokkien sekaan tekisi EHA - opettajien mielestä yhteistyöstä luontevampaa. Joidenkin opettajien mielestä toimivan yhteistyön saavuttaminen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä tuntuu mahdottomalta.

Opettajien mielestä on tärkeää, että integrointia ei tehdä pelkästään integroinnin vuoksi vaan siksi, että se palvelee oppilasta. Poikkeava näkökulma oli eräällä opettajalla, jonka mielestä integraatioyhteistyö on vain tavallista asiaa, jokapäiväistä elämää; opetuksen eriyttämistä yksilöllisesti. Opettajat kokevat, että integroinnin lisääntymisen myötä asenteet ovat muuttuneet myönteisimmiksi kuin aikaisemmin. Onnistumisen kannalta tärkeänä opettajat kokivat sen, että suunnittelijat kuuntelevat myös toteuttajia.

En tiä sitte, mikä sen tarkotus on sitte on ja mikä sen integraation tekee hyväks, onko se sitte määrä. Ja kun näitä rajoituksia tulee vastaan, ei siinä kannata ruveta päätään seinään lyömään. (444)

Joka tapauksessa luokassa on paljon erilaisia lapsia. Siellä integroidaan koko ajan. Varsinkin,jos opettaja on innostunut ja haluaa antaa oppilaille heidän tasoistaan opetusta ja eriyttää siinä mielessä.(424)

Kovinkaan paljon rajauksia siitä, kenelle integraatio sopii, ei tuotu esiin oppilaiden vaikeuksien ryhmittelyn perusteella. Joitakin viittauksia siihen, että oppilaat ovat integrointikelpoisia opettajat mainitsivat. Eniten opettajat pohtivat ESY-oppilaiden hyötymistä integroinnista, pienempi ryhmä koettiin tärkeänä ESY-oppilaille. Toisaalta molempien integraatioyhteistyötä tekevien luokkien oppilasaineksen vaikutus yhteistyön onnistumisen kannalta koettiin tärkeänä. Käytännössä kuitenkin oppilaiden vaikeuksien luonteella oli yhteyttä siihen, millaista integraatioyhteistyötä tehtiin tai nähtiin voitavan tehdä.

Tiina Mäen ja Mikon luokissa on vaikeampitasoisia oppilaita. Näihin luokkiin halukkaiden opettajien tulisi käydä tutustumassa ennen kuin ystävyyssuunnitelmia voidaan tehdä. (76)

6.3 Pitkäjänteisyyttä tarvitaan

Resursseihin liittyvien ratkaisemattomien ongelmien lisäksi opettajat kokivat olevan myös muita ongelmia. Ongelmia liittyi luokan aikuisten väliseen yhteistyöhön ja siksi henkilökemioiden merkitys koettiin tärkeänä. Opettajat joutuivatkin opettelemaan yhteistyön tekemistä. Toisaalta epärealistiset odotukset tai "meidän ja teidän oppilaat" - asenne aiheuttivat ongelmia. Erityisopettajat kokivat joissakin kouluissa yhteistyön olevan liikaa erityisopettajien vastuulla. Toisaalta jotkut yleisopetuksen opettajat olivat kokeneet jäävänsä erityisopetuksen varjoon. Myönteisistä kokemuksista huolimatta kouluissa on jouduttu käymään myös tiukkoja keskusteluja kehittämiseen liittyen.

Suurimmat ongelmat alussa olivat luokan aikuisten välisiä. (319)

Kun oli 18 vuotta ollu yksistään. Oven, kun sulki perässään, niin siellä

oli suurimman osan ajasta yksin. Onhan se melkoinen muutos. Kyllä se hirveen äkkiä unohtuu, että siinä toinen aikuinen on...ehkä ennakkoluulot ovat suuremmat kuin mitä todellisuudessa tarvii pelätäkään. (443)

Jos erityisluokan oppilasaines oli hyvin heterogeenistä, oppilaiden taustalla oli hyvin vaikeita sosiaalisia tai psyykkisiä ongelmia tai oppilailla oli suuria tasoeroja, opettajat kokivat tämän vaikeuttavan käytännön yhteistyötä ja aiheuttavan levottomuutta ja järjestyshäiriöitä koulussa. Arvosanojen antaminen saattoi olla ongelmallista, mutta samalla jotkut kokivat, että tiimillä oli parempi arvostelukyky kuin yhdellä opettajalla. Yläasteen oppilailta (esim. EHA- tai EMU- oppilailta) puuttui usein vertaisryhmä, koska luokat toimivat ala-asteiden yhteydessä. Oppilailla oli muutosvastarintaa uusia toimintatapoja kohtaan ja uusien, kesken lukuvuoden tulleiden, oppilaiden sopeutuminen kouluyhteisöön ei ollut itsestään selvää. Lisäksi oppilaiden ei koettu aina hyötyvän yhteistyöstä. Aineissa, joissa oppilaat joutuivat ponnistelemaan, he eivät välttämättä jaksaneet työskennellä integraatiotunneilla. Monet EHA-opettajat olivat kokeneet yhteistyön olevan näennäistä. Opettajien kokemukset taito- ja taideaineisiin liittyen olivat myönteisempiä. Toisaalta yhteistyötä oli näissä aineissa myös enemmän toteutettu.

On vain heitetty oppilaita yleisopetukseen. (426)

*Emu-integraatioluokka on joutunut vähentämään yhteisiä tunteja, sillä opetettavat aineet (esim. luonnontieto) alkavat tuottaa vaikeuksia mukautetun oppilaille. (*322)

Opettajat toivoivat myös koulutoimen suunnittelevan pitkäjänteisemmin kehittämishanketta. Monien mielestä kehittämiseen ei annettu tarpeeksi resursseja, mutta vastuu yhteistyön onnistumisesta siirrettiin silti kouluille. Monet pohtivatkin opettajien jaksamista ja työn kuluttavuutta. Muutamissa kouluissa opettajien mielestä koulun henkilökuntaa ei kuunneltu, vaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämistä ohjattiin liikaa ulkoapäin. Jotkut opettajat toivat esiin sen, että sitoutumista kehitystyöhön ei välttämättä ole voinut valita.

Saa nähdä kuinka kauan opettajat jaksavat sitä tehdä. (358)

Jossain tulee opettajien sietokyvyn katto vastaan. (385)

Eniten opettajia työllisti yhteistyön alussa suunnittelu. Opettajien mielestä yhteistyön saaminen sujuvaksi viekin aikaa. Ongelmista huolimatta opettajien kokemukset olivat pääasiassa myönteisiä erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön tekemistä kohtaan. Heidän mukaansa kouluttamisella oli yhteyttä myönteisiin asenteisiin ja yhteistyön onnistumiseen. Opettajien mielestä yhteistyön tuoma työn uudistuminen lisäsi myös sen mielekkyyttä. Opettajien mielestä hyvin toteutettu erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö auttoi huomioimaan oppilaiden tarpeita paremmin suunnittelussa ja oppilaissa tapahtui odotettua parempaa kehitystä. Opettajat korostivat yhteistyön merkitystä myös yhteiskunnallisen integraation edistämisen kannalta.

Asiat, joita tuottaa ei mitattavissa rahassa. (65)

On se jo koettu, että tämä on oikein, ei erilaisia ihmisiä saa sulkea koulun ulkopuolelle. (158)

7 LUOKKATASOLLA TAPAHTUU KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS

7.1 Integraatiota elävästä elämästä

Hallinnollinen malli järjestää yleis- ja erityisopetusta luo puitteet yhteistyölle, mutta koulu- ja luokkatason yhteistyö on hyvin riippuvaisia opettajista ja heidän kehittelemistään arjen työtavoista. Erityiskoulujen sijoittamiseen yleisopetuksen kanssa samaan rakennukseen on saatettu paneutua huolella, esim. suunnittelemalla fyysiset puitteet oppilaiden välistä vuorovaikutusta edistäväksi tai opettajien huolellisella kouluttamisella sekä muilla tukitoimilla, kuten työnohjauksella.

Koulun fyysiset tilat on saneerattu niin, että kouluympäristöstä tulee oppilaan kannalta vähiten rajoittava...koulu muodostuu luokkasoluista, joissa rinnakkain sijoittuvilla luokkatiloilla (yleis/erityis) on yhteiset eteis- ja pienryhmätilat. (140)

Toisaalta löytyi myös kouluja, joissa muilla kuin aktiivisesti yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön kehittämisessä mukana olleilla, ei ollut oikeastaan edes tietoa yhteistyön päämääristä. Henkilökuntaa oli koulutettu paremmin tilanteissa, joissa koko koulu oli yhdistetty samaan rakennukseen. Tällöin oli paneuduttu esim. yhteisen toiminta-ajatuksen luomiseen. Kun yleisopetuksen kouluun oli sijoitettu vain erityisluokkia, koulutukseen ei oltu välttämättä panostettu.

Muokataan toiminta-ajatusta ja tehdään integraatioon soveltuva vuosisuunnitelman tarkiste. (488)

Erityisluokkien tullessa kouluumme muita opettajia ja henkilökuntaa ei lainkaan koulutettu eikä juurikaan valmisteltu tulevaan. (346)

Tarkasteltaessa luokkamuotoisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen luokkien yhteistyötä, ei ole löydettävissä niinkään koulukohtaisia, vaan opettajakohtaisia toimintamalleja. Monet opettajat kuvailevatkin, että yhteistyön käynnistymisen lähtökohtana on usein kysymys samanhenkisen opettajaparin löytämisestä. Usein yhteistyö on käynnistynyt opettajien omasta aloitteesta. Opettajien rooli korostuu, koska opettajilla on myös oikeus kieltäytyä tekemästä yhteistyötä. *"Kukin opettaja saa edetä integraatioprosessissa omaan tahtiinsa, ketään ei pakoteta."* (355) Yhteistyön onnistumisen kannalta tärkeänä koetaankin opettajien omat vaikutusmahdollisuudet sen tekemiseen.

(. . .) Haisteltu tossa noin, vähän niinku nuuhkittu aluks, et kuka tekee mitäkin ja millä tavalla. (370)

(. . .) Kun opettajat ovat voineet itse suunnitella työtään integroivalla tavalla , sitoutuminen siihen on vahvempaa. (504)

Saman koulun sisällä on löydettävissä useitakin erilaisia erityis- ja yleisopetuksen luokkien tapoja toimia yhteistyössä. Yhteistyön tiiviys koulun sisällä vaihtelee opettajista, jotka eivät tee integraatioyhteistyötä ollenkaan, tiiviisti opettajapareina työskenteleviin. Opettajien työkulttuuri nouseekin resurssien lisäksi keskeiseen asemaan erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön toteutuksen ja kehityksen kannalta. Yhteistyön puitetekijät säätelevät osaltaan sen toteutumista, erityisesti luokkarakenteeseen liittyvät asiat ja avustajien merkitys ovat keskeisessä asemassa. Koulu- ja luokkatason yhteistyöstä on löydettävissä kuitenkin joitakin yleisiä piirteitä, kuten se, miten yhteistyö yleis- ja erityisopetuksen välillä yleensä kehittyy.

Tosiaan niinku perinteiset luokanopettajat ja oikeen menetelmälliset erityisopettajat ja niitä, jotka on tähän niinku vihkiytynyt. (372)

Integraatioyhteistyö alkaa usein fyysisestä integraatiosta, kun erityisluokat on sijoitettu yleisopetuksen luokkien kanssa samaan rakennukseen. Joillekin opettajille tämä riittää Koulutasolla toiminnallista integraatiota ovat yleensä yhteiset juhlat, urheilutapahtumat, pihaleikit ja retket. Mielenkiintoista oli, että useat koulut nostivat esiin jokapäiväiseen arkeen liittyvän, yhteisen ruokailun, integraatioyhteistyötä kuvailtaessa. Fyysisen integraation katsottiin tarjoavan myös mahdollisuuden sosiaaliseen integraatioon oppilaiden välillä. Erityis- ja yleisopetuksen luokkien välistä yhteistyötä toteutetaan kuitenkin fyysisen integraation ja yhteisten tapahtumien lisäksi luokkatasolla yksilö- tai ryhmäintegraationa. Useimmiten luokkatason yhteistyö on käynnistetty ryhmäintegraationa, mutta muutamissa kouluissa on yhteistyön kehittyminen lähtenyt liikkeelle yksilöintegraatiosta. Tutkimuksiin vastanneissa kouluissa toteutettiin käytännössä enemmän ryhmäintegraatiota.

Pekka on semmosessa fyysisessä integraatio-ajatuksessa. Yhdessä pitää olla, mutta ei sit sitten sen enempää. (380)

7.1.1 Luokkatason yhteistyötä toteutetaan usein ryhmäintegraationa

Luokkatason yhteistyö alkaa usein vapaamuotoisesta yhteistyöstä kuten retkistä, pihaleikeistä tai juhlista. Seuraava askel integraatioyhteistyössä on oppiaineista lähtevä yhteistyö. Yleensä ensimmäiseksi integraatioyhteistyötä tehdään taito- ja taideaineissa. Musiikki, liikunta, kuvaamataito ja käsityöt ovat myös mainioita lähtökohtia erilaisille projekteille, joilla usein toteutetaan yhteistyötä monissa kouluissa. Taito- ja taideaineissa tehtävä integraatioyhteistyö oli yleisintä. Usein lähtökohtina saattavat olla myös eri opettajien oppiaineisiin liittyvät vahvuudet. Näiden jälkeen saatetaan ala-asteilla laajentaa yhteistyötä uskontoon ja ympäristö- ja luonnontietoon.

Oppiaineista lähtevää yhteistyötä toteuttavat samanaikaisopetuksena usein kaksi rinnakkaisluokan opettajaa, yleisopetuksen ja erityisluokan opettaja mahdollisten avustajien kanssa. Integraatioyhteistyö saattaa olla säännöllistä tiettyjen aineiden tunneilla, tai usein lukujärjestyksessä on nimetty joitakin tunteja ns. integraatiotunneiksi. Usein äidinkieli, matematiikka ja kielet olivat erikseen opetettavia aineita. Toisinaan luokilla saattaa olla tiiviitäkin integraatiojaksoja, esimerkiksi projekteihin liittyen. Eräässä koulussa oppiaineisiin perustuvassa integraatioyhteistyössä oli käytetty oppilaiden oppimistyylejä ryhmäjaon perusteena. Tällöin aineyhteistyötä oli tehty myös englannissa, matematiikassa ja äidinkielessä.

Aineyhteistyö oli selkeästi yhteydessä siihen, millaisia vaikeuksia oppilailla oli. EHA-oppilaiden kohdalla integraatioyhteistyötä oli yleisimmin koulutasolla yhteisissä tapahtumissa sekä joissakin kouluissa jonkin verran taito- ja taideaineissa. Muutamassa koulussa EHA - oppilaiden kohdalla oli toteutettu myös yksilöintegraatiota, kun oppilaan taidot olivat sitä edellyttäneet tai sallineet sen. Mielestämme tämä kenties selittääkin sen, että tutkimukseemme vastanneista kouluista muutamat nimesivät integraatioyhteistyöksi EHA- oppilaiden integroinnin EMU - luokkaan. EHA - oppilaiden toiminnallinen integraatio oli selvästi vähäisempää kouluissa, joissa oli EHA - luokkia verrattuna muihin erityisoppilaisiin. Muutamat opettajat toivat esiin integraationa myös joidenkin muiden erityyppisten erityisluokkien välisen yhteistyön.

Pajapäiviin osallistutaan, jos tilaa on...EHA-oppilaat menevät mukaan

ilman erityisehtoja. EHA-oppilaiden osittaiseen integraatioon ei ole ollut valmiutta. (386)

Seuraava askel integraatioyhteistyössä edellyttää näkökulman muutosta oppiaineyhteistyöstä lähtevästä tarkastelusta oppilaiden väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Yhteistyötä aletaan tarkastella siitä näkökulmasta, mitä kummassakin ryhmässä tapahtuu sosiaalisesti, kun ne yhdistetään. Tällöin myös opettajien välinen yhteistyö alkaa muotoutua samanaikaisopetuksesta pariopettajuudeksi. Samalla luokkatason toimintaan alkaa usein tulla lisää yhteistoiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen piirteitä. Usein suhde oppisisältöihin ja tavoitteisiin muuttuu ryhmätavoitteista yksilöllisimmäksi myös käytännön toiminnan tasolla. Pohjana on yleensä yleisopetuksen opetussuunnitelma, jota mukautetaan tarpeen mukaan. Jos oppilaan tavoitteet ovat enemmän sosiaalisia, saattavat tavoitteet ja oppisisällöt olla myös erilaisia kuin muilla ryhmän oppilailla.

Oppisisällöt on melkein kaikilla samat... mutta tavoitteet on erilaiset. (365)

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä on toteutettu usein kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. Erilaiset projektit ja pajatyöskentely ovat suosittuja. Joustavat opetus- ja oppilasryhmittelyt, kuten pienryhmä- yksilö- ja samanaikaisopetus tai oppimistyylien mukainen ryhmittely ovat käytössä kouluissa. Eräässä koulussa järjestettiin syksyisin 7. luokkalaisille myös erilaisuuden kohtaamiseen liittyvä teemapäivä.

Mä ite käytän hirveen vähän oppikirjoja, paljon niinku tekemällä tehdään. (429)

7.1.2 Samanaikaisopetus vaatii yhteistyötaitoja

Aineistomme kouluissa samanaikaisopetus, jossa kaksi opettajaa opettavat yhdessä samassa tilassa, ei ole kovin yleistä. Opettajien kokemukset siitä ovat olleet myönteisiä mahdollisten alkuhankaluuksien jälkeen. Samanaikaisopetus noudattaa yleensä yleisopetuksen opetussuunnitelmaa. Usein sitä toteutettaessa ei huomioida erityisoppilasta tai hänen eri tavoitteitaan tilanteessa, vaan opetus suunnitellaan ryhmälle. Toisaalta löytyy myös esimerkkejä siitä, että erityisoppilas huomioidaan, ja silloin saman erityisluokan oppilaat eivät välttämättä ole aina samassa yleisopetuksen ryhmässä integraatiotunneilla. Opettajien mielestä riittävä avustava henkilökunta samanaikaisopetustilanteissa onkin tarpeen. Opettajien mielestä samanaikaisopetus antaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen oppilaiden välillä. Aina näin ei kuitenkaan ole, jos erityisoppilaat laitetaan työskentelemään erillään muista samassa tilassa. Opettajien mielestä samanaikaisopetuksen toteuttamisessa pitää käyttää järkeä, eikä integraatiota pidä tehdä integraation tekemisen vuoksi. Onnistunut samanaikaisopetus edellyttääkin ryhmästä lähtevästä suunnittelusta siirtymistä oppilaiden yksilöllisiin tavoitteisiin. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että kaikilla oppilailla olisi eri tavoitteet, vaan käytännössä useimmilla on samat tavoitteet.

> *Runokortteja ei oltu kirjoitettu isoilla kirjaimilla, joten Pasi ei pystynyt lukemaan sitä ennen kuin kirjoitin sen hänelle uudestaan.* (359)

> *Pasille ja Kirsille oli jätetty omat pulpetit pöytäryhmästä erikseen. Onneksi Pasi asettui kuitenkin pöytäryhmän päähän muiden joukkoon. Samalla kun joukko askarteli, heillä oli keskenään hyvät keskustelut, johon kaikki osallistuivat.* (359)

7.1.3 Yksilöintegraatio

Jonkin aineen tunneilla yksittäinen erityisoppilas voi integroitua myös yksin johonkin yleisopetuksen luokkaan. Oppilaalla voi olla oma kotiluokka, johon hän integroituu tai hän voi olla eri aineissa eri yleisopetuksen luokissa. Yksilöintegraatiossa on tärkeää

toimia joustavasti ja oppilaan yksilöllisyys on huomioitava. Yksilöintegraation toteuttaminen ja ennen kaikkea sen onnistuminen edellyttävät riittäviä tukitoimia ja tiivistä yhteistyötä opettajien kesken. Yksilöintegraation lähtökohtana tulee olla oppilaan yksilölliset tarpeet. Eniten yksilöintegraatiossa työllistääkin alkusuunnitteluvaihe. Avustajan mukana olo vaikuttaa myös yleisopetuksen opettajien halukkuuteen ottaa erityisoppilaita yleisopetuksen tunneille mukaan.

Olosuhteiden yleisopetuksen luokassa tulee olla oppilaan oppimisen kannalta suotuisat, sillä tarkoituksenahan on oppilaan oppiminen. *"On osattava perääntyä, jos tilanne sitä vaatii."*(253) Opettajien mielestä integroinnin toteutumisen jatkuva arviointi on tärkeää. Yksilöintegraatio on tärkeää myös oppilaan itsetunnon kannalta. Kun oppilaan itsetunto vahvistuu ja omatoimisuus lisääntyy, oppilas voi käydä omatoimisesti yleisopetuksen tunneilla. Yksilöintegraatiota on toteutettu eräässä koulussa mm. musiikissa, äidinkielessä, historiassa, tekstiilityössä, englannissa sekä ympäristö- ja luonnontiedossa.

> *Integroitu oppilas on liian usein isossa luokassa ilman avustajaa tai kouluttamattoman ja motivoiutumattoman avustajan hoteissa.* (321)

Oppilas, jolla on erityisopetussiirto, voi olla myös kokonaan tai osittain integroituna yleisopetuksen luokkaan, jolloin hänelle laaditaan oppitunneille HOJKS. Tällainen tilanne voi olla esim. silloin, kun oppilas on yleisopetuksen ryhmässä kokeilemassa isommassa ryhmässä opiskelua ja hänelle suunnitellaan pysyvää siirtoa yleisopetukseen. Joidenkin opettajien mielestä kaikkia oppilaita ei voida integroida yksin yleisopetuksen luokkaan riittävien tukitoimienkaan avulla. Osalle oppilaista sopii heidän mielestään paremmin ryhmäintegraatio. Yksilöintegraation etuina nähdään integroitavien oppilaiden kannalta mm. sosiaalisten suhteiden kehittyminen sekä mallioppiminen esim. EHA - oppilaille koulussa olemisesta, kuten tunneilla osallistuminen ja viittaaminen.

> *Paavo, joka on motorisilta taidoiltaan hyvä, on liikunnassa avustajansa kanssa 4 lk. Poikien kanssa.*(354)

7.1.4 Molemminsuuntainen integraatio

Monet koulut toivat esiin integraatioyhteistyössä ns. molemminsuuntaisen integraation. Tutkimuksessamme yleisopetuksen oppilaiden osallistumista erityisluokan tunneille erityistä tukea saadakseen. Molemminsuuntainen integraatio tuli esiin lähinnä yleisopetuksen mahdollisten EMU - oppilaiden kohdalla. Yleisopetuksen opettajat kokivat, että yleisopetuksen oppilaille, joilla oli oppimisvaikeuksia, oli hyötyä integraatioyhteistyöstä. He saattoivat saada esim. opetusta pienemmässä ryhmässä, jolloin he saivat samalla opettajalta enemmän tukea oppimiseen. Toisaalta oppilaat, joille ei ole riittänyt laaja-alaisen erityisopettajan palveluita, ovat voineet saada tukea erityisopettajalta integraatioyhteistyön kautta. Integraatioyhteistyö ei siten hyödytä yleisopetuksen oppilaita vain sosiaalisesti, vaan myös oppilaan oman oppimisen kannalta.

> *Tästä järjestelystä ovat eniten hyötyneet yleisopetuksen oppimisvaikeuk sissa olevat tytöt.* (242)

7.1.5 Oppilaiden väliset suhteet: Kaveruutta vai tuttuuutta?

Oppilailla on myös muutosvastarintaa erityisluokkien ja yleisopetuksen yhteistyötä kohtaan, mutta opettajat ovat kokeneet yleispuolen oppilaiden suhtautuvan yhteistyöhön pääasiassa hyvin. Erityisluokkien oppilaat eivät ole välttämättä innostuneita yhteisistä tunneista, varsinkaan silloin, jos joutuvat työskentelemään kapasiteettinsa äärirajoilla.

Opettajat kokevat tärkeänä, että oppilaille annetaan aikaa tottua uusiin työskentelytapoihin, jolloin myös ajan kuluessa saadaan myönteistä palautetta oppilailtakin. Varhainen aloittaminen oli opettajien mielestä tärkeää. Yhdessä koulussa luokat aloittivat yhteistyön ensimmäisen luokan toisesta tunnista, jolloin oppilaat tottuivat heti alusta yhteistyöhön. Opettajat kokevat yhteistyön kasvattavan yleisopetuksen oppilailla joustavuutta ja erilaisuuden sietokykyä. Eräs avustaja kommentoi oppilaiden kannalta yhteistyöhön liittyvää jatkuvaa tilojen vaihtoa.

Oppilailta siirtyminen ei käy nopeasti, joten heitä hoputetaan jatkuvasti paikasta toiseen.

> *Merjan kertoessa, että työskentelemme yhdessä Paulan luokan kanssa, tuloksena on runsaasti vastalauseita.* (357)

> *On yks dysfaattinen kaveri, joka kerta totee, että voi ei, taas tänne.* (442)

> *Ihan autetaan, auttaminen vaan tahtoo olla sitä, että tehdään toisen puolesta. Mutta ollaan kuitenkin valmiita antaan se oma panos toisen hyväks. (426)*

Oppilaat itse kertovat myös myönteisiä kokemuksia integraatioyhteistyöstä. Jotkut yleisopetuksen oppilaat kertoivat oppineensa suhtautumaan luontevasti vammaisiin kohdatessaan heitä myös muualla kuin koulussa. Kokemus yleisopetukseen osallistumisesta saattaa olla osalle oppilaista tärkeää. Erään EHA-oppilaan mielestä oli hyvä, että harjaantumisluokkalaiset kävivät yleisopetuksen tunneilla, koska se mahdollistaa tavallisten peruskouluasioiden tekemisen: asioiden, joita ei omassa luokassa välttämättä opeteta, kuten maantietoa tai historiaa. Toisaalta oppilaasta voi olla myös mukava, kun on kaksi opettajaa, erityisesti silloin, jos toisen opettajan kanssa ei ole yhteisymmärrystä.

> *Välillä joku saattaa kysyä, että oletko sinä kehitysvammainen. Yleensä minä en kerro sitä.* (262)

Koulussa, jossa erityisoppilaat olivat kiinteästi yleisopetuksen luokassa, he toimivat myös normaaleiden ystävyys- ja kaverisuhteiden mukaan. Myös erityis- ja yleisopetuksen luokkien oppilaiden väliset suhteet kehittyvät, vaikka varsinaisia ystävyyssuhteita ei välttämättä kehittynyt. Tähän vaikuttavat oppilaiden henkinen taso sekä asuinpaikka. Pienemmillä oppilailla on enemmän kaverisuhteita ja vuorovaikutusta yleisopetuksen oppilaisiin. Erityisluokan pojat löytävät usein

ystävänsä muista erityisoppilaista. Oppilaat tervehtivät toisiaan, keskustelevat, auttavat ja saavat apua. Samanaikaisopetuksen tunneilla osa toiminnasta saattaa olla rinnakkaintyöskentelyä tai oppilas on pääasiassa vuorovaikutuksessa avustajaan. Yhteistoiminnalliset ryhmät samanaikaisopetuksessa ovat niitä käyttäneiden opettajien mielestä hyvä tapa edistää oppilaiden välisiä suhteita. Myös erityisoppilaan sosiaalisuus vaikuttaa opettajien mielestä siihen, millaisia ystävyyssuhteita syntyy.

> *Tuttuussuhteita on, ystävyyssuhteita ei ole muodostunut. (386)*

> *Pasi käy keskustelua yleisopetuksen tytön kanssa, toinen tytöistä yrittää kääntää kuiskaamalla Pasin juttuja ivaamiseksi, mutta ensimmäinen tyttö, ei mene mukaan, vaan vetää keskusteluun mukaan myös Pekan. (391)*

> *Tehtiin vähän semmosta tutkimusta... mut sitte taas emu-poikien kohdalla piiri pyöri siellä ihan. Yhtään ainoota nuolta ei tullu mihinkään muualle.* (443)

> *Oletko saanut kavereita? Tervehditäänkö sinua? Varsinaisesti en. Aina kun menen historian tunnille, niin muutama oppilas sanoo, moi Leena! Kun menen pois, niin oppilaat sanovat minulle heippa. Siinä huomaa sen, että minua kunnioitetaan. Oppilaat pitävät minua tavallisina ihmisenä. Kukaan ei ole kertaakaan nimitellyt minua esim. vammaiseksi tai tyhmäksi jne.* (262)

7.1.6 HOJKS: Välttämätön paha vai työväline ?

Erityisoppilaan oppimista tukemaan laaditaan yleensä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS voidaan laatia sekä erityisluokassa että yleisopetuksessa integroituna opiskelevalle oppilaalle.

Oppilaalle voidaan tehdä vanhempien, asiantuntijoiden ja oppilaiden kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jos oppilaan kehitys ja oppiminen sitä vaativat. Suunnitelmassa määri tellään oppilaan opiskelun tavoitteet, keskeiset sisällöt sekä arvioinnin perusteet.(Kulomäen koulun ops. s. 102)

Ensin oli hops eli henkilökohtainen opetussuunnitelma. Sitten nimi muuttui HOJKS:ksi eli henkilökohtaiseksi opetuksen järjestämistä koskevaksi suunnitelmaksi. Opettajat näkevät HOJKSin usein laajempana kuin hops.

Vastaajat kertoivat, että jokaiselle erityisopetukseen siirretylle oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Määrittelyissä sen mainittiin olevan työväline, joka kuvaa oppilaan oppimisedellytykset ja henkilökohtaiselle oppimiselle asetetut tavoitteet. HOJKS toimii siten koottuna suunnitelmana ja mallina siitä, miten oppilaan tarvitsema erityinen tuki ja opetus toteutetaan. Vastaajat määrittelivät, että HOJKS: iin kirjataan tarkat, realistiset ja saavutettavissa olevat tavoitteet sekä keinot ja menetelmät niiden toteuttamiseksi.

Erityisluokissa kaikille oppilaille laaditaan HOJKS. Osa-aikaisessa erityis-opetuksessa laatiminen kuitenkin vaihtelee. Monissa kouluissa laaditaan HOJKS silloin, kun poiketaan yleisestä opetussuunnitelmasta. Muutama osa-aikaisista erityisopettajista ilmoitti, että kenelläkään hänen oppilaistaan ei ole HOJKS:ia. Osa ilmoitti, että HOJKS tehdään vain erityisluokkasiirtopäätöksen omaavalle oppilaalle

Käytännössä onkin niin, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa vasta opetellaan HOJKS:in käyttöä. Eräs kouluista mainitsi, että työ on hankalaa ja HOJKS:ia on vaikea toteuttaa aineenopettajien vastustuksen takia. Eräässä vastauksessa todettiin, että HOJKS:eja käytetään vähän, koska käytännön toteuttaminen laajassa mittakaavassa vaatisi koko kunnan erityisopetuksen uudelleen organisointia.

HOJKS: in laatimisessa oli variaatioita paljon. Laajimpiin ryhmiin kuuluivat mm. oppilas, huoltaja, erityisopettaja, luokanopettaja, psykologi, terveydenhoitaja, kuraattori, terapeutit ja mahdolliset kuntouttajat. Kaikkien kohdalla eivät kuitenkaan olleet aina kaikki mainitut tahot paikalla, vaan kunkin oppilaan kohdalla tarpeelliseksi katsotun laajuinen ryhmä. Toisissa kouluissa tyydytään pienempää kokoonpanoon,

johon kuuluu yleensä erityisopettaja, luokanopettaja ja vanhemmat. Joissain kouluissa rehtori vahvistaa HOJKS:in. Useimmiten HOJKS:in laatiminen ja toteuttaminen on kuitenkin erityisopettajan vastuulla, samoin kuin erityisoppilaan arviointi. Ne tehdään kuitenkin yhteistyössä luokanopettajan / aineenopettajan kanssa. Joissain kouluissa on HOJKS - ryhmänä oppilashuoltoryhmä. Oppilashuoltoryhmässä laaditan HOJKS ja samassa yhteydessä sovitaan aina seuraava seuranta- ja arviointipalaveri.

> *HOPS tehdään jokaiselle ESY-oppilaalle hänen tullessaan luokalle. Emme käytä kaavakkeita, mutta neuvottelemme antavien tahojen, kuraattorin ja oppilaan vanhempien kanssa. (28)*

Epävirallisia HOJKS:eja mainitaan olevan melko paljon. Monet koulut määrittelevät niin, että HOJKS on virallinen, jos oppilas on siirretty erityisopetukseen. Jos oppilasta ei ole siirretty erityisopetukseen, niin hänelle tehty HOJKS on epävirallinen.

Käytännön toteutusta tehdään monella tavalla. Yhdessä koulussa viikon alussa erityisopettaja ja luokanopettaja yhdessä katsovat viikon työt eteenpäin. Erityisopettaja opettaa nämä tietyt asiat oppilaalle ja osan tämän tietyn oppiaineen tunneista oppilas on omassa luokassa ja tekee erityisopettajan antamia tehtäviä. Tarvittaessa oppilas kysyy omalta opettajalta apua.

Yksi osa-aikainen erityisopettaja mainitsi, että häneltä menee HOJKS:ien toteuttamiseen 5-7 tuntia viikossa. Yleensä vastauksissa mainittiinkin, että HOJKS:in toteutuksesta huolehtii osa-aikainen erityisopettaja, tietenkin yhdessä luokanopettajan kanssa. Valvontavastuun katsottiin kuuluvan koulun rehtorille, kuten muunkin opetuksen seuranta ja valvonta.

HOJKS tarkastettiin yleensä lukukausittain eli noin puolen vuoden välein. Tällöin pohdittiin tavoitteita ja sisältöjä. Opettajat antavat palautetta oppilaan edistymisestä HOJKS-palavereissa yleensä sekä vanhemmille että oppilaalle. Arviointi tehdään suhteessa HOJKS: issa määriteltyihin tavoitteisiin. Jos oppilas on otettu erityisopetukseen tai jotakin oppiainetta on mukautettu, näkyy se yleensä myös todistuksessa. Vastauksissa ei kuitenkaan tuotu esille, millä tavoin se näkyy todistuksessa.

Opettajat kokevat HOJKS:in melko isona ja uutena asiana. Erityisluokanopettajat odottavatkin konsultaatiota ja koulutusta HOJKS:ien laatimisessa. He kokevat tarvitsevansa tukea. Yleisesti vastauksissa toivottiin koulutusta, ohjeita, neuvoja ja työnjaon pelisääntöjä HOJKS:ien suhteen. HOJKS:it nähtiin kuitenkin tarpeellisina ja merkityksellisinä, mutta niiden vaatima lisätyö mietitytti opettajia.

Opettajat kokivat yksilöllisyyden toteutumisen parempana, jos oppilaille oli laadittu HOJKS yhdessä vastaajan / vanhempien kanssa tai joilla oli säännöllistä yhteydenpitoa kotien kanssa.Yksilöllisyyden toteuttamiseen käytännössä päästään opettajien näkemyksen mukaan lisäämällä HOJKS:ien käyttöä muillakin kuin erityisluokkien oppilailla. HOJKS - työ tulisi nostaa yhdeksi tärkeimmäksi koulujen yhteisistä kehittämiskohteista koulun ja kodin yhteistyön rinnalle. HOJKS voisi parhaimmillaan olla kaivattu silta nivellysvaiheessa , kun oppilas siirtyy koulusta toiseen. Se voisi olla laadukkaan ja ammatillisen työotteen perusta. Tärkeää olisi sopia, kuka vastaa mistäkin, millä resurssilla ja missä laajuudessa.

7.2 Erityis- ja yleisopetuksen luokkien integraatioyhteistyön malleja

Edellisessä luvussa esittelimme yleisemmiin erityis- ja yleiopetuksen yhteityöhön liitttyviä asioita. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin joitakin malleja käytännön toteutuksesta.

7.2.1 Taito- ja taideaineissa tehtävästä yhteistyöstä liikkeelle

Erityis- ja yleisopetuksen luokkien välinen yhteistyö oppiaineisiin liittyen aloitetaan yleensä taito- ja taideaineissa. Tutkimuksessamme taito- ja taideaineisiin liittyvä yhteistyö oli myös yleisin toimintamalli. Taito- ja taideaineisiin liittyvässä yhteistyössä oli pieniä eroja käytännön toteutuksessa. Joillakin kouluilla yhteistyö liittyi normaaleihin oppitunteihin, joillakin oli erillisiä integraatiotunteja. Toisilla yhteistyö oli satunnaisempaa ja toisilla säännöllistä.

Eräässä ala - asteen EHA- ja yleisopetuksen luokan yhteistyön mallissa molemmilla luokilla oli kiinteästi sijoitettuna lukujärjestykseen yhteinen integraatioliikuntatunti.

Tällä tunnilla olivat liikunnassa yleisopetuksen tytöt ja EHA - luokan oppilaat lukuun ottamatta yhtä, joka oli arvioitu taidoiltaan niin hyväksi, että hän pärjäsi avustajan kanssa poikien liikuntaryhmässä. Muun yhteistyön opettajat sopivat viikkokohtaisesti. Opettajat kertoivatkin, että välillä yhteistyötä on vähemmän ja välillä on tiiviitä jaksoja esim. johonkin teemaan, kuten äitienpäivään liittyen. Tällöin samalla viikolla saattaa olla yhteisiä tunteja liittyen kuvaamataitoon, musiikkiin ja kotitalouteen (erityiskoulun tulon yhteydessä saadut tilat). Tunteja opettajat toteuttavat siten, että esim. osan tunnista kaikki oppilaat ovat yhdessä ja loppuosa työskennellään työpisteissä tai, että oppilaat on jaettu jo tunnin alusta pienempiin ryhmiin ja useampaan tilaan. Avustajat mahdollistavat osaltaan useamman työpisteen toteuttamisen.

Toisinaan ryhmät muotoutuvat luonnollisesti oppilaiden valintojen pohjalta, toisinaan opettajat jakavat oppilaita sekaryhmiin. Opettajat saattavat ohjata yhdessä oppitunnin tai vaihdella ohjausta tunnin kuluessa, jos kaikki oppilaat ovat läsnä. Yleensä molemmat opettajat kantavat vastuuta tilanteen sujumisesta. Yhteistyötunnit opettajat suunnittelevat koulun jälkeen ja välitunneilla. Siihen heillä kuluukin muiden valmisteluiden lisäksi paljon aikaa. Joillakin viikoilla saattaa olla liikunnan lisäksi yhteinen musiikintunti tai yleisopetuksen luokan oppilaat ovat kutsuneet yleisökseen erityiskoulun oppilaita draama - projektinsa loppuesitykseen.

> *Seuraan samana päivänä samanaikaisopetusta; liikuntatuntia, jonka Leena ja Mari ovat suunnitelleet edellisenä päivänä. Huomaan heidän molempien kantavan vastuuta kaikista oppilaista.* (354)

Harjaantumisluokkien oppilaiden yhteistyö taito- ja taideaineissa on joissakin kouluissa osallistumista paja-työskentelyyn. Osallistuminen ei ole kaikissa kouluissa silti itsestään selvää, vaan oppilaat pääsevät osallistumaan pajoihin, jos ryhmissä on tilaa. Uudenlainen toimintamalli oli toteutettu eräässä koulussa, jossa oli toteutettu sosiaalipedagogiikan opiskelijoiden johdolla KAMU - projekti, jossa kahden yleisopetuksen ja EHA - luokan ja yhden EVY - luokan oppilaat tekivät sekaryhminä yhteisötaidetta. Myös tämän projektin kohdalla näkyy erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön riippuvuus opettajista, sillä jatkossa projekti ei tuottanut yhteistoimintaa luokkien välillä molempien yleisopetuksen luokkien opettajien

siirryttyä toiseen kouluun.

> *Pajatyöskentelyssä myös harjaantumisluokkien oppilaat ovat mukana 1-2 - luokkien pajaryhmissä.* (50)

7.2.2 Osa-aikaisessa integraatiossa hyödynnetään oppimistyylejä

Pakkalan ja Veromiehen koulut ovat kaksi hallinnollisesti erillistä koulua, jotka toimivat yhteistyössä samoissa tiloissa. Koulujen kolme opettajaa ovat kehitelleet yhteisyömallin. Integraatioyhteistyö alkoi EVY- ja dysfasialuokkien välisenä yhteistyönä ensimmäiseltä luokalta, johon liittyi seuraavana vuonna myös yleisopetuksen luokka. Yleisopetuksen luokalla on 29 oppilasta, joista 4 opiskelee 3. Luokan ja 22 oppilasta 4. luokan oppimäärän mukaan. Erityisoppilaita on yhteensä mukana yhteistyössä n. 20. Lisäksi luokassa on kolme erityisluokan oppilasta harjoittelemassa tavoitteenaan siirtyminen oman alueen yleisopetuksen kouluun opiskelemaan.

Toisen luokan aikana yhteistyö oli lähinnä juhliin, leikkeihin ja musiikkiin liittyvää. Tällöin yhteistyötä haittasivat erilaiset aikataulut ja yhteistyön kannalta luokkatilojen huono sijainti . Kolmannen lukuvuoden alkaessa rakenteelliset seikat saatiin tukemaan yhteistyötä. Luokilla oli yhteinen lukujärjestys, jonka runkona olivat englannin tunnit. Tämän jaon pohjana oli erityisoppilaiden kyky opiskella vierasta kieltä. Oppilaat sekoitettiin oppimistyylien mukaisiin ryhmiin yhteistyötä tekeviltä luokilta.

> *Luokkien työskentelyajat oli sovitettava yhtenäisiksi, koska edellisen kevään suurin este yhteistyön kehittämiselle oli koulujen eri aikataulut.*(243)

Neljännellä luokalla kielen opiskeluun muodostettiin tasoryhmät, lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista kärsivät lapset on sijoitettu omiin ryhmiinsä ja kielellisesti lahjakkaat omiinsa. Ryhmissä on oppilaita sekä erityis- että yleisopetuksen

luokilta. Matematiikkaan ja äidinkieleen muodostettiin pienryhmät, jotka kokoontuivat kerran viikossa aamulla. Kolme opettajaa opettaa noin viittä oppilasta kerralla. Iltapäivällä opettajilla on huomattavasti suurempi ryhmä, noin 12 - 15 oppilasta opettajaa kohti. Ryhmät toimivat, koska suuremman ryhmän oppilaiden oppimistaidot ovat paremmat. Musiikissa, kuvaamataidossa ja uskonnossa oppilaat jaettiin sekaryhmiin ja aineiden opetus jaettiin luokkien opettajien kesken. Käsitöihin on muodostettu neljä noin 13 oppilaan ryhmää neljälle eri opettajalle eri paikkoihin, jolloin tunnit veivät kaksi tuntia viikosta. Erityisryhmät olivat mukana myös yleisopetuksen vapaavalintaisissa kursseissa. Oman opettajan tunteja oli noin kaksi ja puoli päivää viikossa. Viidennellä luokalla integraatioyhteistyötä lisättiin vielä liikunnan ryhmittelyn avulla.

> *Voin lähettää matematiikan tunneilla erityisopetusta tarvitsevia oppilaita erityisluokkiin opiskelemaan rauhassa pienempää ryhmään, avustaja voi tulla ohjaamaan luokkani 3. luokkalaisia, kun itse pidän tuntia isommille oppilaille.* (246)

> *Välillä on lepopäivä oman open kanssa, vain omassa luokassa.* (246)

Yhteistyötä toteuttaneet opettajat katsoivat mallin hyödyttävän erilaisuuden hyväksymisen lisäksi myös yleisopetuksen heikkoja oppilaita. Toisaalta myös yleisopetuksen oppilailla on tässä mallissa enemmän mahdollisuuksia opiskella pienemmissä ryhmissä. Opettajat tekevät tiivistä yhteistyötä keskenään ja ovat kokeneet sen antoisana. Erityisopetuksesta kuntoutuneet oppilaat sijoitetaan ensin kouluyhteisössä yleisopetuksen luokkaan ja sopeutumisjakson jälkeen oman koulupiirinsä erityiskouluun.

> *Oppilaista välittämisen ja huolenpidon määrä on kolminkertaistunut, samoin ajatusten vaihto ja työn jakaminen.* (246)

> *Suunnittelemme yhdessä opetusta, opetusmateriaalia sekä koemateriaa lia.* (246)

7.2.3 Pariopettajuus vahvuutena

Raaka-aineet:

1 luokallinen vireitä yleisopetuksen oppilaita

1 luokallinen "marinoituja" eli esiopetettuja erityisluokan oppilaita

1 rkl yhteistyötä pelkäämätöntä erityisopettajaa

1 rkl ennakkoluulotonta ja rohkeaa yleisopettajaa

2 kpl täysin "riippunutta" eli koulutettua ja sitoutunutta koulunkäyn tiavustajaa

2 kpl maustettuja luokkatiloja mahdollisimman lähekkäin (142)

Pariopettajuuden mallia lähtivät kehittämään kaksi opettajaa, jotka olivat tehneet aikaisemmin yhteistyötä taito- ja taideaineissa. He halusivat kehittää työtään enemmän tiimityöskentelyksi tai pariopettajuuteen. Samanhenkisten opettajien yhteistyön kehittämisen aloittamista helpotti, että kumpikin sai aloitusvuonna opetettavakseen saman vuosiluokan. EHA - luokan oppilailla oli takana esiopetusta jo muutama vuosi, joten heillä oli hyvät koulunkäyntitaidot. Toisaalta yleisopetuksen oppilaat saivat aloittaa ns. puhtaalta pöydältä, sillä opettajat aloittivat yhteistyön lukuvuoden toisesta oppitunnista. Yhteensä näillä kahdella luokalla oli noin 30 oppilasta.

Opettajilla oli mallinsa kehittämisen pohjana inklusiivisen opetuksen pääperiaatteita. Opettajat pitävät tärkeänä yhteishengen luomista ja luokkien oppilaiden sekoittumista tunneilla. Opettajat käyttivät tähän yhtenä menetelmänä kotiryhmien muodostamista. Ryhmissä oli neljä oppilasta, joista yksi oli erityisoppilas. Luokan pulpetit on sijoitettu niin, että yksi ryhmä istuu yhdessä pöydässä. Opettajat pyrkivät rakentamaan yhteisyyden tunnetta käyttämällä oppilaita yhdistävää kieltä ja poistamalla kilpailun merkit luokasta. He rohkaisivat oppilaita hakemaan apua toisiltaan ja huomaamaan toistensa saavutukset.

Sekoittakaa oppilaat hyvin. Varmistakaa, että kaikki kuuluvat luokkaan...palauttakaa erilaisuus voimavaraksi. (142)

Periaatteessa tunneilla edetään yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Koska oppilaat ovat hyvin monentasoisia, tämä edellyttää samalla oppilaskeskeisen opetussuunnitelman käyttämistä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että eri oppilailla voi olla samalla oppitunnilla erilaisia tavoitteita tai oppisisältöjä. Oppitunnin tavoitteet ja sisällöt voivat vaihdella siten, että

- kaikki oppisisällöt ja tavoitteet ovat samat
- oppisisällöt ovat kaikilla samat, mutta tavoitteita on supistettu osalla oppilaista
- oppisisällöt ovat kaikilla samat, mutta tavoitteet ovat erilaiset osalla oppilaista
- oppisisällöt ja aihepiiri ovat oppilailla erilaisia

Opettajat ovat toteuttaneet oppitunteja niin, että heillä on ollut tunneilla joko koko ryhmä tai ryhmä on ollut jaettuna kahteen osaan. Lukuvuoden edetessä eriyttämistä on tehty jonkin verran äidinkielessä ja matematiikassa. Tähän on päädytty mm. siksi, että yleisopetuksen oppilaat etenevät näissä aineissa nopeammin. Kuitenkin, toinen aineen tunneista on saatettu työskennellä omina ryhminä ja toinen yhdessä. Tulevina vuosina eriyttämistä tehdään tarpeen mukaan. Englannin kieltä opettajat yrittävät saada osaksi myös koko ryhmälle leikkien laulaen englantia - toteutuksella. Toteutuminen onkin kiinni siitä jääkö englannin opettajalle aikaa.

> *Kaks oppilasta on niin kutsutusti matalia...he eivät välttämättä siihen opiskeluun mitenkään. He ovat samassa tilassa usein, ja heillä on sitte avustaja, joka hoitaa opettajan suunnittelmat hommat. Se on molemmillla jo aikalainen tavoite, jo se, että pystyy oleen siinä joukossa huutamatta ja kiljumatta, paikallaan.* (363)

Tuntien toteutuksessa on käytetty paljon projektityöskentelyä, draamaa, oppimispelejä ja jonkin verran tietokonetta. Myös musiikkia, kuvataidetta ja liikuntaa käytetään oppimisen apuna. Luokat tekevät retkiä ja käyvät teattereissa ja konserteissa. Opettajat pyrkivät käyttämään paljon kokemuksellista oppimista ja yhteistoiminnallista oppimista oppilaiden työskentelytapoina. Yhteistoiminnallisesta oppimiseen liittyvistä

rooleista on käytössä ollut kerran viikossa vaihtuva kotiryhmän veturi, joka hoitaa johtajan ja sihteerin tehtäviä. Lukuvuoden edetessä myös erityisoppilas on voinut toimia veturina.

> *Nykyisin ihan tavallista koulunkäyntiä, mitään kauheeta performanssia me ei niinku pidetä.* (366)

> *Aluks ei ollu, mut nykyisin kyllä. Joku sit auttaa ja sit on varaveturi, vähän auttamassa siinä.*(372)

Opettajien välinen yhteistyö on tiivistä. Opettajien mielestä on tärkeintä luottaa toisiinsa ja yhdistää voimavarat. Opettajat suunnittelevat yhdessä paljon, mutta työskentelyn edetessä myös suunnitteluun tarvittava aika on vähentynyt. He käyttävät työnjakoa tilanteiden mukaan, toinen suunnittelee toisen aineen toteutuksen, toinen toisen. Oppitunneilla opettajat ohjaavat vuorotellen tai yhdessä, toteutuksesta riippuen. Opettajien mielestä on tärkeää ja antoisaa jakaa yhdessä vastuu kaikkien oppilaiden oppimisesta. Toisaalta he näkevät tärkeänä myös sen, että yhdessä työskentely auttaa kumpaakin kehittämään omaa työskentelyään sekä muuttamaan ajattelua ja käytänteitä tarpeen mukaan.

> *Eniten samanaikaisopetusta tekevät opettajat istuvat pöydän ääressä ja keskustelevat työnjaostaan ja siitä, mitä kukin oppilas tekee.* (353)

> *Toimikaa toistenne kollegiaalisina peileinä, jotta voisitte muuttaa ajatteluanne ja käytänteitänne.* (142)

7.2.4 Soinisen koulu: Inkluusiota kohti

Soinisen koulussa on n. 420 oppilasta ensimmäisestä kuudenteen luokkaan. Perusopetusryhmiä on 19, joista viisi on harjaantumisluokkaa (EHA 1 ja EHA 2), mukautettu ryhmä sekä maahanmuuttajien luokka ja esiluokka. Luokan-, erityis- ja

tuntiopettajia on yhteensä 26.

Soinisen koulun mallin tarkoituksena on, että koulua voivat käydä kaikki alueen lapset riippumatta tarvitsemastaan erityistuesta. Soinisen koulu on suuri koulu, joten se on jaettu kolmeen eri soluun, joiden avulla niistä on pyritty saamaan lähellä perheitä olevia ja lapsille tuttuja ja turvallisia pienempiä yksiköitä. Käytännön toimintamallin perustaksi on uudistettu opetussuunnitelma siten, että se kattaa yleisopetuksen lisäksi myös harjaantumis- , mukautetun ja maahanmuuttajaopetuksen. Opetussuunnitelmassa opintokokonaisuudet muodostuvat kaksivuotiskausista. Nämä kausien siirtymävaiheet vastaavat Piaget`n lapsen ajattelun kehityksen vaiheita. Koulun opetussuunnitelmassa on yhdistetty kehityspsykologiset teoriat käytännön kokemukseen integraatiosta. Opetussuunnitelman uusiminen oli koulun opettajille samalla myös kouluttautumiskeino, johon he saivat asiantuntija-apua.

> *Työ tehtiin asiantuntijavetoisissa tiimeissä. Johtokunnan vanhempain-edustajat olivat työskentelyssä mukana.* (470)

Koulun sisällä on toteutettu useita pilottiprojekteja, joiden tarkoituksena on ollut tuottaa tietoa ja taitoja pysyvämpien joustavien rakenteiden luomiseksi. Monissa hankkeista erityisopettaja, yleisopetuksen opettaja ja avustaja muodostavat työtiimin. Opetus tapahtuu usein kahden opettajan työpareina ja opetusmenetelminä käytetään oppilaskeskeisiä ja toiminnallisia menetelmiä sekä lähiohjausta. Käytetyt opetusmenetelmät huomioivat myös lasten yksilöllisyyden. Pilottiprojekteja ovat olleet mm. seuraavat:

* EVSOP- projekti, jossa vuosiluokkiin sitomattomaan esi- ja alkuopetuksen ryhmään on integroitu mukautettuja ja sopeutumattomia oppilaita.
* TAIDOT - projekti, jossa musiikin ja kädentaitojen opintoryhmässä on EHA 2, EHA 1, EMU ja EVSOP- ryhmän oppilaita.
* HISSI - projekti, jossa mukautetun opetuksen ryhmän oppilaspaikkoja käytetään juostavasti oppimisvaikeuksisten tukemisessa. Integraatiotoimenpiteet perustuvat henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan.

Ensimmäisillä luokilla on aloitettu 1. LUOKAT- projekti. Siinä harjaantumis-oppilaat ja mukautetut oppilaat ovat liittyneet opintosisällöltään tasoiseensa yleisopetusryhmään. Kukin näistä yleisopetuksen ryhmistä integroituine oppilaineen

muodostaa kotiluokan. Yhdessä kotiluokassa on esim. 17 ekaluokkalaista, joista 4 on maahanmuuttaja - oppilaita. 2. luokan oppilaita luokalla ovat 8 EHA 1 oppilasta. Heitä ohjaavat ja opettavat erityisluokanopettaja, luokanopettaja, 2 koulunkäyntiavustajaa sekä 1 aikuinen kehitysvammainen koulunkäyntiavustaja - harjoittelija.

Luokan oppilaat on jaettu neljään kotiryhmään. Kotiryhmä 1:ssä on 3 yleisopetuksen oppilasta, 2 maahanmuuttajaoppilasta ja 2 EHA - oppilasta. Kotiryhmä 2:ssa ja 3:ssa on neljä yleisopetuksen oppilasta ja 2 EHA - oppilasta. Kotiryhmä 4:ssä on 2 yleisopetuksen, 2 maahanmuuttaja oppilasta ja 2 EHA - oppilasta. Näistä ryhmistä oppilaita jaetaan vielä oppitilanteen mukaan 3: een eri oppimisryhmään. Kotiluokassa on paikka kaikille 25 oppilaalle ja siellä pidetään luokan yhteiset tunnit. Yhdessä pidetään muut aineet paitsi matematiikka ja äidinkieli sekä kirjallisuus. Luokasta on yhteys pienryhmätilaan, jossa voi olla 5 - 9 oppilasta kerrallaan kirjoittamassa tai tekemässä tehtäviään esimerkiksi tietokoneella. Eriyttävässä pienryhmässä on 2 - 4 oppilasta kerrallaan. Heillä voi olla työnopetusta, eläintenhoitoa tai luku- tai laskuharjoituksia tms.

> *Inkluusion toteutuminen vaatii vahvaa integraatiota. Toteuttamista varten on uudistettu opintokokonaisuudet ja muokattu oppisisältöjä.* (469)

7.2.5. Kivimäen koulu: Yhdysluokille malli

Kivimäen koulussa on 18 yleisopetuksen luokkaa sekä 4 EMU-, 3 ESY- ja 3 EDY-luokkaa. Oppilaita on yhteensä 500. Luokanopettajia on 18, erityisluokanopettajia 10 sekä 1 aineen- ja 1 erityisopettaja. Koulussa on noin sadalle oppilaalle laadittu HOJKS.

Koulun erityisluokat on siroteltu muiden luokkien sekaan ympäri koulua. Myös välitunti- ja ruokailuajat ovat yhteisiä. Koulun valinnaiset opinnot ovat kaikille oppilaille yhteiset ja myös erityisoppilaat saavat valita vapaasti, mille kurssille osallistuvat. Koulussa toteutetaan sekä yksilö- että ryhmäintegraatiota.

Yksilöintegraatiossa ESY - oppilaita integroidaan yksitellen yleisopetuksen luokkiin. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö käynnistyikin juuri ESY-

oppilaiden yksilöintegraatiosta. Koulun periaatteena on ollut, että ESY - luokkien oppilaat saavat mahdollisuuden opiskella yleisopetuksen luokassa heti, kun se on opettajien mielestä mahdollista. Oppilas on ollut integroituna joko osalle päivän tunneista tai koko päiväksi. Yleensä integraatiota on tehty ESY - oppilailla äidinkielen ja matematiikan tunneilla, lisäksi sen toteuttamiseen on pyritty englannin tunneilla. Integroinnin tarkoituksena on ollut edistää oppilaan myöhempää paluuta yleisopetuksen ryhmään, jotta hänen taitonsa eivät jää jälkeen muun luokan tasosta. Lisäksi kaksi EMU - oppilasta on integroitu yleisopetukseen. Edellytyksenä yksilöintegraation jatkumiselle kunkin oppilaan kohdalla on ollut se, että oppilas ei häiritse luokan normaalia työskentelyä. Yleisopetukseen integroiduilla oppilailla on säilytetty erityisopetus-päätös, jotta siirtyminen ryhmästä toiseen on sujunut joustavasti. Yksilöintegraatiossa vaikeuttavana tekijänä on koettu koulussa yleisopetuksen ryhmien suuri koko. Onneksi yleisopetuksen luokkien oppilasmäärät on saatu integraation vuoksi pienemmiksi ja koulussa on voitu kokeilla erilaisia toimintamalleja.

> *Asenteet erityisoppilaita kohtaan muuttuivat syrjinnästä suvaitsevaisuuteen.* (320)

Ryhmäintegraatiota yleisopetuksen kanssa toteuttaa kolme ryhmää 2 EDY- ja 1 EMU- / EVY - ryhmä. Ryhmäintegraatiota toteutetaan lähinnä taito- taideaineiden tunneilla. Matematiikka ja äidinkieli pidetään enimmäkseen omina ryhminä. Ryhmäintegraation määrä vaihtelee oppilaiden mukaan ja vuosittain. EMU - luokka on joutunut vähentämään ryhmäintegraatiota oppiaineiden tuottamien vaikeuksien vuoksi. Yhdellä ESY-luokalla on yhteisiä tunteja yleisopetuksen luokan kanssa mm. liikunnassa, uskonnossa ja englannissa.

Kivimäen koulussa on ratkaistu, monien koulujen kokema, yhdysluokkien aiheuttama ongelma osa-aikaintegraatiossa. Ensimmäisenä vuonna, kun ryhmä integraatiota kokeiltiin koulussa, 1-2 EDY - luokka teki yhteistyötä yleisopetuksen 2. luokan kanssa. Seuraavana vuonna oli mahdollista toteuttaa malli, joka mahdollisti kummankin vuosiluokan oppilaiden yhteistyön oman vuosiluokan yleisopetuksen ryhmän kanssa. Käytännössä malli on toteutettu siten, että kummankin vuosiluokan oppilaat ovat integroituina omaan vuosiluokkaansa ja erityisluokanopettaja jakaa

aikansa kummankin luokan kesken. Hän on kummassakin luokassa n. 10 tuntia viikossa. Muun ajan luokasta vastaa yleisopetuksen opettaja yhdessä avustajan kanssa. Tämä malli edellyttää, että kummallakin luokalla on oma avustajansa ja avustajia on riittävä määrä.

> *Integraatiota on helpottanut se, että koulussa on ESYjen myötä integraatioperinne. Oppilaita ei kiusata ja integraatioluokissa oppilaat kokevat kuuluvansa täysin omaan luokkaan.* (322)

7.2.6 Ilolan koulu: 1-6 yhdysluokka opetuksen pohjana

Ilolan koulussa on oppilaita 391 vuosiluokilta 1. - 6. Perusopetusryhmiä on 15. Luokanopettajien lisäksi on aineenopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja. Koulussa on noin 30 oppilasta, joille on laadittu HOJKS.

Ilolan koulun mallin perustana on ajatus koulusta, joka on tarkoitettu kaikille koulupiirin alueen lapsille. Myös muiden koulujen oppilaita on siirtynyt Ilolan kouluun, joko vanhempiensa, entisen koulunsa tai sivistysviraston aloitteesta. Näiden oppilaiden *"koulutie on noussut pystyyn omassa koulussaan"* (3). Oppilaita ei erotella toisistaan, erityisoppilaat kuuluvat yleisopetuksen ryhmiin, joten toiset oppilaat eivät myöskään tiedä, kenellä on erityisoppilaan leima. Näin oppilaiden tausta ei vaikuta oppilaiden välisiin suhteisiin, vaan he toimivat normaaleiden ystävyys- ja toverisuhteiden mukaan. Osalle oppilaista on tehty päätös erityisopetukseen siirtämisestä ja heille kaikille on laadittu HOJKS. Tämän lisäksi osalle oppilaista, joilla ei ole erityisopetuspäätöstä, laaditaan myös HOJKS tai HOPS.

> *Eräänlainen väliporras luokkamuotoisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen välille.* (3)

Koulussa ei ole enää perinteistä vuosiluokkarakennetta, vaan on siirrytty yhdysluokkarakenteeseen. Jokaisessa perusopetusryhmässä on oppilaita 1. - 6. - vuosiluokilta. Yhdysluokkarakenteen tarkoituksena on mahdollistaa paremmin lapsen

yksilöllinen kehittyminen sekä sosiaalisissa että akateemisissa taidoissa. Samalla se mahdollistaa lasten yksilöllisten erityistarpeiden huomioon ottamisen. Koulun opetussuunnitelma perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja humanistiseen ihmiskäsitykseen.

> *Siinä on vielä kovasti hiomista, mutta periaatteessa se näyttää suovan loistavia mahdollisuuksia.* (2)

Koulussa erityisoppilaiden tukitoimien kannalta keskeinen merkitys on laaja-alaisella erityisopettajalla. Hän antaa erityisopetusta yksilöllisesti, pienryhmissä ja samanaikaisopetuksena perusopetusryhmissä. Tiivis yhteistyö luokanopettajien kanssa on keskeinen osa oppilaiden tukemisessa. Erityisopettajalla käyminen ei leimaa oppilaita, koska he etenevät muutenkin yksilöllisesti. Klinikka-muotoista erityisopetusta voidaan järjestää tarpeen mukaan. Pienryhmäopetuksen tarkoituksena voi olla esim. *"tarjota "saattohoitoa" muutamille syystä tai toisesta työrajoitteisille (=ent. laiskoille) kuudesluokkalaisille."* (2)

> *Luokanopettajat tekevät paljon yhteistyötä, eikä erityisopettajan ilmaantuminen luokkahuoneeseen ole mitenkään poikkeuksellista tai ihmetystä herättävää.* (2)

Sopeutumattomien erityisopetus hoidetaan hyväksyvän ja ymmärtävän sekä vankat rajat tarjoavan koulukulttuurin avulla. Se on edellyttänyt perinteisen koulukulttuurin muutosta. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että ns. hyväksytyn käyttäytymisen rajoja on laajennettu. Lapsuuteen kuuluvaa vallattomuutta ei ole sanktioitu, juoksemista, telmimistä tai ronskia kielenkäyttöä voi esiintyä ajoittain. Kuitenkin vakavampiin asioihin esim. toisen henkisen tai ruumiillisen koskemattomuuden loukkaukseen puututaan. Koulukulttuurin ja yhteisön vaikutus on merkittävä sopeutumattomien oppilaiden tukemisessa. Tämä edellyttää, että koulukulttuuriin on sisäistynyt käsitys siitä, että lasten työ on opiskelu sekä samanaikaisesti sitä, että pikkuasioihin ei puututa. Taustalla on koulun oman henkilökunnan yhteistyön lisäksi myös paljon moniammatillista yhteistyötä. Rehtorin henkilökohtainen suhde sopeutumattomiin

oppilaisiin nähdään myös tärkeänä oppilaiden tukemisen kannalta.

> *Näennäisesti se tapahtuu itsestään, mutta taustalla on paljon työtä, keskustelua ja konsultointia, ammattiauttajia.* (2)

Ilolan mallissa keskeinen piirre on erityisoppilaiden sijoittuminen yleisopetuksen perusopetusryhmiin, jotka ovat yhdysluokkia. Perinteisen laaja-alaisen erityisopetuksen lisäksi tärkeiksi asioiksi oppilaiden tukitoimien kannalta on muodostunut koulun uudistaminen eli opetussuunnitelman, luokkarakenteen, opettajien työkulttuurin ja ennen kaikkea koulukulttuurin muutos. Nämä ovat mahdollistaneet vuosiluokkiin sitoutumattoman, yksilöllisen oppimis- ja kasvuvauhdin.

8. Vanhemmat mukana kehittämisessä

Joissakin kouluissa myös vanhemmat ovat olleet erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön käynnistämisen perustajina. He ovat esittäneet toiveitaan ja näkemyksiään siitä, millaista opetusta he toivovat lapselleen. Osa vanhemmista kokeekin olevansa oikeutettuja osallistumaan yleiseen koulua koskevaan suunnitteluun. Useissa kouluissa vanhemmat on otettukin mukaan eri tavoin osallistumaan kouluyhteisön toimintaan. Perinteisten johtokuntien lisäksi on perustettu useammalle vanhemmalle avoimia vanhempainyhdistyksiä. Vanhemmat on otettu myös mukaan koulujen opetussuunnitelmien laadintaan esim. kysymällä vanhempien näkemyksiä opetussuunnitelman sisältöjen suhteen. Opettajien mielestä integraatioyhteistyön kannalta onkin tärkeää tiedottaa vanhempia tarpeeksi asiasta. Vanhemmat ovatkin tukeneet yhteistyötä ja antaneet pääasiassa positiivista palautetta siitä.

Vanhemmat ovat kokeneet hyväksi, että erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä ei ole tiukkoja rajoja. Toisaalta kuitenkin eräässä koulussa vanhemmille suunnatun kyselyn pohjalta selvisi, että erityisluokkien oppilaiden vanhemmat pitivät erityisluokkamuotoista opiskelua hyvänä. He eivät kokeneet sitä myöskään leimaavana

toimintana. Heidän mielestään integraatio voi olla yksi tavoite erityisopetukselle, mutta ei itsetarkoitus.

> *Koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessissa käytiin laajoja keskusteluja työyhteisössä ja vanhempien kanssa niistä arvoista ja asioista, joita meidän koulussa halutaan lapsille opettaa.* (502)

> *Olemmehan näin lähempänä kaikille yhteistä koulua, jossa ei vedetä tiukkoja rajoja erityisopetuksen ja yleisopetuksen välille; Erityisesti vanhemmat ovat olleet järjestelyyn tyytyväisiä.*(512)

9. TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksessamme tuli esiin että, erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyömallien kehittämiseen osallistuneet koulut olivat pääasiassa tyytyväisiä kehitykseensä. Samanaikaisopetus, ammatillinen tuki ja yhteistyö sekä inklusiiviset tukipalvelut olivat lisääntyneet. Monissa kouluissa oli toteutettu sekä uusia että vanhoja malleja. Muutamat koulut kertoivat yksittäisistä oppilaista, joille integraatio ei ollut sopinut.

Erityiskoulujen ja yleisopetuksen koulujen välisen yhteistyön kehittämisen toteutus voidaan jakaa kahteen toimintamalliin: 1) mallissa kokonainen erityiskoulu on siirretty fyysisesti yleisopetuksen koulun kanssa samaan rakennukseen ja 2) mallissa on hajautettu erityiskoulujen erityisopetusresurssia siirtämällä erityisluokkia tai jalkauttamalla erityisopettajia yleisopetuksen kouluihin. Mallien keskeisiä erottavia piirteitä ovat hallinnollinen toteutus ja suhde lähikoulu - ajatukseen. Enemmistö toteutti erityisluokkien ja yleisopetuksen luokkien välillä käytännössä enemmän ryhmäintegraatiota.

Aineistomme kouluista suurin osa oli ala-asteen kouluja. Ala - asteilta löytyi uusia toimintamalleja, mutta yläasteet käyttivät perinteisemiä malleja. Perinteisestä pu-lu-ki- opetuksesta oli siirrytty laaja-alaisempaan oppilaan tukemiseen. Opettajat korostivat ennaltaehkäisyn tärkeyttä, mutta käytännössä resurssit riittävät vain kaikista eniten

tukea tarvitseville. Ala-asteille oli kehitetty ns. pikkuluokkia, joissa oppilas opiskelee osan ajasta.

Erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämiseen tarvitaan resursseja sekä kehittämishaluisia kouluja ja opettajia, jotka ovat valmiita laajaan koulun uudistamiseen. Opetussuunnitelman uudistamisen lisäksi opettajien täytyy pystyä muuttamaan työtapojaan ja lisäämään yhteistyötä. Uudistaminen vaatii kovaa työtä ja oman työn kriittistä arviointia.

9.1 Hallinnollinen taso

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämistä on tapahtunut joissakin kouluissa hallinnolliselta tasolta oppilastasolle asti, ja joissakin kouluissa vain yhdellä tasoista. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämisen lähtötilanne on vaikuttanut hallinnollisen kehittymisen tarpeeseen. Harrisin (2000, 5) mukaan kehittämishankkeiden tulisi olla monipuolisia, useille koulun organisaation eri tasoille ulottuvia.

Erityiskoulujen ja yleisopetuksen koulujen välisen yhteistyön kehittämisen toteutus voidaan jakaa kahteen toimintamalliin: 1) mallissa kokonainen erityiskoulu on siirretty fyysisesti yleisopetuksen koulun kanssa samaan rakennukseen ja 2) mallissa on hajautettu erityiskoulujen erityisopetusresurssia siirtämällä erityisluokkia tai jalkauttamalla erityisopettajia yleisopetuksen kouluihin. OECD:n (1999, 49) raportin mukaan erityisopetusresurssin hajauttaminen on hyödyllistä, koska täten resursseista hyötyy suurempi määrä oppilaita. Mallien keskeisiä erottavia piirteitä ovat hallinnollinen toteutus ja suhde lähikoulu - ajatukseen. Osassa kouluissa kehitettiin myös koulun organisaatiota. Kouluihin valittiin yhteinen tai useampia rehtoreita tai toteutettiin tiimiorganisaatiota. Fullanin (1994, 106 - 113) mielestä koulun kehittäminen edellyttää rehtorin tukea kehittymisessä oppivaksi organisaatioksi. Tällöin rehtori ei voi tehdä koulua koskevia päätöksiä yksin tai olla vain sivusta seuraaja. Kehittyessään oppiva organisaatio ei ehkä enää tarvitse perinteistä rehtoria. Siirtyminen kaksoisjärjestelmästä yhdistyneeseen järjestelmään on paradigmatason muutos, joita Naukkarisen (2000, 163 - 168) mukaan tarvitaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämisessä. Samalla pitäisi siirtyä oppilaan vaikeuksien tarkastelussa

lääketieteellis - pedagogisesta tarkastelutavasta systeemiseen näkökulmaan. Usein uuden näkökulman vakiinnuttaminen koulukulttuuriin on kuitenkin vaikeaa. (Naukkarinen 1999, 251)

Inkluusiossa kaikilla oppilaille on oikeus saada opetusta ja tarvittavat tukipalvelut ikätovereiden kanssa omassa lähikoulussa. (Lipsky & Gartner 1999, 13.) Tutkimuksessamme monet koulut kertoivat toteuttavansa lähikoulun periaatetta, mutta käytännössä oppilaaksiottoalue oli kuitenkin erityisoppilaiden kohdalla laajempi kuin koulun lähialue. Tutkimuksemme kouluissa erityisluokkien välisessä yhteistyössä korostuivat sosiaaliset ja laajat ihmisyyteen liittyvät tavoitteet. Painopistealueita olivat lisäksi oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy.

Opettajien vastausten perusteella erityisopetuksen hallinnollinen erillisyys vaikuttaisi takaavan paremmat resurssit yhteistyön toteuttamiseen. Resurssien merkitys nousikin tärkeäksi erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön käytännön toteutuksen kannalta, koska resurssit takaavat välineet ja raamit opetustyölle. Opettajien mielestä pelkkä kunnan myönteinen asenne ei riitä, vaan tarvitaan lisää rahaa ja resursseja. Naukkarisen (1999, 252) mukaan resurssien turvaamista ja lisäämistä tärkeämpää on huolehtia koulun kulttuurin kehittymisestä niin, että olemassaolevat resurssit tulisivat käytetyiksi mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksessamme tuli esiin, että monet integroidut oppilaat eivät saaneet samanlaisia tukitoimia kuin aikaisemmin. Integraation myötä resurssit (esimerkiksi avustajat) olivat jopa vähentyneet. Tällöin integraatio oli opettajien mielestä enemmänkin säästötoimi. Scruggsin ja Mastropierin (1996, 71 - 72) mukaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön onnistuminen on yhteydessä useisiin tekijöihin. Onnistumiseen vaikuttavat hallinnollinen tuki, materiaali- ja henkilökuntaresurssit, suunnitteluajan riittävyys sekä käytetyt opetusmenetelmät. Lisäksi opettajien mielestä luokan oppilasmäärän pitäisi olla alle 20. Opettajat kokivat myös tarvitsevansa tukea erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen. Zigmondin ja Bakerin (1995, 248 - 250) mukaan inkluusiossa on kyse enemmän yleisopetuksen kuin erityisopetuksen uudistuksesta. Erityisopetuksen tulisi kuitenkin olla osa yleisopetuksen opetussuunnitelman, kouluorganisaation ja ammatillisen kehityksen kehitysprosessia.

9.2 Koulutaso

Mamlinin (1999, 36) mukaan monissa kouluissa kehitellään ja kokeillaan erilaisia inkluusiomalleja. Joissakin kouluissa muutos tapahtuu yhdellä hallinnollisella päätöksellä, joissakin taas vähittäin mm. opettaja tai luokka-aste kohtaisesti. Tutkimuksessamme luokkamuotoisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyömalleista ei löytynyt niinkään koulukohtaisia, vaan opettajakohtaisia malleja. Opettajien rooli korostuikin erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön toteuttamisessa. Saman koulun sisällä voi olla useampiakin erilaisia yhteistyömalleja.

Kunnalla on velvollisuus järjestää erityisopetusta alueellaan asuville oppilaille. Kunta voi käyttää oman valintansa mukaan erityisluokkia, opetuksen integrointia, osittaista opetusta erityisluokilla tai muita järjestelyjä. Lievistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista kärsiville voidaan järjestää erityisopetus osa-aikaisena. Erityisopetuksessa olleista oppilaista noin 80 % on saanut osa-aikaista erityisopetusta. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999,21; Ihatsu ym. 1996, 208)

Aineistomme kouluista suurin osa oli ala-asteen kouluja. Ala - asteilta löytyi uusia toimintamalleja, mutta yläasteet käyttivät perinteisemiä malleja. Perinteisestä pu-lu-ki- opetuksesta oli siirrytty laaja-alaisempaan oppilaan tukemiseen, jolloin huomiota on kiinnitetty enemmän mm. oppilaan oppimis- ja keskittymisvaikeuksiin. Osa-aikainen erityisopetta opettaa entistä useammin 2 - 4 oppilaan pienryhmää. Oppilaat opiskelevat yleensä samaa ainetta, vaikka voivat olla eri luokilta. Oppilaat voivat myös opiskella eri oppiaineita. Pu-lu-ki -opetusta ei kuitenkaan ole kokonaan unohdettu, vaan varsinkin suuremmille ala-asteille on saatu toinenkin erityisopettaja. Tällöin työjakoa on tehty usein niin, että toinen erityisopettaja yleensä vastaa pu-lu-ki -opetuksesta ja toinen muista tukea tarvitsevista oppilaista. Samalla resursseja on riittänyt ylempiluokkalaisillekin. Yhdessä koulussa osa-aikaisen erityisopettajan töitä oli jaettu erityisluokanopettajalle, joka vastaa osasta puheopetuksen tunteja. Opettajat korostivat ennaltaehkäisyn tärkeyttä, mutta käytännössä resurssit riittävät vain kaikista eniten tukea tarvitseville. Kettman Klingner, Vaughn, Shay Schumm, Cohen ja Forgan (1998, 155 - 157) mukaan oppilaiden mielipiteet osa -aikaisen ja inkluusion sopivuudesta heille vaihteli yksilöllisesti. Kaikille oppilaille tulisi jatkossakin olla sopiva vaihtoehto.

Ala-asteille oli kehitetty ns. pikkuluokkia. Joissain kouluissa niitä kutsuttiin nimellä

resurssiryhmä. Tavoitteena on, että oppilas opiskelee omassa luokassaan kaikki aineet, jotka pystyy. Oppiaineissa, joissa oppilas tarvitsee erityistä tukea, hän opiskelee erityisopettajan luona. Pikkuluokka voi olla koulun sisäinen tai useamman koulun yhteinen. Useamman koulun yhteisessä mallissa tuntikehystä on voitu ottaa useamman koulun resursseista ja perustaminen on ollut helpompaa. Pikkuluokat nähdään välimuotona yleisopetuksen ja erityisluokkaopetuksen välillä, koska virallisia erityisopetussiirtoja ei ole yleensä tehty. Tämä vaihtoehto on vanhempien helpompi hyväksyä. Joskus varsinaisia erityisluokkia markkinoidaan pienluokan nimellä, vaikka kyseessä ei ole sama asia. Vastaajien mukaan pikkuluokat eivät korvaa varsinaisia erityisluokkia, vaan niitä tarvitaan yhä. Tarvittaessa siirto pikkuluokalta erityisopetukseen on vanhemmille usein helpompi, koska kaikki mahdollinen on jo yritetty omassa koulussa. Opettajien kokemusten mukaan parhaita tuloksia on saavutettu oppimisvaikeuksisten oppilaiden kohdalla. Vaughnin ja Klingerin (1998, 85 - 87) monet erityisoppilaat valitsevat mielummin erillisen osa - aikaisen erityisopetuksen yleisopetuksen sijaan. Oppilaiden mukaan he saavat tukea rauhallisessa työympäristössä ja työskentely on mukavampaa ja helpompaa.

Tutkimuksessamme oppilashuolto nähtiin tärkeäksi. Lähes kaikissa kouluissa toimii myös oppilashuoltoryhmä, joka nähtiin koulun oppilashuoltoa johtavaksi. Oppilashuoltoryhmän toiminnassa vastaajat kuitenkin näkivät olevan kehittämistä. Suurimmassa kouluissa oppilashuoltoryhmä kokoontuu noin kahden viikon välein. Joissain kouluissa vain kerran kuukaudessa tai harvemminkin ja joissain kouluissa vain tarvittaessa. Tutkimuksemme kouluissa oppilashuoltoryhmään kuului tavallisimmin rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja ja yläasteilla myös oppilaanohjaaja sekä koulukuraattori. Ala-asteilla joissain kouluissa mukana oli koulupsykologi. Joissakin kouluissa opettajilla on oma vakituinen edustajansa kaikissa kokouksissa, toisissa kouluissa opettajat osallistuvat tarpeen mukaan. Muita ammattikunnan edustajia on tullut koko ajan enemmän mukaan. esimerkiksi koulun alueen nuorisotyöntekijöitä, sosiaalityöntekijöitä. Moniammatillisuuden opettajat kokivat hyvänä, koska silloin voidaan asioita hoitaa tehokkaasti ja ulkopuolista apua on helpompia saada.

Oppilashuoltoryhmässä käsiteltäviksi asioiksi mainittiin mm. oppimis- ja / tai keskittymisvaikeudet, oppilasasioiden suunnittelu, hoitaminen ja toteuttaminen.

Toiminta voi myös olla työnohjauksellista ja opettajan työtä tukevaa sekä konsultoivaa. Oppilashuollon tarpeen opettajat näkevät lisääntyvän kaiken aikaa. Tämä näkyy vastaajien mukaan siinä, että palavereita on tarpeen pitää useammin kuin ennen ja ne myös kestävät pidempään. Vaikeitakin tapauksia nähdään olevan enemmän. OECD:n (1999, 15, 27, 38) raportin moniammatillisten tukiverkostojen pitäisi painottaa koulujen ja opettajien tukemista. Opettajia tulisi tukea kehittymään itsenäisiksi ongelmanratkaisijoiksi. Oppilaiden tukeminen on onnistunut paremmin, kun koulun henkilökunta on laatinut oman arvioinnin pohjalta henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman.

Tutkimuksessamme nousi esille haja-asutusalueiden, erityisesti pohjoisen, koulujen hankaluudet. Välimatkat erityiskouluihin ja muihin tukipalveluihin ovat pitkät, joten erityisoppilaat käyvät pientä lähikouluaan. Opettajat kaipasivat lisää tukea, mutta välimatka vaikeuttaa yhteistyön tekemistä. Outakosken ym. (1988, 42) mukaan erityisopetusta on yleensä mahdollista saada kiertävänä. Aina kiertävä erityisopettaja ei pysty käymään kunnan kaikilla kouluilla. Pienten koulujen luokat ovat usein yhdysluokkia, jolloin oppilaiden omatoimisuuden tarve korostuu. Opettajat näkevät yhdeksi ratkaisuksi koulutetut avustajat. Joskus koulun säilyminen voi myös olla yhdestäkin oppilaasta kiinni, joten integrointi voi säilyttää koulun.

9.3 Opettajataso

Opettajan roolia erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämisessä korostaa se, että opettajilla on oikeus kieltäytyä tekemästä yhteistyötä. Tutkimuksessamme pääsääntöisesti opettajat olivat vapaaehtoisesti lähteneet mukaan kehittämisyhteistyöhön. Opettajat kokivat kehittämisen ja yhteistyön onnistumisen kannalta tärkeänä myös omat vaikutusmahdollisuutensa sekä hyvän yhteiskumppanin löytymisen. Yhteistyötä oli toteutettu esimerkiksi samanaikaisopetuksena, jonka suunnittelu oli aluksi ottanut paljon aikaa. Weissin ja Brighamin (2000) mukaan samanaikaisopetuksen toteuttamisesta on yleensä myönteisiä kokemuksia opettajilla, jotka toteuttavat sitä vapaaehtoisesti. Myös riittävällä suunnitteluajalla, esimiehiltä saadulla tuella, keskinäisellä kunnioituksella ja yhteisillä näkemyksillä opetuksesta ja

kasvatuksesta on yhteys opettajien tyytyväisyyteen. Tällöin opettajat ovat olleet tyytyväisiä sen toteuttamiseen ja yhteistyön mukanaan tuomiin etuihin. Kaikkiin asioihin, kuten opettajien välisiin ystävyyssuhteisiin, koulu ei voi vaikuttaa. (Weiss & Brigham 2000, 217 - 218, 228 - 229, 236.)

Tutkimuksessamme erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön toteuttaminen merkitsi muutosta opettajien työkulttuurissa. Suurena kynnyksenä yhteistyön alussa oli kahden opettajan työskentely samassa luokkatilassa. Opettajat kertoivat myös, että ongelmia liittyi resurssien lisäksi aikuisten väliseen yhteistyöhön. Epärealistiset odotukset tai "minun oppilaani - sinun oppilaasi" - asenne aiheuttivat ongelmia. Sahlbergin (1996b, 211 - 217) mukaan koululle tyypillinen ajanpuute vähentää keskinäistä kommunikointia. Usein ongelmana opettajan työn näkeminen ainoastaan omien oppilaiden opettamisena. Opettajat saattavat kokea epävarmuutta työssään ja yksin tekemisen kulttuurissa epävarmuus vaikeuttaa entisestään keskinäisen kollegiaalisuuden vahvistumista.

Tutkimuksessamme opettajat olivat kokeneet pääasiassa myönteisenä yhteistyön ja vastuunjaon. Opetustilanteiden tarkastelu oppilaiden sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta kehitti yhteistyötä yhä laajempaan vastuun jakamiseen, pariopettajuuteen ja tiimityöhön. Snellin ja Janneyn (2000, 478 - 488) tutkimuksen mukaan opettajien välinen yhteistyö on tärkeää. Opettajat ratkovat yleisopetuksessa opiskelevien vammaisten oppilaiden opetukseen liittyviä huoliaan yhdessä kollegoidensa kanssa. Walther - Thomasin (1997,401 - 402) tutkimuksen mukaan sekä erityis - että yleisopetuksen opettajilla oli myönteisiä kokemuksia samanaikaisopetuksesta. Nämä kokemukset liittyivät oppilaiden menestymiseen, omaan ammatilliseen kehitykseen, työparilta saatuun tukeen sekä ammatillisen yhteistyön arvostuksen nousuun koko koulussa. Yhteistä suunnittelua oli helpottanut yhteistyön rutiinien löytyminen, erityisopettajan perehtyminen oppisisältöihin sekä tottuminen yhdessä työskentelyyn.

Osa opettajista oli kokenut, että integraatioyhteistyötä koskeva kriittisyys ei ollut sallittua koulussa. Osan opettajista mielestä kaikkia oppilaita ei voida integroida yleisopetukseen yksin edes riittävien tukitoimien avulla. Toteutettu aineyhteistyö oli yhteydessä siihen, millaisia vaikeuksia oppilailla oli. Kouluissa, joissa oli myös EHA -luokkia ja muita erityisluokkia, oli EHA - oppilaiden integraatio vähäisempää muihin

erityisoppilaisiin verrattuna. EHA - oppilaiden kohdalla integraationa käsitettiin myös yhteistyö toisen erityisluokan, kuten EMU - luokan kanssa. Soodak, Podell ja Lehman (1998, 480) ovat tarkastelleet opettajien halukkuutta inkluusion toteuttamiseen. Heidän mukaansa halukkuus toteuttamiseen on yhteydessä mm. opettajien työtapoihin, oppilaiden vammaan/ vaikeuteen ja koulun ilmapiiriin liittyviin tekijöihin.

Enemmistön opettajista mielestä tarvitaan sekä integraatioyhteistyötä että erityisluokkia. Opettajat korostivat erityisesti oppilaiden oikeutta tarvittaessa pienempään ryhmään. Vaughnin ja Klingerin (1998, 85 - 87) tutkimusanalyysin mukaan mikään opetuksellinen malli ei pysty vastaamaan kaikkien oppimisvaikeuksisten oppilaiden tarpeisiin. Tutkimuksemme opettajat kaipasivat koulutusta kehittämistyön tueksi. Koulutuksella, lisääntyneellä integroinnilla ja yhteistyöhön tottumisella oli heidän mielestään yhteyttä myönteisiin asenteisiin. Osa opettajista oli sitä mieltä, että kehitystyötä ohjattiin liikaa ulkoapäin. Welchin (1989, 539) mukaan opettajien muutoshalukkuuden ja näkemysten huomiointi edistää muutoksen etenemistä myös käytännössä ja ne tulisi ottaa huomioon. Hänen tutkimuksensa myönteiseen muutokseen taustatekijät liittyivät enemmän opettajien omiin etuihin ja velvollisuuksiin kuin oppilaiden etuun.

9.4 Luokkataso ja oppilastaso

Mamlinin (1999,36) mukaan päätös koulun uudistamiseen voi syntyä eri hallinnollisilla tasoilla, mutta vaikuttavin muutos tapahtuu luokkahuonetasolla. Tutkimuksessamme löytyi viisi mallia toteuttaa erityisluokkien ja yleisopetuksen välistä yhteistyötä: 1) taito - ja taideaineissa tehtävä yhteistyö 2) oppimistyyleihin perustuva malli 3) pariopettajuus 4) yhteistoiminnallinen malli ja 5) yhdysluokkayhteistyön malli.

Useimmiten luokkatason yhteistyö on käynnistynyt ryhmäintegraatiosta, mutta muutamissa kouluissa yksilöintegraatiosta. Tutkimukseemme vastanneista kouluista enemmistö toteutti erityisluokkien ja yleisopetuksen luokkien välillä käytännössä enemmän ryhmäintegraatiota. Yksittäinen erityisoppilas voi integroitua myös yksin johonkin yleisopetuksen luokkaan jonkin tietyn oppiaineen, esimerkiksi kuvaamataidon, tunneilla. Oppilaalla voi olla oma kotiluokka, johon hän aina

integroituu tai hän voi olla eri oppiaineissa eri luokissa. Opettajien mielestä yksilöintegraatiossa on tärkeää toimia joustavasti ja huomioida oppilaan yksilöllisyys. Yksilöintegraation toteuttaminen ja ennen kaikkea sen onnistuminen edellyttävät opettajien mielestä riittäviä tukitoimia ja tiivistä yhteistyötä opettajien kesken. Huntin ja Goetzin (1997, 25 - 26) mukaan inklusiivisen mallin kehittämisessä keskeisiä asioita ovat vanhempien osallisuus, henkilökunnan yhteistyö ja opetussuunnitelman mukauttaminen.

Ryhmäintegraatio luokkien välillä alkaa yleensä fyysisestä integraatiosta ja koulun yhteisistä tapahtumista. Vapaamuotoisemman yhteistyön jälkeen siirrytään toiminnalliseen yhteistyöhön. Tätä yhteistyötä suunnitellaan yleensä ainelähtöisestä näkökulmasta. Ainelähtöinen yhteistyö aloitetaan usein taito- ja taideaineista. Se on myös tutkimuksessamme yleisin erityis - ja yleisopetuksen luokkien yhteistyömalli. Myös Murto (1999, 27 -28) tuo esiin, että Hakkaraisen (1998) tutkimuksessa integraatiota toteutettiin alkuopetuksessa ennen kaikkea taitoaineissa ja uskonnossa. Tutkimuksessamme tämän jälkeen yhteistyötä lisätään usein uskonnon sekä ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla. Äidinkieli ja matematiikka säilyvät yleensä erikseen opetettavina aineina. Ainelähtöisen yhteistyön määrä vaihtelee sekä luokkien että koulujen välillä. Se ei ole myöskään aina säännöllistä. Välttämättä esimerkiksi hyvät fyysiset puitteet, kuten lähekkäin sijaitsevat luokkatilat, eivät kuitenkaan merkinneet tiivistä yhteistyötä. Ihatsun ym. (1999, 16, 27) mukaan integraation käytännön toiminnan kannalta on merkittävää se, että integraation fyysinen taso ei takaa integraation kehittymistä toiminnalliselle tasolle, tai toiminnallinen integraatio sosiaalista tasoa.

Sosiaalista vuorovaikutusta korostavia yhteistyömalleja oli muutamassa koulussa. Yhteistyön lähtökohtana oli yleisopetuksen opetussuunnitelma, mutta tavoitteet ja sisällöt valittiin kullekin oppilaalle yksilöllisesti. Yhteistyötä toteutettiin erilaisten projektien, pajatyöskentelyn, samanaikaisopetuksen, yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. Toisinaan toteutettiin myös yksilöintegraatiota. Molemminsuuntaista integraatiota, jossa yleisopetuksen oppilas integroitui osaksi aikaa erityisluokkaan, toteutettiin yleisopetuksen heikoilla oppilailla. Murron (1999,28) esittelemässä Hakkaraisen (1998) tutkimuksessa tuodaan esiin englannin ja matematiikan

opetuksessa toteutetun molemmin suuntaisen integraation. OECD:n (1999, 42 - 43) raportin mukaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön tulisi olla koko koulun yhteinen asia, ei vain yksittäisten opettajien. Suunnittelun tulisi ulottua pidemmälle kuin perinteisiin oppiaineisiin. Myös sosiaaliset ja affektiiviset tavoitteet tulisi huomioida.

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on määrätty laadittavaksi uudessa perusopetuslaissa (1998), jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle. Vastaajat ilmoittivat, että erityisluokilla kaikille oppilaille laaditaan HOJKS. Toisissa kouluissa ilmoitettiin, että HOJKS laaditaan silloin, kun poiketaan yleisestä opetusuunnitelmasta. Osa-aikaisessa HOJKS:eja laaditaan selvästi vähemmän. Vastauksissa tuli myös ilmi, että HOJKS on melko uusi asia opettajille ja se koetaan myös hankalaksi ja vaikeaksi, koska siihen ei ole saatavilla kunnon ohjeita. Varsinkin erityisluokanopettajat odottavat konsultaatiota ja koulutusta liittyen HOJKS:iin. Paljon kysymyksiä on herättänyt se, kenen vastuulla on HOJKS laatiminen ja toteutus. Joissain kouluissa HOJKS:in laati laaja ryhmä ja toisissa kouluissa laatiminen kuului lähinnä erityisopettajalle. Parhaiten opettajat kokivat HOJKS:in toteutuneen, jos vanhempiin oli pidetty säännöllisesti yhteyttä ja vanhemmat olivat myös osallistuneet sen laatimiseen. OECD:n (1999, 45) raportin mukaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön onnistumisen kannalta opetuksen mukauttaminen on tarvittaessa tärkeää.

Vaughnin ja Klingerin (1998, 85 - 87) mukaan inklusiiviset mallit tarjoavat paremmat mahdollisuudet ystävyyssuhteiden solmimiseen. Tutkimuksemme mukaan varsinaisia ystävyyssuhteita ei juurikaan kehittynyt, pikemminkin tuttuussuhteita. Erityisesti erityisluokan pojat löysivät ystävänsä usein muista erityisoppilaista. Opettajat kokivat yhteistyön kuitenkin lisänneen ainakin mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Yleisopetuksen oppilaat suhtautuivat yleensä myönteisesti, mutta erityisoppilailla oli myös yhteistyön vastustusta. Lisäksi toinen opettaja luokkatilanteessa oli koettu myönteisenä. Huntin ja Goetzin (1997, 25 -26) tutkimuksen mukaan vanhempien mielestä vammattomien oppilaiden kokemukset vaikeasti vammaisesta luokkatoverista olivat myönteisiä. Vanhempien mielestä vammattomien oppilaiden oppimissuoritukset olivat pysyneet ennallaan. Heimanin ja Margalitin

(1998, 157 - 162) tutkimuksessa yleisopetuksessa opiskelevat, lievästi kehitysvammaiset varhaisnuoret olivat yksinäisempiä, masentuneempia ja heillä oli huonompi itsetunto verrattuna erityisluokilla opiskeleviin. Vaughnin ja Klingerin (1998, 85 - 87) mukaan oppilaat olivat kokeneet myönteisenä erityisopettajan antaman tuen samanaikaisopetuksessa, vaikka he eivät tiedostaneet toisen opettajan olevan erityisopettaja.

9.5 Vanhemmat

Vanhemmilta oli saatu pääasiassa myönteistä palautetta integraatioyhteisyöhön liittyen. Vanhempainyhdistys oli yksi vanhempien vaikutusväylä. Osa erityisluokkien oppilaiden vanhemmista piti erityisluokkamuotoista opiskelua ja siellä toteutettavaa integraatiota hyvänä vaihtoehtona lapselleen. Leskisen (1994, 181 - 188) tutkimuksen mukaan vanhempien mielipiteet eri luokkamuotojen sopivuudesta olivat yhteydessä lapsen vammaisuuden luonteeseen. Vaikeimmin vammaisten lasten vanhemmat olivat tyytyväisiä segregoiviin ratkaisuihin. Palmerin, Borthwick - Duffyn ja Widamanin (1998, 279) puolestaan vaikeasti kehitysvammaisten lasten vanhemmat näkevät inkluusion hyvänä lapsen sosiaalisen kehityksen ja hyväksynnän kannalta, mutta ovat epäileväisiä lapsen oppimisen myönteisen kehityksen suhteen verrattuna erityisopetukseen. Myös Huntin ja Goetzin (1997, 25 - 26) mukaan hyväksytyksi tuleminen ja yhteenkuuluvuus ovat myönteisiä asioita inklusiivisissa malleissa.

Tutkimuksessamme tuli esiin samanlaisia tuloksia kuin Walther - Thomasin (1997, 405 - 406) tutkimuksessa. Hänen mukaansa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyömallien kehittämiseen osallistuneet koulut olivat pääasiassa tyytyväisiä kehitykseensä. Samanaikaisopetus, ammatillinen tuki ja yhteistyö sekä inklusiiviset tukipalvelut olivat lisääntyneet. Monissa kouluissa oli toteutettu sekä uusia että vanhoja malleja. Muutamat koulut kertoivat yksittäisistä oppilaista, joille integraatio ei ollut sopinut.

10. POHDINTA

Olemme mielenkiinnolla tutustuneet erilaisiin malleihin toteuttaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä. Mikäli resurssit olisivat mahdollistaneet, niin olisi ollut mielenkiintoista käydä kyselymme kouluissa ja katsoa käytännössä, kuinka yhteistyötä toteutetaan. Nyt meidän täytyi perehtyä asiaan saamaamme materiaalin perusteella. Toisaalta tällä tavalla meillä oli mahdollisuus saada tietoa useammasta koulusta.

Malleissa oli sekä yhteisiä, että erottavia piirteitä. Kaikissa malleissa hallinnollisen tason tekemät ratkaisut vaikuttivat käytännön toimintaan. Monesti ylemmältä tasolta saadaan kyllä myötätuntoa ja kannustusta opetuksen kehittämiseen, mutta ei resursseja tai rahaa. Kehittämiseen tarvitaan kuitenkin myös resursseja. Tällä hetkellä vaikuttaa siltä, että integraatiota käytetään liian usein säästötoimena. Käytännössä erityisoppilas vain siirretään yleisopetukseen huolehtimatta tarvittavista tukitoimista. Erityisopetuksen resursseja on niin vähän, että opettajat eivät saa kaipaamaansa tukea. Mielestämme resurssien, kuten opettajien koulutus, avustajat, moniammatillinen tuki, turvaaminen on onnistuneen yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön edellytys. Eräs tärkeä tekijä mielestämme on myös luokkakoko. Opettajien mielestä luokkakoko ei saisi ylittää kahtakymmentä, jos luokassa on erityisoppilas.

Pelkillä resursseilla ei kuitenkaan yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyötä kehitetä. Tarvitaan kehittämishaluisia kouluja ja opettajia, jotka ovat valmiita laajaan koulun uudistamiseen. Opetusuunnitelman uudistamisen lisäksi opettajien täytyy pystyä muuttamaan työtapojaan ja lisäämään yhteistyötä. Uudistaminen vaatii kovaa työtä ja oman työn kriittistä arviointia. Tällä hetkellä meneillään oleva alkuopetuksen opetusuunnitelman uudistuksen perusteet mielestämme ohjaavat laajaan muutokseen. Koulujen tulisi oivaltaa, että pelkkä oppisisältöjen ja tavoitteiden uudelleen määrittely ei riitä. Mielestämme kehitysprosessin tueksi tarvitaan ulkopuolista ajatusten herättelijää. Monesti opettajat ovat niin kiinni omissa työtavoissaan, etteivät oikeastaan edes huomaa omia menetelmiään. Opettajien voisi olla hyvä välillä vierailla kouluissa, joissa yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyötä on kehitetty. Tällöin he näkisivät, kuinka se käytännössä toimii. Koulukulttuuri vie helposti mukaan perinteisiin

toimintatapoihin. Toisenlaisen mallin näkeminen puolestaan voisi johtaa oman työn kehittämishalukkuuteen. Nykyisen koululainsäädännön edellyttämä erityisoppilaille laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, tuntuu monille opettajille lähes ylivoimaiselta toteuttaa käytännössä. Uudet työtavat helpottaisivat yksilöllisen opetusuunnitelman toteuttamista ryhmässä.

Kouluissa pitäisi olla rinnakkain käytössä monenlaisia opetusmenetelmiä, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että kaikki oppilaat eivät opi samalla tavalla, toiset oppivat parhaiten yksin.

Tutkimuksessamme oli enemmän opettaja- kuin koulukohtaisia malleja. Yksittäisillä opettajilla on suuri rooli yleisopetuksen ja erityisopetuksen kehittämisen kannalta. Innostuneita opettajia tarvitaan, mutta myös koko koulun sitoutuminen olisi tärkeää. Koko koulun sitoutuminen mahdollistaisi laajemman ja pysyvämmän uudistuksen. Opettajien mielipiteitä pitäisi kuunnella myös uudistuksissa. Meidänkin tutkimuksessamme tuli esille, että opettajia ei aina kuunnella. Usein puhutaan, että koulua on niin vaikeaa uudistaa. Mutta koulu ei muutu, jos opettjat eivät myös halua muuttua. Joten opettajien kuunteleminen olisi tärkeää. Kun opettaja on motivoitunut muutokselle ja pystyy siihen myös käytännön tasolla vaikuttamaan, niin silloin voi muutoksiakin syntyä.

Mielestämme opettajien yleisopetuksen ja erityisluokan välimuotona kuvailema pikkuluokka tuntuu toimivalta ratkaisulta. Pikkuluokassa oppilas saa tarvitsemaansa tukea pienemmässä ryhmässä, silloin kun suuressa ryhmässä opiskelu on liian vaativaa. Yleensä samalla toteutuu oppilaan lähikouluajatus. Valitettavasti käytännössä kaikilla yleisopetuksenkaan oppilailla ei toteudu lähikouluajatus, koska oppilaita siirrellään kouluista toiseen resurssien mukaan.

Oppilaiden välisiä suhteita opettajat kuvailivat lähinnä tuttuussuhteiksi. Tässä olisi mielestämme kehittämistä. Mielestämme ensinnäkin aikaa yhdessäoloon pitäisi olla tarpeeksi, jotta oppilaat todella tutustuvat toisiinsa. Tutustumista helpottaa molempia yhteistyön osapuolia kiinnostava toiminta, johon kaikki oppilaat pystyvät osallistumaan. Väkisin ei ystävyyssuhteita luoda, mutta ainakin pitäisi yrittää luoda ystävyydelle otollinen ilmapiiri. Mielestämme tarvitaan myös vapaamuotoista toimintaa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön mallit ovat kontekstisidonnaisia, eikä niitä välttämättä voi siirtää sellaisenaan toiseen ympäristöön.Ne ovat myös osa koulun kehitysprosessia, joten niitä ei voi vielä pitää valmiina. Koska olemme kuvanneet kouluja ja kehittämisprosesseja, niin koulujen ja opettajien on helpompi ottaa malleista aineksia omän koulunsa kehittämiseen. Mielestämme mallit ja kokemukset voivat tarjota myös ratkaisuja kouluille, jotka ovat kohdanneet ongelmia kehittämisprosessissaan. Toisten kokemuksia voi hyödyntämällä voi kenties välttää joitakin kehittämisen esteitä. Tutkimuksessamme on paljon erilaisia malleja ja kouluja. Kaikille kouluille eivät käy kaikki mallit, mutta uskomme, että tutkimuksemme malleista jokainen voi löytää jotain itselleen. Toisten kokemukset ja mallit toimivat voivat toimia virikkeenä opettajien halulle uudistua. Olemme tutkimuksessamme käsitelleet malleja monella eri tasolla. Tutkimuksessamme esille tulleet kokemukset erityis- ja yleisopetuksen kehittämisestä koulun eri tasoilla saattaavat osaltaan auttaa opettajia tarkastelemaan kehittämistä laajemmin ja pääsemään syvemmälle koulun uudistamiseen.

Opetushallituksen laadullisessa kehittämishankkeessa tavoitteena on ollut kehittää erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä ja omassa tutkimuksessamme olemme tuoneet näitä malleja hyödynnettäväksi. Tutkimustuloksemme olivat samansuuntaisia kuin monissa muissa maissa saadut tulokset. Mielestämme on kulttuurisidonnaisuuden vuoksi tärkeää, että myös kotimaassa.

Kehittäminen jatkuu tutkimuskouluissamme edelleen. Me olemme tutkineet tämän hetkistä kehitysprosessin vaihetta kouluissa. Mielestämme on tärkeää, että jatkossakin tutkitaan, miten mallit ovat kehittyneet eteenpäin ja millaisia uusia malleja on löydetty. Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, mutta koulu hitaasti. Kehittämistyötä ja tietoa tarvitaan, jotta voidaan vastata oppilaiden muuttuviin tarpeisiin.

Uudistaminen vaatii koulun eri tasojen kehittämistä. Mielestämme ei ole oleellista, miltä koulun tasolta uudistus lähtee liikkeelle. Onnistuakseen ja jäädäkseen elämään osana koulun arkea, kehityksen olisi tärkeää ulottua koulun joka tasolle. Kukaan ei jaksa yksin ja jostakin pitää aina aloittaa.

LÄHTEET:

Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1999. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita.

Baker, J. M.& Zigmond, N. 1995. The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and impications from the five cases. The journal of special education. Vol 29. No 2 / 1995

Barton, L. 1999. Market ideologies, education and the cahallenge for inclusion. Teoksessa Daniels, H.& Garner, P. (Ed.) World yearbook of education 1999. Inclusive education. London: Kogan Page.

Bishop, K.D., Jubala, K.A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Facilitating Friendships. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (Ed.) Inclusion. A guide for educators. Pennsylvania: Paul H. Brookes Publishing Co.

Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. Boston: Allyn and Bacon.

Cook, B.G. & Semmel, M.I. 1999. Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. The journal of special education vol. 33. No 1/1999.

Denzin, N. K. 1994. The art abd politics on interpretation. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Ed.) Handbook of qulitative research. Thousand Oaks. Sage.

Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions:theories and discourses in inclusive education. Teoksessa Daniels, H. Ja Garner, P. (Ed.) World yearbook of education 1999. Inclusive education. London:Kogan Page.

Falvey, M.A., Givner, C.C. & Kimm, C. 1997. What do I do monday morning? Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (Ed.) Inclusion. A guide for educators. Pennsylvania: Paul H. Brookes Publishing Co.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulun uudistuksen perusteiden pohdintaa. Painatuskeskus Oy: Helsinki.

Happonen, H. 1997. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 40. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Happonen, H., Ihatsu, M., Kärnä, E., Perätalo U. & Tuunainen, K. 1986. Luokattoman erityisopetuksen nykytila ja kehittämisen pääsuunnat. Kouluhallituksen tutkimuksia no 7. Helsinki: Kouluhallitus.

Harris, A. 2000. What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. Educational research Vol 42. No 1 spring 2000.

Hautamäki, J. - Lahtinen, U. Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: Wsoy.

Heiman, T. & Margalit, M. 1998. Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. The journal of special education. Vol 32. No 3 / 1998.

Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: Wsoy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S, Remes,P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita.Helsinki: Kirjayhtymä.

Hunt, P. & Goetz, L. 1997.Research on inclusive educational programs, practices and outcomes for students with severe disabilities. The journal of special education. Vol. 31. No 1 / 1997.

Hurme, R. & Pesonen, M. 1981. Englantilais - suomalainen suursanakirja. Porvoo: Wsoy.

Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1998. Ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta / inkluusiosta.Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 4/1998.

Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. No 5. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Ihatsu. M. 1994. Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 57. Erityiskasvatus. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa - aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H. Blom, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inkluusiiviseen kouluun - utopiaa vai todellisuutta. Teoksessa Murto P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille - onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Ikonen, O. 1997. Sietäminen ja suvaitseminen ovat avainasioita tulevaisuuden yhteiskunnassa. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 4/1997.

Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Juva: Atena.

Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Turun yliopiston julkaisuja C:98.

Karagiannis, A., Stainback, W & Stainback, S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (Ed.) Inclusion. A guide for educators. Pennsylvania: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kauffman, J. M. 1993. How we might to achieve radical reform of special education. Exeptional children, Vol. 60, No.1. The council for exceptional children.

Kavale, K.A. & Forness, S.R. 2000. The great diveide in special education. Inclusion, ideology and research. Teoksessa Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (Ed.) Educational interventions. Advances in learning and behavioral disabilities. Connecticut, Usa: Jai press.

Kettman Klinger, J., Vaughn S., Shay Schumm, J., Cohen, P. & Forgan, J.W. 1998. Inclusion or pull - out. Which do students prefer? Journal of learning disabilities. Vol 31. 2/ 1998.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: Wsoy.

Koulusäädökset. Lakikokoelma 1999. Toim. Luhtanen, R. Helsinki:Gummerus.

Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? 2. uud.painos. Jyväskylä: Gummerus.

Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. 1986. Pieni koulu. Vantaa: Kunnallispaino.

Leskinen, M. 1994. Erikseen vai yhdessä? Vaikeasti vammaisten lasten vanhempien käsityksiä luokkamuotojen sopivuudesta. Kasvatus 25 (2).

Lincoln, Y. S. & Cuba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Thousand Oaks: Sage.

Lincoln, Y. S. & Cuba, E.G. 2000. Paradigms and perspectives in transition. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (Ed.) Handbook of Qualitative research.2 nd ed. Thousand Oaks: Sage

Lipsky, D.K. & Gartner, A. 1999. Inclusive education: a requirement of a democratic society. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. (Ed.) World yearbook of education 1999. Inclusive education. London: Kogan Page.

Mamlin, N. 1999. Despite best intentions: When inclusion fails. The journal of special education. Vol 33. No 1./1999.

Meriläinen, L. 1996. Oppilaiden ja opiskelijoiden tukipalvelut. Teoksessa H. Blom, A. Lindström, U.Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus.

Miettinen, R. 1990 Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.

Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, A. Lindström, U.Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus.

Moberg, S. 1998a. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa Kehitysvammaisten petus. Mitä ja miten. (toim. O. Ikonen.) Kehitysvammaliiton julkaisuja. Helsinki: Hakapaino Oy.

Moberg, S. 1998b. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Juva: Atena.

Murto, P. 1999. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inkluusioon. Teoksessa Murto P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille - onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä Oppilaiden ei - toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149. Lievestuore: University of Jyväskylä.

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

Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate - 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

OECD. 1999.Centre for educational research and innovation. Inclusive education at work. Students with disabilities in mainstream schools. France: OECD.

Oppilaskomitean mietintö 1973. Helsinki: Komiteamietintö 1973:151

Outakoski, N., Tuunainen, K., Happonen, H. & Ihatsu, M. 1988. Erityisopetus harvaan asutussa kunnassa.Kouluhallituksen julkaisuja No 10. Helsinki: Kouluhallitus.

Palmer, D.S, Borthwick-Duffy, S.A. & Widaman, K. 1998. Parent perceptions of inclusive parctices for their children with significant cognitive disabilities. Exeptional children. Vol 64. No 2 / 1998. The council for exeptional children.

Perusopetuslaki 1998. N:o 628/ 1998

Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: Wsoy.

Sage, D.D. 1997. Administrative strategies for achieving inclusive schools. Teoksessa Stainback, S.& Stainback, W. (Ed.) Inclusion. A guide for educators. Pennsylvania: Paul H. Brookes Publishing Co.

Sahlberg, P. 1996a. Kuka auttaisi opettajaa. Post - moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprosejtin valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Sahlberg, P. 1996b. Yksinään ja yhteisvoimin - kollegiaalisuus koulun kehittämisessä. Kasvatus 27 (1).

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva:Wsoy.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä:Atena.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. 1997. Ten critical elements for creating Inclusive and effective school Communities.Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (Ed..) Inclusion. A guide for educators. Pennsylvania: Paul H. Brookes.

Scruggs, T. E & Mastropieri, M. A. 1996, Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion, 1958 - 1995: a research synthesis. Exeptional children Vol 63, No. 1./ 1996. The council for exceptional children.

Snell, M. E. & Janey, R. E. 2000. Teachers problem solving about children with moderate and severe disabilities in elementary school. Exeptional children Vol 66. No 4/ 2000. The council for exeptional children.

Soodak, L. C & Podell, D. M. 1998. Teacher, student and school attributes as predictors of teachers`responses to inclusion. The journal of special education vol. 31. No 4 / 1998.

Stainback, S. & Stainback, W. 1997. Curriculum in inclusive classroom. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (Ed.) Inclucion. A guide for educators. Pennsylvania: Paul H. Brookes Publishing Co.

Strauss, A. 6 Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Usa: Sage.

Ström, K. 1996. Osa - aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H. Blom, A. Lindström, U.Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä

Taylor, S.J. & Bogdan, R. 1998. Introduction to qvalitative research metods.3rd Ed. New York:Wiley.

Thomas, G. & Davies, J. D. 1999. England and Wales: competition and control - or stakeholding and inclusion. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. (Ed.) World yearbook of education 1999. Inclusive education. London: Kogan Page.

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

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H.Blom, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus.

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

Waldron, N.L. & McLeskey, J. 1998. The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. Exeptional children. Vol. 64 no 3 / 1998. The council for exeptional children.

Walther - Thomas, C.S. 1997. Co -teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. Journal of learning disabilities. Vol 30. 4 / 1997.

Vaughn, S. & Klinger, J. K. 1998. Students' perceptions of inclusion and resource room settings. The journal of special education. Vol 32. No 2 / 1998.

Vehkakoski, T. 1998.Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.). Poikkeava vai erityinen. Juva: Atena.

Vehmas, S.1998.Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen - yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.). Poikkeava vai erityinen. Juva: Atena.

Weiss, M.P. ja Brigham, F.J. 2000. Co - teching and the model of shared responsibility. Teoksessa Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (Ed.) Educational interventions. Advances in learning and behavioral disabilities. Connecticut, Usa: Jai press.

Welch, M. 1989. A cultural perspective and the sedond wave of educational reform. Journal of learning disabilities. Vol 22. No 9/ 1989.

Villa, R.A. & Thousand, J.S. 1997. Student collaboration. Teoksessa Stainback, S. & Stainback, W. (Ed.) Inclusion. A guide for educators. Pennsylvania: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wilson, J. 2000. Doing justice to inclusion. European journal of special needs education.Vol 15, No 3 / 2000.

Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Zigmond, N. & Baker, J. M. 1995. Concluding comments: Current and future practices in inclusive schooling. The journal of special education Vol. 29. No 2/1995.

Painamaton lähde:

Perusopetusuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Dispositio 2000.

LIITE 1.

1. TUTKIMUKSEN METODIIKKA

1.1 Tutkimusote

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen. Sen taustalla voi olla erilaisia teoreettisia orientaatioita. Meidän tutkimuksemme taustaorientaatio on fenomenologinen. Fenomenologisen lähestymistavan pyrkimyksenä on ymmärtää ihmisten kokemuksia, tapahtumien ja vuorovaikutusten merkityksiä tietyissä tilanteissa. Todellisuuden nähdään olevan sosiaalisesti rakentunut. (Bogdan & Biklen 1992, 35-36.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistona ovat luonnolliset tilanteet, koska ilmiötä voidaan parhaiten tutkia omassa kontekstissaan. Aineiston hankinnassa tutkija on keskeisessä asemassa. Koska tavoitteena on myös ilmiön rikas kuvailu, laadullinen tutkimus on kuvailevaa ja koostuu sanoista ja kuvista numeroiden sijaan. Tutkimuksen kohteena on usein merkitykset eli osallistujien perspektiivi erilaisiin asioihin. Tutkimus heijastaa tutkijan ja tutkittavan dialogia, tutkija ei lähesty neutraalisti tutkimusaihettaan. (Bogdan & Biklen 1992, 29-31.) Tutkimuksemme ei ollut etnografinen, koska meillä ei ollut mahdollisuutta käydä tutkimassa näin laajaa määrää kouluja paikanpäällä. Pyysimme kouluja lähettämään myös aiemmin kirjoitetun materiaalin, joka ei oltu kirjoitettu juuri meidän tutkimustamme varten.

Tarkoituksenamme oli useiden eri aineistonkeruutapojen kautta saada tietoa erityis- ja yleisopetuksen yhteistyöhön liittyvistä asioista monista kouluista. Halusimme saada tietoa opettajien kokemuksista ja tavoista käytännössä toteuttaa erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä. Lincoln ja Cuba (2000, 178) tuovat esille, että ilmiön tutkimisen luotettavuuden kannalta metodin rinnalla korostuu tulkintaprosessi. Olemme yrittäneet tehdä aineistomme tulkinnalle oikeutta pyrkimällä rikkaaseen kuvailuun.

Laadullisen tutkimuksen etiikassa on kaksi keskeistä asiaa eli tutkittavien vapaaehtoisuus ja tietoisuus tutkimuksen luonteesta, vaaroista ja velvoitteista. Tutkittavien kunnioitus on kaiken lähtökohta. Jos tutkija asettuu tutkittaviensa yläpuolelle, voidaan olettaa, että tutkittavien todellisuutta on silloin mahdotonta yrittää lähestyä. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillisempää, ettei tutkijalla ole olemassa vahvaa, ennalta laadittua tutkimusasetelmaa, hypoteeseeja tai välttämättä edes tarkkaa tutkimusongelmaa. Laadullisen tutkimuksen rikkautena voikin nähdä sen, että tutkija puhdistautuu ennakkoasetelmista. (Bogdan & Biklen 1992, 49-59)

Ennen tutkimustamme meillä ei ollut paljon kokemusta koulukulttuurista, joten olimme avoimia tutkimuksestamme esiin nouseville asioille eli löydöille. Koska tutkimuksemme oli osa Opetushallituksen kehittämishanketta, tutkittavat olivat sitoutuneet vastaamaan aihetta koskeviin tutkimuksiin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta. Aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Perimmäisenä ajatuksena on kuitenkin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Kun tutkitaan yksittäistä tapausta kyllin tarkasti saadaan esille se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 1997, 181) Tutkimuksessamme olemme keränneet aineistoa useasta koulusta, jotta saisimme tietoa mahdollisimman monesta erilaisesta tavasta toteuttaa erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä.

1.2 Aineiston keruu

Lokakuussa 1999 menimme mukaan KT Aimo Naukkarisen ohjaamaan tutkimusryhmään. Tutkimuksemme kohteena olevat koulut kuuluvat Opetushallituksen laadulliseen erityisopetuksen kehittämishankkeeseen. Aloimme alustavasti suunnitella tutkimuslomaketta. Tutkimustehtävän kannalta oli tärkeää, että aineistoa saataisiin mahdollisimman laajalta alueelta, joten tietojen keruu tehtiin kyselylomakkeilla. Kyselylomake liitetään yleisemmin kvantitatiiviseen tutkimukseen. Meidän tutkimuksessamme pyrimme rakentamaan kysymykset laadullisiksi ja laajoiksi. Lomakkeessa kysyttiin ensin taustatietoja, sitten oli avoimia kysymyksiä, jotka olivat tarkoitettu vain suuntaa- antaviksi. Kysymyksille olikin vaikeaa löytää sopiva määrä ja laajuus, jotta ne eivät olisi liian ohjaavia. Vaarana kysymysten asettelussa oli, että ne antaisivat sosiaalisesti hyväksyttyjä vastauksia. Pyysimme vastaajia lähettämään kaiken jo valmiina olevan materiaalin koulustaan, joka liittyi tutkimukseemme. Näin

pyrimme saamaan kattavan dokumenttiaineiston erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyöstä kouluissa.

Laadullisessa tutkimuksessa teksti voi olla joko kirjoitettu tutkijan pyynnöstä tai johonkin muuhun tarkoitukseen. Muita mahdollisia aineistoja voivat olla päiväkirjat, kirjeet, autografiat, viralliset dokumentit, organisaation sisäiset ja ulkopuoliset dokumentit sekä erilaiset rekisterit. (Bogdan & Biklen 1992, 132) Meidän tutkimuksessamme aineistona on pääasiassa tutkijan pyynnöstä kirjoitettu teksti ja siinä lisänä virallisia dokumentteja sekä organisaation sisäisiä ja ulkopuolisia dokumentteja.

Kyselytutkimuksen etuna pidetään, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Voidaan kysyä monia asioita ja saada paljon henkilöitä. Tutkimuslomakkeen käyttäminen on tehokasta ja se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Tulosten tulkinta voi kuitenkin osoittautua ongelmalliseksi. Haittoja kyselylomakkeen käytössä on, että tutkija ei tiedä, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja kuinka huolellisesti he ovat vastanneet. Tutkija ei myöskään tiedä, miten vastaajat ylipäänsä ovat selvillä aihealueesta tai ovat yleensäkin perehtyneet asiaan, josta kysymykset esitettiin. Hyvän lomakkeen laatiminen vie aikaa. (Hirsjärvi ym. 1997, 191.) Halusimme löytää useita erilaisia malleja. Meillä ei ollut mahdollisuutta vierailla kaikissa kouluissa, joten kyselytutkimuksen kautta saimme tietoja useista eri kouluista. Tämän jälkeen saatoimme hankkia lisää aineistoa muilla menetelmillä.

Vaikka tutkimuslomake oli lähes valmiissa muodossaan jo ennen joulua, lähetimme sen kentälle vasta 25.2.2000. Tässä välissä kyselylomaketta muokattiin ja mietittiin moneen kertaan. Pyysimme kommentteja kyselylomakkeesta myös mm. yläasteen erityisopettajalta, luokanopettajalta, harjaantumiskoulun opettajalta sekä äidinkielen opettajalta.

Vastausaikaa annoimme kolme viikkoa, koska väliin osui hiihtoloma, jonka ajankohta vaihteli eri puolilla Suomea. Ensimmäisessä vaiheessa lähetimme kyselyjä 39 kappaletta. Määräaikaan mennessä saimme vain 8 vastausta. Hieman tämän jälkeen tuli 3 vastausta lisää, yhteensä siis 11. Päätimme lähettää karhukirjeen kouluille, jotka postitimme 29.3. 2000. Tämän karhukirjeen jälkeen alkoikin tapahtua. Huhtikuun 8. päivään mennessä vastauksia oli saapunut jo 21 kappaletta. Tämän lisäksi lähetimme neljään uuteen kouluun kyselyt, yhteensä kyselylomakkeita lähettiin siis 43 kappaletta. Karhukirjeemme tavoitti myös sellaisia vastaanottajia, jotka eivät olleet saaneet alkuperäistä kyselyämme ollenkaan. Tämä oli mielenkiintoista, koska lähetimme karhukirjeet aivan samaan osoitteeseen kuin varsinaisen kyselynkin. Yhteydenottoja tuli kouluista sekä sähköpostitse että puhelimitse. Useimmat pyysivät lisäaikaa vastaukselleen. Kyselymme oli kyllä omastakin mielestämme melko laaja. Lisäaikaa annoimme kaikille halukkaille ja korostimme vielä, että jo valmiina olevaa materiaalia voi myös lähettää, kaikkea ei tarvitse kirjoittaa juuri tätä tutkimusta varten. Muutamat vastaajista totesivat vastauksessaan, että haastattelu olisi ollut helpompi. Olisimmekin mielellämme haastatelleet, mutta käytännön syistä oli mahdotonta haastatella kaikkia.

Vastuksia tuli edelleen pikkuhiljaa koko huhti-toukokuun ajan ja viimeinen vastaus tuli sähköpostilla 7.6.2000. Tällöin olimme saaneet vastauksen 31 koululta. Tämän lisäksi puuttuu yksi koulu, joka ilmoitti huhtikuussa, että pystyy vastaamaan vasta toukokuun lopussa. Vastausta ei kuitenkaan ole kuulunut. Yksi koulu ilmoitti, että he eivät ehdi vastata ollenkaan.

Laadullisen tutkimuksen vahvuuksia on joustavuus ja se, että päätöksiä tutkimusprosessin etenemisestä tehdään prosessin aikana Aineistoa voidaan kerätä lisää, kunnes aineisto on kylläinen. (Bogdan & Biklen 1992, 58-59; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 44 - 47.) Saatuamme dokumenttiaineiston ja analysoituamme sitä alustavasti päätimme kerätä lisää aineistoa haastatteluilla ja havainnoimalla.

Toukokuussa luimme aineistoa läpi ja valitsimme haastateltavat koulut. Haastattelua voidaan käyttää laadullisessa tutkimuksena pääasiallisena tai aineistoa täydentävänä keruumenetelmänä. Meillä haastattelu oli siis aineistoa täydentävää. Haastattelu voi olla rakenteeltaan avoin, teema tai strukturoitu. Meidän haastattelumme olivat teemahaastatteluita. Olimme poimineet asioita, joihin halusimme tarkennusta. (Bogdan & Biklen 1992, 96)

Haastattelun käsitteestä tulee mielekäs ja elävä, kun sitä kuvataan todellisten tapahtumien ja inhimillisen kokemisen yhteydessä. Haastatteluun kuuluu haastattelurungon laatiminen, haastattelu, tulosten rekisteröinti, numeerinen koodaaminen ja vastausten koodaaminen. Haastattelun lähtökohtana täytyy olla tutkimuskohteen tuntemusta ja siihen liittyvää teoreettista taustaa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 24 - 26)

Haastattelua varten voidaan laatia haastattelurungon sijaan teema-alueluettelo, jolloin teema-alueet edustavat teoreettisten peruskäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai - luokkia. Teema-alueet muutetaan

haastattelutilanteessa kysymyksiksi. Tutkittavan ilmiön peruskäsitteet hahmottuvat perehdyttäessä teoriaan ja tutkimustietoon. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 41) Alustavan dokumenttiaineiston analyysin perusteella mietimme haastatteluteemoja.

Puhelinhaastatteluina keräsimme tietoja kuudesta koulusta ja paikan päällä haastateltiin neljän koulun väkeä. Näissä haastatteluissa tarkensimme vastuksissa olevia asioita ihan käytännön tasolle. Haastateltavien koulujen valinnassa koulun vastausten pituus ei ollut ohjaava tekijä, vaan tärkeää oli, vastauksessa oli mainittu jokin asia, joka herätti kiinnostuksemme ja halusimme saada siitä lisätietoja. Haastatteluja oli yhteensä kymmenen, joista kertyi aineistoa 86 sivua 2 rivivälillä. Lyhimmät haastattelut (2) olivat pituudeltaan 6 sivua ja pisin 20 sivua

Haastattelujen lisäksi toinen tutkijoista teki havaintoja toukokuussa kahden viikon ajan yhdessä tutkimuskouluista. Tällöin oli mahdollista seurata erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä käytännössä. Havainnot rikastuttivat aineistoamme. Opetusharjoittelijana oli mahdollista tehdä havaintoja luonnollisissa tilanteissa osana työyhteisöä. Opettajien ja muun henkilökunnan suhtautuminen harjoittelijaan oli luonteva. He kertoivat asioista monissa yhteyksissä viitaten usein käynnissä olevaan tutkimukseemme.

Aineistolla eli datalla tarkoitetaan kaikkea sitä raakamateriaalia, mitä tutkija kerää tutkimastaan ilmiöstä. Siihen sisältyvät kaikki dokumentit, haastattelut sekä myös tutkijan kirjalliset muistiinpanot kuulemastaan, kokemastaan ja ajatuksistaan koskien datan keräystä ja sen reflektoivaa tarkastelua.(Bogdan & Biklen 1992, 106)

Aineistoa kertyi lopulta yhteensä 549 sivua. Koulujen vastausten taso vaihteli huimasti, samoin vastausten sivumäärät. Vastausten sivumäärän vaihteluväli oli 2-105. Lyhimmät vastaukset olivat siis pituudeltaan vain 2 sivua ja näistäkin toinen oli taustatietolomake. Tällaisia kouluja oli neljä. Kolmen sivun vastauksiakin tuli kuudelta koululta. Suurin aineisto, jonka yhdeltä koululta saimme, oli 105 sivua. Tähän vastaukseen sisältyi koulusta tehtyjä approbatur ja cum laude töitä sekä koulun sisäisiä tutkimuksia. Muutamat koulut ilmoittivat omat nettisivunsa ja kävimme niissä myös tutustumassa. Tosin nettisivujen tieto oli jokseenkin samaa kuin olimme jo saaneet vastauksissakin.

1.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysillä tarkoitetaan prosessia, jossa systemaattisesti etsitään ja järjestetään kerättyä aineistoa, kenttämuistiin panoja ja muuta tutkimusmateriaalia. Tarkoituksena on kerätyn aineiston kautta lisätä ymmärrystä siitä. Tarkoituksena on myös esittää prosessin kautta tehdyt löydöt toisille. (Bogdan & Biklen 1992, 153)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on induktiivinen. Tällöin olemassaolevasta aineistosta etsitään ulottuvuuksia ja yksityiskohtia, joista muodostetaan kokonaisuuksia, käsitteitä ja yhteenvetoja. Etenemissuunta analyysissä on yksityiskohdista kokonaisuuksiin. Aineisto ohjaa tutkijaa induktiivisessa päättelyssä. (Bogdan & Biklen 1992, 31-32; Syrjälä ym. 1994, 23-25.)

Analyysi voi kulkea aineiston keruun rinnalla tai se voi alkaa vasta keruun jälkeen Sitten aineisto pitää pilkkoa mielekkäisiin, hallittaviin kappaleisiin, tehdä synteesiä, etsiä malleja sekä miettiä, mitä aineistosta voi oppia. Tämän kaiken perusteella tehdään päätös, mitä tulisi kertoa toisille ja miten raportoida aineisto. (Bogdan & Biklen 1992 153-154)

Meillä oli käytössä molemmat tavat, mutta pääasiassa aineiston analyysi alkoi vasta keruun jälkeen. Mutta haastatteluja varten meidän piti jo alustavasti analysoida vastauksia, jotta osasimme poimia sieltä haastateltavat. Muuten noudatimme aineiston analyysissä Bogdanin ja Biklenin (1992) esittämää aineiston analyysitapaa. Ensin uppouduimme aineistoon lukemalla sitä monta kertaa läpi saadaksemme yleiskuvan aineistosta, jotta voisimme miettiä koodausta.

Tämän jälkeen mietimme yhdessä sopivat koodit ja aloitimme koodauksen. Jaoimme tässä vaiheessa aineiston puoliksi. Olimme alleviivanneet jo lukemisvaiheessa aineistosta esiin nousevia asioita. Tämän jälkeen pyrimme pääsemään syvemmälle aineistoon ja löytämään lisää koodeja. Taylorin ja Bogdanin (1998) mukaan vain osa koodeista nousee heti esiin. Koodauksessa käytimme koodikortteja, joihin merkitsimme aina koulun numeron, sivunumeron sekä myös rivinumeron. Aluksi koodit olivat melko pieniä ja lisäsimme koodeja myös koodausvaiheessa. Kun koodaus oli tehty, yhdistelimme koodeja aihepiirien alle. Muokkasimme siis koodikategorioita pääasiassa yhdistellen. Joitakin koodeja nimesimme uudelleen. Ensiksi koodasimme kyselyt ja niihin liittyvän aineiston, sitten haastattelut ja havaintomuistiinpanot. (Bogdanin & Biklenin 1992, 153-183; Taylor & Bogdan 1998, 143-146.)

Syrjälän ym. (1994) mukaan tutkimusaineiston koonnissa on keskeinen periaate triangulaatio. Sillä

tarkoitetaan erilaisen ja eri tavoin kootun aineiston vastakkainasettelua ja vertailua. Tutkimuksessamme keräsimme aineistoa kolmella eri menetelmällä ja pyrimme tarkastelemaan näin saatua aineistoa suhteessa toisiinsa. (Syrjälä ym. 1994, 44.)

1.4 Aineiston raportointi

Tutkimusprosessiin kuuluu olennaisena osana raportointi tutkimusprosessista. Sen tarkoituksena on tehdä ns. järkeä siitä, mitä tutkimuksen aikana on opittu. Raportointia on kuvattu myös siirtämisenä kentältä lukijalle tekstinä. Tekstin tarkoituksena on kommunikoida ymmärrys lukijalle. Kirjoittaja muovaa uudelleen tarkoituksia ja tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Tämän siirtäminen tekstiin on monimutkainen, refleksiivinen prosessi. Kirjoittaja kirjoittaa aineistoonsa ja tulkintoihinsa perustuen kenttätekstiä tulkinnalliseksi työversioksi. Se muovataan edelleen julkisemmaksi versioksi, johon pyydetään kommentteja. Lopulta kirjoitetaan lopullinen, julkinen versio. Kirjoittaminen on tulkintaa. Tutkimuksen tulkitseminen ei ole mahdollista ennen kuin pysähtyy kirjoittamaan ensin itselleen, sitten kommentoijille ja lopulta yleisölle. Kirjoittamisen taustalla on yleensä jokin teoreettinen paradigma ja näkökulma. Tästä taustanäkemyksestä riippuu myös kvalitatiivisen tutkimusraportin tyyli esitellä ilmiötä. (Denzin 1994, 500-503)

Raportoinnissa on tärkeää, ettei tutkija raportoinnillaan hukkaa tutkittavien todellisuutta (Syrjälä ym.1994, 99).Tähän olemme pyrkineet sillä, että olemme ottaneet erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyöstä esimerkkikouluja. Olemme myös kuvailleet koulua, jotta lukija osaisi kuvitella kontekstin, jossa kyseinen ilmiö esiintyy.

Kaiken raportoituidun asian olemme työstäneet yhdessä. Koska meitä oli kaksi tutkijaa, saatoimme jakaa raakaversion kirjoittamista. Raakaversion kirjoittamisen jälkeen työstimme yhdessä tekstiä lopullisempaan muotoon. Tekstiä muokattiin myös ulkopuolelta saadun palautteen perusteella. Olemme pyrkineet siihen, että kuvailu, tulkinta ja pohdintamme ovat erillään, omissa kappaleissaan. Samoin kirjallisuuteen perustuva teoriaosa on omana kokonaisuutenaan.

1.5 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuustarkasteluja tulee tehdä laadullisessa tutkimuksessa samoin kuin muissakin tutkimuksissa. Aineiston keruun aikana käsitteiden epäselvyys voi vääristää tuloksia, jos tutkija ja tutkittava eivät ymmärrä samalla tavalla käytettyjä käsitteitä. Käsitteiden epämääräisyys voi vaikeuttaa myös aineiston analyysia, mikä puolestaan voi heikentää luotettavuutta. Olemme pyrkineet välttämään aineistonkeruuvaiheessa liiallista käsitteiden käyttöä, esimerkiksi emme ole käyttäneet integraatio- / inkluusiokäsitteitä vaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyötä. (Syrjälä ym. 1994, 100-101)

Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereinä voidaan käyttää vastaavuutta, siirrettävyyttä, tutkimustilanteen arviointia ja vahvistettavuutta. Sisäinen luotettavuus eli vastaavuutta varmistetaan äänitallennuksin, videoinnein ja/ valokuvauksin. Tutkijakollegan mukana olo tutkimusprosessissa helpottaa vastaavuuden tarkastelua. Tutkimuksemme aikana olemme jatkuvasti kriittistä keskustelua tutkimuksen eri vaiheisiin liittyen. Vastaavuuden pahimmat uhkat ovat väärät johtopäätökset ja tutkijan vaikutukset. Ulkoisen validiteetin selvittäminen voidaan tehdä vertailtavuuden ja siirrettävyyden avulla. Ulkoinen validiteetin uhat väistetään parhaiten, kun raportoidaan tarkasti tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet, tekniikat ja teoriaa. (Lincoln & Cuba 1985, 294 - 331; Syrjälä ym. 1994, 100-101)

Aloittaessamme tutkimusta meillä ei ollut täsmällistä tutkimustehtävää vaan tutkimuksen aihe eli erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö. Olimme avoimia aineistolle ja tutkimustehtävämme tarkentui aineiston analyysin myötä. Perehtymisen kirjallisuuteen teimme vasta aineiston analyysin jälkeen, jotta aikaisemmat tutkimustulokset eivät ohjaisi analyysiämme. Aihe ei kuitenkaan ollut meille täysin vieras, koska opintoihimme on kuulunut aiheeseen liittyviä opintoja.

Tutkimusta voidaan vahvistaa käyttämällä tutkimuksen ulkopuolista tarkastajaa ja kysymällä tutkimukseen osallistujilta, onko tuloksia tulkittu oikein. Tutkimustilanteen arvioinnissa ulkopuolinen tarkastaja käy läpi tutkimusprosessin. Koska tutkimusaineistomme oli laaja ja vastaajia paljon eri puolilta maata, olisi ollut vaikea järjestää esimerkiksi paneelityyppistä arviointikeskustelua. Päädyimme kysymään kommentteja kahdelta tutkimukseen osallistuneelta opettajalta. Palautteen perusteella muutoksia ei tarvinnut tehdä. Tutkimuksessamme ei ole käytetty ulkopuolista tarkastajaa, joka olisi käynyt sekä aineiston että analyysin läpi. (Bogdan & Biklen 1992, 1; Lincoln & Cuba 1985, 294 - 331;

Syrjälä ym. 1995, 100 - 102.)

Tutkimuksen siirrettävyyteen pyritään kuvailemalla mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessia. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan ainutkertainen, prosessiluonteinen ja dynaaminen. Tutkijalla itsellään on myös erittäin suuri merkitys. Tämän vuoksi tutkimuksen toistaminen samanlaisena on vaikea, jopa mahdoton tehtävä. Lukijalle tutkimusprosessin arviointi on mahdollista tutkijan kuvausten ja raportoinnin perusteella. Laadullisessa tutkimuksen tavoitteena onnistua vangitsemaan osallistujien perspektiivit mahdollisimman oikein. Olemme pyrkineet kuvailemaan tutkimusprosessia mahdollisimman rikkaasti. (Bogdan & Biklen 1992, 29-31; Happonen 1997, 205; Lincoln & Cuba 1985, 294 - 331; Syrjälä ym. 1995, 49 - 50 ja 100 - 102.)

Tutkimuksen luotettavuutta pyritään parantamaan vastaavuuden avulla. Syrjälän (1994) mukaan vastaavuutta parantaa monipuolinen aineiston keruu. Olemme pyrkineet keräämään monipuolisen aineiston kyseillä, haastatteluilla ja tekemällä havaintoja. Dokumenttiaineisto on luonnostaan autenttista, kaikki haastattelut nauhoitettiin ja havainnot perustavat tutkijanpäiväkirjan muistiinpanoihin. Straussin ja Corbinin (1990) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen kolme keskeistä elementti on aineisto, analyysi ja tulkinta prosessit ja tulosten raportointi. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tutkijan ja näiden komponenttien välinen vuorovaikutus. Olemme pyrkineet triangulaation kautta sekä palaamalla uudestaan tutkimuksen osa-alueisiin mahdollisimman hyvään vuorovaikutukseen aineiston kanssa. Olemme pyrkineet parantamaan luotettavuutta kyseenalaistamalla tekemäämme analyysiä suhteessa aineistoon. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan parantaa täten luotettavuutta etsimällä johtopäätöksiä kumoavia asioita. (Lincoln & Cuba 1985, 294 - 331; Strauss &Corbin 1990, 20; Taylor & Bogdan 1998, 141-142 ja 151 - 152; Syrjälä ym. 1994, 44.) Kvalitatiivisen tutkimuksen yleistettävyyden ja luotettavuuden kannalta on merkityksellistä, että tutkija perehtyy kvalitatiivisen tutkimuksen traditioihin, jotta saa itselleen kunnollisen perustan tutkimusprosessiin. ja tutkimuksen erityisluonne kirkastuu hänelle. Tätä kautta tutkija voi täsmentää myös lukijoilleen, millaisia ihmis-, todellisuus- ja tietokäsityksiä tutkimuksen taustalla on. Olemme pyrkineet tutkimusprosessin kriittiseen tarkasteluun sen eri vaiheissa ja parantamaan sen luotettavuutta pyytämällä palautetta kyselykaavakkeesta ja tutkimuksemme löydöistä. Olemme pyrkineet perehtymään käyttämäämme tutkimusmenetelmään mahdollisimman hyvin. Laadullisen ajattelun kehittymisessä suurin askel tapahtui tehdessämme v. 1997 pro seminaari - tutkimustamme. Tämän jälkeen olemme saaneet syventyä lisää tähän lähestymistapaan. (Syrjälä ym. 1994, 75)

Luotettavuuteen voi vaikuttaa raportoinnilla. Lukijan pitää pystyä raportin perusteella arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta ja tulkinnan osuvuutta. Tutkijan tehtävänä on myös vakuuttaa lukijat kuvattujen tapahtumien totuudenmukaisuudesta. Olisi hyvä, jos lukija saisi elävän mielikuvan tutkimustodellisuudesta lukemansa perusteella.(Syrjälä ym. 1994, 99.) Olemme pyrkineet tähän elävyyteen suorilla lainauksilla. Koska tutkimusaineistomme on pääosin vastaajien kirjoittamaa, olemme lähteneet siitä perusajatuksesta, että uskomme heitä. Olemme siis luottaneet siihen, että vastaajat kirjoittavat asioista niin kuin ne ovat. Muussa tapauksessa kyselylomaketta ei kannattaisi käyttääkään.

Raportointiin liittyy myös eettisiä kysymyksiä ja ongelmia. Yleensä tutkija pyrkii suojaamaan tutkittavansa. Suojaaminen voi kuitenkin heikentää kuvauksen yksityiskohtaisuutta ja elävyyttä. Olemme pyrkineet olemaan rehellisiä tutkittaviamme kohtaan sekä suojaamaan yksittäisten osallistujien anonymiteetin. Jouduimmekin tarkkaan miettimään, kuinka raportoimme löydöt. Koska tutkimuksemme liittyy kehittämishankkeeseen, jossa koulujen verkostoituminen on yksi tavoite, päädyimme käyttämään joidenkin koulujen kohdalla oikeita nimiä. Erityisoppilaiden anonymiteetin suojaamiseksi, joistakin kouluista oli käytettävä peitenimiä. Tutkimushankkeen ja tutkimuksen hyödyntämisen vuoksi erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämisessä, emme voineet valita vain toista vaihtoehtoa. (Syrjälä ym. 1994,99).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi ollut parempi, jos olisimme voineet mennä havainnoimaan ja haastattelemaan kaikille tutkimuksemme kouluille. Joskus tuntuu, että kirjallista vastauksissa kerrotaan sitä todellisuutta, minkä haluttaisiin olevan. Haastatteluissa olisi ollut mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä. Tiedostaessamme tämän ongelman, päätimme lisäksi haastatteluja ja havainnointia. Valitettavasti haastatteluja voitiin meidän resursseillamme tehdä vain muutamia. Kyselylomakkeen etuna puolestaan oli se, että pystyimme saamaan laajemman aineiston. Tutkimuksen vahvistettavuutta olisi parantanut ulkopuolinen tarkastaja, joka olisi käynyt läpi aineiston ja analyysin. Tutkimuksessamme on ollut kaksi tutkijaa ja olemme tehneet työnjakoa. Tämän jälkeen olemme käyneet vielä yhdessä läpi aineiston ja analyysin. Kumpikin meistä on perehtynyt koko aineistoon ja analyysiin. Raportoinnissakin olemme yhdessä muokanneet lopullisen version.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO **Liite 2. Kyselylomake**

28.2.2000

ARVOISA VASTAANOTTAJA

Teidän koulunne on ystävällisesti lupautunut vastaamaan kyselyymme erityisopetuksen ja yleisopetuksen järjestämisestä koulussanne. Pro gradu -tutkimuksemme yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön tilasta on osa Opetushallituksen erityisopetuksen laadulliseen kehittämiseen liittyvää tutkimusta, jota tekevät Joensuun ja Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan laitokset. Tutkimuksemme ohjaajana toimii tutkija, KT Aimo Naukkarinen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta.

Tutkimme erityisopetuksen toteuttamista koulussanne ennen ja nyt sekä tulevaisuudessa. Tutkimuksemme tarkoituksena on saada selville erilaisia malleja yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyöstä. Tutkimuksemme pyrkii tukemaan maanlaajuista koulujen verkostoitumista, jolloin kukin koulu voi hyödyntää malleja omassa toiminnassaan. Haluaisimme myös saada tietoa kunnan roolista koulunne toiminnassa.

Kyselyn vastaajana voi olla koulustanne yksittäinen henkilökunnan jäsen (esim. rehtori, opettaja) tai ryhmä. Vastauksen voi laatia yksin, yhteisessä kokouksessa tai yt-ajalla. Alussa kyselemme taustatietoja, jotka voi täyttää kyselylomakkeeseen. Muuten **toivomme käytettävän tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmaa**. Käsinkin voi toki vastata.

Käyttäen apuna oheisia kysymyksiä voi kirjoittaa erilliselle paperille niin pitkiä vastauksia kuin haluaa. Ylärajaa ei ole, sillä toivomme mahdollisimman laajoja ja yksityiskohtaisia vastauksia. On tärkeää, että koulunne arjesta kerrotaan mahdollisimman totuudenmukaisesti sekä onnistumisista että mahdollisista ongelmista. Mikäli koulussanne on tutkimuksemme aiheeseen liittyvää valmista materiaalia, toivomme sen liittämistä vastauksen mukaan.

Olkaa hyvä ja postittakaa vastaus oheisessa vastauskuoressa viimeistään 20.3.2000.

Jos jotain kysyttävää ilmenee, yhteyttä voi ottaa allekirjoittaneisiin tai tutkija Aimo Naukkariseen,
p. 014- 2601 634.

Yhteistyöterveisin

Sirpa Pitkänen

p. 03- 3 690 421 (työ) tai
03- 222 30 20 (koti)
s-posti: pitksi@novell.pirkkala.fi

Minna Ruohomäki

p. 03- 5766 544 (työ) tai
03- 5843122 (koti).
s-posti: miru@tyry.vlk.fi

TAUSTATIEDOT

Kyselyyn vastasi:

_____

Koulunne nimi ja sähköpostiosoite:

_____

Kuinka kauan olette toimineet nykyisessä koulurakennuksessa? _____

Koulussanne olevat vuosiluokat: _____

Koulunne luokanopettajien määrä: _____
aineenopettajien määrä: _____
erityisopettajien määrä: _____
erityisluokanopettajien määrä:_____

Perusopetusryhmien lukumäärä: _____

Erityisluokkien määrä:EMU_____ EHA _____ ESY _____ EVY_____
EDY _____ ENÄ _____ EKU _____
Maahanmuutt. _____ Joku muu, mikä?_____

Koulunne oppilasmäärä: _____

Kuinka monessa koulunne luokassa oppilasmäärä on:
16 - 20 _____ 21-25 _____ 26-31 _____ yli 32 _____

Mikä on koulunne erityisoppilaiden virallinen määrä:_____

Kuinka paljon koulussanne on oppilaita, joille on laadittu HOPS tai HOJKS:_____

Kuinka monta oppilasta käyttää laaja-alaisen erityisopettajan palveluja:
säännöllisesti _____ satunnaisesti _____

Onko koulussanne seuraaviin henkilökuntaryhmiin kuuluvia työntekijöitä ja kuinka monta:
opinto-ohjaaja _____ koulukuraattori _____
kouluavustaja _____ koulunkäyntiavustaja_____
terveydenhoitaja _____ koululääkäri _____
toimistohenkilöstö _____ keittiöhenkilöstö _____
kiinteistöhuoltohenkilöstö_____
Onko muuta henkilökuntaa, jos niin mitä:_____

_____

_____

ERITYISOPETUKSEN NYKYTILANNE

Kuvailkaa mahdollisimman tarkasti kuinka erityisopetusta on toteutettu koulussanne ja siihen liittyviä asioita.
Mikä mielestänne nykytilanteessa on hyvää ja mikä huonoa?
Voitte halutessanne käyttää apuna mm. oheista jäsennystä, joka on kuitenkin **tarkoitettu vain ohjeelliseksi.**

Minkälaista yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyö on koulussanne?
* Miten opettajat suhtautuvat?
* Miten oppilaat suhtautuvat?
* Mikä yhteistyössä on toiminut ja mikä ei?
* Minkälaista yhteistoimintaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden välillä on?
* Minkälaiset suhteet yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden välillä on?
(myönteistä / kielteistä)

Minkälaiset erityisopetuksen resurssit (mm. tuntikehys) koulussanne on ?
Miten erityisopetuksen resursseja koulussanne käytetään?
Minkälaisia opetusmenetelmiä koulussanne käytetään?
Miten HOPSia tai HOJKSia toteutetaan koulussanne?
(kuka laatii, kuinka usein, kuka valvoo toteutusta)
Miten oppilashuolto on järjestetty koulussanne?
Miten oppilashuoltoryhmä toimii koulussanne?

ERITYISOPETUKSEN HISTORIA

Pohtikaa mahdollisimman tarkasti erityisopetuksen järjestämistä koulussanne menneinä vuosina mm. edellä mainittujen asioiden suhteen.
Pohtikaa myös miten ja miksi yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyö on kehittynyt sellaiseksi kuin se on.

TULEVAISUUS

Visioikaa miten erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö tulisi koulussanne järjestää tulevaisuudessa ja miksi?
Mitä toimenpiteitä pitäisi tehdä, jotta pääsisitte ko. tavoitteisiin?
Onko tavoitteiden saavuttaminen mahdollista?

KUNNAN ROOLI

Mikä on ollut kunnan rooli erityisopetuksen toteuttamisessa ?
Ketkä ovat keskeisiä päättäviä virkamiehiä erityisopetuksen kannalta?
Millaisia toimintalinjoja ja suunnitelmia kunnassanne on?
Miten kunta voi edistää yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyötä koulussanne?

VERKOSTOITUMINEN

Haluaisimme saada selville eri tapoja toteuttaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteis- työtä. Samalla selvitämme myös koulujen mahdollisuuksia verkostoitumiseen.
Olkaa hyvä ja mainitkaa kouluja, joissa ko. yhteistyö on mielestänne edennyt pitkälle, jotta voimme tarvittaessa ottaa yhteyttä näihin kouluihin.

Kiitos vastauksesta ja vaivannäöstä!

LIITE 3. Karhukirje

ARVOISA VASTAANOTTAJA 24.03.2000

Koulunne kuuluu Opetushallituksen erityisopetuksen laadulliseen kehittämisen hank-keeseen, joten koulullenne on lähetetty muutama viikko sitten aiheeseen liittyvä kysely. Emme ole vielä saaneet koulunne vastausta. Olisi tärkeää erityisopetuksen kehittämisen kannalta, että vastaisitte. Tutkimuksen tarkoituksena on löytää työvälineitä kentän käyttöön selvittämällä yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön järjestämiseen liittyviä malleja sekä kokemuksia niistä.

Vastaustanne voitte lyhentää ja tehdä tarkoituksenmukaisemmaksi lähettämällä meille jo valmiina olevaa kirjallista materiaalia yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyöstä koulussanne. Tällöin vastauksessa ei tarvitse laajasti toistaa materiaalissa jo olevia asioita. Mikäli kehittämistyö ei koulussanne ole jostain syystä edennyt toivomallanne tavalla, toivomme kuulevamme myös siitä. Kehittämishankkeen kannalta olisi kuitenkin tärkeää kuulla myös yleis- ja erityisopetuksen yhteistyön toteuttamisen ongelmista.

Odotamme vastauksiannne 07.04.2000 mennessä.

Mikäli olette jostain syystä hukanneet lomakkeen tai jotain muuta kysyttävää ilmenee, voitte ottaa meihin yhteyttä.

Aurinkoisia kevätpäiviä toivotellen, vastauksianne odotellen.

Sirpa Pitkänen

p. 03- 3 690 421 (työ) tai
03- 222 30 20 (koti)
s-posti: pitksi@novell.pirkkala.fi

Minna Ruohomäki

p. 03- 5766 544 (työ) tai
03- 5843122 (koti).
s-posti: miru@tyry.vlk.fi