ERITYIS- JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖ

Opettajien ja rehtoreiden näkökulmia

Katja Jääskeläinen

Katriina Koskinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Katja Jääskeläinen & Katriina Koskinen

ERITYIS- JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖ. Opettajien ja rehtoreiden näkökulmia.

Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma 2002.

Tutkimus kuuluu Opetushallituksen erityisopetuksen laadulliseen kehittämishankkeeseen. Hankkeen taustalla on ajatus kaikille yhteisestä koulusta, jossa jokainen, myös erityistä tukea tarvitseva, oppilas voisi opiskella koko kouluaikansa. Tällaisen koulun edellytyksenä on nykyisen erityis- ja yleisopetuksen välisen yhteistyön kehittyminen, mikä onkin ollut yksi hankkeen päämääristä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien ja rehtoreiden näkökulmasta, miten erityis- ja yleisopetuksen välinen yhteistyö tällä hetkellä toimii ja mitkä tekijät edistävät tai estävät yhteistyötä.

Tutkimusaineisto kerättiin 29 eri puolella Suomea sijaitsevalta koululta, jotka kuuluivat erityisopetuksen laadulliseen kehittämishankkeeseen. Tutkimus toteutettiin lomaketutkimuksena, jonka kysymykset olivat avoimia ja tarkoitettu suuntaa-antaviksi, ajatuksia herättäviksi. Tämän rungon pohjalta kultakin koululta laadittiin yksi vastaus joko ryhmän tai yksittäisen henkilön pohdintojen tuloksena. Aineiston analysointi tehtiin laadullisesti. Tutkimus osoitti, että yleisesti ottaen kouluilla suhtauduttiin yhteistyöhön melko myönteisesti. Tästä huolimatta käytännön yhteistyökuvioissa oli vielä paljon kehitettävää.

Kehittyminen edellyttäisi sekä myönteistä asennetta että tarkoituksenmukaisia resursseja. Myös opettajien toimintamallien tulisi muuttua. Tätä kautta koulun kulttuurin muuttuminen mahdollistaisi nykyistä toimivamman erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön. Muutos ei kuitenkaan ole helppo prosessi. Kehitys edellyttää, että asia koetaan riittävän tärkeänä ja sen eteen halutaan ponnistella.

Avainsanat: erityisopetus, yhteistyö, integraatio, asenteet - koulu, resurssit - koulu

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO 6

2 INTEGRAATIO - ERITYIS- JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖTÄ 7
2.1 Erityisopetuksen rooli peruskoulussa 7
2.2 Integraatio ja sen muodot 8
2.3 Inkluusio 9
2.4 Kaikille yhteinen koulu 10

3 ASENTEET KOULUSSA 11
3.1 Opettajien asenteet 11
3.1.1 Merkityksellisiä tekijöitä asenteiden muokkautumisessa 12
3.1.2 Suhtautuminen yhteistyöhön 13
3.2 Käsitys oppilaasta koulukulttuurissa 15
3.2.1 Oppilasta kuvaavia käsitteitä 16
3.2.2 Käsitysten merkitys toiminnalle 17
3.3 Oppilaiden asenteet 19
3.3.1 Oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden toimivuus 19
3.3.2 Keskustelun merkitys 21
3.3.3 Oppilaiden suhtautuminen erityisopetukseen 22

4 YHTEISTYÖTAHOT JA -TAVAT 24
4.1 Yhteistyö kotien kanssa 24
4.1.1 Vanhempien toiveet erityisopetuksen järjestämisestä 25
4.1.2 Vanhempainillat 26
4.1.3 Kotikäynnit 27
4.1.4 Yhteiset neuvottelut 28
4.2 Moniammatillinen yhteistyö 29
4.2.1 Oppilashuoltoryhmä 30
4.3 Koulun sisäinen yhteistyö erityis- ja yleisopetuksen välillä 33
4.3.1 Konsultointi 33
4.3.2 Diagnosointi ja arviointi 35

4.3.3 Keskustelu opettajien välillä 36
4.3.4 Samanaikaisopetus 37
4.3.5 Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden yhdessä toimiminen 39
4.4 Yhteistyö kunnan kanssa 41
4.4.1 Keskeisiä päätöksentekijöitä erityisopetuksen kannalta 42
4.4.2 Erityisopetuksen toimintalinjoja ja suunnitelmia 43

5 OPETUSMENETELMÄT 44
5.1 Oppimisnäkemys opetusmenetelmän taustalla 44
5.2 Erilaisia toimintatapoja 45

6 RESURSSIT 48
6.1 Erityisopetuksen tämänhetkiset resurssit 48
6.2 Tukitoimet ennen erityisopetussiirtoa 51
6.3 Resurssien lisätarve 51

7 TULEVAISUUS 55
7.1 Tyytyväisyys nykytilanteeseen 56
7.2 Yhteistyön järjestäminen tulevaisuudessa 56
7.3 Toiveet kuntaa kohtaan 59
7.4 Onko asetettujen tavoitteiden saavuttaminen tulevaisuudessa mahdollista? 60

8 LÖYTÖJEN TARKASTELU 62
8.1 Erityisopettajan toimintamallit 62
8.2 Integraation edellytykset ja toimivuus 66

9 POHDINTA 75

LÄHTEET 78

LIITTEET 85
Liite 1: Metodiikka 83
Liite 2: Saatekirje 96
Liite 3: Taustatietolomake 97
Liite 4: Kyselylomake 98
Liite 5: Tutkimuskoulut 99

1 JOHDANTO

Miksi yhteistyö on perinteisesti ollut melko vähäistä kouluissa? Jotta jokainen oppilas voisi opiskella samassa koulussa muiden kanssa, laajempaa ja syvempää yhteistyötä kuitenkin tarvittaisiin. Yhteistyö voi mahdollistaa sen, että lapsi saa tarvitsemaansa, tarkoituksenmukaista tukea oikeassa paikassa oikeaan aikaan (Niemistö 2001, 13). Eri henkilöiden väliseen yhteistyöhön tulisikin panostaa tulevaisuudessa, sillä nykyiset yhteistyömuodot ovat riittämättömiä (Siljama 1996, 63). On tärkeää pohtia, miten yhteistyötä voitaisiin parantaa ja mitä keinoja tarvitaan yhteistyön edistämiseksi.

Pyrkimys toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä on yleisesti hyväksytty tavoite. Kuitenkin toteutus käytännön tasolla on puutteellista. Erityisopetusympäristöissä ei näy kehitystä juuri lainkaan. Erillinen erityisopetus on päinvastoin säilyttänyt asemansa, jopa lisääntynyt. (Moberg 2001a, 37-46.) Erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön vähäisyys kertoo, että sen toteutumiselle on olemassa esteitä. Nämä esteet voivat johtua joko asenteista tai resursseista. On mielenkiintoista pohtia, kummalla näistä on ratkaisevampi merkitys. Jos asenne on myönteinen, riittääkö niukempikin resurssi yhteistyön toteutumiseen? Vai onko niin, että pelkkä resurssien lisääminen parantaa asennetta ja näin ollen myös yhteistyötä?

Siljaman (1996, 63) mukaan yhteistyön onnistumisessa tärkeintä on vapaaehtoisuus ja halukkuus. Siitä huolimatta yhteistyön toimivuuteen vaikuttaa myös useita muita tekijöitä. Tutkimuksessamme opettajat ja rehtorit tuovat esille näkemyksiään yhteistyön edellytyksistä, niiden roolista ja toimivuudesta. Tutkimuksesta käy ilmi, että yhteistyön toteutumisen tiellä voi olla useita esteitä. Niemistö (2001, 13) toteaakin, että nämä esteet pitäisi tunnistaa ja voittaa.

Opetushallitus käynnisti syksyllä 1997 erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen. Hankkeen perusideana on ollut kehittää erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä, jotta yhteinen koulu kaikille voisi Suomessa jonain päivänä toteutua. Opettajien ja eri ammattiryhmien välinen yhteistyö korostuu yhtenä tärkeänä teemana laadukkaan opetuksen järjestämisessä jokaiselle, myös erityistä tukea tarvitsevalle, oppilaalle.

Tutkimustehtävänämme oli selvittää, millaista erityis- ja yleisopetuksen

yhteistyö on tällä hetkellä kouluissa ja millaiseksi se koetaan. Halusimme nostaa esille rehtoreiden ja opettajien käytännön toimintatapoja sekä henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia yhteistyöstä. Tarkoituksena oli tutkia, mitä erityis- ja yleisopetuksen yhteistyö vaatii toimiakseen, ja sitä kautta parantaa yhteistyötä. Tutkimusaineistomme koostuu 29 koululta tutkimuslomakkeen avulla kerätyistä tiedoista sekä koulujen lähettämästä oheismateriaalista. Lomakkeemme kysymykset olivat avoimia ja tarkoitettu suuntaa-antaviksi. Analysoimme tutkimusaineistomme laadullisin analyysimenetelmin, koska halusimme saada tutkittavien oman äänen kuuluviin sekä ymmärtää ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Tutkimusraporttimme rakenne noudattaa pitkälti kasvatustieteellisen tutkimusselosteen kaavaa. Toisessa luvussa selvitämme tutkimusilmiön taustaa. Luvuissa 3-7 esittelemme tutkimuksemme empiriaa. Osoitamme suoran lainauksen tutkimusaineistostamme kursiivisella tekstillä, jonka perässä oleva merkintä kertoo koulun numeron. Esimerkiksi K1 tarkoittaa koulua numero yksi. Liitteeseen viisi on kerättynä olennaiset numerotiedot kouluista. Kahdessa viimeisessä luvussa tarkastelemme löytöjen merkitystä. Yleisestä käytänteestä poiketen tutkimuksemme metodiikka on selostettu liitteessä. Tämä sen vuoksi, että pyrimme säilyttämään raportin rakenteen yhtenäisenä.

2 INTEGRAATIO - ERITYIS- JA YLEISOPETUKSEN YHTEISTYÖTÄ

2.1 Erityisopetuksen rooli peruskoulussa

Erityisopetus mielletään nykypäivänä luonnolliseksi osaksi peruskoulun opetusta. Erityisopetuksen avulla pyritään tarjoamaan tukea oppilaille ja mahdollisuus jokaiselle oppilaille suorittaa oppivelvollisuus peruskoulussa. Erityisopetuksen tämänhetkiset toteutumismuodot voidaan jakaa samanaikaisopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen, luokkamuotoiseen erityisopetukseen sekä muuhun erityisopetukseen (esimerkiksi sairaala- tai kotiopetus). Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja

työskentelee perusopetusryhmässä yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa tukien erityisoppilasta hänen omassa luokkaympäristössään. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettajan toimenkuvaan kuuluu sekä opetustyö että konsultointi. Tällöin erityistä tukea ja kasvatusta tarvitseva oppilas opiskelee osan ajasta erityisopetuksessa ja osan ajasta yleisopetuksessa. Luokkamuotoinen erityisopetus tarkoittaa erillisissä luokissa (peruskoulun yhteydessä), erityiskouluissa tai laitoksissa annettavaa pienluokkaopetusta. Erityisluokkasiirto edellyttää yleensä pitkäaikaisia ongelmia liittyen yleisopetuksessa opiskeluun. (Ihatsu & Ruoho 2001, 91-92.)

2.2 Integraatio ja sen muodot

Pohjoismaissa on 1970-luvulta eli alusta lähtien käytetty käsitettä integraatio tarkoittamaan pyrkimystä erityis- ja yleisopetuksen yhteensovittamiseen (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 186). Moberg on määritellyt integraation erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittavan "pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna" (Moberg 1998, 137). Monesti erityistä tukea tarvitsevan oppilaan edellytykset ja ympäristön vaatimukset eivät kohtaa. Integraatio on prosessi, jossa ympäristön vaatimusten ja yksilön edellytysten välistä kuilua pyritään onnistuneesti kaventamaan. Kasvatuksellisessa mielessä integraatio antaa erityisoppilaalle mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa yleisopetuksen oppilaiden kanssa ja saada malleja ikätovereiden käyttäytymisestä. (Seppovaara 1998, 69-70.)

Integraation tavoittelemisprosessi sisältää erilaisia asteita: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Tietyn integraatiotason saavuttaminen vaatii aina sitä edeltävien muotojen toteutumista. Fyysisen integraation avulla pyritään vähentämään etäisyyttä integroitavien välillä. Fyysinen integraatio voidaan toteuttaa joko yksilö- tai luokkaintegraationa. Kun yksittäinen erityisoppilas on sijoitettu yleisopetuksen luokkaan, puhutaan yksilöintegraatiosta. Luokkaintegraatiossa puolestaan koko erityisluokka toimii yleisopetuksen koulun sisällä. Toiminnallisessa integraatiossa tarkoituksena on synnyttää yhteistoimintaa erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välillä. Integraation lisääntymisen edellytyksenä ovat erityis- ja yleisopetuksen yhteiset, samanaikaisesti käytetyt resurssit sekä suunnitelmallinen

yhteistyö. Sosiaalisella integraatiolla puolestaan pyritään luonnollisten, myönteisten sosiaalisten kontaktien lisääntymiseen. Tällöin tavoitteena on, että erityisoppilaat ja yleisopetuksen oppilaat hyväksyvät toinen toisensa, arvostavat toisiaan ja tuntevat yhteisöllisyyttä. Yhteiskunnallinen integraatio taas on toteutunut silloin, kun kaikilla aikuisilla on tasavertaiset mahdollisuudet toimia yhteiskunnassa täysivaltaisesti. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 141.)

Suppeimmillaan nähtynä integraatio on menetelmä, jonka mukaisesti erityisoppilaan kohdalla toimitaan. Käsitettä saatetaan siis käyttää sijoituspaikan synonyymina, vaikka sijoitus (fyysinen integraatio) onkin vasta alku todelliselle integroitumiselle. Fyysinen ja toiminnallinen tasohan ovat välttämättömiä ehtoja sille, että oppilas voi kokea olevansa sosiaalisesti integroitunut. Fyysinen ja toiminnallinen integraatio eivät kuitenkaan automaattisesti takaa sosiaalista integraatiota. Sosiaalisen integraation tavoitteena on edesauttaa myöhempää yhteiskunnallista integroitumista. Voidaan olettaa, että mikäli lapset ja nuoret ovat koulussa oppineet hyväksymään erilaisuutta ja omaksuneet demokraattisen ajattelutavan, se vaikuttaa yhteisössä toimimiseen aikuisenakin. (Viitala 1999, 9-10; Hautamäki ym. 1993, 141.) Sosiaalinen integraatio tarkoittaa sitä, että vammaisilla ja ei-vammaisilla on spontaaneja ja läheisiä vuorovaikutussuhteita. Oleellista on, että kouluyhteisön jäsenet voivat kokea yhteenkuuluvuuden ja hyväksymisen tunnetta. (Ruotonen 1997, 32.) Kasvatuksellisilla toimenpiteillä ja päätöksillä on ratkaiseva merkitys silloin, kun pyrkimyksenä on yhteiskunnallisen integraation toteutuminen. Yhteiskuntaan sopeutuminen edellyttää monia tietoja, taitoja sekä emotionaalista valmiutta, jota juuri kasvatus ja opetus voi tarjota. (Murto 1992, 17.)

2.3 Inkluusio

Integraation ja inkluusion määritelmien käytössä esiintyy usein ristiriitaisuutta ja epätarkkuutta (Hautamäki ym. 2001, 187). Inkluusion käsite sisältää ajatuksen joukkoon kuulumisesta. Tämä tarkoittaa sitä, että ketään yksilöä ei missään vaiheessa segregoida eli eroteta normaaliyhteisöstä. Koulumaailmassa tämä merkitsee kaikkien oppilaiden opiskelua yhdessä. Inkluusioajattelun mukaan kaikki ihmiset ovat syntymästään lähtien osa normaaliyhteisöä ja samanarvoisia yhteiskunnan jäseniä.

Tällöin kaikki palvelut, mukaan lukien koulut, tulisi olla kaikkien käytettävissä ilman erityisehtoja. (Kauhanen 1999, 6.) Käytännössä inkluusion ajatuksena on, että opetus järjestetään ja organisoidaan kaikille oppilaille sopivaksi (Murto 1999, 6).

Inkluusion toteutuminen edellyttää Murron (1999, 6-15) mukaan suunnittelua, yhteistyötä, opettajan roolin sekä opettajankoulutuksen muuttumista ja erityispedagogisen tietotaidon lisäämistä. Kuitenkin hän muistuttaa, että erityisen tärkeää on päättäjien, opettajien ja koko kouluyhteisön myönteinen suhtautuminen. Inklusiivisessa koulussa erilaisuus nähdään luonnollisena, inhimillisyyteen kuuluvana seikkana. Tällaisessa koulussa ollaan valmiita kohtaamaan jokaisen yksilölliset tarpeet, sillä opetus tapahtuu kaikkien, ei enemmistön, ehdoilla. Inkluusio ei siis tarkoita sitä, että oppilaan pitäisi suoriutua yleisopetuksen vaatimuksista. Inklusiivisen koulun periaatteena on, että tarvittavat erityisopetuspalvelut tuodaan ensisijaisesti oppilaan luo eikä oppilaita siirretä tukipalveluiden luo.

2.4 Kaikille yhteinen koulu

Opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen lähtökohtana on ajatus kaikille yhteisestä koulusta. Kaikille yhteisen koulun tulisi olla sellainen, jossa mahdollisimman moni erityistä tukea tarvitseva oppilas voisi aloittaa koulunkäynnin ja myös jatkaa opintojaan tavallisella luokalla. Jotta tämä voisi toteutua, se vaatii ilmeisiä muutoksia sekä kouluissa että muissa erityistä tukea tarvitsevien palveluissa. Toimintakulttuurin muutos kouluissa on merkinnyt muun muassa opettajan ohjausroolin ja opettajien välisen yhteistyön korostumista. Kaikille yhteinen koulu edellyttää eri palvelujärjestelmien toimivuutta ja yhteistyön tarkoituksenmukaisuutta. Hankkeen yhtenä ajatuksena onkin ollut järjestää yhteistä toimintakulttuuria sekä yleis- ja erityisopetuksen yhteistyölle että kaikkien palvelujärjestelmien (terveys-, sosiaali-, nuoriso-, poliisi- ja koulutoimi) yhteistyölle. (Holopainen 2000, 3-4.) Seuraavissa luvuissa esitämmekin tutkimuksessamme ilmenneitä erityis- ja yleisopetuksen yhteisen toimintakulttuurin edellytyksiä sekä kuvaamme yhteistyön tämänhetkistä tilaa.

3 ASENTEET KOULUSSA

Asenteet vaikuttavat oleellisesti käytännön toimintaan. Jansson toteaa haastattelussa, että asenne heijastuu siihen, mitä yksilö tekee ja miten hän toimii. Asenne muokkaa motivaatiota. Myönteisen asenteen avulla voi saavuttaa sen, mihin uskoo. (Kauhanen 1999, 12.)

Tutkimuksemme valossa myönteiset asenteet ovat eräs tärkeimmistä integraation ja yleensäkin yhteistyön edellytyksistä. *Kaikkihan on mahdollista, kun kehittämistyöhön vain halutaan lähteä (K5).* Moberg (1998, 155) ilmaisee saman asian toisin päin: mikäli käsitykset oppilaasta ja opetuksen onnistumisesta ovat kielteiset, integraatioon on turha ryhtyä. Myös Huttusen ja Ikosen (1999, 71) mukaan integraation onnistuminen edellyttää myönteistä integraatioasennetta. Tärkeää on, että koko kouluyhteisö on motivoitunut yhteistyöhön. Sekä yleis- että erityisopettajilta tulisi löytyä halua yhteistyöhön ja opetustyön kehittämiseen. Runsas (1991, 44) puolestaan toteaa, että hyväksyvät asenteet ovat sinällään arvokkaita. Ne ovat tärkeitä siksi, että ne luovat pohjaa koulussa tapahtuvalle sosiaaliselle integraatiolle.

3.1 Opettajien asenteet

Jokainen opettaja on oma persoonansa. On luonnollista, että opettajien asenteissa on yksilökohtaisia eroja. Toiset opettajat ovat innostuneempia toimimaan yhteistyössä kuin toiset.

> *Jotkut opettajat ovat varauksellisempia (...). He haluavat mahdollisimman pitkään selvittää tilanteet ja oppilashommat itsellään. (K29, erityisopettaja)*

Ei ole itsestään selvää, että yhteistyö kaikkien opettajien välillä toimii kitkattomasti. Kuitenkin yhteinen halu auttaa oppilasta eteenpäin tulisi löytyä jokaiselta opettajalta. Vaikka *näkemyseroja toimintatavoista* olisikin, voi yhteinen päämäärä jo sinällään lisätä yhteishenkeä ja yhteistyötä. Kun kouluyhteisössä on selkeät yhteiset toiminta-

linjat ja tavoitteet, tiedetään mihin suuntaan ollaan kulkemassa. Kun kaikki pyrkivät samoihin päämääriin, käytännön toiminta helpottuu.

Pyritään löytämään yhteinen ymmärrys oppilaan tilanteelle ja sitoudutaan yhteisesti sovittuihin etenemissuunnitelmiin. (K1, erityisopettaja)

Yhteisvastuuta voidaan kokea sitä kautta, että tehdään asioita yhdessä. Kuitenkaan uusien toimintatapojen omaksuminen ei ole mutkatonta. Matkan varrella luultavasti tulee myös yllätyksiä ja vastoinkäymisiä. Tällöin on tärkeää muun henkilökunnan tuki. Avoin ja kannustava ilmapiiri opettajien kesken on edellytyksenä yhteistyölle.

Työyhteisömme aikuisten vuorovaikutus toimii; asioista uskalletaan puhua kiivaaseenkin sävyyn. Yhteinen huoli vain yhdistää yhteisöämme, joka taas saa aikaan sen, että asioihin halutaan jotain parannusta, uudenlaisia näkökulmia tuodaan esille ja taas jatketaan ja jaksetaan yhdessä. Tuemme toisiamme (...). Oppilaammekin ovat kasvaneet avoimiksi ja puhuviksi. Tunteet - niiden esille tuominen, näkeminen, herkkyys, käsittely - on a ja o. (K17)

Toimiva yhteistyö edellyttää myös keskustelua. Opettajalle on varmasti merkityksellistä, että koulusta löytyy ihmisiä, joiden puoleen voi tarvittaessa kääntyä ja joilta voi saada tukea.

Parasta on se, että vaikeistakin oppilasasioista voidaan aina keskustella ja päästä yhteiseen tavoitteeseen. (K17)

3.1.1 Merkityksellisiä tekijöitä asenteiden muokkautumisessa

Muutamista vastauksista nousee esille, että opettajien keskuudessa on yhä ennakkoluuloja ja pelkoja erityisopetusta kohtaan. Asenteisiin voidaan kuitenkin vaikuttaa. Ensinnäkin todetaan, että saaduilla myönteisillä kokemuksilla on suuri vaikutus

asenteisiin. Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä kouluyhteisölle yhteistyön toimivuuden ja jatkuvuuden kannalta.

> *(...) onnistumisen kokemukset ovat parantaneet suhtautumista merkittävästi. (K19)*

> *Saadut kokemukset ja koulutuksen kautta tullut tieto on myös vaikuttanut yhteistyön laatuun ja määrään. (K19)*

Toisena tärkeänä asennetta muokkaavana tekijänä pidetään koulutusta. Koulutuksen avulla voidaan lisätä tietoa ja siten osaltaan vähentää ennakkoluuloja. Opettajaryhmä yhdeltä koululta huomauttaa, että *kaikki opettajathan eivät voi olla erityisopetuksen asiantuntijoita (K27).* Toivotaan lisäkoulutusta, jotta integraatio voisi toimia paremmin. Kolmantena integraatiomyönteisyyttä lisäävänä seikkana mainitaan esimiesten erityisopetusta tukevan asenteen. Todetaan, että yhteistyön kehittymiseen vaikuttaa *rehtorin myönteinen asenne erilaisuutta kohtaan (K28).* Päättäjien ja esimiesten asenne luultavasti heijastuu opettajien suhtautumiseen erityisopetusta, yhteistyötä ja integraatiota kohtaan. Resurssien tarjoaminen kertoo siitä, että asia koetaan merkitykselliseksi myös hallinnon tasolla. Harvoin on mahdollista saada myönteisiä ja palkitsevia kokemuksia integraatiosta, jos puitteet eivät ole tarkoituksenmukaiset. Derseh (1995, 115) toteaa, että tarvitaan riittävästi erilaisia tukitoimia, jotta kouluyhteisö voisi saada positiivisia integraatiokokemuksia. Tukitoimia voivat olla muun muassa konsultaatio, apu luokkatilanteissa sekä sopiva materiaali ja apuvälineet.

3.1.2 Suhtautuminen yhteistyöhön

Yhteistyöllä pyritään *erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajan hälventämiseen.* Monesta vastauksesta käy ilmi, että opettajien suhtautuminen yhteistyöhön on yleisesti ottaen myönteistä. Asennetta kuvataan esimerkiksi *myönteiseksi, arvostavaksi ja luontevaksi.* Erityisopetus koetaan kouluilla tärkeäksi ja sitä arvostetaan.

Opettajat suhtautuvat vuosi vuodelta myönteisemmin. (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)

Yhteistyö on ollut aina mutkatonta, avointa ja palkitsevaa. (K1, erityisopettaja)

Erityisopetus pitää oppilaat hanskassa. (K9)

Kuitenkin asenteiden ja suhtautumisen osalta on myös jossain määrin havaittavissa kehittämisen tarvetta. Eräs opettaja koki ongelmalliseksi sen, että *erityisoppilaita kohdellaan helposti massana eikä yksilöinä (K5).* Yhdessä koulussa tuodaan esille, että *opettajat lähettävät oppilaita erityisopettajan tietämättä erityisluokkaan (K7).* Toisessa koulussa taas pidetään ongelmallisena sitä, että opettajat unohtavat lähettää oppilaita erityisopetukseen. Kolmannessa koulussa puolestaan koetaan, että integraatio muuttaa tuntien rakennetta ja sisältöjä hankaloittaen luokanopettajan työtä. Myös jatkuva henkilöstön vaihtuminen nähdään yhteistyötä hankaloittavana tekijänä.

Yleis- ja erityisopetuksen yhteistyö hieman kärsinyt parin viime vuoden aikana johtuen mm. henkilövaihdoksista. (K23, rehtori ja erityisopettaja)

(...) vaikea on saada aikaan hyvää yhteistyötä erityisopetuksen ja yleisopetuksen välille, jos opettajat kaiken aikaa vaihtuvat. (...) erityisopetuksen lähihistoriaa on leimannut sekavuus ja epävakaisuus. Mitään systemaattisia käytänteitä ei ole voitu luoda erityisopettajan vaihtumisen vuoksi. (K11, erityisopettaja)

Opettajien negatiiviset asenteet oppilaiden yksilöintegraatiota kohtaan eivät välttämättä tarkoita sitä, että segregaatiota pidettäisiin parempana toimintamallina. Negatiiviset asenteet syntyvät esimerkiksi siitä, kun opettaja kokee, ettei hänelle tarjota riittävästi resursseja tai kasvatuksellista tukea. (Derseh 1995, 115.) Myös Moberg (1998, 136) toteaa, että opettajat integraatiomyönteisyydestä huolimatta epäröivät ryhtyä käytännön toteutukseen opetuksen laadun heikkenemisen pelossa.

Opettajat suhtautuvat positiivisesti, mutta harkitusti. (K8)

Scruggs ja Mastropieri (1996) kokosivat vuosilta 1958-1995 analyysiinsa 28 tutkimusta, joissa oli selvitetty opettajien integraationäkemyksiä. Näiden tutkimusten mukaan noin 65 % opettajista oli integraation kannalla. Tutkijoiden mukaan opettajat kuitenkin arvioivat integraatiota enemmän luokkatyöskentelyn toimivuuden näkökulmasta kuin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. (Viitala 1999, 40.) Vaikka opettajat pitäisivätkin integraatiota hyvänä asiana, heille tärkeintä on kuitenkin se, että luokkatyöskentely olisi toimivaa.

On aivan välttämätöntä saada irrotetuksi resursseja (...) opettajat eivät ole halukkaita yhteistyöhön, mikäli heille ei ole tarjota erityislapsen mukana tukitoimia edes hiukkasta. (K6, erityisopettaja)

Kouluissa ymmärretään ammatillinen vastuu. Opettajat haluavat, että erityistä tukea tarvitsevalle lapselle tarjotaan hänelle soveltuva oppimisympäristö ja näin ollen mahdollisuus oppia. Ilman tukitoimia integraatioon ei olla valmiita ryhtymään.

3.2 Käsitys oppilaasta koulukulttuurissa

Berger ja Luckmann (1995, 11-30) väittävät, että todellisuus rakentuu sosiaalisesti. Sosiaalisten tilanteiden kautta kehittyy, välittyy ja säilyy kaikki inhimillinen tieto. Jokapäiväisessä elämässä ihmiset tulkitsevat todellisuutta ja antavat sille subjektiivisia merkityksiä. Tätä jokapäiväistä elämäänsä ihmiset pitävät itsestään selvänä todellisuutena. Tämän lisäksi he myös tuottavat todellisuuden ajattelullaan ja toiminnallaan. Naukkarinen (1998, 184-185; 1999, 20) toteaakin, että koulun henkilöstön uskomuksilla on suuri merkitys koulun toiminnalle. Koulun kulttuuri vaikuttaa siihen, osataanko lapsi kohdata yksilöllisesti. Mikäli oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen on heikkoa, syntyy tarve segregoiville erityisopetuspalveluille. Työntekijöiden uskomusten ja sitä kautta koulun kulttuurin pitää muuttua, jotta kouluorganisaatiossa voisi tapahtua muutoksia. Bergerin ja Luckmannin (1995, 34) mukaan itsestään selvän todellisuuden kyseenalaistaminen vaatii onnistuakseen

tietoista ponnistelua.

3.2.1 Oppilasta kuvaavia käsitteitä

Erilaiset käsitteet saavat merkityksensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppilasta kuvaavat kasvatukselliset käsitteet heijastavat aina ihmisten käsitystä siitä, miten yksilön oletetaan käyttäytyvän. (Vehmas 2001, 367.) Opettajat kuvaavat oppilaita sekä myönteisestä että kielteisestä näkökulmasta. Koetaan, että oppilasaines on *pääsääntöisesti yhteistyöhaluista ja koulunkäyntimyönteistä (K1, erityisopettaja).* Toisaalta ollaan sitä mieltä, että *(...) oppilaiden ongelmat ovat kasvamistaan kasvaneet ja häiriökäyttäytyminen lisääntynyt (K11, erityisopettaja).* Oppilaat nähdään myös eritasoisina tiedoiltaan ja taidoiltaan. Erityis- ja yleisopetuksen yhteistyössä ongelmana mainitaan *eriyttämisen "pitkät matkat".*

> *Koulussamme ns. vaikeat oppilaat (joita kylläkin melko vähän) todella moniongelmaisia, sitkaita tapauksia. (K1, erityisopettaja)*

Lähes kaikki opettajat tuovat esille, että oppilasaineksessa on tapahtunut muutoksia. Muutokset voidaan myös kääntää myönteiseen valoon. *Tärkeää on pitää mielessä, että kielteisille puolille löytyy aina myös myönteiset ajattelutavat. (K15, rehtori)*

> *Oppilasaineksessa tapahtuneita muutoksia: tämän päivän lapset ovat välittömiä, rohkeita, vilkkaita - ääntä ja melua on aiempaa enemmän. (K1, erityisopettaja)*

Jotkut puolestaan kokevat nämä muutokset koulutyötä vaikeuttavina tekijöinä. He katsovat, että oireet ja ongelmat ovat lisääntyneet ja *oppilasaines on entisestään vaikeutunut (K23, rehtori ja erityisopettaja).* Nähdään myös, että *erityisten oppilaitten määrä on kasvanut ja heidän vaikeutensa aste syventynyt selvästi (K2, rehtori).* Tämän seurauksena erityisopetus muuttuu *koko ajan laaja-alaisempaan suuntaan* ja joutuu yhä monitahoisempien ongelmien kanssa tekemisiin.

3.2.2 Käsitysten merkitys toiminnalle

Jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa koulun henkilöstö luo ja ylläpitää koulun kulttuuria antamalla tilanteille tietynlaisia merkityksiä. Nämä merkitykset vakiintuvat ajan kuluessa objektiiviseksi todellisuudeksi, jota ei enää kyseenalaisteta. Ongelmatilanteen määrittely vaikuttaa merkityksen antamiseen sekä siihen, miten tilannetta yritetään ratkaista. Mikäli palvelut konstruoidaan oppilaan tarpeisiin liittyviksi, eikä oppimisympäristön tarpeisiin liittyviksi, ylläpidetään segregaatiota. Kun opettajan mielestä ongelma on oppilaassa, kohdistetaan toimenpiteet ja palvelut oppilaaseen. (Naukkarinen 1998, 185; 1999, 250-251.) Toimenpiteenä voi olla vaikkapa häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden siirtäminen erityisopetusluokkaan, eli oppilas viedään palvelun luo. Tällainen toimintamalli on Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1997, 72) mukaan tavallinen opettajien keskuudessa.

> *Oppilasaines on entisestään vaikeutunut ja paine luokkamuotoiseen erityisopetukseen on lisääntynyt. (K23 rehtori ja erityisopettaja)*

Opettajat ovat monelta taholta tulevien vaatimusten ahdistamia ja tässä paineessa tulee helposti tarve tulkita kaikki opetustilanteessa ilmenevät ongelmat oppilaasta johtuviksi. Opettajat tyytyvät toteamaan, että oppilailla on oppimisvaikeuksia tai he ovat häiriintyneitä. (Kääriäinen ym. 1997, 72.)

> *Menneinä vuosina emu-oppilaita oli yleisopetuksessa (...). Nykyisin ei ole, koska oppilasaines on heikkoa. (K20, rehtori)*

> *Sopeutumattomien oppilaiden lukumäärä lisääntynyt, erityisopetuksen tarve kasvaa. (K7)*

Sosiaalisten yhteisöjen taipumus ratkaista ongelmia on usein "syntipukin" nimeäminen. Tällä tavoin siirretään muutosvastuu pelkästään oppilaan harteille ilman, että koko yhteisön pitäisi arvioida toimintaansa. (Kääriäinen ym. 1997, 86.) Jos tilanne taas määritellään oppilaan syyllistämisen sijaan ympäristön heikkoudeksi

kohdata oppilaan yksilölliset tarpeet, se voi avata mahdollisuuden toisenlaisille ratkaisuille. (Naukkarinen 1998, 185.) Tällöin ympäristön pitäisi pystyä muuttumaan *oppilasaineksen tarpeitten pakottamana (K2, rehtori).*

> *Meidän koulullamme ehkä pakko on ollut paras kouluttaja. Enemmän tai vähemmän tukea tarvitsevia oppilaita on niin paljon, että opettajien on ollut pakko kehittyä kasvatuksessaan ja opetuksessaan niin, että yksilölliset tarpeet tulee huomioitua. (K23, rehtori ja erityisopettaja)*

Oppilailla saattaa olla *oppimismenetelmien ja -ympäristön suhteen hyvinkin erilaisia vaatimuksia (K9).* Mitä joustavampi ja muutoskykyisempi ympäristö on, sitä paremmin se pystyy huomiomaan kaikki oppilaat. *Yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisestahan on kyse (K17).* Näin ollen segregoivien palvelujen tarve vähenee. Tämä nähdään eettisestikin hyvänä tavoitteena:

> *On kaikkien edun mukaista ja oppilaiden oikeus, että he saavat tukea omassa koulussaan enemmän kuin nyt. (K17)*

> *Useimmissa kouluissa on tahto omassa koulussa tukemiseen lisääntynyt. On ymmärretty, mihin erityisluokkien uusi kasvu ja diagnosoinnin mukainen luokitteleminen pahimmillaan johtaisi. (K23, rehtori ja erityisopettaja)*

Jos koulu ympäristönä haluaa kehittyä, tarvitaan itsearviointia. Suurten muutosten edessä, saattaa esiintyä *muutosvastarintaa.* On mahdollista, että *muutoksen pelko herättää ahdistusta ja epävarmuutta omasta osaamisesta (K15, rehtori).* On kuitenkin tärkeää, että muutostarpeisiin ollaan valmiita tarttumaan.

> *Mikäli huomataan epäkohtia, pyritään parantamaan tilannetta. (K24)*

Jos taas kouluyhteisön jäsenet eivät ole valmiita arvioimaan omaa toimintaansa, ei huomata tarvetta muutokseen. Ongelmana saattaakin olla, että *arviointi on kouluissa*

perinteisesti mielletty pelkästään oppilasarvioinniksi. Tämän vuoksi oman työn arviointi koetaan helposti vieraaksi (K15, rehtori). Sen lisäksi, että itsearviointi on kouluissa vierasta, se on myös vaativaa.

> *Arviointityö on sitkeyslaji. Se on prosessi, jossa väistämättä tulee myös takapakkeja ja uskonpuutetta. Arviointi ei ole temppukirja. Se on jatkuva, elävä prosessi, joka ei koskaan pääty. Välitavoitteet ja pienet edistysaskeleet antavat onnistumisen tunnetta ja voimaa jatkaa. (...) myönteinen palaute auttaa myös jaksamaan ja jatkamaan. (K15, rehtori)*

Toisaalta itsearvioinnin avulla voidaan kartoittaa myös vahvuuksia. Sitä kautta itsetunto voi kohota ja aloitteellisuus lisääntyä. Se voi myös antaa *lisäpotkun* jollekin toiminnalle. Lisäksi *peiliin katsominen* voi lisätä *uudenlaista avoimuutta.*

3.3 Oppilaiden asenteet

3.3.1 Oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden toimivuus

Läheiset sosiaaliset suhteet ovat kaikille ihmisille elintärkeitä. Ystävyydellä on suuri merkitys elämänlaadun ja hyvinvoinnin perustekijöinä. (Saloviita 1999, 194.) Näin on myös koulumaailmassa. Toimivat sosiaaliset suhteet edistävät viihtymistä ja sopeutumista. Lapsen ja nuoren kehitykselle on tärkeää, että hän voi kokea kuuluvansa vertaisryhmään. Ei riitä, että lapsella on läheinen suhde esimerkiksi opettajiin ja avustajiin, vaan hän tarvitsee vuorovaikutusta myös ikätovereiden kanssa. Jotta erityistä tukea tarvitseva lapsi voisi opiskella ja viihtyä yleisopetuksessa, on sosiaalisten suhteiden toimivuus olennaista.

> E*rityisluokkien oppilaat tukeutuvat liikaakin vain toisiinsa. Osa oppilaista hyötyisi sosiaalisista suhteista yleisopetuksen oppilaisiin. Jäävät liian helposti sivuun. Tässä olisi integraatiolle tilaa. (K5)*

Oppilaiden väliset suhteet vaikuttavat kuitenkin pääsääntöisesti myönteisiltä tutki-

muskouluilla. Todetaan, että oppilaat eivät yleensä erottele toisiaan sen mukaan, ketkä käyvät erityisopetuksessa ja ketkä eivät. Oppilaiden välisiä suhteita kuvataan sanoilla *luontevat, hyvin myönteiset* ja *normaalin myönteiset, ei syrjintää.* Yleisen myönteisyyden rinnalla kohdataan myös jonkin verran ennakkoluuloja ja varauksellisuutta.

> *Isommilla oppilailla yleisesti ottaen positiivinen, mutta joskus kriittinen asenne. (K24)*

> *Myönteinen, jopa huolehtiva asenne, ainakin pienten oppilaiden kesken. Poikkeuksia toki löytyy. (K26)*

> *Yleisopetuksen oppilaat suhtautuvat harjaantumisoppilaisiin vaihtelevasti. Parhaimmillaan kaveriluokkatoiminta synnyttää todellista kaveruutta, mutta yhä törmää yleisopetuksen oppilaiden puolelta voimakkaisiinkin ennakkoluuloihin "mä en mee vammasten pöytään syömään!" -tyyliin. Haastetta siis riittää. (K18)*

Vammaisuus saattaa heikentää mahdollisuuksia ystävyyssuhteiden solmimiseen. Opettajat voivat edesauttaa vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden ystävystymistä monin tavoin. Toisaalta todellista ystävyyttä ei voida suunnitella tai tuottaa tarkoituksellisesti. (Saloviita 1999, 195.) Siitä huolimatta opettajat voivat fyysisen yhdessäolon järjestämisellä turvata puitteet sosiaalisten suhteiden kehittymiselle. On selvää, että ilman yhdessäoloa ystävyyttä ei synny. Mikäli erityisoppilaat ja yleisopetuksen oppilaat opiskelevat samassa tilassa, on sosiaalisten suhteiden muodostuminen todennäköisempää. (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback 1997, 156.) Opettajien tehtävänä on järjestää oppilaille mahdollisuuksia solmia sosiaalisia suhteita. Toisaalta puitteiden luominen ystävyyden syntymiseksi ei välttämättä takaa todellista ystävyyttä. Yhteisestä tilasta ja toiminnasta huolimatta saattaa yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välillä olla ikään kuin näkymätön seinä, eikä spontaania vuorovaikutusta tai leikkiä synny.

Kielteiset suhteet "eivät näy" esim. välitunneilla. Yleis- ja erityisopetuksen oppilaat eivät kuitenkaan esim. leiki yhdessä. (K24)

3.3.2 Keskustelun merkitys

Koulun kulttuuri ja opettajien asenteet heijastuvat lapsiin. On tärkeää, että oppilaat ymmärtävät erilaisuuden. Kouluyhteisössä voidaan puhua lasten kanssa erilaisuudesta ja opettaa suvaitsevaisuutta.

Lapset ovat suhtautuneet erityisopetuksessa oleviin tovereihinsa mutkattomasti ja myönteisesti. Koulun kulttuuriin kuuluu, että oppilaat voivat tehdä erilaisia tehtäviä erilaisissa ryhmissä ilman leimautumista hyväksi tai huonoksi. Tämä on erityisopetuksen onnistumisen kannalta erittäin oleellinen seikka. (K11,erityisopettaja)

Oppilaat eivät välttämättä ymmärrä erityisopetuksen merkitystä ja toimintakenttää. Sen vuoksi on *oppilaille selitettävä aluksi, mitä on erityisopetus (K24).* Keskustelemalla oppilaiden kanssa opettajat voivat välittää heille, että erilaisuus on rikkaus eikä uhka. Tällöin *oppilaat ymmärtävät erilaisuuden* paremmin: jokainen meistä on ainutlaatuinen ja näin ollen erilainen.

Oppilaat ovat hyvin joustavia ja sopeutuvaisia - ymmärtävät ns. erilaista oppilasta. (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)

Nimittelyä, häirintää ym. en ole havainnut juuri lainkaan ja jos sellaista tapahtuu, puutun siihen välittömästi. Luokissa käydään keskustelua erilaisuudesta jatkuvasti ja olen luokissa niin paljon, että kielteisiin asioihin pääsen heti käsiksi. (...) Jokaisen oppilaan kanssa käyn rakentavan keskustelun siitä, miksi juuri hän tarvitsee erityisopetusta ja mitä opetus pitää sisällään ja järjestelyistä myös. Näin pelkoa ja leimautumista voidaan ehkäistä. (K1, erityisopettaja)

Kauhasen (1999) mukaan lasten valmistaminen etukäteen erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen on osoittautunut hyväksi menettelytavaksi. Ennen kuin lapsi siirtyy yleisopetukseen, oppilaan vanhemmat voivat käydä kertomassa omasta lapsestaan ja tämän erityistarpeista sekä luokan oppilaille että heidän vanhemmilleen. Kun asioista puhutaan suoraan, voidaan välttyä ennakkoluuloilta ja peloilta. On tärkeää saada purkaa tunteitaan etukäteen. Näin ollen mahdolliset negatiiviset tunteet eivät purkaudu itse integroituun oppilaaseen. Ajan antaminen luokan muille jäsenille helpottaa myönteisen asenteen syntymistä. Lisäksi jatkuva keskustelu ja avoimuus ovat erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön tukipilareita. Avaraa ja joustavaa asennetta voidaan tavoitella esimerkiksi seuraavanlaisilla toimintatavoilla:

> *Koulumme toimii yhteisökasvatuksen periaatteiden mukaisesti, kaikilla on oikeus sanoa mielipiteensä yhteisiin asioihin, osapuolia on kuunneltava, yhtenäisempää näkemystä haemme. Oppilaat puolustavat toisiaan, vaativat oikeudenmukaista kohtelua kaikkia kohtaan, vertaistukea on, huonoon käyttäytymiseen oppilaatkin ottavat kantaa, suvaitsevaisuutta harjoitellaan aina, yhteiselo on jatkuvaa vuoropuhelua, prosessi. (K17)*

3.3.3 Oppilaiden suhtautuminen erityisopetukseen

Opettajilta kysyttäessä oppilaiden suhtautumisesta erityis- ja yleisopetuksen yhteistyöhön, he eivät juurikaan pohdi, miten yleisopetuksen oppilaat suhtautuvat erityisopetuksessa käyviin oppilaisiin. Sen sijaan vastauksista nousee lähinnä esille erityisopetuksessa käyvien oppilaiden suhtautuminen erityisopetukseen. He kokevat saamansa opetuksen pääsääntöisesti *myönteisesti. Tulijoita riittää (K9).*

> *Oppilaat ovat lähteneet mielellään erityisopetukseen ja tehneet työnsä hyvin. Vastusteluja tai häiriöitä ei ole ilmennyt. (K11, erityisopettaja)*

> *Oppilaat ovat käsittääkseni tyytyväisiä tilanteeseen. (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)*

En usko, että oppilaat kokevat kovinkaan tulevaksi leimatuksi.(K29, erityisopettaja)

Oppilaat ymmärtävät erityisopetuksen merkityksen. Luultavasti sen takia oppilaat *ottavat vastaan mielellään (K25)* erityisopetusta. Oppilaat (...) *kokevat, että siitä on heille hyötyä, saa opiskella pienemmässä ryhmässä, saa tukea ja ohjausta heti (K3).* Toisaalta on selvää, että jokaisen oppilaan kokemusmaailma on yksilöllinen. Oppilaat asennoituvat erityisopetukseen *usealla eri tavalla/tapauskohtaisesti (K8).*

Tosi "hinku" on ollut erityisopettajan opetukseen. Puheoppilaiden kohdalla joskus ilmennyt sellaista, että ei halua käydä. (K1, erityisopettaja)

Joskus (...) kuulee tai aistii tunteen "että taasko vaan me sulle?" (K29, erityisopettaja)

Monista vastauksista ilmenee, että erityisopetuksessa viihdytään. Tämä asettaa haasteita erityis- ja yleisopetuksen yhteistyölle. Jos oppilas viihtyy erityisopetuksessa ja kokee sen hyödyllisenä, ei hän välttämättä haluakaan opiskella yleisopetuksessa. Erään koulun erityisluokanopettaja nostaakin ongelman esille:

(...) kaikki haluaisivat erityisopelle, luokkiinkin on kova tunku niin, että uskon järjestelmän ruokkivan osin itseään! (K6, erityisopettaja)

Tilanne voi olla toisenlainenkin.

Erityiskoulusiirtoja emme halua tehdä!!!!! Oppilaamme eivät myöskään halua siirtoja, he kokevat, että heistä välitämme. (K17)

4 YHTEISTYÖTAHOT JA -TAVAT

Suomalaisessa koulussa opettajat tekevät työtään melko yksin: yhteistyön tekeminen ja ammattirajojen rikkominen on vielä vierasta. Kuitenkin erityistä tukea tarvitsevan lapsen opetus yleisopetuksessa tulisi perustua yhteistyöhön, sillä yhteistyön avulla tuetaan sekä lasta että työntekijöitä. Tarkoituksena on, että yhdessä toimiminen sitoo ammatti-ihmisten lisäksi perheen miettimään lasta koskevia kysymyksiä ja mahdollisia ongelmia. (Kauhanen 1999, 16.)

4.1 Yhteistyö kotien kanssa

Peruskoululaissa (628/1998) kehotetaan, että "opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa" (Koulusäädökset 1999). Määtän (1999) mukaan yhteistyössä kotien kanssa on oleellista vanhempien kuuleminen. Ammattilaisten tulee kuunnella vanhempien toiveita ja tarpeita sekä ottaa heidät tasavertaisina osallistujina mukaan päätöksentekoon. Perhehän on paras asiantuntija lapsensa suhteen.

Tutkimuskoulujen henkilökunta pitää yhteistyötä kotien kanssa merkittävänä asiana. Todetaan, että *yhteistyö vanhempien kanssa on erityisen tärkeää* ja että siihen *tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota (K18).* Vastauksissa mainitaan, että *luokanvalvojien ja kotien yhteistyö on kiinteää (K5)* ja että *koteihin pidetään yhteyttä paljon (K9).* Kerrotaan myös, että *vanhempien kanssa on hyvät yhteistyökuviot (K1, erityisopettaja).* Kouluilla siis ymmärretään vanhempien tuen merkitys koulutyön onnistumisen kannalta.

Vanhemmat voivat eri tavoin tukea koulussa tapahtuvaa opetus- ja kasvatustyötä.

> *Koti ja vanhemmat ovat oppilaan tärkein tuki ja apu. Vanhemmat sitoutuvat yhdessä sovittujen suunnitelmien toteuttajiksi omalta osaltaan, he voivat toteuttaa erilaisia palkitsemistapoja, tehdä seurantaa, olla läsnä fyysisesti lapsensa koulutyössä jne. Kodin antama ymmärtävä ja hienovarainen tuki yhteisesti sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi ovat erittäin*

merkittäviä oppilaan tuennassa. (K1, erityisopettaja)

Vanhempien tukea tarvitaan erityisesti silloin, kun koulutyössä ilmenee ongelmia. Tällöin perheet otetaan mukaan yhteisiin palavereihin.

Kun oppilaan koulunkäynnissä ilmenee pulmia, pyritään mahdollisimman aikaisessa vaiheessa järjestämään tapaaminen oppilaan, hänen huoltajiensa ja luokanopettajan kesken. (K1, erityisopettaja)

Yhdessä neuvotellaan siitä, miten lapsen koulunkäynti saataisiin paremmin toimimaan ja mitä tilanteelle voitaisiin tehdä. Näin siksi, että *asiakkaan, tässä tapauksessa oppijan ja hänen huoltajiensa mielipiteet ja tarpeet ovat toiminnan suunnittelun perusta. (K15, rehtori)* Opettajien lisäksi myös koulun muu henkilökunta voi olla yhteistyössä kotien kanssa. Esimerkiksi kouluterveydenhoitaja voi tehdä merkittävää yhteistyötä vanhempien kanssa.

Terveydenhoitaja pyrkii järjestämään jokaisen oppilaan ja tämän vanhemman tapaamisen ensimmäisen luokan aikana tai mieluiten jo ennen ensimmäistä luokkaa olevan kesän aikana. (...) Koska vanhemman tapaaminen on tärkeä, järjestämme ajan niin, että vanhemmilla on mahdollisuus tulla tilaisuuteen. Jos vanhemman tapaaminen ei onnistu (harvinaista) olemme puhelimitse yhteydessä häneen. Tapaamisten yhteydessä käymme läpi lapsen terveyteen liittyvien kysymysten ohella myös vanhempien ja koulun yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä. (K9)

4.1.1 Vanhempien toiveet erityisopetuksen järjestämisestä

Vanhemmilla on usein toiveita erityisopetuksen järjestämisestä heidän lapsensa kohdalla. *Vanhempien valveutuneisuus ja odotukset erityisopetuksen saamiseksi ovat lisääntyneet (K12, rehtori ja erityisopettaja).* Koulun tulisi mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon vanhempien mielipiteet. Esimerkiksi erityisopetussiirtoja tehtäessä *olennaista on tietenkin se, miten kodit suhtautuvat (K27,rehtori, erityisopettaja ja*

luokanopettaja). Huoltajilta tulee vaatimuksia suunnata *erityisopetuksen resurssisiirtoja yleisopetuksen koulujen yhteyteen enenevässä määrin (K17).* Kouluyhteisön kehittämistyössä myös vanhemmilla voi olla merkittävä rooli. Vanhempien ja oppilaiden ääntä pyritään kuulemaan ottamalla heidät *mukaan arvokeskusteluun.* Useista vastauksista käy ilmi, että vanhemmat toivovat ensisijaisesti, että lapsi voisi opiskella yleisopetuksessa ilman monimutkaisia erityisopetussiirtoja.

> *Huoltajille on helpotus, kun ei tarvitse käydä läpi kuukausien mittaista siirtoprosessia. (K23, rehtori ja erityisopettaja)*

> *Vanhemmistahan ei ole kuin myönteistä, jos lapsi voidaan pitää yleisopetuksen "tutussa" luokassa. (...) Kotien halu tai toive pitää lasta yleisopetuksessa heijastuu tietenkin lapsen suhtautumiseen koulunkäyntiin. (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)*

4.1.2 Vanhempainillat

Jotta perheitä voitaisiin mahdollisimman hyvin huomioida lapsen koulunkäynnin tukijoina *on ryhdytty kehittämään huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön toimintamalleja (K15, rehtori).* Tavallinen yhteistyömuoto kotien ja koulun välillä on vanhempainillat.

> *Kokeilemme (...) seiskaluokkien kanssa uudenlaista "vanhempainilta"-perinnettä osana oppilashuollon kehittämistä. Tarkoituksena olisi tutustuttaa luokan oppilaiden vanhemmat ja luokan oppilaat toisiinsa, vaihtaa kasvatusnäkemyksiä, viettää kiireetöntä aikaa yhdessä, tavata luokanvalvojia ja näin ollen ehkäistä murrosiän mukanaan tuomia mahdollisia ongelmia sekä luotsata nuoria eteenpäin. Tapaaminen voi olla vaikkapa illanvietto makkaranuotion äärellä tms. Tarkoituksena ei ole rasittaa ketään, vaan yksinkertaisin pikkuideoin saada kaikki koolle ja viettää leppoisaa yhdessäoloa kiireisen elämänmenon keskellä. (K9)*

Kyseisellä koululla vastuu vanhempien ja nuorten yhteisen illanvieton järjestämisestä on jaettu vanhemmista muodostetuille ryhmille. Koululta on koteihin jaettu luettelo asioista, joista voidaan keskustella. Teemoina voivat olla esimerkiksi kiusaaminen, syrjäytyminen, terveystottumukset, vanhempien rajojen asettaminen iltamenoille, lasten hyvinvointi ja tulevaisuus.

> *Mitä teen, jos lastani kiusataan koulussa? (...) Mitä voin tehdä, jos epäilen oman lapseni olevan masentunut? Mitä pitäisin sopivana kotiintuloaikana, mitä teen, jos aikataulut eivät toimi? (...) Miten toimin, jos lapsi tulee humalassa kotiin? (...) Miten toimin, jos epäilen lapsen tai hänen toverinsa käyttävän huumeita? (K9)*

Kun vanhemmat jakavat kokemuksiaan, he voivat saada toisiltaan tukea kasvatustehtävässä ja ideoita uusiin ratkaisumalleihin.

4.1.3 Kotikäynnit

Eräällä koululla keskeisenä yhteistyömuotona erityisopetuksen ja kotien kanssa on kotikäynnit, joihin osallistuvat oppilas, huoltaja, luokanvalvoja, erityisopettaja sekä tarvittaessa kouluterveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä tai koululääkäri.

> *Vanhemmille esitetään mahdollisuus kotikäyntiin lukuvuoden alussa, jolloin vanhemmat voivat itse miettiä, haluavatko he tulla koululle vai järjestetäänkö keskustelu kotona. (K9)*

Kotikäyntien tarkoituksena on käsitellä oppilaan koulunkäyntiin liittyviä ongelmia, sairastumistapauksia, koulupinnausta, oppimisvaikeuksia tai sopeutumattomuutta kouluun. Kotikäynti tehdään myös HOJKS:n laadinnan yhteydessä. On tärkeää, että vanhemmat tietävät mahdollisuuksista ja palveluista, joita koulu heille tarjoaa. Kotikäynneistä tiedotetaankin vanhemmille vanhempainilloissa sekä vuosittain oppilaille jaettavassa koulutiedotteessa.

Kotikäynnit ovat tavallisia ja niitä ei tehdä ainoastaan silloin, kun "jotain on pahasti pielessä". Vanhemmat ovat pitäneet kotikäyntejä hyvinä, palaute on ollut pelkästään positiivista. (K9)

4.1.4 Yhteiset neuvottelut

Jos lapsen koulunkäynnissä ilmenee ongelmia, halutaan lapselle tarjota tukiverkko läheisistä ihmisistä sekä ammatti-ihmisistä. Tällöin kodin ja koulun henkilökunnan lisäksi kaverit ovat tärkeässä asemassa.

Ongelmatilanteissa järjestetään yhteisneuvotteluja, joissa ovat mukana oppilaan lisäksi vanhemmat ja tarvittaessa myös opettaja. Oppimisongelmissa ovat jatkosuunnitelmaa tehdessä vastaanotolla myös erityisopettaja ja koulupsykologi. Joskus järjestetään yhteisistunto myös kaveripiirille, koska he ovat nuorella merkittävä tukijoukko ja usein myös ongelmat ovat yhdessä koettuja. (K9)

Myös läheisneuvonpitoa käytetään työmenetelmänä kodin ja koulun yhteistyön lisäämiseksi. Sitä käytetään, kun halutaan etsiä ratkaisuja lasten ja nuorten kriisitilanteisiin.

Neuvonpidossa lapsen oma perhe ja perheelle läheiset ihmiset koontuvat keskustelemaan ja suunnittelemaan lapsen tai nuoren kasvun turvaamista osana perheen tavallista arkea. Läheisneuvonpidon tavoitteena on löytää lasta auttavia konkreettisia ratkaisuja ja tukea. Läheisneuvonpito antaa lapsen vanhemmille ja läheisille mahdollisuuden osallistua, vaikuttaa ja päättää enemmän omista asioistaan. (...) Läheisneuvonpidon lähtökohtana on se, että lapselle läheisten ihmisten voimat yhdistetään lapsen parhaaksi ja lapsen kanssa. (K9)

4.2 Moniammatillinen yhteistyö

Useat koulut tekevät moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö nähdään tärkeänä. Se on edellytyksenä, jotta jokaisen lapsen tarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan. Moniammatillista yhteistyötä tehdään, kun koulun sisäinen ammattitaito ei riitä. Esimerkiksi arviointien ja tutkimusten suorittamisessa käytetään *perheneuvolaa, sairaalaa, terveyskeskusta, logopedian laitosta ym.* Opettajat tekevät yhteistyötä myös erilaisten terapeuttien kanssa. Oppilas voi saada tarvittaessa muun muassa *toiminta-, puhe-, luki-, musiikki- tai perheterapiaa.* Lisäksi oppilas ja hänen perheensä saattavat tarvita *sosiaalihuollollisia tukitoimia (tuet, terapiat, leirit ym.).* Yhteistyötahot riippuvat oppilaiden tarpeista. Opettajat ovat tarpeen mukaan yhteydessä myös *lastenhuollon, poliisin, sosiaalitoimen, terveydenhoidon, valtion erityiskoulun, ammattikoulun sekä seurakunnan* edustajien kanssa. Moniammatillisuutta halutaan *hyödyntää oppimis- ja kuntoutusprosessien tueksi.*

> *Moniammatillinen yhteistyö on tullut entistä tärkeämmäksi. (K5)*

> *Yhteistyö eri verkostojen kanssa lisääntynyt valtavasti. (K1,erityisopettaja)*

Moniammatillinen yhteistyö on hyvin toimiessaan tärkeä voimavara ja rikkaus kouluyhteisölle. Kuitenkin se vaatii usein erityisjärjestelyjä ja tiedonkulusta huolehtimista. Silloin kun yhteistyötä tehdään yli hallintokuntien rajojen, saattavat aikataulut ja puutteellinen tiedonkulku aiheuttaa ongelmia.

> *Opettajat toimivat joka tapauksessa sekä opettajatiimeinä että moniammatillisten alueellisten tiimien jäseninä lasten hyväksi, (...) joten ei siinä mitään yhteistyöjärjestelyjä tarvita - enemmän miettimistä on lastensuojelu - poliisi - sosiaalitoimi - nuorisotyö - koulu kuvioissa, joissa työntekijät ovat eri hallintokunnille töissä ja puhutaan oikeasti järjestettävästä yhteistyökuviosta. (K2, rehtori)*

4.2.1 Oppilashuoltoryhmä

"Oppilashuollolla tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joiden avulla edistetään oppilaiden ja kouluyhteisön hyvinvointia, viihtyisyyttä ja tasapainoista kehitystä." Oppilashuoltoryhmän tehtävänä on tukea opettajan työtä, auttaa vanhempia kasvatustyössä sekä edistää oppilaan oppimista ja kasvua. (Malinen & Laaksonen 1997, 33.) Oppilashuoltoryhmän yhdeksi tehtäväksi mielletään myös *erityisopetuksen suunnittelu ja koordinointi.* Oppilashuollolla voi olla monenlaisia tehtäviä.

> *Oppilashuolto on oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista tukemista. Laajasti oppilashuollon tavoitteeksi voidaan asettaa oppilaan elämisen taitojen turvaaminen, toimivan kouluyhteisön kehittäminen sekä ympäröivän toimintaympäristön rakentaminen lasta ja nuorta tukevaksi. (...) Vaikka oppilashuoltotyö tapahtuu pääsääntöisesti koulun sisällä ja koulu on vastuussa oppilaistaan kouluaikana, on eri viranomaisten välinen yhteistyö välttämätöntä. Oppilaiden ongelmien vähentämisen edellytyksenä on se, että oppilashuoltoryhmän jäsenillä on monipuolinen lapsen kasvun ja kehityksen asiantuntijuus sekä se, että ryhmän jäsenten tietoja ja taitoja käytetään yhteisesti sovittujen tavoitteiden suuntaisesti. Oppilashuoltotyön tulee olla pääpainoltaan ennaltaehkäisevää, mutta myös korjaavaa työtä on tehtävä jatkuvasti. (K9)*

Yleisesti ottaen oppilashuoltoa pidetään keskeisenä seikkana ja nähdään, että *oppilashuoltotyö vaatii yhä enemmän aikaa (K5).* Siihen on *panostettu viimeisien lukuvuosien aikana (K8).* Todetaan myös, että *oppilashuollollinen näkökulma ja -työote ovat alusta asti olleet tärkeimpiä asioita (K17).*

> *Koulumme on tehnyt valtavaa "hartiapankkityötä" oppilashuollollisissa asioissa, erit.op.siirtoja ei haluta tehdä ja siinä on onnistuttu (K17, 82).*

Erään koulun vastauksessa mainitaan, että myös kunta on herännyt huomaamaan oppilashuollon tärkeyden ja kunnassa onkin *menossa (...) oppilashuollon kehittä-*

mishanke (K9).

Oppilashuoltotyö on tärkeää mutta haastavaa yhteistyötä. Se vaatii aikaa ja paneutumista henkilöstöltä, joka muutenkin saattaa olla ylikuormitettu. Oppilastyö voidaan kokea myös rasitteena, vaikka toisaalta sen tärkeys ymmärretään.

> *Oppilashuoltoryhmästä on puhti poissa. Rehtori ei juuri esitä sen kokoon kutsumista ja itse huomaan luistavani siitä liikaa, koska joudun palaveeraamaan muutenkin aivan tautisesti. Jotenkin aristan sen kokoon kutsumista, että oliskohan tämä NIIN iso juttu... Kuraattoreita on kunnassa peräti yksi ja tulee ajateltua myös hänen repeämistään. Opettajat eivät myöskään ole kovin halukkaita oppilashuoltoryhmään, olen aistivani. Jotenkin haluaisin itse lisää työkaluja oppilashuoltotyöhön. Kuluvana lukuvuonna oppilashuoltoryhmän kokoontumisia on käytetty myös koulun oman kriisitoimintamallin työstämiseen. Olen kokenut sen erittäin tarpeellisena, työläänä mutta haastavana. Loppua ei näy... (K29, erityisopettaja)*

Perusopetuslaki vuodelta 1998 ei suoranaisesti huomioi oppilashuoltoa. Myöskään opetussuunnitelman perusteissa ei sen toimintaa kuvata. Peltonen ja Säävälä (2001, 184) toteavatkin, että oppilashuoltoa koskeva lainsäädäntö on puutteellista. Tämän vuoksi oppilashuollon määrittely ja toiminta ovat epäyhtenäistä. Oppilashuoltotoiminta vaihtelee eri tutkimuskoulujen kesken. Esimerkiksi oppilashuoltoryhmien kokoonpanot vaihtelevat melko paljon. Millään koululla vastuu oppilashuoltotyöstä ei ole kuitenkaan jäänyt yhden ihmisen harteille, sillä jokaisella koululla ryhmään kuuluu useampia asiantuntijoita. *Oppilashuoltotyöhön* saattaa myös osallistua *melko pitkälle koko henkilökunta (K23, rehtori ja erityisopettaja).*

Oppilashuoltoryhmät muodostuvat tutkimuskouluilla seuraavista jäsenistä vaihtelevin kokoonpanoin: rehtori, opettajat, koululääkäri, terveydenhoitaja, koulupsykologi, sosiaalityöntekijä, erityisopettaja, kuraattori, oppilaanohjaaja, psykologi, poliisi, vanhemmat ja lapsi. Kaikilla kouluilla, joissa oppilashuoltoryhmän kokoonpano kerrotaan, siihen kuuluu vähintään rehtori ja erityisopettaja. Tavallisimmin

ryhmän jäseninä on lisäksi muita opettajia, koululääkäri tai terveydenhoitaja ja koulupsykologi tai -kuraattori.

Koulukohtaista vaihtelua esiintyy myös siinä, kuinka usein oppilashuoltoryhmä kokoontuu. On myös mahdollista, että *useimmat oppilashuoltokeskustelut tapahtuvat arkisen työn lomassa ja vain erityistapaukset pohditaan varta vasten kokoon kutsutuissa kokouksissa (K11, erityisopettaja).* Ainoastaan yhdellä koululla ei ole omaa oppilashuoltoa, vaan *oppilashuoltoasioissa turvaudutaan tarvittaessa keskustan koulun (...) oppilashuoltoryhmän apuun (K21).* Tapaamisten tiheys vaihtelee päivittäisistä keskusteluista kuukausittain pidettäviin tapaamisiin. Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1997, 160) mukaan luottamus eri ammattikuntien välille ja pohja yhteistyölle luodaan säännöllisissä tapaamisissa. Yhteistyöprosessi edellyttää sitä, että tapaamiset olisivat toistuvia, vähintään kerran viikossa tapahtuvia. Säännöllisten tapaamisten lisäksi hyvänä rinnakkaismallina muutamissa vastauksissa mainitaan äkillisiin tarpeisiin vastaava joustava toiminta.

> *Kerran kuukaudessa kokoontuu säännöllisesti nk. iso oppilashuoltoryhmä, jonka kokoonpano on rehtori, opettajia, koululääkäri, terv.hoitaja, koulupsykologi, sos.työntekijä ja erityisopettaja. Nk. operatiivisia oppilashuoltoryhmiä on jopa useita päivittäin eri henkilökokoonpanoilla. (K1, erityisopettaja)*

Oppilashuoltoryhmän tulisi tarjota opettajille mahdollisuus kertoa ongelmistaan ja saada tukea ja ohjausta työhönsä. Kun opettaja voi puhua ryhmässä vaikeista tilanteista, se jo sinällään varmasti helpottaa tilannetta. Lisäksi vastuuta voidaan jakaa ryhmän jäsenten kesken. Työtä ja vastuuta jakamalla yhden opettajan kantama taakka kevenee.

> *Oppilashuoltoryhmä seuraa oppilaiden hyvinvointia, kerää oppilaita koskevia havaintoja ja hyvinvoinnissa esiintyneitä ongelmia sekä sopii tarvittavista toimenpiteistä ja niiden toteuttajista. (K9)*

> *Oppilashuoltoryhmä kokoontuu tarvittaessa tai kun joku opettajista*

toivoo ryhmän tukea jonkin ongelman selvittämisessä. (K11, erityisopettaja)

Opettajat esittävät käsiteltävät asiat. Sovitut toimenpiteet vastuutetaan ryhmän kokouksessa. (K18)

Oppilashuoltotyö on yhteisvastuullista toimintaa (Malinen & Laaksonen 1997, 40). Ryhmän toimivuuden kannalta tärkeää on, että jäsenillä on *yhtenäinen näkemys* sekä *tarkoituksenmukainen työnjako*. Tätä voidaan edesauttaa, kun *oppilashuoltoryhmälle laaditaan lukuvuosittain toimintasuunnitelma, jonka mukaan toimitaan (K3).*

4.3 Koulun sisäinen yhteistyö erityis- ja yleisopetuksen välillä

Erityisopetuksen yhtenä tehtävänä on ylläpitää yhteyksiä koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa. Moniammatillisen yhteistyön organisoinnin lisäksi erityisopettajat hoitavat muun muassa koulun sisäistä yhteistyötä opetushenkilöstön kanssa. Erityisopettajilta odotetaan siten varsinaisen opetustyön ohella monitahoista konsultaatiotoimintaa, jossa korostuvat toiminnan suunnittelu ja organisointi. Erityisopettajat katsovatkin tukevansa paljon luokan- tai aineenopettajien työtä. Tämän yhteistyösuhteen toimivuus määrittää suuresti viihtyvyyttä työssä. (Ihatsu, Ruoho, & Happonen 1997a, 18-20)

4.3.1 Konsultointi

Konsultaatiossa on kysymys vuorovaikutussuhteesta. Konsultaatio on aina pitkäkestoinen vuorovaikutusprosessi, joka alkaa silloin, kun havaitaan kehittämistarpeita. Konsultaation avulla annettava apu ja ohjaus voidaan kohdistaa yksilön tai jopa koko organisaation tukemiseen. Sitä käytetään apuna muun muassa silloin, kun halutaan ratkaista ongelmia tai kehittää jotakin toimintaa. (Aarnivala & Mäkelä 1999, 12.)

Erityisopettajat koetaan henkilöinä, joilta saadaan *paljon tukea.* Yleisopetuksen opettajat kokevat helposti, että heillä ei ole riittävästi aikaa, voimavaroja tai erityispedagogista tietämystä kohdata erityistä tukea tarvitsevaa lasta suuressa opetusryhmäs-

sään.

Luokanopettajat kokevat riittämättömyyttä moniongelmaisten lasten kanssa ja olisivat halukkaita jakamaan työtään erityisopettajan kanssa. (K11, erityisopettaja)

Tutkimuksessa siis ilmenee, että opettajat toivovat konsultaatioapua.

Erityisopettajalta odotetaan oppimisen asiantuntijuutta. (K1, erityisopettaja)

Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1997b, 10) ovat tutkimuksessaan todenneet, että erityisopettajaa pidetään aikaisempaa laaja-alaisempana ja merkittävämpänä oppimisen asiantuntijana kouluyhteisössä. Tutkimuskouluilla erityisopettajan yhtenä tehtävänä nähdään *oman erityisalan tietämyksen ja opastamisen tutorointi (K1, erityisopettaja).* Hänen toivotaan tarjoavan *koulutusta koulun henkilöstölle (K1, erityisopettaja)* sekä *konsultoivan oppilailla olevista ongelmista (K9).* Erityisopettajan antama konsultointi koetaan merkitykselliseksi. Erityisopettajan antama konsultaatio voi sisältää esimerkiksi *erilaisten opetus-, tila-, välineratkaisujen tuomista luokkiin (K1, erityisopettaja)* sekä *tukea vanhempainiltojen suunnittelussa (K9).* Konsultaation avulla voidaan myös pohtia, *miten opettaja voisi selvitellä oppilaan ja tämän vanhemman kanssa ongelmatilanteita (K9).*

Yhteistyö on kaksisuuntaista toimintaa, jossa molemmat osapuolet auttavat toisiaan tarvittaessa. Opettajakollegoiden välinen konsultointi tulisi olla molemmin puolista. Erityisopettajat saattavat tarvita *apua ja tukea aineen opettamisessa (K5).*

Yleisopetuksen aineenopettaja antaa erityisopettajalle tietoa oppilaista ja ohjaa erityisopettajaa ainedidaktisissa kysymyksissä. (K3)

Erityisopettajat voivat yhdessä aineenopettajien kanssa päättää, mitä aineita erityisopetuksessa opiskellaan sekä suunnitella yhdessä opiskeltavien aineiden tavoitteet ja sisällöt (Ihatsu ym. 1997a, 19). Aineenopettajat puolestaan voivat *pyytää apua opettamisen ongelmissa (K5).* Tällöin *erityisopettajat toimivat konsultteina käyttäyty-*

misongelmissa ja oppimisvaikeuksissa (K10). Erityisopetus nähdäänkin toimintana, joka tukee oppilaiden henkistä hyvinvointia ja ehkäisee syrjäytymisen kehittymistä. Erityisopettajalla katsotaan olevan asiantuntijuutta tällaisten erityisongelmien käsittelemiseen. (Ihatsu ym. 1997b, 10).

On hyvä, että opettajat voivat puolin ja toisin sanoa ääneen, jos he kokevat riittämättömyyttä. Opettajalla pitää olla lupa kysyä neuvoa ja myöntää tietämättömyytensä. Konsultaatio ja yhteistyö tulisi nähdä voimavarana ja toimivana ongelmanratkaisukeinona.

> *Opettajien kanssa ollaan kasvettu yhdessä oppien toisiltamme toistemme vahvuuksia ja näkemään asioita pohtien niitä yhdessä. (K17)*

4.3.2 Diagnosointi ja arviointi

Erityisopettajat kertovat tekevänsä *jatkuvaa arviointia yhdessä luokanopettajien kanssa, tilannekartoituksia* ja *selvittävänsä oppilaiden taustoja* sekä huolehtivansa *seurannasta.* Erityisopettaja voi myös *osallistua koulutulokkaiden tarkkailuun.* Erityisopettajat saattavat myös tehdä työtä yleisopetuksen luokissa, *kartoittaa ja seurata* oppilaiden tilanteita.

Luokanopettajat ja erityisopettajat tekevät yhteistyötä oppilaiden diagnosoinnin ja arvioinnin yhteydessä. Diagnosoinnissa, opetusjärjestelyjen suunnittelemisessa sekä jatkuvassa arvioinnissa voidaan käyttää apuna oppilaalle laadittua yksilöllistä suunnitelmaa. HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on viimeisen perusopetuslain myötä tullut lakisääteiseksi. Jokaiselle virallisesti erityisopetukseen otetulle oppilaalle tulee laatia HOJKS. Se on asiakirja, joka muuttuu jatkuvasti opetusohjelmien suunnittelun, toteuttamisen ja tarkistamisen myötä. Se, millaiseen muotoon HOJKS on laadittu, vaihtelee kunnittain, jopa kouluittain. (Ikonen 1999, 23.) Tutkimuskoulujen virallisille erityisoppilaille oli lähes poikkeuksesta laadittu HOJKS. HOJKS voidaan laatia myös muille oppilaille. Eräällä koululla HOJKS olikin laadittu kaikille sekä yleis- että erityisopetuksen oppilaille.

4.3.3 Keskustelu opettajien välillä

Keskustelulla on suuri merkitys yhteistyön toteutumisessa. Sekä erityis- että yleisopetuksen opettajat arvostavat yhteistä keskustelua ja ajatusten vaihtamista. Esimerkiksi yleisopetuksen opettajat kokevat, että erityisopettaja on *arvokas kollegiaalinen tuki* kouluyhteisössä.

> *Yhteistyö luokanopettajan ja erityisopettajan välillä on kiinteää. (K4)*

> *Erityisopetus ja yleisopetus nivoutuvat toisiinsa kaikessa arkityössä. (K2, rehtori)*

> *Osa opettajista pitää erityisopettajaa (...) työparina esim. oppilaspalavereissa tai arvosteluissa. Koen sen tärkeäksi. (K29, erityisopettaja)*

Jos koulun henkilökunta ymmärtää keskustelun arvon, sitä myös toteutetaan. Keskusteluja käydään tarvittaessa. *Jatkuvaa tiedonsiirtoa* pidetään tärkeänä ja *tieto kulkee hyvin* koulun *sisällä (K9).*

> *Yhteistyö luokanopettajien ja erityisopettajan välillä on kiinteää. Päivittäin keskustellaan erityisopetuksessa käyvistä oppilaista. (K4)*

Opettajat käyvät keskustelua useista eri asioista. Keskusteluilla pyritään muun muassa *yhteistyön lisäämiseen (K10) ja opetuksen laadulliseen kehittämiseen (K10)* Yhteisiä keskusteluja voidaan käydä *oppilasasioista, yhteisöllisistä asioista (K17)* sekä *vastuusta ja tavoitteista (K23, rehtori ja erityisopettaja).* Lisäksi työtä suunnitellaan yhdessä sekä selvitetään keskustelemalla yhteisiä arvoja ja tavoitteita.

> *Asioista (...) puhutaan yhdessä, teemme yhteistä työtä yhdessä. Hyvin menevistä ja parannusta vaativista asioista puhutaan, yhteiseen näkemykseen pyritään ja sitä kohti haluamme yhteisin sopimuksin edetä. (K17)*

(...) henkilökunnan kesken arvokeskustelua siitä, tehdäänkö koulussa oikeita asioita ja millä arvovalinnoilla. (K15, rehtori)

On tärkeää, että koulussa olisi avoin keskusteluilmapiiri, jossa voidaan puhua kaikenlaisista asioista.

Omia mielipiteitä voidaan turvalliseksi koetussa ilmapiirissä esittää vapaasti. (K15, rehtori)

4.3.4 Samanaikaisopetus

Samanaikaisopetus on luokkatilanteessa tapahtuvaa opetusta, johon osallistuu aineen- tai luokanopettajan lisäksi esimerkiksi erityisopettaja. Jotta samanaikaisopetus voisi onnistua, tarvitaan yhteinen, ennakkoon laadittu suunnitelma. Samanaikaisopetuksen onnistumisen edellytyksenä on myös sitä toteuttavien opettajien välinen toimiva yhteistyö. (Happonen, Ihatsu, Kärnä, Perätalo & Tuunainen 1986, 67.) Yleensä samanaikaisopetus toteutetaan koulussa juuri yleisopetuksen opettajan ja erityisopettajan yhteistyössä.

Laaja-alainen erkka tukee (...) samanaikaisopetuksena. (K2,rehtori)

Erityisopettaja (...) antaa samanaikaisopetusta. (K3)

Samanaikaisopetus voidaan nähdä yhtenä erityisopettajan keskeisenä työmenetelmänä. Samanaikaisopetuksessa erityisopettajan roolina on toisaalta heikkojen oppilaiden tukiopettaja ja toisaalta diagnosoija. Samanaikaisopetuksessa on mahdollista järjestää luokan sisäistä eriyttämistä, jolloin kaikki oppilaat voisivat saada sopivampaa ja yksilökohtaisempaa opetusta. (Ihatsu ym. 1997a, 18.) Samanaikaisopetus koetaan hyvänä asiana, koska oppilasta ei tällöin tarvitse eristää muusta luokasta (Aunola 1991, 39).

Tämä työmuoto on erinomaisen ihanaa, kun voi olla oppilaiden luona

luokassa ja he omassa ryhmässään. (K17)

Ihatsun ym. (1997b, 10) tutkimuksessa erityisopettajat arvioivat, että erityis- ja yleisopetuksen opettajien välinen yhteistyö tulee lisääntymään. Tämä tulee vaikuttamaan koulua yhdistävästi. Tutkijat toteavat, että yhteistyön lisääntyminen lisää yhteishenkeä. "Ei enää puhuta minun tai meidän oppilaista tai luokista, vaan meidän koulusta." Opettajat kokevat yhteisvastuuta oppilaistaan.

Kaikista HOJKS-oppilaista päävastuussa on erityisopetus, mikä ei tarkoita, että luokanvalvojat/aineenopettajat "pyyhkisivät" oppilaan kirjoistaan. (K23, rehtori ja erityisopettaja)

Opettajat tekevät paljon yhteistyötä sekä opettavat toistensa luokissa. Kaikki oppilaat ovat siten kaikille opettajille tuttuja ja jokainen opettaja on jokaisen lapsen kasvattaja. Tämä näkyy koulun hyvänä me-henkenä. (K11, erityisopettaja)

Luokissa tapahtuva opettajien välinen yhteistyö voi olla monenlaista. Erityisopettaja voi tukea yleisopetuksen opettajan työtä. Tämä voi olla esimerkiksi *satutuokioiden ja rentoutustuokioiden pitämistä oppilaille, pulmatilanteiden selvittelyä luokissa (K1,erityisopettaja), rinnakkaisopetusta (K3)* ja *työparina (K10)* toimimista. Eräällä koululla erityisopettajan toimenkuvaan kuuluu *1. luokan syksyllä jokaisella ekaluokalla yhden päivän opettajana olo luokassa.* Tällöin tavoitteena on *oppilaisiin tutustuminen (K1, erityisopettaja).*

Opettajien yhteistyö vaatii molemmin puoleista joustavuutta. Joskus on oltava valmis tinkimään omasta työjärjestyksestä. Käytäntönä voi esimerkiksi olla, että *lukujärjestykset on laadittu joustaviksi ja useat luokat noudattavat avointa työjärjestystä (K19).* Ongelmaksi puolestaan koetaan se, että *aikataulujen sovittaminen on joskus hankalaa, samoin se, että luokkakoot ovat suuria (K24).* Kouluilla, joilla opetus on jaettu jaksoihin, tulisi erityis- ja yleisopetuksessa olla sama jaksojärjestelmä. Yhteistyön tekeminen on vaikeaa, mikäli *jaksojärjestelmä (...) toimii yleisopetuksessa eri tavoin kuin erityisopetuksessa (K5).*

4.3.5 Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden yhdessä toimiminen

Könkkölä toteaa antamassaan haastattelussa, että tiedon lisääntyminen erilaisuudesta vaikuttaa oppilaiden asenteisiin rohkaisevasti. Ennakkoluuloja voitaisiin vähentää, jos kaikki oppilaat opiskelisivat yhdessä. Sitä kautta he voisivat oppia kohtaamaan erilaisuutta ja huomata, että "yhtäläisyyksiä on enemmän kuin eroja". (Willberg 2001, 22.) Jotta ystävyyssuhteita syntyisi, täytyy oppilaiden olla paljon tekemisissä keskenään. Eräällä tutkimuskoululla erityisoppilaat muodostavat yleisopetuksen oppilaiden kanssa tiimejä. Yhteen tiimiin kuuluu yksi erityisryhmä ja kaksi yleisopetuksen ryhmää (K2). Mikäli taas oppilaat segregoidaan omiin erityisryhmiinsä, on luonnollisten sosiaalisten suhteiden muodostuminen hankalampaa. Kuitenkin ystävyys voidaan nähdä yhtä tärkeänä seikkana kuin kirjoittaminen, lukeminen ja matematiikka. Mikäli kouluyhteisössä ei tueta sosiaalisten suhteiden muodostumista, kaikki oppilaat eivät voi kokea yhteenkuuluvuutta. Tällöin myös oppiminen saattaa vaikeutua. (Strully & Strully 1997, 142-148). Kouluilla pyritään mahdollistamaan sosiaalisten suhteiden syntymistä erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välille järjestämällä erilaista yhteistä toimintaa: *teemoja (K22), projekteja (K16, rehtori), yhteisiä tunteja, aamunavauksia, juhlia (K8), vierailuja (K10) retkitoimintaa sekä yhteisiä urheilupäiviä ja hiihtoretkiä (K24).* Yhteisen toiminnan järjestäminen helpottuu, mikäli erityisopetus ja yleisopetus toimivat samassa rakennuksessa. Tällöin voidaan järjestää koko koulua koskevia projekteja.

> *Toimimme samassa rakennuskompleksissa (...) koulun kanssa, jossa annetaan eha-opetusta. Kouluilla on kaveriluokkatoimintaa. Joillakin kaveriluokilla on yhteisiä projekteja esimerkiksi ympäristöprojekti, kalenterin ja kirjan tekoa jne. Joitakin (...) oppilaita osallistuu myös yleisopetuksen luokkien opetukseen mm. kuvaamataidon tunneilla. Koulut järjestävät silloin tällöin yhteisiä tilaisuuksia esim. äitienpäiväjuhla tai koululaisvierailuja. Syksyllä vietimme suvaitsevaisuusteemapäivää, jonka puitteissa oli järjestettyä yhteistoimintaa. (K18)*

> *Erityisluokat toimivat yleisopetuksen luokkien yhteydessä ja osa toimin-*

nasta on yhteistä, kuten juhlat, retket, tapahtumat ym. (K6, erityisopettaja)

Kun erityisopetus ja yleisopetus toimivat lähekkäin, voivat oppilaat siirtyä joustavasti luokasta toiseen. Erityisoppilaat voivat helpommin opiskella eri aineita yleisopetuksen ryhmissä ja päin vastoin.

(...) oppilaat on integroituna liikunnassa, tekstiili- ja teknisissä töissä yleisopetuksen ryhmiin. Lisäksi useat oppilaat ovat muillakin tunneilla taitojensa mukaan isoissa ryhmissä, vastaavasti yleisopetuksesta pienessä määrin käy oppilaita pienemmissä ryhmissämme. (K6, erityisopettaja)

Integrointiin pyritään koulussamme molempiin suuntiin: liikunnassa, käsityössä, musiikissa ja matematiikassa. (K12, rehtori ja erityisopettaja)

Koulumme dysfasialuokalla (0-2 luokat) on säännölliset viikkotunnit yleisopetuksen luokkien kanssa käsitöissä, kuvataiteessa, uskonnossa ja liikunnassa. Luokkavierailuja puolin ja toisin (...) lähinnä kuitenkin alkuopetuksen luokilla. (K20, rehtori)

Joistakin vastauksista käy ilmi, että erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välinen *yhteistyö painottuu alemmille luokille.* Yhteistoiminta on hyvä aloittaa heti koulunkäynnin alkaessa. Näin se voi luontevammin jatkua siirryttäessä ylemmille luokille.

Pyrimme integroimaan pienluokkiemme oppilaita yleisopetuksen luokkiin 1. vuosiluokalta lähtien eri oppiaineissa aloittaen oppiaineesta, joka on oppilaalle vahva. (K24)

Kun oppilas käy sekä erityis- että yleisopetuksen tunneilla, puhutaan osa-aikaisesta integraatiosta. Sen tarkoituksena on vähentää erityisluokan segregoivuutta ja lisätä vuorovaikutusta erityis- ja yleisluokan oppilaan välillä. Osa-aikainen integraatio tarjoaa oppilaalle erityisryhmää laajemman sosiaalisen ympäristön.

Erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön tulisi olla joustavaa ja erilaisiin tilanteisiin sopeutuvaa. Yhteistyön avulla pyritään vastaamaan oppilaiden tarpeisiin juuri tietyllä hetkellä. Yhteistyön avulla voidaan myös toimintakenttää laajentaa siten, että kaikki oppilaat hyötyvät erityisopetuspalveluista tarpeen mukaan. Esimerkiksi eräällä koululla *pienluokassa voi käydä vuorollaan opiskelemassa suurin piirtein jokainen, jos tulee sellainen tilanne (K29,erityisopettaja).* Toisella koululla puolestaan *kehitettiin ns. palkkitunnit, jolloin tukea tarvitsevat oppilaat voivat joustavalla kokoonpanolla tulla erityisopetukseen ko. ainetta opiskelemaan (K26).* Kolmannella koululla taas osa koulun erityisopetustunneista käytetään *kouluajan jälkeen tapahtuvaan läksyjenlukuun. Läksyjenlukutunnit ovat osittain tarkoitettu HOJKS-oppilaiden oppimisen tukemiseen. Läksyjenluvussa käy kyllä muitakin oppilaita (K4).*

4.4 Yhteistyö kunnan kanssa

Kunnan velvollisuutena on järjestää perusopetusta niille oppivelvollisille lapsille ja nuorille, jotka asuvat sen alueella. Yleiset kasvatuksen ja opetuksen periaatteet ovat opetuksen järjestämisen pohjana. Opetus tulee järjestää oppilaan ikäkauden ja edellytysten vaatimalla tavalla. (Virtanen 2001, 61.) Tutkimuksesta käy ilmi, että kunnan rooli erityisopetuksen toteuttajana on vaihteleva. Toisaalta *kunnan suhtautuminen erityisopetuksen kehittämiseen on mallikelpoista* ja sen vaikutus koetaan myönteisenä, *kehitystä kaikin tavoin edesauttavana (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja).*

> *(...) koulutoimenjohdon kannustamana yhteistyö on lisääntymässä (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)*

Toisaalta *kunnan rooli on vähäinen erityisopetuksen toteuttamisessa (K20, rehtori),* jopa *olematon - kunhan rahoja järjestelee (K14).* Todetaan, että *koulu suunnittelee (...) pitkälti itse yhteistyömallit (K9)* ilman kunnan apua ja panostusta.

Kunnan keskushallinnon tehtäviin kuuluu kunnan koulutusstrategian luominen, koulujen ja niiden henkilöstöjen tukeminen sekä taloudellisten resurssien tarjoaminen. Kouluyksikkö tarvitsee rahaa, jotta se voi toimia. Raha on kuitenkin vain

mahdollisuuksien tarjoaja. Sen avulla ei saada kaikkea. (Aaltonen 2000, 86.) Tarvitaan myös esimerkiksi osaavia ja motivoituneita toteuttajia, perusteellisia suunnitelmia ja toimintalinjoja sekä toimivaa käytännön toteutusta.

4.4.1 Keskeisiä päätöksentekijöitä erityisopetuksen kannalta

1980-luvulta alkaen koululainsäädäntöä on uudistettu siten, että päätäntävalta ja vastuu on siirtynyt entistä enemmän kunnille ja kouluille. Vuoden 1993 uudistuksen mukaan sivistystoimen hallinto vapautui, koska pakollisista lautakunnista ja johtokunnista luovuttiin. Samalla sivistystoimen hallintotehtäviä hoitavien viranhaltijoiden kelpoisuusvaatimukset jäivät kunnan omaan harkintaan ja pakollisista hallintoviroista luovuttiin. (Oulasvirta 1996, 45.)

Erityisopetuksen toteuttamisesta mahdollisiksi vastaaviksi päätöksentekijöiksi tutkimuksessamme mainitaan *opetuspäällikkö, opetustoimen virastopäällikkö, koululautakunta, koulutoimenjohtaja, opetustoimenjohtaja, koulupsykologi sekä hallinto- ja talouspäällikkö.* Päätösvaltaa on myös hajautettu kunnissa useampien eri asiantuntijoiden tai ryhmien kesken. Keskeisten päättäjien apuna voi toimia esimerkiksi erityisopetuksen työryhmä.

> *Erityisopetuksen toimintaa ohjaa jatkuvan kehitystyön alaisena oleva ohjeisto - tätä työtä valvoo erityinen työryhmä. (K19, 88.)*

> *Kunnassamme on erityisopetuksen eri osa-alueiden tiimejä, jotka laativat suunnitelmia erityisopetuksen mahdollisimman tarkoituksenmukaiseksi järjestämiseksi (K12, 63).*

> *Koulutoimenjohtajamme rooli on keskeinen virkamiehenä, mutta rehtorille on annettu päätäntävaltaa kiitettävästi (K27, 113).*

> *Erityisopetus on keskitetty (...) koulun alaisuuteen, joten sen koulun rehtori on keskeinen organisaattori erityisopetuksen kentällä. Toki*

avainasemassa on myös muiden koulujen rehtorit, sivistystoimenjohtaja itseoikeutetusti sekä kunnan sivistystoimilautakunta.(K29, 118.)

Kun päätöksentekoa hajautetaan, asioita tarkastellaan useammasta näkökulmasta ja eri ammattiryhmien edustajat tekevät yhdessä erityisopetusta koskevia päätöksiä. Keskitalo (2000, 77) on sitä mieltä, että johtamisen tulee olla osaavien ja vastuullisten ihmisten käsissä. Erilaisten osaajien tulee yhteistyössä päättää siitä, miten tehdään. Hallinnon tulee siis olla toiminnan edellytysten luojana.

4.4.2 Erityisopetuksen toimintalinjoja ja suunnitelmia

Tutkimuskoulujen kunnissa on meneillään erilaisia suunnitelmia erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämiseksi.

Juuri ollaan päivittämässä uutta nelivuotissuunnitelmaa, jonka sisältöä ei voida vielä julkaista. (K24)

Tällä hetkellä laaditaan uutta 5-vuotissuunnitelmaa erityisopetuksessa. (K1)

Suunnitelmat sisältävät erilaisia tavoitteita. Ajankohtaisiksi ja merkittäviksi asioiksi koetaan muun muassa, *alueellistaminen (K25), hajautus (K28), erityisoppilaiden integroituminen yleisopetukseen omissa kotikouluissaan, syrjäytymisen estäminen (K7) sekä inkluusio.* Halutaan myös *vähentää luokkamuotoista erityisopetusta ja saada lisää laaja-alaista,* jolloin *se koskisi mahdollisimman montaa oppilasta (K6, erityisopettaja).* Halutaan myös panostaa perheiden että ammatti-ihmisten kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Nykytilanteessa on hyvää se, että kunta on laaja-alaisesti ryhtynyt tukemaan lapsiperheiden tilannetta sekä kehittämään yhteistyötä eri viranomaisten välillä. Päälinjana on ehkäisevään työhön panostaminen. (K6,erityisopettaja)

Kunnassamme on vakavasti kiinnitetty huomiota erityisoppilaiden määrän nousuun ja erityiskoulujen oppilasmäärän kasvuun. Erityinen työryhmä on painiskellut asian kanssa pari vuotta. Kuntamme ylläpitää erityiskouluja, mutta on kaikin tavoin kannustanut HOJKS:iin ja koulun omiin resursseihin pitää oppilaat yleisopetuksessa. (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)

5 OPETUSMENETELMÄT

Jokaisen yksilön oppimistyyli on ainutkertainen. Kun huomioidaan kunkin oppijan yksilölliset piirteet, voidaan helpottaa oppimista ja muistamista. (Ikonen 1995b, 28-29.) Oppimisen ilmiön selvittäminen ei ole kuitenkaan helppo tehtävä, koska oppiminen on moniulotteinen toiminto. Vaikka aiheesta on tehty paljon tutkimusta, ei olla päästy yksiselitteiseen ja kattavaan selitykseen oppimisen perimmäisestä luonteesta. (Ikonen 1995a, 18.) Toisaalta Ikonen toteaa, että oppimisesta on löydetty tiettyjä lainalaisuuksia, jotka ovat samoja sekä erityis- että yleisopetuksen oppilaiden kohdalla. Näin ollen yleisopetuksessa käytössä olevia opetus- ja kasvatusmenetelmiä voi käyttää myös erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla.

5.1 Oppimisnäkemys opetusmenetelmän taustalla

Käsite opetusmenetelmät jää hyvin irralliseksi, mikäli sitä ei kytketä oppimisnäkemyksiin (Kupias 2000, 5). Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen oman tietorakenteensa jäsentäjä ja oppiminen nähdään pitkälti sosiaalisena vuorovaikutuksena. Oppilaan aikaisemmat käsitykset ja odotukset vaikuttavat uuden tiedon omaksumiseen. Jokaisen oppilaan oma kokemusmaailma asettaa tietyn lähtökohdan uuden oppimiselle. Yksilöllinen kokemusmaailma määrittää sitä, miten oppilasta tulisi ohjata oppimisessa. Tämän vuoksi opettajan käyttämillä työtavoilla on suuri

merkitys oppimiselle. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Käsitykset oppimisesta ohjaavat käyttämään tietynlaisia opetusmenetelmiä. Tutkimuksen vastauksista nousee esille erilaisia tapoja ymmärtää oppimisprosessia. Lähtökohtana voi olla esimerkiksi edellä mainittu konstruktivismi, jonka periaatteiden mukaan oppija itse konstruoi saamansa uuden tiedon. Konstruktivistisessa oppimisessa opettajan tehtävänä on olla oppimiskokemuksen ohjaajana ja luoda sellaiset oppimisympäristöt, joissa oppiminen mahdollistuu. Hän ei enää ole perinteinen tiedonjakaja tai -lähde. (Ilmavirta 1995, 35-41.)

> *Perusvire on tutkivassa oppimisessa, konstruktivistiselta pohjalta enimmäkseen. Ajattelun taitoja korostetaan. (K2, rehtori)*

Näkemys oppimisesta voi olla myös hyvin toisentyyppinen. Behavioristinen käsitys perustuu käyttäytymisen muuttamiseen ulkoisen palautteen muodossa, joka johtaa esimerkiksi opettajajohtoisuuden korostamiseen ja mallioppimisen käyttämiseen luokkatyöskentelyssä.

> *(...) monia behaviorismin ajatuksia on uudelleen otettu käyttöön, kuten opettajajohtoisuus ja mallioppiminen. (K5)*

5.2 Erilaisia toimintatapoja

Kupias (2000, 5) jakaa opetusmenetelmät yksilökeskeisiin menetelmiin, opettajan ja oppijan yhteiseen työskentelyyn sekä ryhmätyömenetelmiin Yksilökeskeisistä menetelmistä vastauksissa mainitaan *itsenäisen työskentelyn jaksot, itseohjautuvuuteen* ja *ongelmakeskeiseen tutkivaan oppimiseen* tähtäävät menetelmät, *etätehtävät, tietokoneavusteinen opetus, urakka- ja projektiopiskelu sekä konstruktivismiin perustuvat opetusmenetelmät.* Opettajan ja oppijan yhteisestä työskentelyä edellyttäviä menetelmiä puolestaan olisivat muun muassa *Feuerstein, suggestopedinen opetus ja elämysoppiminen.* Ryhmätyömenetelmistä vastauksissa mainitaan *pienryhmätyöskentely, ryhmätyöt, parityöskentely* ja *yhteistoiminnalliset menetelmät.* Opetusmenetelmien välille on vaikea tehdä tarkkaa jaottelua, koska niitä voidaan soveltaa

eri tavoin tilanteesta riippuen. Kupias (2000, 5) toteaakin, että jako eri opetusmenetelmien välillä ei ole yksiselitteinen, sillä monet menetelmät soveltuvat useampien otsikoiden alle.

Opettajat tekevät vastauksissaan eroa myös erityis- ja yleisopetuksen käyttämien työskentelytapojen ja opetusmenetelmien välille. Yleisopetuksessa mainitaan käytettävän esimerkiksi *tutkivaa oppimista, yhteistoiminnallista oppimista, atk-avusteista opetusta, projekteja, omia urakkoja, yksilöllistä ohjausta, luennoivaa opettamista* sekä *mallintamista monissa muodoissa.* Lisäksi käytössä on paljon sekamenetelmiä, jolloin opettaja tarpeen mukaan ottaa osia *yhdestä menetelmästä, osia toisesta.* Yleisopetuksessa käytettävien opetusmenetelmien sanotaan olevan monipuolisia ja suurelta osin myös oppilaskeskeisiä. Monipuolisuus nähdään nuorten, vireiden opettajien ansioksi.

Erityisopetuksessa puolestaan korostetaan *yksilöllistä ohjausta, jossa oppilas on itse aktiivisena osapuolena, tiedostaa, mitä tekee, miksi tekee ja miten tekee.* Lisäksi nostetaan esille *itseohjautuvuus, toiminnallisuus, leikit, draamat ja rentoutumisharjoitukset.* Sekä luokkamuotoisessa että laaja-alaisessa erityisopetuksessa kerrotaan käytettävän tietokoneavusteista opetusta. Koetaan myös, että erityisopettajalla on työssään mahdollista huomioida erilaiset oppimistyylit. Laaja-alaisen erityisopetuksen tehtävänä nähdään antaa tukea tarvitsevalle oppijalle pienessä ryhmässä mahdollisuus yksilökeskeiseen, oppijan omaan oivaltamiseen tähtäävään opetukseen.

> *Laaja-alaisessa erityisopetuksessa opetusmenetelmät ovat mahdollisimman paljon itse tekemistä tavoitteiden pohjalta. Kaiken lähtökohtana on vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä. Tehokkain oppimismenetelmä on oivaltava. Oppilasmäärä kulloisessakin opetustuokiossa tulee olla mahdollisimman pieni, jotta erityistä tukea tarvitseva oppilas saa aikaa oppia rauhassa. (K24)*

Muutamilla kouluilla kerrotaan käytettävän suurimmaksi osaksi perinteisiä, opettajakeskeisiä opetusmenetelmiä. Ongelmana koetaan *suunnittelemattomuus ja vanhanaikaiset menetelmät (K21).* Todetaan, että joitakin poikkeuksia lukuun

ottamatta ovat *vanhahtavat opetusmenetelmät voitolla (K29, erityisopettaja).* Vaikka opetusmenetelmät olisivatkin monipuolisia, ne saattavat siitä huolimatta olla hyvin opettajakeskeisiä.

> *Koulumme on aika perinteinen, mutta nyt vähän uudemmille tuulille altistuva, eli opejohtoista touhua ja kirjasidonnoista, eli kirja opetussuunnitelmana! (K6, erityisopettaja)*

Vastauksissa todetaan, että kouluilla käytetään vaihtelevasti erilaisia opetusmenetelmiä tilanteen mukaan. Korostetaan, että opetusmenetelmiä käytetään joustavasti ja tarpeen mukaisesti ja niiden kerrotaan vaihtelevan *opettajajohtoisista ja -keskeisistä menetelmistä oppilaiden omaehtoisiin laajoihin projekteihin.*

> *Opetusmenetelmät vaihtelevat oppilaan ja tilanteen mukaan. Joskus yhteistoiminnallista oppimista, joskus perinteistä opettajajohtoista menetelmää. Mitään suoraa linjaa ei varmasti kenelläkään opettajalla ole. (K5)*

Opetusmenetelmät siis saattavat vaihdella opettajakohtaisesti koulun sisällä.

> *(...) käytetään erilaisia opetusmenetelmiä opettajien oman kiinnostuksen ja painotuksen mukaan. (K19)*

> *Koulun opetusmenetelmät ovat täysin persoonakohtaisia. Jollekin passaa yhteistoiminnallisuus, projektiluonteiset hommat, toiselle vaan perinteistä perinteisin käytäntö. (K29, erityisopettaja)*

Opetuksen kehittämiseen on pyritty muun muassa seuraavin keinoin: toiminnallisuus opetustilanteissa, opetuksen monikanavaisuus, projektityöskentely, arvioinnin toteuttaminen portfolioarviointina, työpajatyöskentely, opintokäynnit, retket, yö- ja leirikoulut sekä tietokoneavusteisen opetuksen käyttäminen. Näillä keinoin on pyritty kehittämään oppilaiden opiskelutaitoja ja -valmiuksia, huomioimaan kunkin

yksilöllistä oppimistyyliä, kehittämään ongelmanratkaisutaitoja, metataitoja sekä ajattelun strategioita ja harjoittaa oppilaita oman toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Yksilöllisen opetuksen perustana on jokaiselle oppilaalle laadittu yksilöllinen opiskelusuunnitelma. Suunnitelman toteutumista arvioivat sekä opettajat että oppilaat. Siis oppilaan itsearviointi on myös tärkeä osa opetusta.

6 RESURSSIT

Resurssien määrä vaikuttaa koulumaailmassa esimerkiksi opetusryhmien kokoon, tuki- ja erityisopetuksen määrään, tarvittavien opetusvälineiden hankkimiseen sekä täydennyskoulutukseen. Tämän kautta puutteelliset resurssit vaikuttavat koulun työrauhaan ja opettajien jaksamiseen. Kun ammattilaisille tarjotaan riittävät resurssit, voidaan ne tehokkaasti hyödyntää oppilaiden eduksi. (Kangasniemi 1996, 11.)

6.1 Erityisopetuksen tämänhetkiset resurssit

Resurssien jaosta huolehtivat erilaiset päättävät tahot. Tärkeimmäksi aiheeksi erityisopetuksen resursseista puhuttaessa nousee erityisopetuksen tuntikehys.

> *Erityisopetus saa oman tuntikehyksen ja koulukohtaisesta jaosta huolehtii rehtori ja apulaisrehtori. (K6, erityisopettaja)*

Vastauksissa kerrotaan, montako tuntia tuntikehyksessä on varattuna erityisopetukseen ja kuinka monen oppilaan kesken laaja-alaisen erityisopetuksen resurssi jakaantuu. Vastauksissa kuvataan myös, miten tuntikehys on jaettu erityisopetuksen sisällä.

> *Erityisopetuksen tuntikehys 27 tuntia, laaja-alaiseen erityisopetukseen 21 tuntia ja puluki-opetukseen 6 tuntia. (K7)*

Erityisopetuksen tuntikiintiö on 27 + 27. Käytännössä toisessa luokassa on pelkkiä virallisesti siirrettyjä esy-oppilaita ja toisessa osa-aikainen erityisluokka ja laaja-alainen erityisopetus (useimmat HOJKS-oppilaita). (K23)

Ela-opetuksen tunteja 26 ja luokkamuotoisia 24. (K13)

Tuntikehyksen suuruus vaihtelee koulukohtaisesti. Tuntikehyksen jaossa yhtenä ongelmana nähdäänkin sen epätasainen jako eri koulujen kesken. Esimerkkinä eräästä kunnasta kerrotaan, että 300 oppilaan koululla on yksi pienluokka ja erityisopetuksen tuntikehys yhteensä 53 tuntia. Sen sijaan 650 oppilaan koulussa on 5 pienluokkaa ja erityisopetuksen tuntikehys 210 tuntia. Erityiskouluilla on poikkeuksellisen hyvä tilanne resurssien suhteen. Heillä on käytettävissä eri ammattiryhmien asiantuntijoita. Todetaan, että resursseja on pyydettäessä järjestetty hyvin.

Erityisopetuksen resurssit ovat koulussamme riittävät. (K20, rehtori)

Se, miten riittäviksi ja runsaiksi resurssit koetaan, vaihtelee huomattavasti. Toisaalta resurssien suhteen kerrotaan tapahtuneen muutosta myönteiseen suuntaan. Todetaan, että *resurssi on hitaasti lisääntynyt.* Mainitaan myös, että *olemassa oleva resurssi on tehokkaassa käytössä, riittävä.* Kuitenkin tälläkin koululla toivotaan saatavan *resursseja lisää.* Lisäksi todetaan esimerkiksi, että *laaja-alaisessa erityisopetuksessa* on *jonkin verran liian vähäiset tuntiresurssit* ja ongelmaksi koetaan, että *niin erityisopetuksen kuin yleisopetuksenkin tuntikehys on niukka.* Vastauksista siis käy ilmi, että resurssien suhteen toivotaan edelleen lisäystä, eikä resursseja tarpeeseen suhteutettuna pidetä riittävinä.

(...) resurssit ovat huomattavasti pienemmät nykyisin, vaikka erityisopetusta tarvitsevin määrä on lisääntynyt. (K12, rehtori ja erityisopettaja)

Resursseja supistettu, integrointi laajentunut. (K28)

Erityisopettaja yleensä itse jakaa saamansa tuntimäärän haluamallaan tavalla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kesken. Jotkut erityisopettajat joutuvat jakamaan tuntikehyksen *pääkoulun ja sivukoulun kesken.*

> *Olen jakanut sitä pääosin alkuopetusluokille ja joillekin yläluokan "kannatettaville" oppilaille. Jako vaihtelee lukuvuosittain. (K29)*

Erityisopetuksen tuntikehystä käytetään erilaisten erityisopetuksellisten tehtävien hoitamiseen.

> *Tuntikehys eli resurssi käytetään täysin koulun toiminnan ja opetuksen järjestämiseen. (K8)*

Tavallisen laaja-alaisen erityisopetuksen (*luki, puhe, matematiikan vaikeudet, käytösvaikeudet)* lisäksi, tuntikehykseen voi kuulua myös *verkostoyhteistyö* ja *oppimistaitojen kartoittaminen ym. (K1, erityisopettaja).* Erityisopettajan toimenkuva on laaja sisältäen monia muita tehtäviä opetustyön lisäksi.

> *Laaja-alaiselle erityisopella on yhteensä 29 viikkotuntia, työmäärän ja joustavan, monipuolisen työskentelyn mahdollistamiseksi; opetustunteja, yksilö, ryhmä ja erityisesti samanaikaisopetusta luokissa yhdessä aineenopettajien kanssa, oppilashuoltopalaverit, neuvottelut huoltajien kanssa ja niin edelleen sisältyvät työhön, joutilasta aikaa ei ole. (K17)*

On myös mahdollista, että erityisopetuksen tuntikehys on jaettu eri henkilöiden kesken. Erityisopettaja ei välttämättä pidä kaikkia erityisopetuksen tunteja.

> *Erityisopetuksen tuntikehys koulussamme on (...) 51h. Tästä laaja-alainen opettaa 25h, rehtori 3h, yksi luokanopettaja 10h ja toinen 3h (10 tuntia on sijoitettu kerhoihin ja erityistehtävien hoitoon). (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)*

Tuntikehyksen lisäksi esille nostetaan muun muassa *koulutustilaisuudet.* Avustajille tarjottavaa koulutusta pidetään tärkeänä. Koulutuksen sisällöistä mainitaan *avustajaohjeet ja muu informaatio* sekä *konsultaatiot ja työnohjaus,* jota antavat *puheterapeutti, terveydenhoitaja* ja *koulupsykologi (K10).* Avustajien käyttömahdollisuutta ja työpanosta arvostetaan. Käytettävissä voi olla *luokka-avustaja, henkilökohtainen avustaja* tai *koulutettu koulunkäyntiavustaja.*

6.2 Tukitoimet ennen erityisopetussiirtoa

Jotta erityistä tukea ja kasvatusta tarvitseva lapsi voisi opiskella yleisopetuksessa, täytyy koululla olla käytettävissä lapselle sopivia resursseja.

> *Koululla on monia tukitoimia, joita käytetään ennen kuin oppilaan siirtoon erityisopetuksen erityisryhmään päädytään. (K1, erityisopettaja)*

Tällaisia koulun sisäisiä tukitoimia voivat olla esimerkiksi *erilaiset opetusjärjestelyt.* Oppilaalle esimerkiksi laaditaan *HOPS* tai *HOJKS* ja häntä tuetaan *laaja-alaisen erityisopetuksen* keinoin. Oppilaan kanssa yhdessä voidaan myös *selvittää* hänen *oppimistaitojaan* ja *harjoittaa* niitä. Eri henkilöt voivat tukea oppilasta, muun muassa *kouluavustaja, koulupsykologi* tai *tukioppilas.* Mahdollisuutena on myös käyttää *yleisopetuksen pienryhmää* ja *oppilashuoltoryhmän konsultaatiota.* Oppilaalle voidaan tarvittaessa tarjota myös *tukiopetusta yksilöllisesti* tai *pienryhmissä.* Lisäksi erityisopetuksen ryhmä voi tukea yleisopetuksen opettajia heidän työssään ja tarjota materiaalia ja neuvoa, miten erityistä tukea tarvitsevaa lasta voisi huomioida yleisopetuksen ryhmässä. Tukea voi antaa myös *koulupsykologi,* joka *konsultoi opettajia* oppilaan *yksilötapaamisten* lisäksi.

6.3 Resurssien lisätarve

Olemassa oleva erityisopetusresurssi halutaan käyttää mahdollisimman tehokkaasti ja toimivasti.

> *Erityisopetusresurssimme käyttö suunnitellaan joka vuosi uudelleen. Jos*

joku systeemi toimii yhtenä vuonna, se ei välttämättä toimi seuraavana. Rakenteet järjestetään uudelleen oppilaiden tarpeita vastaaviksi (myös kesken vuotta muutos on mahdollinen). (K23, rehtori ja erityisopettaja)

Nykyiset resurssit koetaan kuitenkin monelta osin puutteellisiksi ja liian pieniksi ja useista vastauksista nousee esille lisäresurssien tarve. Ymmärretään, että lisäresurssivaatimukset *pitää pystyä perustelemaan hyvin (K17).*

(...) tarvetta eriyttämiseen olisi enemmänkin. Jälleen vastassa on resurssipula. Sekä tilanteen kartoitus että HOJKS-oppilaan opetus edellyttäisivät suurempaa resurssia ja ainakin pysyvää erityisopettajaa. (...) koulun erityisopetukseen on varattu vain 8 tuntia. Käytännössä opetan joka viikko 9-10 tuntia! (K11, erityisopettaja)

Resurssien puute nähdään yhdeksi suurimmista esteistä erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön kehittymisessä.

Kysymys on rahasta ja tilasta, pätevistä opettajista! (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)

Koetaan, että *erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittäminen ja kehittyminen on oikeastaan kiinni annetuista resursseista (K19).* Ajatellaan, että ei ole mahdollisuutta kehittää työtä riittävästi, koska kaikki aika menee kiireellisten asioiden hoitoon.

Koska erityisopetuksen resurssi on tavattoman pieni, lähes olematon, on kaikki suuremmat yhteisprojektit täytynyt sivuuttaa akuuttien tapausten hoitamisen vuoksi. (K11, erityisopettaja)

Yhteistyön kannalta suurin puute on ajanpuute. Erityisopettajalle riittäisi paljon enemmän töitä kuin on mahdollista tehdä. Ajanpuute näkyy myös yhteisissä keskustelu- ja neuvotteluhetkissä. (K19)

Opettajat kokevat, että he eivät *ehdi hoitaa kaikkea.* Opettajien kokema *kiire, suuri työmäärä* ja *riittämättömyyden tunne* kielivät resurssien puutteesta. Tästä kertoo myös toteamus, että *nykyisillä resursseilla ei voi juuri tehdä enempää.*

> *On äärimmäisen paha asia, ettei kaupungissamme ole mahdollisuutta muuhun kuin yhden laaja-alaisen erityisopettajan käyttöön, yksi henkilö ei millään riitä, joustavia ratkaisuja ollaan tehty, mutta kolmeen neljään paikkaan ei ehdi yhtä aikaa. (K17)*

> *Ajoittain työ niin kiireistä, että pitää arvottaa, minkä teet ensin, minkä sitten - jonoon laitettava työtehtäviä, koska yksin ei repeä. Avustajan vastuulle joudun sälyttämään ehkä liiankin paljon. Joskus tuntuu, ettei millään saa pidettyä kaikkia tarvittavia lankoja käsissään, kartoituksiin, yhteydenottoihin, sopimisiin, verkostoihin ja tapaamissovittamisiin aivan uupuu.(...) Resurssiopea kaipaisin työni tueksi. (K1, erityisopettaja)*

Kiireestä ja paineista seuraa se, että tukea kaivataan lisää. Paitsi *lisää resursseja* toivotaan myös sopivia ja toimivia *tiloja (K3).*

> *Tilaongelma on tällä hetkellä todellinen. (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)*

Resursseja onkin haettu lisää. Jotta erityis- ja yleisopetuksen yhteistyö voisi toimia paremmin, toivotaan lisää koulutusta, avustajia ja laajempaa tuntikehystä. Opettajat näkevät riittävän pienet ryhmäkoot tärkeänä asiana erityisoppilaiden integroinnin onnistumisen kannalta. Todetaan, että *yleisopetuksen luokkakoot* on saatava *sellaisiksi, että erityisoppilaiden integroiminen esimerkiksi avustajineen olisi mahdollista (K12, rehtori ja erityisopettaja). Koululle* olisi *turvattava riittävän pienet oppilasryhmät, resurssiopettajan saatavuus (K1, erityisopettaja)* ja *lisää tuntikehystä,* jolloin opettajilla *olisi aikaa yksilölliseen ohjaukseen (K28).*

> *Luokille, joihin integroidaan, lisää jakomahdollisuuksia, tuntikehystä ehdottomasti. Opettajille, joiden luokkiin integroidaan, voidaan ohjata*

lisäksi henkilökohtaista palkanlisää. (...) Taloudellisia resursseja lisää (...). Opettajille opetusvelvollisuuden huojennusta. (K24)

Koulutusta ja asiantuntijuutta toivotaan myös muille kuin erityisopettajille. Ehdotetaan myös, että *koulutusta lisätään mm. vesopäivien muodossa.* Resurssiopettajan tai työparin lisäksi *tärkeänä tukena* pidetään *vakinaisia ja koulutettuja avustajia.*

Henkilökohtaisia avustajia tarvitaan lisää. (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja)

Helpotusta tilanteeseen tuovat avustajat, joiden avulla on voitu auttaa pahimmin ongelmaisia oppilaita. (K11, erityisopettaja)

Mainitaankin, että *avustajatilanne yritetään saada kuntoon (K9).* Paitsi työntekijöiden lisäämistä opettajat kaipaavat tukea uusien haasteiden edessä esimerkiksi työnohjauksesta.

Tarvitaan (...) opettajien työnohjauksen toteumista. (K7)

Tosiasia, jota ei saa unohtaa, on se, että huumeet ovat tulleet kouluihin. Minkälainen valmius erityisopettajalla on kohdata tämä haaste? Onko opettajia koulutettu tarpeeksi jne.? Erityisopettajat tarvitsevat jatkuvasti koulutusta muuttuvien haasteiden edessä. Työskentely erityisopettajana on nykyisin hyvin kuluttavaa ja stressaavaa, niinpä työnohjaus olisi tärkeä edellytys työssä jaksamiselle. (K18)

Opettajien mielestä lisätuki on ehdottomasti tarpeen, jotta yhä useammat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voisivat opiskella yleisopetuksessa. Ongelmana nähdään se, että opettajat tekevät lisätyötä oman jaksamisensa kustannuksella. Hyvä tahto ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan riittävät resurssit.

Erityisjärjestelyihin resursseja kyseessä olevan koulun tasolle joustavien ratkaisujen ja akuuttien tilanteiden purkamiseksi, yksilöllisen työn

mahdollistamiseksi jne. Lähikoulu-periaate tulisi olla mahdollista resurssienkin puolesta eikä vain hyvän sydämen ja vapaaehtoisen työn muodossa ja jaksamisen kustannuksella. (...) Olisi hyvä, jos olisi resurs-sirahaa ja voitaisiin sitä käyttää, silloin kun oppilailla on vaikea tilanne kasvussaan tms. Tilapäinenkin tuki ja apu voi selkiyttää tilannetta valtavasti. (K17)

Kehittämistyössä porkkanaksi ehdotetaan *lisäpalkkaa.* Erityisoppilaan integrointi merkitsee luokanopettajalle usein lisätyötä esimerkiksi henkilökohtaisten opetus-suunnitelmien muodossa. Ihmetelläänkin, *mikä on korvaus kaikesta ylimääräisestä HOJKS-työstä.* Tärkeänä pidetään myös resurssien oikein suuntaamista. Samalla kun yleisopetuksen koulut kärsivät resurssipulasta, *ihmetellään että jostakin määräraha aina löytyy erityiskoulujen ryhmien muodostamiselle (K17).*

Yksittäisen koulun toimintatavoille pitäisi antaa tuki ja mahdollisuus, jotta yhteinen koulu kaikille voidaan mahdollisimman hyvin toteuttaa. Erityisopetuksen resursseja tulee suunnata yleisopetuksen koulujen yhteyteen. (...) Tuntuu siltä, että aivan kuin erityiskoulusiirto vasta pakottaa resurssien löytymiselle ja erityiskoulujen olemassaolo pitää yllä siirtomenettelyä. (K17)

7 TULEVAISUUS

Koulun pitäisi pystyä huomioimaan myös tulevaisuudessa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Tämä asettaa vaatimuksia myös erityis- ja yleisopetuksen yhteistyölle. Todetaan, että *uusia haasteita tulee esille jatkuvasti - niihin pitäisi osata vastata - huumeet, syrjäytyneisyys, vanhemmuuden häviäminen ym. ym. (K1, erityisopettaja).* Pystyvätkö nykyiset erityis- ja yleisopetuksen yhteistyömallit vastaamaan tulevaisuu-den haasteisiin?

7.1 Tyytyväisyys nykytilanteeseen

Nykyisiin yhteistyömalleihin erityis- ja yleisopetuksen välillä ollaan osittain tyytyväisiä. Kerrotaan, että *nykyinen malli on OK (K22). Nykykäytänteet* on *todettu tarpeellisiksi ja hyviksi (K1, erityisopettaja).* Ei siis nähdä *tarvetta erityisiin muutoksiin lähitulevaisuudessa (K2, rehtori).*

> *On tarkoitus jatkaa samojen periaatteiden mukaan eli tukea erityisopetusta (ryhmäkoot, erityispedagogiikan tietojen ja taitojen lisääminen) niin, ettei erityisoppilaita syntyisikään (tai heidän määränsä ei ainakaan kasvaisi). (K23, rehtori ja erityisopettaja)*

Erityis- ja yleisopetuksen yhteistyömalleihin ollaan myös tyytymättömiä ja toivotaankin muutoksia, jotta voitaisiin vastata paremmin oppilaiden ja heidän vanhempiensa tarpeisiin.

> *Toisinaan on (...) noussut pintaan toivottomuuden tunteita ja kysymyksiä: löytyisikö järkevämpi systeemi perheiden auttamiseen, mihin tämä oikein menee, tulisiko koko koulujärjestelmä uudistaa? (K23, rehtori ja erityisopettaja)*

7.2 Yhteistyön järjestäminen tulevaisuudessa

Koulujen opettajilta ja rehtoreilta nousee erilaisia toiveita erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön järjestämistä kohtaan. Toivotaan, että *osa-aikaista erityisopetusta kehitetään. Tärkeiksi tavoitteiksi mainitaan myös oppilaiden integroituminen sekä mahdollisuus pienryhmäopetuksen toteuttamiseen (K7).* Lisäksi on ymmärretty ennaltaehkäisevän työn merkitys.

> *Psykososiaaliseen oppilashuoltotyöhön ennaltaehkäisevää työnkuvaa kehitettävä - suunnitelmia jo on. (K1, erityisopettaja)*

Henkilökunnan lisäkoulutusta pidetään merkittävänä yhteistyön toimivuuden kannalta. Toivotaan *koulutusta aineenopettajille*, vakinaisia ja koulutettuja avustajia sekä *luokkakohtaisia koulutettuja avustajia.* Tulevaisuudessa haluttaisiin myös *luokanopettajien koulutusta* ja *koulun sisäistä kouluttautumista eri oppiaineiden opettamisessa.* Jatkuvuus ja suunnitelmallisuus nähdään tärkeinä asioina, jotta yhteistyö olisi tarkoituksenmukaista ja toimivaa. Erään koulun *toiveena olisi erityisopetuksen johtava opettaja tai erityisopetuksen kehittämisryhmä tai muu vastaava, jotta pitkäjänteinen suunnittelu olisi mahdollista (K20, rehtori). Suunnitelmallinen kuntoutus sitä tarvitseville oppilaille (K21)* koetaan tärkeäksi.

On sekä opettajan että oppilaan etu, jos koulun toiminta on harkittua, suunnitelmallista ja pitkäjänteistä. Nämä asiat nostetaankin esille tulevaisuuden toiveissa.

> *Lähitavoitteeksi opettajat mainitsevat seuraavan kouluvuoden työnsuunnittelun erityisopettajan kanssa. Valmiit suunnitelmat testeistä ja kartoituksista helpottaisivat erityisesti ensiluokkalaisten opettajan työtä. Samoin voisi suunnitella koko koulua koskevan yleissuunnitelman erityisopetukseen, jolloin uuden luokan- tai erityisopettajan olisi helpompi aloittaa työnsä. (K11, erityisopettaja)*

> *Laaja-alaisen erityisopetuksen tulevaisuudenhaaveena on saada kaksi opettajaa, joista toisen vastuualueena on esimerkiksi alueen esikoulut ja vuosiluokat 1-3 ja toisen vuosiluokat 4-6 sekä siirtymävaihe yläasteelle. Näillä järjestelyillä pystymme hoitamaan HOJKS:eilla omassa koulussa mahdollisimman monet erilaiset oppijat. (K13)*

> *Opettajien ykköstoiveena on saada oma erityisopettaja kouluun koko peruskoulun ajaksi. (...) koulu muuttuu syksyllä 2002 yhtenäiseksi peruskouluksi, joka käsittää kaikki luokat esikoulusta yhdeksänteen asti. Tulevaisuuden toiveena on päästä suunnittelemaan yhdessä erityisopettajan kanssa koko koulua hyödyttävä tapa yhteistyölle. Olisi hyvä, jos oman koulun erityisopettaja olisi tutustunut oppilaisiin jo esikouluvaiheessa, jolloin ensiluokkalaisten koulutyö pääsisi saumattomasti alkuun.*

Todennäköisesti isommat oppilaat tarvitsevat toisenlaisia opetusratkaisuja kuin pienet, mutta erityisopettaja takaisi jatkumon ja katkottoman oppilaantuntemuksen. Todelliseen ja suunnitelmalliseen työhön riittäisi näin enemmän aikaa. (K11, erityisopettaja)

Jotta oppilaiden tarpeisiin voidaan vastata, tarvitaan joustavuutta koulun henkilökunnalta. Toivotaan, että tulevaisuudessa *tarjotaan joustavasti erityisopetusta sitä tarvitseville (K26).* Toivotaan myös *enemmän joustavuutta eri koulumuotojen välille, jotta pystytään kokonaisvaltaisesti auttamaan oppilaita. (K20, rehtori)* Tärkeitä ovat koulun sisällä tapahtuvat *joustavat ratkaisut: pienluokat, laaja-alainen erityisopetus, klinikkaopetus tarpeen mukaan (K12, rehtori ja erityisopettaja).*

Kehittämisen varaa on paljonkin nimenomaan integraation alueella. Erityisopetus ei voi enää paisua, joten on kehitettävä uusia toimintamalleja, esimerkiksi intervallipaikkoja eli väliaikaisia paikkoja pienryhmiin akuutteja tilanteita varten. (K5)

Kouluun tarvitaan pienryhmä, jossa oppilaat voivat opiskella tarpeen mukaan myös pitemmän jakson. Laaja-alainen erityisopettaja ei voi ottaa oppilaita kuin tunniksi pariksi kerrallaan. (K3)

Joustavat ratkaisut mahdollistavat oppilaan väliaikaisen siirtymisen erityisopetukseen. Tällöin ei tarvitse tehdä virallista erityisopetussiirtoa ja siirtyminen takaisin yleisopetukseen tapahtuu helpommin. Eräs koulu toteaa, että *nykyinen malli lukitsee liikaakin oppilaita tiettyihin ryhmiin. Siirtoja erityisopetuksesta yleisopetukseen tapahtuu kovin harvoin (K5).*

Todetaan, että *koko henkilökunnan tulisi olla hankkeeseen sitoutunut (K23, rehtori ja erityisopettaja).* Tulevaisuuden kohtaaminen on helpompaa, jos kaikilla koulun jäsenillä on myönteinen ja sitoutunut asenne erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä kohtaan. Mielipiteet eivät kuitenkaan muutu hetkessä vaan *asenteiden muutostyö vaatii vielä aikaa (K27, rehtori, erityisopettaja ja luokanopettaja).* Erityis- ja yleisopetuksen välinen yhteistyö vaatii toimiakseen opettajien välistä yhdessä toimimista. Jos opettajien

välinen yhteistyö ei ole toimivaa, erityis- ja yleisopetuksen yhteistyö on hankalaa. Opettajien keskinäistä yhteistyötä halutaan parantaa. Toivotaan sekä koulun sisäistä että koulujen välistä toimivaa yhteistyötä.

> *Erityisopettajien keskinäistä yhteistyötä (...) voitaisiin kehittää. Kunnan sisällä voitaisiin eri koulujen kokemuksia ja kehittämissuunnitelmia vertailla. (K5)*

> *Tuetaan jatkossakin luokanopettajien työtä erityisoppilaiden kanssa. (K26)*

Opettajien välinen toimiva yhteistyö nähdään ennen kaikkea lapsen etuna.

> *Yhteistyötä luokanopettajien kanssa tulisi tiivistää vielä entisestään niin, että tapaukset tulisivat tietoon mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (K18)*

Yhteistyö vaatii aikaa, jotta se voi kehittyä ja olla toimivaa. Todetaankin, että *yhteistä suunnitteluaikaa aineenopettajien ja erityisopettajien yhteistyön kehittämiseen saisi olla enemmän (K5, 19).*

7.3 Toiveet kuntaa kohtaan

Monista vastauksista ilmenee, että kunta voisi edistää erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä tarjoamalla riittävästi resursseja.

> *Parasta, mitä kunta voisi tehdä, olisi myöntää erillinen määräraha erityisopetuksen toteuttamista varten. (K19)*

> *Opettajakunta toivoo (...) kunnalta lisää resursseja erityisopetukseen. (K11, erityisopettaja)*

Sen lisäksi, että on yleisesti ottaen toivottu resursseja, nostetaan esille joitakin

resurssitoiveita nimeltä mainiten. Toivotaan *oppilashuollon henkilökuntaa lisää, koulutusta, työnohjausta* ja *suunnittelupäiviä.*

> *Rahaa, virkoja, päteviä opettajia, resursseja täydennyskoulutukseen, kypsiä epäpoliittisia päätöksiä, niistä kaikki hyötyy (K29, erityisopettaja)*

Myös *hajauttamista kentälle* pidetään tärkeänä, jotta pystyttäisiin tarjoamaan *tuki lähelle oppilasta.* Halutaan lisäksi e*rityisopetuksen nykyisten varojen suuntaamista eri tavalla.* Eräs koulu ehdottaakin, että *kunnan tulisi antaa enemmän koulujen tasolle erityisopetuksen määrärahoja joustavien järjestelyjen mahdollistamiseksi.* Perheille annettava tuki nähdään myös merkittävänä.

> *Onko kaupungissa paneuduttu riittävästi perheiden tukemiseen? Sieltä monet ongelmat juontavat juurensa... (K18)*

Kunnalta toivotaan myös uusittuja suunnitelmia ja toimintalinjoja erityisopetuksen järjestämiseksi.

> *Kunnan pitää laatia selkeä, konkreettinen ohjelma, miten erityisopetusta toteutetaan, mitä opetusta annetaan ja missä paikassa ja erityisopetuksen toteuttaminen on jatkuvaa eli sen toteutuminen taattu. (K7)*

> *Koko kunnan erityisopetusjärjestelyt pitäisi tarkastella uudestaan osallisuuden ja tasa-arvoisuuden ja inkluusioperiaatteiden pohjalta. (K17)*

> *Kunta voisi edelleen olla myötämielinen ja aikaa seuraava päätöksissään. Päätösten ei pitäisi laahata perässä ja niiden vaikutukset olisi nähtävä myös mahdollisimman pitkälle. (K29, erityisopettaja)*

7.4 Onko asetettujen tavoitteiden saavuttaminen tulevaisuudessa mahdollista?

Tulevaisuudelta odotetaan paljon. Tarvitaan useita muutoksia, jotta erityis- ja

yleisopetuksen yhteistyö voisi toimia paremmin. Uskotaan kuitenkin, että tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista.

Uskomme, että koulumme pystyy vastaamaan tämän alueen erityistä tukea tarvitsevien lasten koulunkäynnin järjestämisestä sellaiseksi, että he jatko-opintokelpoisuuden lisäksi saavat elämänhallintaansa liittyvää tukea ja näin välttyvät syrjäytymiseltä. (K23, rehtori ja erityisopettaja)

Näitä ajatuksia erityisopetuksen ja yleisopetuksen järjestämisistä opettaja-kunta pitää täysin mahdollisina toteuttaa. (K11, erityisopettaja)

Koulun henkilökunnan rooli koetaan merkittävänä tulevaisuuden tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Jokaisen kouluyhteisön jäsenen panos yhteistyön kehittämiseksi on merkittävä. Kehittämistyö on mahdollista, jos sitä halutaan riittävästi.

Tavoitteet saavutetaan moniammatillisella yhteistyöllä ja toimivalla oppilashuollolla. (K9)

Työtään rakastavia opettajia - uskon yhteistoimin näihin tavoitteisiin päästävän. (K1, erityisopettaja)

Itse innostuneena uskon kuitenkin, että nyt kun koulumme opettajakaarti nopeassa tahdissa vaihtuu, niin muutosvastarinta murenee ja yhteistyö tulee entistä selkeämmäksi. (K6, erityisopettaja)

Henkilökunnan myönteisen asenteen lisäksi korostetaan resurssien merkitystä. Jotta asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa, *erityisopetuksen resursseja tarvitaan lisää.* Todetaan, että resurssien *tarve kasvaa koko ajan.*

8 LÖYTÖJEN TARKASTELU

Tutkimuskoulujen vastauksissa pohdittiin erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä lähinnä erityisopetuksesta käsin. Keskeiselle sijalle nousi ensinnäkin erityisopettajan rooli kouluyhteisössä ja toiseksi muiden koulun jäsenten suhtautuminen erityisopetukseen. Erityisopetus monesti henkilöityikin erityisopettajaan. Tämän vuoksi erityisopettajan toiminnalla onkin ratkaiseva merkitys erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön suunnittelussa ja toteuttamisessa. Erityisopettajan toimenkuvan lisäksi yhteistyön toimivuuteen vaikuttaa tutkimuksen mukaan myös monet muut seikat: resurssit, koulutus, suunnittelu, opetusmenetelmät, avustajat, työnohjaus, oppilashuoltopalvelut, moniammatillinen yhteistyö, yhteistyö vanhempien kanssa sekä asenteet.

8.1 Erityisopettajan toimintamallit

Erityisopetuksen tarve kouluissa on kiistämätön. Ristiriitaista on, että erityisopetuksen avulla halutaan toteuttaa tasa-arvoa ja samalla oppilaat kuitenkin asetetaan erilaiseen asemaan segregoidussa erityisopetuksessa. Tämän vuoksi tarvitaan uudenlaisia erityisopetuksen toimintamalleja. (Seppovaara 1998, 53-55.) Jos pyritään kaikille yhteiseen kouluun, erityisopettajan rooli, vastuu ja työn sisältö tulevat muuttumaan. Erityisopetuksen tarve ei kuitenkaan poistu. (Kauhanen 1999, 37.)

Tutkimuksemme mukaan tärkeä erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä ohjaava tekijä on erityisopettajan toimenkuva. Erityisopetus muotoutuu koulussa paljolti sen pohjalta, miten erityisopettaja itse ymmärtää omaa toimintaansa ja missä määrin hän on valmis muuttamaan sitä (Ihatsu ym. 1997b, 11). Ström (2001, 127-133) jakaa erityisopetuksen toimintamuodot erityisopettajan työn näkökulmasta neljään eri malliin: klinikkamalli, työtiimimalli, resurssiopettajamalli ja konsultaatiomalli. Klinikkamallissa erityisopetus on yksilösuuntautunutta ja luonteeltaan korjaavaa sekä yleisopetusta eriyttävää. Työtiimi-, resurssiopettaja- ja konsultaatiomalli puolestaan ovat yhteistoiminnallisia toimintamalleja. Ryhmä- ja yhteisösuuntautuneisuuden lisäksi ne korostavat erityisopetuksen ennaltaehkäisevää ja rakenteita muuttavaa roolia.

Klinikkamalli. Klinikkamalli on osa-aikaisen erityisopetuksen yleisin toimintamal-

li. Opetusta annetaan yksilö- tai pienryhmäopetuksena yleisopetuksen tilasta erillään olevassa opetustilassa eli klinikassa. Klinikkamallin hyvinä puolina Ström näkee terapeuttisuuden ja mahdollisuuden erityisopetuksellisten interventioiden tehokkaaseen käyttöön. Klinikkamallissa erityisopettaja työskentelee yleensä melko itsenäisesti. Tämä malli mahdollistaa oppilaan yksilöllisen opetuksen pienen ryhmän avulla. Oppilaiden segregoituminen ja leimautuminen sekä suuri resurssin tarve ovat Strömin mukaan mallin huonoja puolia. Leimautumisriskiä voidaan vähentää esimerkiksi samanaikaisopetuksella, jota pidetään klinikkamallin edistyksellisenä vaihtoehtona. Samanaikaisopetuksen avulla erityis- ja yleisopetuksen yhteistyö on kiinteämpää, ja erityisopettaja voi tarjota erityisosaamistaan samanaikaisesti useammille oppilaille kuin perinteisessä klinikkamallissa. Samanaikaisopetus asettaa yhteistyölle kuitenkin omat haasteensa. Se edellyttää muun muassa yhteisiä pelisääntöjä ja yhteistä suunnittelua.

Tutkimuksemme mukaan laaja-alainen erityisopettaja toimi usein klinikkamallin mukaisesti. Tyypillistä oli, että erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee osan ajasta segregoidusti, erityisopettajan kanssa. Klinikkamallin edistyksellisempää vaihtoehtoa, samanaikaisopetusta käytettiin yhteistyömuotona tutkimuskouluilla. Kaikki, jotka mainitsivat toteuttavansa samanaikaisopetusmallia, pitivät sitä toimivana työmuotona. Sen hyvinä puolina nähtiin segregoinnin estäminen ja yleisopetuksen opettajan työn tukeminen. Vaikka samanaikaisopetuksen avulla voitiinkin parantaa opettajien välistä yhteistyötä, se ei kuitenkaan ei ollut käytössä oleva malli kaikkilla kouluilla. Myös Ihatsu ym. (1997a, 18) ovat todenneet, että läheskään kaikki opettajat eivät ole halukkaita samanaikaisopetukseen. Yksi syy tähän voi olla, että samanaikaisopetus on vielä melko uusi ja tuntematon työtapa. Siihen ei kenties ole vielä sopeuduttu opettajien keskuudessa. Malliin tottuminen vie aikaa.

Työtiimimalli. Työtiimimallissa erityisopettaja kuuluu erilaisiin työtiimeihin, jotka muodostuvat erityisopettajan lisäksi luokan- tai aineenopettajista. Tässä mallissa painottuu yhteistoiminnallisuus. Erityisopettajan työ ja toimenkuva ovat perinteistä klinikkamallia laajemmat. Kuten klinikkamallissa, myös työtiimimallissa, erityisopettaja antaa yksilökeskeistä erityisopetusta. Tämän lisäksi erityisopettajan työ vaatii suunnittelua, koordinointia ja yhteistyötä erilaisten tahojen kanssa, sillä hän toimii sekä ryhmän, luokan että kouluyhteisön tasolla. Mallin etuina Ström pitää yhteistyön korostumista työyhteisössä sekä joustavuutta erityisopetuksen toteuttamisessa.

Työtiimimalli ei noussut juurikaan esille tutkimuksessamme. Ainoastaan yhdellä koululla mainittiin, että sekä opettajat että oppilaat muodostavat tiimejä, jotka koostuvat yhdestä erityisopetuksen ryhmästä ja kahdesta yleisopetuksen ryhmästä. Kuitenkin muillakin kouluilla työtiimimallin yksittäisiä piirteitä oli havaittavissa. Erityis- ja yleisopetuksen opettajien välistä yhteistyötä arvostettiin. Koulun toiminta nähtiin yhteisenä ja yhteistä keskustelua edellyttävänä. Keskustelua käytiin paljon ja avoimuutta pidettiin tärkeänä. Lisäksi erityisopettaja oli usein koululla yksi niistä henkilöistä, joka hoiti yhteistyötä koulun eri tasoilla. Vaikka varsinaisesta työtiimimallista ei ollutkaan kyse, erityisopettajaa pidettiin tärkeänä tukena esimerkiksi työparin roolissa.

Resurssiopettajamalli. Resurssiopettajamallissa huomioidaan yksilö, oppilasryhmät ja koko kouluyhteisö. Mallissa korostetaan kokonaisnäkemystä organisaation toimimisesta. Tällöin erityispedagoginen osaaminen halutaan toteuttaa kokonaisvaltaisesti siten, että se hyödyttää sekä yksilöä että koko organisaatiota. Erityisopettajan työnkuva on siis laaja sisältäen opetustyön (yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetus) lisäksi HOJKS:ien laadintaa ja seurantaa, erityisopetuksen koordinointia ja suunnittelua sekä konsultaatiota. Ström toteaa, että malli soveltuisi hyvin Suomen kouluoloihin. Jotta malli voisi toteutua, tarvitaan kuitenkin yleisopetuksen opettajien erityispedagogisen tietämyksen kasvattamista sekä erityisopettajien konsultaatiotaitojen lisäämistä.

Tutkimuksemme mukaan luokanopettajat toivoivat erityisopettajalta resurssiopettajamallin mukaista tukea. Erityisopettajalta toivottiin konsultaatiota, koska omat tiedot ja taidot koettiin riittämättömiksi. Tällöin erityisopettajan konsultaatiotaidot korostuvat. Niihin tulisikin panostaa erityisopettajakoulutuksessa, jotta erityisopettaja voisi tältä osin vastata asetettuihin haasteisiin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että erityisopettajan työnkuva on yleisesti ottaen laaja sisältäen resurssiopettajamallin tehtäviä. Erityisopettajalla oli keskeinen rooli esimerkiksi HOJKS:ien laadinnassa, toteutuksessa ja seurannassa sekä oppilashuoltoryhmän toiminnassa. Oppilashuollollista työtä pidettiin merkittävänä ja haastavana. Jotta vaativa oppilashuoltotyö voisi toimia joustavasti, tarvitaankin toiminnalle vastuuhenkilö ja koordinoija, jollaisena erityisopettaja usein tutkimuskouluilla toimikin.

Konsultaatiomalli. Konsultaatiomalli on lähellä resurssiopettajamallia. Siinä kuitenkin korostuu erityisopettajan konsulttirooli. Tällöin erityisopettaja tukee kaikkien yksilöiden oppimista yleisopetuksen ryhmissä. Erityispedagoginen vaikuttaminen on

epäsuoraa. Mallin etuna on erityisopetusresurssin tehokas ja joustava käyttö sekä opettajien välisen yhteistyön lisääntyminen ja syveneminen. Konsultaatiomalli on vaativa. Koko koulun tulee ajatella erityispedagogisesti sekä kehittyä ja kouluttautua systemaattisesti.

Tutkimuskouluillamme konsultaatiomalli oli vielä vieras. Erityispedagoginen vaikuttaminen nähtiin ja toteutettiin pääosin suorana toimintana. Edelleen erityisopettajan työssä keskeisinä työmuotoina pidettiin yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetusta. Konsultaatiorooli nähtiin lähinnä suoran erityispedagogisen toiminnan ohella toteutettavaksi lisätoiminnaksi. Erityispedagogisesta toiminnasta puuttui kokonaisvaltainen näkemys ja erityisopettajaa pidettiin yksin erityisopetuksen asiantuntijana ja toteuttajana. Kuitenkin on mahdollista, että tulevaisuudessa perinteinen erityisopettajan opetustyö jää vähäisemmälle neuvonantajan roolin korostuessa (Ihatsu ym. 1997b, 10). Tällöin erityisopetuksesta voisi tulla luonnollinen osa koulun arkipäivää, eikä erityisopettaja enää toimisi erillään yksittäisten oppilaiden kanssa (Ström 1999, 131).

Syitä siihen, että klinikkamalli edelleen vaikutti olevan yleisin toimintamalli, on varmasti useita. Näitä voisivat olla esimerkiksi muutoksen pelko, tiedon puute tai se, että uusi malli koetaan työläänä. Opettajat voivat myös kokea riittämättömyyttä sekä pelkoa ja epävarmuutta omasta osaamisesta. Opettajien yhteistyötaidot saattavat myös olla puutteelliset, sillä he ovat tottuneet toimimaan yksin. Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1997, 164-165) pohtivat yksin työskentelevän opettajan perinnettä, joka näkyy myös tämän päivän koulussa. He toteavat, että aikaisemmin opettajien oletettiin suoriutuvan opetuksesta ja kasvatuksesta yksin. Tämän seurauksena asiantuntija-apuun turvautuminen koetaan liian usein henkilökohtaisena epäonnistumisena tai opettajantehtävän laiminlyömisenä. Vastuun ja työn jakaminen tuntuu vieraalta. Kohosen ja Leppilammen (1994, 266) mukaan yksityisyys saattaa rajoittaa uusien ideoiden ja ratkaisujen löytämistä. Opettajien yhdessä toimimisella sen sijaan voidaan monipuolistaa ratkaisujen pohtimista tutkimalla niitä useasta eri näkökannasta. Mitä suuremmista muutoksista on kysymys, sitä arvokkaampaa opettajien välinen yhteistyö on. Uudenlaisen asiantuntijakäsityksen mukaan opettajalla onkin oikeus yhdessä asiantuntijan kanssa pohtia työtään ja siinä esiintyviä mahdollisia ongelmia (Kääriäinen ym. 1997, 164-165).

Erityisopettajan rooli tulee muuttumaan, jos pyrkimyksenä on tiiviimpi erityis- ja yleisopetuksen välinen yhteistyö. Jos erityisopettajan työ ei ole enää sidoksissa vain

tiettyihin, omiin oppilaisiin, voi rooli tuntua vieraalta ja selkiintymättömältä työyhteisössä. Muutosprosessin tuloksena erityisopettajan työ olisi luonteeltaan monipuolisempaa ja joustavaa. (Ström 1999, 230-235). Työtiimi-, resurssiopettaja- ja konsultaatiomalli mahdollistaisivat koko koulun monipuolisen kehittämisen erityispedagogisen kehittymisen myötä. Tämä tarkoittaisi joustavaa erityisopetusresurssia, yhteistoiminnallisuuden lisääntymistä sekä erityisopettajien ammatillisen erityisosaamisen korostumista. Koulun erityispedagoginen kehittyminen tukisi integraatiokehitystä ja hyödyttäisi, paitsi erityistuen tarpeessa olevia oppilaita ja heidän vanhempiaan, myös muita kouluyhteisön jäseniä. Vaikka perinteinen klinikkamalli jättääkin tarkastelun ulkopuolelle yksilöä ympäröivät tahot sekä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen, se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö yksilökeskeisiä erityispedagogisia interventiota tarvittaisi. Mutta klinikkamalli ei luultavasti pysty vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin, joita muuttuva oppimiskäsitys, erityis- ja yleisopetuksen suhteen kehittyminen sekä yhteiskunnan muuttuminen tuovat tullessaan. Nämä muutokset heijastuvat erityisopettajan työnkuvaan kohdistuvina sekä sisäisinä että ulkoisina muutospaineina. Tarvitaan siis rinnakkaisia, vaihtoehtoisia toimintamalleja. (Ström 2001, 130-137.)

8.2 Integraation edellytykset ja toimivuus

Integraatio voidaan hyväksyä vain, jos se on lapsen kokonaiskehityksen kannalta paras ratkaisu ja jos tarvittavat tukitoimenpiteet on hoidettu. On tärkeää pohtia, kykeneekö opettaja huomioimaan integroidun oppilaan erityiset kasvatukselliset tarpeet. Salomaa nostaa esille myös yleisopetuksen oppilaiden oikeudet opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Hän kysyy, riittääkö luokanopettajan aika kaikkien oppilaiden huomioimiseen.(Salomaa 1996, 9.)

Suomen erityiskasvatuksen liitto (SEL) on julkaissut integraatiota koskevan viimeisimmän kannanottonsa 1999. Tämä kannanotto on integraatiomyönteisempi kuin aiemmat lausunnot. Siinä kuitenkin todetaan, että pelkkä oppilaan fyysinen integrointi yleisopetuksen luokkaan ei ole riittävä toimenpide, jotta yhteinen koulu kaikille mahdollistuisi. Muutosta on tapahduttava muun muassa resurssoinnissa, opettajien koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa. Lisäksi integraation edellytyksinä mainitaan muun muassa seuraavat asiat: huolella tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä

koskeva suunnitelma (HOJKS), opetusryhmän pienentäminen, pätevät ja pystyvät avustajat, työnohjaus , oppilashuoltopalvelut sekä eri hallinnonalojen välinen yhteistyö. (Moberg 2001b, 92-93.)

Murto (1992, 32) on tuonut esille samansuuntaisia integraation ehtoja. Hänen mukaansa niitä ovat riittävät resurssit, koulutetut ja tilanteeseen perehdytetyt opettajat sekä realistisuus ja hyvä suunnittelu. Lisäksi tärkeää on pienentää luokkakokoa ja mahdollistaa koulunkäyntiavustajien käyttö. Yhteistyö vanhempien kanssa sekä lapsen sosiaaliset suhteet muiden oppilaiden kanssa ovat myös keskeisiä seikkoja integraation toimivuuden kannalta. (Murto 1992, 32.)

Resurssit. Resursseina vastauksissa nostettiin esille henkilöstöresurssi (erityisesti avustajat), tuntikehyksen koko, tukiopetus, koulutusmahdollisuus, konsultaatio, työnohjaus ja erityisopetustilat. Suurimpaan osaan kouluja kaivattiin lisää resursseja. Todettiin, että yhteistyön kehittymisessä lisäresurssit ovat yksi merkittävimmistä tekijöistä. Väitettiin jopa, että resursseja lisäämällä yhteistyökin lisääntyy automaattisesti. Joistakin vastauksista kuitenkin ilmeni kyky käyttää tehokkaasti ja toimivasti nykyisiä resursseja. Lisäksi ymmärrettiin, että lisäresurssien tarve pitää perustella hyvin. Joissakin vastauksissa puolestaan vaikutti siltä, että resurssien puutteeseen oli helppo vedota silloin, kun yhteistyö ei ollut kovin toimivaa eikä sitä siitä huolimatta oltu pyritty kehittämään.

Jotta opettajat olisivat olleet valmiita opettamaan yleisopetuksen luokassaan erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, he edellyttivät saavaansa lisää resurssia. Muutoin integraatio tuntui vaikealta toteuttaa. Jotkut pitivät sitä jopa mahdottomana. Ladonlahti ja Naukkarinen (2001, 107) kuitenkin toteavat, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen tulo yleisopetuksen luokkaan ei aina synnytä lisäresurssien tarvetta, joskin yleensä tarvitaan olemassa olevien resurssien uudelleenjärjestelyä. Tutkimusvastauksissa toivottiinkin, että kunta jakaisi resursseja uudelleen hajauttamalla niitä kaikille kouluille erityiskouluille keskittämisen sijaan. Erityiskouluille tarjottavat erilliset resurssithan ruokkivat segregaatiota. Kunnan tärkeänä tehtävänä erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön järjestämisessä pidettiin riittävien resurssien tasapuolista tarjoamista.

Vaikka riittävät resurssit ovatkin edellytys integroinnin onnistumiselle, ne eivät kuitenkaan ole ratkaisu kaikkiin ongelmiin. Tarkoituksenmukaiset resurssit vasta luovat pohjaa yhteistyölle avaten mahdollisuuden erityis- ja yleisopetuksen uudelleen

järjestämiselle. Naukkarinen (1999, 252) kirjoittaakin, että koulun kulttuuria tulisi kehittää niin, että olemassa olevat resurssit käytettäisiin mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti resurssien turvaamisen ja haalimisen sijaan. Näin yksilöllisyyden kohtaaminen myös yleisopetuksen ryhmissä helpottuisi.

Koulutus. Opetushallituksen tekemän kyselyn mukaan opettajat pitävät eräinä integraation esteinä erityispedagogisen koulutuksen ja integraatiota koskevien tietojen puutetta. Lisäksi ennakkoluulot nähtiin yhtenä integraation toteutumista vaikeuttavana tekijänä. (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 331.) Koulutuksen puute ja ennakkoluulot ovat varmasti toisiinsa yhteydessä: tiedonpuute usein synnyttää ennakkoluuloja. Mikäli opettajat kokevat, että heillä ei ole riittävästi erityispedagogista tietoa, aiheuttaa se helposti epävarmuutta ja haluttomuutta ryhtyä integraatiokokeiluihin. Kauhanenkin (1999) toteaa, että integraatio horjuttaa tuttuja toimintamalleja ja näin ollen aiheuttaa epävarmuutta opettajassa. Tutkimuskoulujemme opettajat eivät halunneet ryhtyä integraatioon, jos he tunsivat itsenä epävarmoiksi ja riittämättömiksi erityiskasvatuksellisten haasteiden edessä. Erityisopettaja nähtiin asiantuntijana, jonka katsottiin voivan jakaa tietoja muille kouluyhteisön jäsenille. Erityisopettajilta odotettiinkin tukea, tiedottamista ja konsultaatiota. Tämän lisäksi toivottiin lisäkoulutusta erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön toteuttamisesta. Täydennyskoulutusta toivottiin paitsi opettajille myös avustajille.

Jotta erityis- ja yleisopetuksen yhteistyö voisi kehittyä, tarvitaan lisää tietoa muiden opettajien toimenkuvasta sekä siitä, miten käytännössä voitaisiin toimia yhdessä. Sekä erityisopettaja-, luokanopettaja- että aineenopettajakoulutuksessa tulisi tarjota erityispedagogisten tietojen lisäksi myös koulutusta yhteistyötaitojen kehittämiseksi nykyistä enemmän (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 194). Suomalainen opettajankoulutus on vielä kaukana inklusiivisen koulun kasvatusideologian mukaisista käytänteistä ja sisällöistä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 121). Opettajankoulutus kaipaa muutosta. Erityisopettajakoulutukseen tarvittaisiin inklusiivista ajattelua ja toimintatapaa. Luokan- ja aineenopettajankoulutuksessa tarvittaisiin lisäksi erityispedagogista tietoa ja taitoa. Tärkeänä seikkana koulutuksessa olisi myös yhteistyötaitojen kehittäminen. (Moberg, 2001b, 93.) Integraatioon tarvitaan molempia, sekä yleis- että erityisopetuksen opettajia. Jo koulutusvaiheessa olisi hyvä, että erityis- ja yleisopetuksen opettajat oppisivat tekemään keskinäistä yhteistyötä. (Huttunen &

Ikonen 1999, 84.) Nykyisen opettajankoulutuksen syvälle juurtunut erillisen erityisopetuksen painottaminen vaikeuttaa käytäntöjen muuttamista (Moberg, 2001b, 90). Paras yhteistyö opettajien kesken kuitenkin saavutettaisiin, jos luokanopettaja- ja erityisopettajakoulutus yhdistettäisiin. Tällöin kahtiajako erityis- ja yleisopetuksen välillä luultavasti hälvenisi. Yhtenäinen opettajankoulutus erityispedagogisen tiedon ja asennekasvatuksen myötä muuttaisi todennäköisesti opettajien suhtautumista kaikkien oppilaiden opettamiseen yhteisessä koulussa.

Suunnittelu. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat pitivät suunnitelmallisuutta yhteistyön toteuttamisessa tärkeänä asiana. Suunnitelmia yhteistyön kehittämiseen toivottiin kunnalta. Joissakin kunnissa olikin vireillä erilaisia suunnitelmia toimivamman yhteistyön saavuttamiseksi. Joissain kunnissa puolestaan yhteistyön toteuttamisen suunnittelu oli jäänyt kokonaan koulun vastuulle. Jotta koulun tasolla olevat suunnitelmat siirtyisivät oppilaan tasolle, tarvitaan myös henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS). Erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevien oppilaiden opetuksen suunnittelussa HOJKS on tärkeä apuväline, koska sen avulla määritellään oppimistavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavat toimenpiteet. HOJKS:iin liittyy oleellisesti myös ennakkosuunnittelu ja jatkuva arviointi. On tärkeää huomioida sekä koulun että oppilaan tasolla, että hyvin kirjatut suunnitelmat ja tavoitteet eivät pelkästään riitä. Niiden pitää muuttua myös käytännön toiminnaksi. Kuten eräässä tutkimusvastauksessa todettiin: "ei edetä suurilla sanoilla, vaan pienillä teoilla".

Luokkakoko. Perusopetusasetuksessa ei säädetä sitä, millainen yleisopetuksen ryhmäkoon tulisi olla, mikäli siihen integroidaan erityistä tukea tarvitseva oppilas. Jos ryhmässä on pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleva tai vaikeimmin kehitysvammainen oppilas, on yleisopetuksen ryhmän enimmäiskooksi säädetty 20. (Isomursu 1999, 16.) Selvää on kuitenkin, että pieni ryhmäkoko takaa paremmin sen, että jokainen oppilas voitaisiin huomioida yksilöllisesti. Tutkimuskouluillamme yleisin luokkakoko oli 21-25 oppilasta. Tällainen ryhmä tuntuu kovin suurelta silloin kun puhutaan integraatiosta. Koulujen opettajat nostivat esille toiveen oppilasryhmien pienentämiseksi, jotta integraatio olisi mahdollista. Toisaalta Saloviidan (1999, 30-42) mukaan suurehkotkaan ryhmäkoot eivät ole integroinnin esteenä. Ei ole näyttöä siitä, että opetusryhmän koko olisi esimerkiksi vammaisen lapsen opetuksessa ratkaiseva tekijä. Luokkakoko siis ei ratkaise integraation onnistumista, mutta vaikuttaa kuitenkin siihen,

miten paljon opettajalla on aikaa huomioida jokainen oppilas.

Yksilölliset opetusmenetelmät. Saloviidan mukaan (1999, 131) oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisessa luokan kokoa merkittävämpi asia on opettajan käyttämä opetustyyli. Pienikään ryhmä ei takaa yksilöllistä opetusta, jos käytetään perinteisiä, opettajakeskeisiä opetusmenetelmiä. Sen sijaan opetuksen eriyttäminen on mahdollista isossakin luokassa oppilaskeskeisen opetuksen avulla.

Tutkimuskouluilla käytettiin sekä oppilas- että opettajakeskeisiä menetelmiä. Luokissa on kuitenkin paljon sellaisia oppilaita, jotka eivät opi perinteisten opetusmenetelmien avulla (Prashnig 2000, 3). Tutkimuksemme mukaan keskustelua toimivampien ja yksilöllisempien opetusmenetelmien löytämiseksi olikin synnyttänyt erityistä tukea tarvitsevia oppilaiden määrän lisääntyminen. Koska oli huomattu, että kaikki oppilaat eivät opi perinteisten opetusmenetelmien avulla, oli tarve löytää konkreettisia keinoja erilaisten opetusmenetelmien avulla oppilaiden yksilöllisempään ohjaukseen.

Kupias (2000, 7) toteaa, että opettajat toteuttavat työssään omia oppimiskäsityksiään, jotka puolestaan ovat monesti seurausta opettajan omista aikaisemmista oppimis- ja koulutuskokemuksista. Vahvimmat kokemukset liittyvät yleensä omaan kouluaikaan, jolloin oppimisnäkemykset saattoivat olla hyvinkin erilaisia kuin nykyään. Tämä selittää varmastikin osaltaan sitä, miksi tutkimuskouluilla edelleen käytettiin myös perinteisiä opetusmenetelmiä. Syvälle juurtuneita opetuskäytänteitä ei ole helppo muuttaa.

Yksilöllisten etenemismahdollisuuksien tarjoaminen suuressa yleisopetuksen ryhmässä saattaa olla opettajalle vaikeaa. On helpompaa ajatella, että yksilöllinen opetus kuuluu erityisopetuksen tehtäviin ja siirtää sellaiset oppijat, jotka eivät opi opettajan käyttämien menetelmien mukaan, erityisopetukseen. Tutkimuksemme vastauksissa oli lähinnä lueteltu koulussa käytettyjä menetelmiä. Käytännön toteutuksista ei juuri kerrottu. Voidaan sanoa, että opetuksen lähtökohtana on esimerkiksi oppilaskeskeisyys ja lapsen yksilöllisyyden huomioiminen. Eri asia on sitten, miten helppo näitä periaatteita on käytännön työssä noudattaa. (Suonperä 1995, 83.)

Avustajat. Opettajat pitivät avustajia tärkeinä yhteistyökumppaneina. Erityisesti toivottiin koulutettuja avustajia opetukseen. Avustajia haluttiin myös kouluttaa, sillä heidän työpanoksensa nähtiin merkittävänä. Avustajan rooli koettiin tärkeänä, opettajan arkipäivän työtä helpottavana, erityisesti silloin, kun yleisopetuksen luokilla oli erityistä

tukea tarvitsevia oppilaita. Eräs opettaja nosti esille, että avustajalla on liikaakin vastuuta opetustyöstä. Onkin hyvä muistaa, että opettaja on vastuussa kaikissa oppilaistaan ja avustajan tehtävä on avustaa luokassa. Myös Saloviita (1999, 51-52) toteaa, että opetuksen tulee olla sen henkilön käsissä, joka on saanut siihen koulutuksen. Opettajan pitää käyttää omaa aikaansa kaikkien oppilaiden opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja valvontaan.

Työnohjaus. Työnohjausta toivottiin tukemaan sekä yleis- että erityisopettajien työtä. Opettajat kokivat, että he joutuivat kohtaamaan yhä uusia haasteita, joiden edessä tunnettiin voimattomuutta. Kuitenkin työnohjaus oli vähäistä kouluilla. Työnohjaus voisi toimia myös apuna integraatiossa. Sen avulla olisi mahdollista hankkia tietotaitoa integraation toteuttamiseen. Lisäksi voitaisiin jakaa muiden kanssa integraatiosta nousevia kokemuksia ja ajatuksia.

Oppilashuoltopalvelut. Suomen peruskouluissa toimii yleensä oppilashuoltoryhmä (Meriläinen 1996, 466). Oppilashuollollinen toiminta olikin yleistä myös tutkimuskouluilla. Se nähtiin merkityksellisenä toimintana pyrittäessä turvaamaan jokaisen oppilaan hyvinvointi koulussa. Oppilashuoltopalveluiden merkitys siis korostuu silloin, kun pyritään erityis- ja yleisopetuksen yhteistyöhön. Monilla kouluilla oltiin sitä mieltä, että oppilaiden kanssa ollaan yhä suurempien haasteiden edessä. Tämän takia oppilashuollon rooli oli korostunut ja sen toiminta vaati yhä suurempaa panostamista. Meriläisen mukaan (1996, 466) toimiva oppilashuolto voi parantaa sekä oppimisympäristöä että yhteisön jäsenten viihtymistä. Lisäksi oppilashuollon myötä voidaan suunnitella ja kehittää koulun toimintaa siihen suuntaan, että voitaisiin ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä. Yhteistyössä toimimisen etuna on ideoiden monipuolisuus sekä se, että asioita voidaan tarkastella ja arvioida useasta eri näkökulmasta (Yli-Suomu 1999, 13).

Moniammatillinen yhteistyö. Läheskään kaikissa vastauksissa ei nostettu esille moniammatillista yhteistyötä. Vaikutti siltä, että joissakin kouluissa toteutettiin tämän sijaan oppilashuollollista yhteistyötä. Joissakin puolestaan moniammatillinen yhteistyö rinnastettiin oppilashuoltoryhmään. Suomalaisissa kouluissa moniammatillisesta yhteistyöstä käytetty sovellus onkin oppilashuoltoryhmä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111).

Moniammatillisen yhteistyön puuttuminen on yksi este erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön kehittymiselle. Jotta oppilasta voitaisiin kasvattaa ja kuntouttaa kokonaisval-

taisesti, tarvitaan eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä. Eri ammattiryhmien välinen toiminta on kuitenkin usein puutteellista (Murto 1999, 39). Tavallista on, että eri alan asiantuntijat eivät muodosta moniammatillista työryhmää vaan toimivat itsenäisesti ja erillään. Tällöin yhtenäisten tavoitteiden laatiminen, yhteisen ymmärryksen löytäminen sekä kokonaisvaltaisen toiminnan toteutuminen on hankalaa. (Saloviita 1999, 76.) Yleensä lasta kuitenkin tukee eri alojen ammattilaiset, joten yhteinen linja moniammatilliseen yhteistyöhön tulisikin löytää. Työryhmän tulisi kokoontua yhteen ja pohtia asioita yhdessä vanhempien ja lapsen kanssa sen sijaan, että työryhmän jäsenet toimisivat yksin. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111.) Jos ammattilaiset eivät toimi yhdessä, lapsen kokonaisvaltainen kuntoutuminen ja oppiminen kärsii. Esimerkiksi ammattilaisten tekemät diagnoosit saattavat johtaa segregointiin, jos lapsen kanssa tekemisissä olevat ihmiset eivät yhdessä pohdi ympäristön muutostarpeita. Tällöin diagnoosista saattaa tulla itseään toteuttava ennuste sen sijaan, että se toimisi opetuksen ja kuntoutuksen pohjana. Näin olikin käynyt erällä tutkimuskoululla, jossa koulupsykologin palkkaaminen oli johtanut lisääntyneisiin erityisopetussiirtoihin.

Yhteistyö vanhempien kanssa. Tutkimuksemme mukaan koulun henkilökunta arvosti kodin antamaa tukea opetus- ja kasvatustyössä. Yhteistyö kotien kanssa oli opettajien mielestä tärkeää. He myös kokivat, että vanhemmat ovat aikaisempaa aktiivisemmin vaikuttamassa koulutyöhön. Tutkimuksessamme ilmeni, että vanhemmat toivovat erityistä tukea tarvitseva lapsen voivan opiskella yleisopetuksessa. Huttunen ja Ikonen (1999, 73) toteavatkin, että nykyisin vanhemmat ymmärtävän yleisopetuksen ryhmän mahdollisuuden erityislapsen oppimisen ja myöhemmän sopeutumisen edistäjänä.

Mikäli lopullisena päämääränä on kaikille yhteinen koulu, jossa kaikki oppilaat voivat saada tarkoituksenmukaista ja tarpeitaan vastaavaa opetusta, on vanhempien panos välttämätön. Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 112) muistuttavatkin, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on yksi tärkeä yhteistyömuoto kaikille yhteisessä koulussa. Tällöin perhe ja koulu voivat yhdessä asettaa lapsen opetukselliset tavoitteet. Vanhemmat voivat myös olla läsnä luokkatyöskentelyssä. Tutkimuskoulujen vastauksista kävi ilmi, että yhteistyön tärkeys oli sisäistetty. Käytännön tasolla vaikuttaa kuitenkin siltä, että tällä saralla olisi vielä tehtävää. Vaikka vanhemmat oli otettu mukaan palavereihin sekä neuvotteluihin ja kouluilta myös tehtiin kotikäyntejä

tarvittaessa, vanhempien vieraileminen koulussa oppituntien aikana ja osallistuminen koulun arkitoimintaan oli vielä vierasta. Koska opettajat ovat tottuneet hoitamaan opetusasiat yksin, saattavat he olla epävarmoja ja pelokkaita ottamaan vanhempia mukaan läheisemmiksi yhteistyökumppaneiksi. Myös vanhempien puolelta saattaa esiintyä pelkoa ja epävarmuutta. He saattavat esimerkiksi ajatella loukkaavansa opettajaa ehdottaessaan muutoksia. Ongelmat pitäisi molemmin puolin kohdata avoimesti, jotta voitaisiin päästä tiiviimpään ja hedelmällisempään yhteistyöhön. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 24.)

Asenne. Yleisesti ottaen tutkimuskouluilla kerrottiin opettajien ja oppilaiden suhtautuvan myönteisesti erityis- ja yleisopetuksen yhteistyöhön. Osassa niistä kouluista, joissa asenne oli myönteinen, yhteistyön kehittyminen oli lähtenyt liikkeelle hyvin. Osassa kouluista puolestaan yhteistyötä ei käytännössä juuri tehty, vaikka asenteen kerrottiin olevan kunnossa. Paitsi resurssien puutteesta, tämä voi johtua myös siitä, että asenteen myönteisyys tuotiin esille liian kevein perustein. Asenteen siis kerrottiin olevan myönteinen, mutta se ei näkynyt käytännön toiminnassa.

Muutamissa vastauksissa tuotiin esille ennakkoluulojen ja pelkojen olemassaolo. Mobergin (2001, 89) mukaan yksi syy integraation vastustamiseen liittyy opettajien käsityksiin oppilaiden erilaisuudesta. Jos oppilaat nähdään hyvin erilaisina, koetaan kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen ongelmallisena. Joskus oppilaat mielletään jopa niin erilaisiksi, että nähdään mahdottomana kohdata heidän tarpeitaan yleisopetuksessa. Joissakin tutkimusvastauksissa oppilaiden ongelmia kuvattiin vaikeiksi ja syviksi sekä niiden kerrottiin lisääntyneen. Tämä johti siihen, että kaikkien oppilaiden yhdessä opettamista pidettiin vaikeana ja saatettiin jopa toivoa tulevaisuudessa lisää erityisluokkia, vaikka tavoitteena pidettiin erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämistä. Tällaisen käsityksen sijaan oppilaiden erilaisuus tulisi nähdä positiivisena haasteena koulussa ja koulun tulisi olla valmis kehittämään rakenteitaan ja toimintaansa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi (Moberg, 2001, 94).

Mobergin (2001, 93) mukaan koulut eivät vielä ole asenteellisesti valmiita integraation tavoitteluun. Opettajat ovat sitä mieltä, että koulu ei nykyisillä resursseilla pysty turvaamaan jokaisen oppilaan tarkoituksenmukaista opetusta yleisopetusryhmissä. Joissakin vastauksissa yhteistyön puutteet nähtiinkin yhtä kuin resurssien puutteena ja syitä etsittiin ulkopuolisista tekijöistä. Monista vastauksista kävi ilmi, että resursseja

pidettiin kehityksen edellytyksenä. Toisaalta löytyi niitä kouluja, joissa uskottiin yhteistyön voimaan ja resursseja tärkeämmäksi seikaksi nostettiin asenteelliset tekijät. Poikkeavien oppilaiden integrointi vaatiikin opettajalta erityisesti uudistumishalua, myönteistä suhtautumista työhön sekä yhteistyöhalukkuutta (Määttä 1989, 89).

Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita tutkimuskouluillamme kuvattiin yleisesti ottaen myönteisiksi. Kuitenkin osa opettajista näki kehittämistarvetta myönteisen asenteen saavuttamiseksi ja koki sosiaalisten suhteiden kehittämisen haasteena. Tämä onkin tärkeää, sillä asenteiden muokkaajana ja toimintatapojen juurruttajana opettajan rooli on koulussa keskeinen (Yli-Suomu 1999, 13). Toiminnan muuttuessa oppilaat ottavat mallia opettajien toimimisesta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Opettajien esimerkin kautta oppilas mieltää suhtautumistaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaaseen. (Haaja 1997, 15.) Yksi edellytys sille, että oppilas integroituisi sosiaalisesti yleisopetukseen, onkin opettajan myönteinen suhtautuminen erilaisuuteen (Jylhä 1999, 124). Myös Salminen (1989, 62) on sitä mieltä, että opettajan toiminnalla on suuri vaikutus oppilaiden ryhmään sopeutumiseen ja samalla koko luokan ilmapiirin myönteisyyteen.

Saloviita (1999, 196-199) esittää opettajille konkreettisia ohjeita siitä, kuinka he voisivat edistää erilaisten oppilaiden ystävyyssuhteiden syntymistä. Ensinnäkin opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja suunnittelemat tehtävät voivat olla joko yhteistyöhön rohkaisevia ja yhteenkuuluvuutta lisääviä tai päinvastoin. Opetusmenetelmistä esimerkiksi parityö, yhteistoiminnallinen oppiminen ja projektit ovat sellaisia, jotka edistävät vuorovaikutusta. Toiseksi opettaja voi kiinnittää lasten huomion ystävyyden merkitykseen esimerkiksi pitämällä aiheesta oppitunnin, järjestämällä oppilaille mahdollisuuksia opetella vuorovaikutustaitoja ja neuvomalla, miten toisia henkilöitä otetaan huomioon. Jotta jokaisen oppilaan olisi hyvä opiskella yleisopetuksessa, on ystävyyssuhteiden huomioiminen välttämätöntä.

Jokainen koulun jäsen ja sen kanssa tekemisissä oleva taho on vastuussa siitä, että kaikki oppilaat voivat opiskella onnistuneesti samassa koulussa. Vaikka keskeistä onkin kaikkien sitoutuminen, tarvitaan lisäksi hyvät puitteet ja riittävät resurssit. (Haaja 1997, 15.) Tutkimuskouluilla toivottiinkin tulevaisuudessa sitoutumista, pitkäjänteisiä suunnitelmia ja joustavuutta erityis- ja yleisopetuksen yhteistyöhön. Toisaalta lisäresurssin saanti nähtiin merkityksellisenä. Jossain määrin opettajien varauksellinen

asenne erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä kohtaan johtuu varmasti puutteellisista resursseista. Voitaisiinko lisäresursseja tarjoamalla siis vaikuttaa opettajien myönteisen asenteen kehittymiseen? Varmastikin jonkin verran, mutta onko loppujen lopuksi kuitenkin kysymys jostakin muusta kuin resursseista.

Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 201) mukaan Suomen kouluissa inkluusiota ei pyritä toteuttamaan, koska sitä ei nähdä tarpeeksi tärkeänä asiana. Jos sitoutuminen ja ymmärrys asian tärkeydestä eivät ole riittäviä, ei hyvilläkään resursseilla taata onnistumista (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113). Pelkän asenteen avulla voidaan tehdä paljon ja voittaa monia resurssien puutteista aiheutuvia esteitä. Moberg (2001, 93-94) toteaakin, että mitä myönteisempi asenne integraatiota kohtaan on, sitä määrätietoisemmin siihen pyritään. Myönteinen asenne ja asiaan uskominen ovat kehittymisen kannalta välttämättömiä edellytyksiä.

9 POHDINTA

Tarkastelimme Opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa mukana olleiden koulujen käsityksiä erityis- ja yleisopetuksen yhteistyöstä sekä käytettyjä yhteistyön toimintatapoja. Erityis- ja yleisopetuksen yhteistyö on välttämätöntä, jos halutaan saavuttaa kaikille yhteinen koulu. Kuitenkin Suomen kouluissa erityis- ja yleisopetus toimivat suurimmaksi osaksi vielä itsenäisinä järjestelminä. Erityisopetus kaikille yhteisessä koulussa ei kuitenkaan saisi olla erillään yleisopetuksesta. Sen tulisi ennemminkin olla luonteeltaan yhteisösuuntautunutta ja korostaa ennaltaehkäisevää sekä rakenteita muuttavaa roolia. Erityisopetuksen muuttumisessa on erityisopettajan toimintamallilla ratkaiseva merkitys. Toimivamman ja syvemmän yhteistyön saavuttaminen vaatii sekä lisäresursseja että asenteiden muuttumista.

Tutkimuksessamme käsittelimme yhteistyötä pääasiallisesti koulun tasolla. Koulun jäsenten panoksen korvaamattomuudesta huolimatta pelkkä koulun tasolla toimiminen yhteistyön edistämiseksi ei vielä riitä. Muutosten pitäisi tapahtua myös kunnan ja valtion

tasolla. Asennemuutosta tarvitaan koulutasoa laajemmin, jotta herättäisiin huomaamaan erityis- ja yleisopetuksen tärkeys yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen kannalta. Asenteiden muuttumisen kautta voitaisiin saavuttaa käytännön muutoksia, joita tarvittaisiin sekä lainsäädännössä että resurssien jakamisessa. Yksi jatkotutkimusaihe voisikin olla se, mitkä tekijät vaikuttavat päättäjien erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä koskeviin asenteisiin ja tätä kautta sen resurssointiin.

Tutkimme erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä opettajien näkökulmasta käsin, koska heidän roolinsa yhteistyön toteuttamisessa on keskeinen ja ratkaiseva. Opettajan asenteella ja toiminnalla on myös suuri vaikutus siihen, miten lapsi kokee erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön. Yhteistyön tarkoituksenmukaisen toteutumisen kannalta oppilaan kokemushan on merkittävä, sillä lapsen etu on tärkein puhuttaessa yhteistyön järjestämisestä. Oppilasta ei saa ohittaa häntä koskevissa asioissa. Jatkotutkimuksen avulla tulisi lapsen oma ääni saada kuuluviin, koska erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön tarkoituksena on edistää oppilaiden hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta. Esimerkiksi pohdittaessa sosiaalista integraatiota, paras asiantuntija on itse lapsi. Tutkimuksessamme ongelmana saattoikin olla se, että opettaja näki tilanteen eri tavoin kuin lapsi sen koki.

Opettajien ja lapsen lisäksi erityis- ja yleisopetuksen yhteistyössä on mukana myös monia muita tahoja. Kun halutaan kehittää entistä monipuolisempaa ja tiiviimpää yhteistyötä, olisi tarpeen huomioida kaikki lasta lähellä olevat ihmiset, joiden kanssa yhteistyötä tehdään. Jatkotutkimusaiheeksi ehdottaisimmekin heidän näkökulman esille tuomisen. Esimerkiksi vanhempien toiveita ja mielipiteitä erityis- ja yleisopetuksen järjestämisestä tulisi tutkia sekä nostaa esille, millaista kodin ja koulun välinen yhteistyö on vanhempien näkökulmasta katsottuna.

Lomaketutkimuksen etuna oli se, että saimme tietoa erityis- ja yleisopetuksen yhteistyöstä useasta eri koulusta. Avokysymyksin kerätty tieto oli melko monipuolista ja informatiivista. Kuitenkin jatkotutkimuksella kouluista saatua tietoa voisi lisätä haastattelujen sekä havainnoinnin avulla ja päästä näin syvemmällä koulujen kulttuuriin. Haastattelemalla olisi mahdollista saada syvempää tietoa tutkimusaiheestamme ja havainnointi puolestaan valottaisi käytännön toiminnan ja kerrotun tiedon vastaavuutta.

Tutkimuksemme käytännön merkitys on ensinnäkin se, että tarjotaan tietoa erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön kehittymisen edellytyksistä. Tutkimus myös valottaa yhteistyön tämänhetkistä tilaa. Sekä päättäjät että opettajat voivat hyötyä tästä. Lisäksi

opettajat ja rehtorit ovat pohtineet yhteistyön toteutumista ja tavoitteita koulullaan, kun he ovat vastanneet tutkimukseemme. Toivommekin, että tämä olisi synnyttänyt oman työn reflektointia ja sitä kautta herättänyt keskustelua sekä johtanut jonkinlaiseen kehitysprosessiin koulussa.

LÄHTEET

Aaltonen, T. 2000. Hyvä nuorempi rehtori ja kollega. Teoksessa M -L. Toivanen (toim.) Kirjeitä rehtoreilta. Jyväskylä: PS -kustannus. 83-89.

Aarnivala, O. & Mäkelä, M. 1999. Opettajasta konsultiksi. Konsultaation mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla 6/1999. Oulu: Yliopistopaino.

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Aunola, M. 1991. Samanaikaisopetusta kehittämässä. Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 79. Hämeenlinna: Nord-paino.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Bishop, K. D., Jubala K. A., Stainback W. & Stainback, S. 1997. Facilitating friendships. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co, 155-169.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.

Derseh, T. B. 1995. Meanings attached to disability, attitudes towards disabled people, and attitudes towards integration. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psyschology and Social Research 118.

Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.

Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Haaja, P. 1997. Kohti inklusiivista kasvatusta? Erityiskasvatus 40 (3), 14-15.

Happonen, H., Ihatsu, M., Kärnä, E., Perätalo, U. & Tuunainen, K. 1986. Luokattoman erityisopetuksen nykytila ja kehittämisen pääsuunnat. Kouluhallituksen tutkimuksia 7/1986. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

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

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Porvoo: WSOY.

Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi. S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, P. (toim.) 2000. Erityisopetuksen laadullinen kehittämishanke. Tilannekatsaus. Moniste 7. Helsinki: Opetushallitus.

Huttunen, R.-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inkluusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 63-100.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 91-109.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997a. Laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuva. Kielikukko 12 (2), 17-21.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997b. Erityisopettajan toimenkuva II. Kielikukko 12 (3), 8-11.

Ikonen, O. 1999. Asiaa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta. Kielikukko 13 (2), 23-27.

Ikonen, O. 1995a. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Porvoo: WSOY, 13-27.

Ikonen, O. 1995b. Oppimistyyleistä ja strategioista. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Porvoo: WSOY, 28-43.

Isomursu, M-L. 1999. Uusi lainsäädäntö ja perusopetuksen erityisoppilas. Erityiskasvatus 42 (2), 16.

Jylhä, I. 1999. Yhteisen oppimisympäristön haasteet. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 116-132.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kangasniemi, E. 1996. Resurssit takaisin työrauhan turvaksi. Opettaja 35, 11.

Kauhanen, A. 1999. Kaikille yhteinen koulu. Kehitysvammaisten Tukiliitto ry.

Keskitalo, A -L. 2000. Kollegalleni, jonka kunta miettii kouluhallintoon rakenteellisia muutoksia. Teoksessa M -L. Toivanen (toim.) Kirjeitä rehtoreilta. Jyväskylä: PS-kustannus. 74-78.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R.Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.

Koulusäädökset. Lakikokoelma 1999. Toim. R. Luhtanen. Helsinki: Edita.

Kääriäinen H., Laaksonen P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R.Valli (toim.) Ikkunoita tutkimumetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.

Malinen, T. & Laaksonen, P. 1997. Koulun oppilashuolto - ratkaisuja systeemeissä, systeemejä ratkaisuissa. Perheterapia 13 (3), 32-41.

Meriläinen, L. 1996. Oppilaiden ja opiskelijoiden tukipalvelut. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 459-473.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 136-162.

Moberg, S. 2001a. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 34-48.

Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inkluusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.

Murto, P. 1992. Saako vammainen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.

Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inkluusioon. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 31-43.

Määttä, K. 1989. Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. Fyysinen yksilöintegraatio opettajien, koulutoimenjohtajien ja opettajaksi opiskelevien arvioimana. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 9. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osasto.

Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja -kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.

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

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

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inkluusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124.

Niemistö, R. 2001. Erityisopetuksen päivän seminaari Oulussa. Erityiskasvatus 44 (4), 11-13.

Norris, N. 1994. Evaluation of Educational Programmes. Paper presented to a symposium on educational evaluation. University of Jyväskylä. 29.-30.11. 1994. Jyväskylä.

Oulasvirta, L. 1996. 4. painos. Kuinka kunta toimii. Helsinki: Kuntakoulutus Oy.

Patton, M. Q. 1991. 2. painos. Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park: Sage.

Peltonen, H. & Säävälä, T. 2001. Kehittyvä oppilashuoltotyö kouluyhteisön ja yksilön tukena. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 182-199.

Peruskoulun opetussuunnitelmat perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Ruotonen, L. 1997. Näkövammainen oppilas ja sosiaalinen integraatio. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus - erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27, 31-36.

Runsas, R. 1991. Normaalius vs. erilaisuus erityispedagogiikan näkökulmasta. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 10. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 28-44.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26-51.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Salomaa, J. 1996. Onko lapsi unohdettu koulun uudistushuumassa? Erityiskasvatus 39 (4), 8-9.

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

Savolainen, P.1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5-6), 451-457.

Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. 1996. Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. Exceptional Children 63 (1), 59-74. Julkaisuun viitattu teoksessa R. Viitala. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos, 40.

Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Siljama, H. 1996. Erilainen oppija yleisopetuksessa. Integraation yhteys erilaisuuden hyväksymiseen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B9.

Strully, J. L. & Srully, C. Friendships as an educational goal. What we have learned and where we are headed. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co, 141-154.

Ström, K. 1999. Specialpedagogik i högstadiet. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter. Åbo Akademi University Press.

Ström, K. 2001. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 127-137.

Suonperä, A. 1995. Puheesta lukemaan. Lapsikeskeinen kokonaisvaltainen oppimismetodi. Teoksessa L. Hakala, R. Ilmavirta, J. Muuronen & A. Suonperä (toim.) Opetuksen yksilöinti 2. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 4. Tampereen yliopisto.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

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

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. 2.painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vehmas, S. 2001. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 364-375.

Viitala, R. 1999. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö.

Virtanen, P. 2001. Erityishuoltoa ja -opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 49-66.

Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996. Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 323-333.

Willberg, U. 2001. Asennekampanja tähdentää oppilaille: Vamma ei estä elämää. Opettaja 11, 22.

Yli-Suomu, R-M. 1999. Kehitä arvioimalla. Opettajan muokattava asenteita itsearviointiin. Opettaja 39, 13.

Liite 1: Metodiikka

1 TUTKIMUKSEN METODIIKKA

1.1 Tutkimustehtävä ja -ote

Pro gradu -tutkimuksemme on osa Opetushallituksen käynnistämää erityisopetuksen laadullista kehittämishanketta, joka aloitettiin syksyllä 1997. Hankkeen yhtenä päätarkoituksena oli eheyttää yleis- ja erityisopetusta ja parantaa niiden välistä yhteistyötä. Tutkimustehtävänämme olikin selvittää erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä kouluissa. Tutkimme opettajien ja rehtoreiden näkökulmasta erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä. Halusimme nostaa esille opettajien ja rehtoreiden henkilökohtaiset kokemukset ja ajatukset sekä opettajien käytännön toimintatapoja yhteistyön suhteen. Pyrimme kuvailemaan ja ymmärtämään sitä, miten yhteistyö tällä hetkellä toimii sekä sitä, mitkä tekijät edistävät tai estävät yhteistyötä. Valitsimme aineiston analysoinnissa laadullisen lähestymistavan, koska pyrkimyksenämme oli ymmärtää erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä ilmiönä kokonaisvaltaisesti ja saada tutkittavien oma ääni kuuluviin.

Tutkimuksemme on pääpiirteiltään kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152). Bogdanin ja Biklenin (1992, 31) mukaan laadullinen tutkimus keskittyy ennemminkin prosessiin kuin tuotokseen. Tarkoituksena ei ole testata teorioita tai hypoteeseja vaan tehdä uusia, odottamattomia löytöjä. Lisäksi laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei tavoitella objektiivisuutta. Tärkeämpää on olla tietoinen niistä näkökulmista, jotka ohjaavat tutkijan työskentelyä. Tarkoituksena ei myöskään ole tuottaa objektiivista totuutta, vaan yksi näkemys totuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan siis pikemminkin useiden näkökulmien kuin yhden totuuden muodostamista. (Patton 1990, 482-483.)

Ei ole yksiselitteistä määritellä, mitä kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus kokonaisuudessaan tarkoittavat. Joskus kvalitatiivinen tutkimus määritellään siten, että aineisto kerätään empiirisesti, ei-määrällisesti. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa voi olla kysymys sitoutumisesta johonkin syvälliseen filosofiseen traditioon. On myös vaikeaa määritellä, missä kulkee määrällisen ja laadullisen tutkimuksen raja. (Savolainen 1991, 451.) Omassa tutkimuksessamme onkin havaittavissa sekä laadullisia että määrällisiä piirteitä. Osittain tutkimuksemme perustuu fenomenologiseen näkökulmaan ja osittain positivistiseen.

Tässä tutkimuksessamme on fenomenologisen näkökulman mukaisesti tarkoituksena lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, eli erityis- ja yleisopetuksen yhteistyöstä. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtää tutkittavien henkilöiden senhetkistä merkitysmaailmaa. Järvinen ja Järvinen (2000,119) toteavat, että fenomenologiassa ajatuksena on, että ensin kuvataan tarkasti sitä, mitä nähdään. Vasta sen jälkeen on tarkoituksenmukaista tehdä näkemästään tieteellinen selitys.

Fenomenologinen näkökulma painottaa ymmärtämistä ja tulkintaa tietokysymyksissä. Fenomenologisen tutkimuksen taustalla olevan ihmiskäsityksen mukaan tutkimuksen teon kannalta keskeisiä ovat kokemus, merkitykset ja yhteisöllisyys. Kun ihmistä tutkitaan fenomenologisesti, tutkitaan kokemuksia, joilla tarkoitetaan laajasti tutkittavien kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa, maailmaansa. Fenomenologisen paradigman taustaoletuksena on, että ihmisen toiminta on intentionaalista ja hänet nähdään kulttuuriolentona. Ihmisten merkitykset ovat luonteeltaan intersubjektiivisia, ja ne rakentuvat siinä yhteisössä, jossa hän elää. Merkitykset, joiden avulla voidaan ymmärtää ihmisen suhdetta todellisuuteen, ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Todellisuus avautuu siis vasta merkitysten valossa. (Laine 2001, 26-43.) Halusimme tutkia näitä merkityksiä, koska erityis- ja yleisopetuksen yhteistyöhön liittyy vielä runsaasti kehittämistarpeita. Jotta toimintaa voitaisiin kehittää, täytyy ensiksi ymmärtää olemassa olevien toimintatapojen merkityksiä (Laine 2001, 26-42). Tähän olemme tutkimuksessamme pyrkineet. Pohdimme, millaisista seikoista yhteistyö rakentuu ja millaisten merkitysten varassa opettajat ja oppilaat suhtautuvat yhteistyön todellisuuteen.

Positivismin mukaan tutkimuksessa saadut löydöt edustavat tarkasti todellisuutta. Tietoa ympäröivästä maailmasta voidaan hankkia vain objektiivisen, tieteellisen ja rationaalisen lähestymistavan avulla. Esimerkiksi arvot eivät ole olennaisia tutkimuksen kannalta. Positivismi tutkii ihmisiä muuttamalla heitä mitattaviksi tutkimuskohteiksi. Sellaista ihmisen toimintaa, jota ei voida selittää kvantitatiivisesti, ei tutkita. (Järvinen & Järvinen 2000, 197-199.) Lomakkeen kysymyksiä laatiessamme asetimme yhteistyölle jonkinasteiset raamit siitä, mitä tekijöitä yhteistyöhön liittyy. Vaikka kysymysten oli tarkoitus olla vain suuntaa-antavia ja pohdintaa herättäviä, ne luultavasti ohjasivat vastaajien ajatuksia. Aineistonkeruutapaamme käytetään yleensä kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jolloin lomakkeella saatu aineisto analysoidaan tilastotieteellisin menetelmin. Yleisesti lomaketutkimuksen tausta-ajatuksena on positivistinen näkemys todellisuudesta. Tällöin ajateltaisiin, että yhteistyöstä on olemassa yksi ainut todellisuus. Me puolestamme analysoimme aineistomme kvalitatiivisesti, jolloin tarkoituksenamme oli tulkita ja ymmärtää tutkittavien antamia merkityksiä todellisuudelle. Tämä oli mahdollista, koska lomakkeen kysymykset olivat avoimia ja laajoja.

Ajattelemme, että tutkimustulokset ovat konstruktioita todellisuudesta, ei itse todellisuuksia. Tutkimuksessamme pyrimmekin ymmärtämään ihmisten rakentamia konstruktioita. Tynjälä (1999, 37) toteaa, ettei konstruktivismissa ole kyse yhtenäisestä teoriasta. Konstruktivismin moninaisuudesta huolimatta sen eri suuntauksia yhdistää yksi yhtenäinen näkemys: "se mitä kutsumme tiedoksi, ei voi olla koskaan tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa." Tutkittavien vastauksista emme siis suoraan katso voivamme määritellä sitä, mitä erityis- ja yleisopetus on, koska konstruktivistisen tutkimuksen mukaan objektiivista tietoa maailmasta ei ole mahdollista saada suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten avulla (Järvinen & Järvinen 2000, 102).

1.2 Aineiston keruu

Monesti laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija on lähellä tutkittaviaan. Tällöin hän voi varmistaa autenttisemman tiedon keruun. Emme kuitenkaan käyneet kouluilla, emmekä siten olleet lähellä tutkittaviamme. Tällöin

ei voida varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet kyselyyn. Ei myöskään tiedetä, miten paljon he ovat käyttäneet aikaa kysymysten pohtimiseen ja miten rehellisesti he ovat vastanneet. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 181.) Tästä huolimatta koimme kyselytutkimuksen tarkoituksenmukaiseksi, koska sen avulla voitiin kerätä laaja tutkimusaineisto suhteellisen nopeasti. Kouluja oli melko paljon ja ne sijaitsivat eri puolilla Suomea.

Kyselyssä kaikilta vastaajilta asioita kysytään täsmälleen samalla tavoin, eli aineisto kerätään siinä mielessä standardoidusti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 180). Kyselymme ei kuitenkaan ollut täysin strukturoitu, koska tutkittaville annettiin mahdollisuus vastata vapaasti lomakkeen kysymyksiä apuna käyttäen. Tosin vaikutti siltä, että monet vastaajat olivat käyttäneet lomakkeen kysymyksiä vastaustensa pohjana kokonaisuudessaan ennemminkin kuin suuntaa antavina ja pohdintoja herättävinä.

Koska tutkimukseemme osallistuvat koulut kuuluivat Opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeeseen, kohdejoukkomme valittiin harkinnanvaraisesti. Pitkänen ja Ruohomäki ovat tehneet samasta aihepiiristä syksyllä 2000 pro gradu -tutkielman: Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittäminen - malleja ja kokemuksia. Toisen vastaavanlaisen tutkimuksen tekeminen oli tarkoituksenmukaista uusia kouluja käyttäen, koska haluttiin saada monipuolisempaa tietoa uusien koulujen avulla. Käytimme tutkimuslomakkeidemme laadinnassa pohjana Pitkäsen ja Ruohomäen tutkielman lomakkeita tehden niihin tarvittavia muutoksia.

Laadimme saatekirjeen (liite 2), joka lähetettiin muokkaamiemme taustatietolomakkeen (liite 3) ja varsinaisen kyselylomakkeen (liite 4) mukana tutkimuskouluille. Taustatietolomakkeella selvitettiin koulun henkilökuntaan ja rakenteeseen liittyviä tietoja. Lisäksi kysyimme yleisiä asioita erityisopetuksen järjestämisestä. Itse lomakkeessa halusimme sisällön lisäksi painottaa visuaalista puolta. Pyrimme tekemään lomakkeesta niin selkeän kuin mahdollista. Tällä halusimme helpottaa tutkittavien vastaamista. Päädyimme siihen, että Pitkäsen ja Ruohomäen lomakkeen kysymykset olivat sisältönsä puolesta hyviä. Asiasisällöt säilyivätkin lähes samoina. Tosin yhdistimme kysymyksiä ja muutimme lomakkeen rakennetta. Jaottelimme erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä koskevat kysymykset kolmeen luokkaan: nykytilanne, historia ja tulevaisuus. Tämänhetkisen yhteistyön lisäksi halusimme selvittää tulevaisuuden toiveita, kehittämispyrkimyksiä sekä sitä, mikä yhteistyössä oli muuttunut ja miksi. Saatekirjeessä mainittiin, että tutkimuslomakkeen kysymykset oli tarkoitettu keskustelun rungoksi ja pohdintojen herättäjäksi. Ei siis ollut välttämätöntä vastata kaikkiin kysymyksiin. Tarkoituksena oli, että kultakin koululta tulee vain yksi, mielellään ryhmässä pohdittu vastaus.

Keväällä 2001 saimme luettelon Opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeeseen kuuluvista kunnista ja näiden kuntien yhteyshenkilöistä. Aloitimme aineiston keruun ottamalla puhelimitse yhteyttä heihin. Kerroimme puhelimessa tutkimusaiheemme ja kysyimme, millä kouluilla kyseisessä kunnassa on erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä, ja mitkä koulut soveltuisivat tutkimukseemme. Yhteyshenkilöt antoivat meille koulujen ja rehtorien yhteystiedot. Tämän jälkeen lähetimme saatekirjeen sekä molemmat lomakkeet (liitteet 2-4) 60 koululle. Vastauksia tuli takaisin kuitenkin melko vähän. Otimme yhteyttä niihin kouluihin, joista emme olleet saaneet vastausta. Näiden puhelinsoittojen jälkeen vastauksia tuli lisää. Toukokuun alkuun mennessä vastauksia oli tullut 27. Lisäksi soitimme huhtikuun lopussa usealle uudelle koululle. Valitsimme koulut internet-sivujen avulla. Tarkastelim-

me koulutussivuja sellaisten kuntien osalta, jotka kuuluvat kehittämishankkeeseen. Näiden puhelinsoittojen perusteella seitsemän rehtoria tai erityisopettajaa lupasi vastata kyselyymme. Lähetimme siis vielä seitsemään uuteen kouluun tutkimuksemme. Näistä kouluista kuitenkin lähetettiin vain kaksi vastausta. Yhteensä siis saimme vastauksen 29 eri koululta.

Aineistomme koulut olivat oppilasmääriltään hyvin erikokoisia. Alle sadan oppilaan kouluja oli kaksi. Sadasta kolmeensataan oppilasta oli 16 koululla. Kuudella koululla oli 300-500 oppilasta. Yli viidensadan oppilaan kouluja oli puolestaan viisi. 17 koululla toimi vuosiluokat 1-6.Kuudella koululla toimi vuosiluokat 7-9 ja kolmella 7-10. Kolmella koululla opetus kattoi kaikki peruskoulun vuosiluokat. Kahdella kouluista toimi nollaluokka ja kolmella koululla järjestettiin esiopetusta. Tutkimuskouluistamme pienryhmiä oli kolmella ja erityisluokkia 16 koululla. Pelkkää laaja-alaista erityisopetusta annettiin 10 koululla. Erityiskouluja tutkimusaineistossamme oli kolme (ks. liite 5). Luokkakoot yleisopetuksessa vaihtelivat melko paljon. 16-20 oppilaan luokkia oli tutkimuskouluillamme yhteensä 115. 21-25 oppilaan luokkia oli eniten. Niitä oli yhteensä 197. Yli 26 oppilaan luokkia puolestaan oli vähemmän. 26-31 oppilaan luokkia oli 62 ja yli 31 oppilaan kymmenen.

1.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Bogdanin ja Biklenin (1992, 175-181) mukaan tutkijan tulisi analysoida koko tutkimusaineistonsa samalla tavoin. Valitsimme koko aineiston analysointitavaksi Bogdanin ja Biklenin "arkistokorttisysteemin". Tällä menetelmällä on sekä hyviä että huonoja puolia. Menetelmä on selkeä, eikä se vaadi useita kopioita aineistosta. Se on myös käytännössä helppo toteuttaa. "Arkistokorttisysteemi" on käyttökelpoisin silloin, kun aineiston ja koodien määrä ei ole kovin suuri. Koimme, että tämä analysointimenetelmä toimi hyvin tutkimuksessamme. Kuitenkin ongelmana menetelmässä on se, että aineisto ei ole järjestyksessä koodien mukaan. Tällöin tiettyä koodia tutkittaessa joutuu selaamaan aineistoa. Siitä huolimatta emme kokeneet tätä ongelmalliseksi, koska apupaperin avulla koodit oli helppo löytää. Aineistoa oli myös helppo selailla, koska se oli rei'itetty kansioon. Lisäksi kultakin sivulta paikallisti tietyn koodin nopeasti sitä vastaavan värin perusteella.

Käytimme Bogdanin ja Biklenin "arkistokorttisysteemiä" soveltuvin osin. Ensimmäisenä selailimme saamamme vastaukset läpi ja kopiomme aineiston, jotta voisimme tehdä siihen merkintöjä. Järjestimme kouluilta saamamme materiaalin peräkkäin koulu kerrallaan kansioon ja merkitsimme juoksevan sivunumeroinnin. Aineistoa kertyi 119 sivua. Lisäksi kahdelta koululta lähetettiin erilliset koulun esittelyvihkoset. Näissä vihkosissa oli hyödyllistä tietoa, mutta myös paljon sellaista, joka ei kuulunut tutkimusaiheeseemme. Tätä aineistoa oli yhteensä 57 sivua.

Järjestimme rauhallisen ja kerrallaan riittävän pitkän ajan, jotta pystyimme syventymään aineistoon perusteellisesti. Luimme aineistoa läpi useampaan kertaan. Samalla kirjasimme ylös havainnoitsijan kommentteja ja kirjoitimme memoja. Lukemisen aikana myös alleviivasimme mielenkiintoisia näkökohtia. Pikku hiljaa alustavat koodit alkoivat nousta aineistosta. Kirjasimme mahdollisia koodeja paperille. Tämän jälkeen luimme aineiston jälleen läpi ja tarkastelimme aineistoa näiden koodien valossa. Koodit vaikuttivat pääsääntöisesti tarkoituksenmukaisilta. Teimme kuitenkin joitain muutoksia. Yhdistelimme ja lisäsimme koodeja. Joillekin koodeille annoimme

myös uudet, kuvaavammat nimet. Lopulta päädyimme seuraaviin koodeihin: moniammatillinen yhteistyö, yhteistyön eri muodot, opetusmenetelmät, resurssit, kunnan rooli, oppilaiden asenne, opettajien asenne, oppilashuoltoryhmä, tulevaisuuden kehittämistarve, opettajien käsitys oppilaista, yhteistyö kotien kanssa sekä yhteistyön edellytykset ja esteet.

Annoimme jokaiselle koodille oman värin. Tämä tuntui parhaalta tavalta hallita aineistoa. Seuraavalla lukukerralla alleviivasimme eri väreillä eri koodit. Samalla merkitsimme apupaperille, miltä sivulta mitäkin koodia löytyy. Teimme jatkuvasti myös lisää havainnoitsijan kommentteja. Kirjoitimme ne kuulakärkikynällä aineiston sekaan asiayhteyden kohdalle. Tämä työvaihe oli mielenkiintoinen. Koska teimme koodauksen yhdessä, se synnytti paljon keskustelua ja vilkastakin ajatustenvaihtoa. Keskustelumme pohjalta syntyneet keskeiset ajatukset kirjoitimme ylös havainnoitsijan kommentteina ja memoina. Koodaus selkeytti aineistoa paljon. Apupaperi koodeineen antoi konkreettisen kuvan aineiston sisällöstä.

Tämän työvaiheen jälkeen ryhdyimme käsittelemään aineistoa koodi kerrallaan. Luimme aineistosta tiettyä koodia koskevat kohdat. Apupaperista näimme, millä sivuilla kyseistä koodia käsiteltiin. Samalla kirjoitimme tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla erillisille papereille koodin asiasisällöt. Jokaisesta alleviivauksesta kirjoitimme avainsanat ja keskeisen merkityksen sivunumeroineen, jotta kirjoitusvaiheessa olisi helppo palata alkuperäiseen aineistoon. Tällä tavalla kävimme läpi jokaisen koodin. Tämä antoi kokonaiskuvan siitä, millainen yhden koodin sisältö oli aineistossa. Toisaalta tämän avulla saimme tiivistetyn ja selkeämmän kuvan koko aineistosta.

Oli hyvä, että olimme tehneet koodikohtaiset tiivistelmät. Näiden avulla aineisto oli helppo palauttaa mieleen pitämämme pidemmän tauon jälkeen. Selailimme aineistoa ja päätimme vielä kerran käydä aineiston läpi perusteellisesti koodien osalta ennen varsinaisen raportointivaiheen aloittamista. Tutkimusaiheemme kannalta yhteistyön eri menetelmät tuntui teemana tässä vaiheessa merkityksellisimmältä. Huomasimme, että aineistosta oli noussut selkeästi esille moniammatillinen yhteistyö, oppilashuoltotyö sekä yhteistyö kotien kanssa erilaisina yhteistyömuotoina. Sen lisäksi oli koodi, joka myös käsitteli yhteistyön eri ilmenemistapoja, joita ei ollut eritelty. Valitsimmekin yhteistyön eri muodot - koodin syvemmän tarkastelun kohteeksi. Tutkimme, millä muilla tavoilla erityis- ja yleisopetuksen yhteistyötä toteutettiin tai edistettiin eri kouluilla. Työstämisen tuloksena tämä koodi jakaantui seuraaviin alakoodeihin: samanaikaisopetus, opettajavaihto, konsultointi, keskustelu, diagnosointi ja arviointi sekä oppilaiden välinen yhteistyö. Teimme toisen apupaperin, johon kirjasimme koulukohtaisesti, mitkä eri yhteistyömuodot kullakin koululla mainittiin. Tältä apupaperilta pystyi katsomaan, kuinka monta kertaa mikäkin yhteistyömuoto oli noussut esille ja millä kouluilla. Vertailimme koulujen vastauksista ilmi tulevan rehtoreiden, opettajien ja oppilaiden asenteen ja käytössä olevien yhteistyömuotojen välistä suhdetta.

Alasuutarin (1995, 30-41) mukaan laadullisen aineiston analysointi rakentuu kahdesta eri vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Käytännössä nämä kaksi vaihetta nivoutuvat toisiinsa. Havaintojen pelkistäminen voidaan edelleen jakaa kahteen eri osaan. Ensimmäinen on aineiston tarkasteleminen tietystä näkökulmasta. Aineistoa tarkastellaan siis sellaisesta näkökulmasta, joka on tarkoituksenmukainen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta. Näin pystytään pelkistämään aineistoa ja tekemään siitä hallittavampi. Tietyn tarkastelunäkökulman valitsemisen lisäksi havaintoja voidaan pelkistää yhdistämisen

avulla. Tällöin erillisiä havaintoja yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai ainakin pienemmäksi havaintojen joukoksi. Havaintojen yhdistäminen voidaan suorittaa etsimällä havaintoja yhdistävä piirre tai nimittäjä. Toinen vaihtoehto on muotoilla sääntö, joka tältä osin sopii koko aineistoon. Edellä mainittu havaintojen yhdistäminen sisältää ajatuksen siitä, että aineistossa on esimerkkejä samasta ilmiöstä. Arvoituksen ratkaiseminen on laadullisen analyysin toinen vaihe. Laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa merkitystulkinnan tekemistä tutkittavasta ilmiöstä syntyneiden johtolankojen ja olemassa olevien vihjeiden pohjalta.

Lomaketutkimus sisältää kaksi laadullisen tutkimuksen analysointia vastaavaa vaihetta. Ensimmäinen vaihe alkaa joiltakin osin jo ennen itse aineiston keräämistä. Tässä vaiheessa määritellään muuttujat ja koodit, koodataan tutkimusta varten kerätty aineisto sekä tehdään tilastolliset analyysit. (Alasuutari 1995, 30-41.) Meidän tutkimuksessamme määrittelimme muuttujat ja koodit sekä koodasimme tutkimusaineistomme. Emme kuitenkaan tehneet tilastollisia analyysejä vaan käytimme laadullisia analyysimenetelmiä. Lomaketutkimuksen toisessa vaiheessa puolestaan tulkitaan saadut tulokset tilastollisten analyysien pohjalta. Lomaketutkimuksen kahta edellä mainittua vaihetta voidaan nimittää havaintojen tuottamiseksi ja selittämiseksi. (Alasuutari 1995, 41.)

Lomaketutkimuksen ja laadullisen tutkimuksen väliltä löytyy paljon yhteistä selitysvaiheessa. Eroja sen sijaan löytyy siinä, miten omaa aineistoa käytetään. Lomaketutkimuksessa kerättyä aineistoa tarkastellaan empiirisinä yleistyksinä keskiarvojen ja muiden tunnuslukujen avulla. Kun laadullisessa tutkimuksessa tehdään merkitystulkintoja, voidaan siinä käyttää yleisten havaintojen lisäksi myös yksittäisiä viittauksia aineistoon. Niiden avulla voidaan kuvata tarkemmin yksittäistapauksia sekä käyttää esimerkiksi puhesitaatteja, jotka antavat kuvaavaa lisätietoa tehdystä tulkinnasta. Toisinaan lomaketutkimusten havaintoesimerkkeinä voidaan käyttää avokysymyksiin saatuja vastauksia (Alasuutari 1995, 43-44.) Toimimmekin näin tutkimuksemme kohdalla.

1.4 Aineiston raportointi

Pyrimme kerronnalliseen raportointiin. Kuvasimmekin tutkimuksen suorittamisen erillisessä liitteessä, jotta raportin rakenne säilyisi yhtenäisenä ja kiinteänä. Vaikka tutkimusraporttimme toinen luku jossain määrin katkaisee kerronnallisuutta, halusimme kuitenkin selvittää tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet raportin alussa. Valitsimme käsittelyyn integraation ja inkluusion siitä syystä, että monilla tutkimuskouluilla erityis- ja yleisopetuksen yhteistyö rinnastettiin näihin, erityisesti integraatioon. Kaikille yhteinen koulu -käsitteen halusimme selvittää, koska se oli opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen tausta-ajatuksena. Mielestämme tuntui luontevalta, että muut esille tulleet käsitteet ja asiasisällöt selvitettiin ja käsiteltiin asiayhteyksissään. Tästä syystä kirjallisuutta kulkee myös löytöjen mukana.

Tutkimustulosten raportoinnissa noudatimme pääosin muodostamiemme koodien mukaista rakennetta. Yhdistelimme kuitenkin joitakin koodeja ja muodostimme niistä kokonaisuuksia. Yhteistyön edellytykset ja esteet -koodista ei kirjoitettu omaa alalukua, vaan käsittelimme sen muiden lukujen yhteydessä. Näin teimme siksi, että koodi jakautui luontevasti muiden koodien yhteyteen. Siinä vaiheessa kun koodasimme aineistoa, emme vielä ymmärtäneet, että kaikkia koodeja pystyi käsittelemään "esteet ja

edellytykset" -näkökulmasta käsin. Yhteistyön edellytykset ja esteet koodista tulikin yksi tutkimuksemme pääteemoista.

Tutkimusraportissa käytimme runsaasti suoria lainauksia, jotka mielestämme tuovat hyvin esille tutkittavien omat kokemukset ja ajatukset. Lainauksen perässä oleva merkintä esimerkiksi K1 tarkoittaa koulua numero yksi. Liitteestä viisi voi selvittää, millainen koulu on kyseessä. Vain osassa vastauksia oli kerrottu, kuka tai ketkä sitä olivat olleet laatimassa. Jos vastaaja tai vastaajat oli ilmoitettu, lisäsimme tiedon koulun numeron perään. Lisäksi väritimme tekstiä kursiivisilla sanoilla, jotka myös ovat suoria lainauksia tutkittavien vastauksista. Pyrkimyksenämme oli siis koko ajan tuoda esille tutkittavien omaa näkökulmaa.

Ruoppilan (1999, 45) mukaan on tärkeää, että tutkittavia kuvataan välttäen sellaisia kielellisiä ilmaisuja, jotka sisältävät kielteisiä tai stereotyyppisiä merkityksiä. Erityisopetuksessa käyvien oppilaiden kuvaaminen käsitteillä oli ongelmallista. Tässä tutkimuksessa käytämme termiä erityisoppilaat tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Erityistä tukea tarvitseva oppilas -käsite kuitenkin sisältää sen ongelman, että ajatellaan joillakin oppilailla olevan erityisiä tarpeita. Kuitenkin normaalisaatioretoriikan mukaan tulisi puhua jokaisen oppilaan yksilöllisistä tarpeista, eikä tiettyjen oppilaiden erityistarpeista (Naukkarinen 1998, 183).

1.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukselle asetetaan yleisiä luotettavuuden vaatimuksia. Jotta tutkimus voisi olla luotettava, sen pitäisi olla vapaa satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto 1996, 103-104). Jotta tutkimus olisi reliaabeli, täytyy mittaustulokset pystyä toistamaan. Pyritään siis välttämään sattumanvaraiset tulokset. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 213.) Tutkimuksen luotettavuuden eli reliabiliteetin lisäksi on oleellista selvittää tutkimuksen pätevyys eli validiteetti, jonka Heikkilä (1998, 178) on määritellyt empiirisessä tutkimuksessa tarkoittamaan sitä, onko tutkimuksella saatu sitä tietoa, mitä on tavoiteltu. Tutkimus on pätevä, mikäli se, paitsi vastaa hyvin tutkimuskohdetta, myös vastaa tematisoinnissa asetettuun kysymykseen ja siten kokonaisuudessaan vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä (Varto 1996, 103). Validiteetilla siis halutaan selvittää, mittaavatko muuttujat juuri sitä, mitä tutkimuksessa oli tarkoitus mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 144). Ongelmana saattaa olla, että mittarit ja menetelmät eivät vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija on tutkimassa. Näin saattaa olla esimerkiksi silloin, jos vastaajat ymmärtävät kyselylomakkeen kysymykset eri tavoin kuin tutkija. Mikäli tutkija ei huomaa tätä ristiriitaa, ei tuloksia voida pitää valideina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 213-214.) Meidän tutkimuksessamme on ollut mahdollista, että vastaajat ovat esimerkiksi ymmärtäneet lomakkeessa käytetyt käsitteet eri tavoin kuin me. Pystyimme kuitenkin välttämään ongelmaa avointen kysymysten avulla. Avoin vastaus kertoo monivalintavastauksia paremmin se, miten vastaaja on käsittänyt kysymyksen. Janesicin (2000) mielestä validiteetti tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, että kuvaukset ja siihen liitetyt selitykset ja tulkinnat sopivat yhteen. Halutaan siis tietää, onko selitys luotettava. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 214.) Tutkimuksemme selitysten ja tulkintojen luotettavuutta lukija voi arvioida raportointimme perusteella.

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu subjektiivisuus. Tutkija ei voi laadullisessa tutkimuksessa unohtaa arvolähtökohtia, sillä arvot muokkaavat aina

ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 152). Tutkimuksen tekoprosessi ei siis ole luonteeltaan objektiivista milloinkaan. Tutkija vaikuttaa siihen aina tavalla tai toisella. Ratkaisevin osatekijä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa onkin tutkija itse. Näin ollen luotettavuutta arvioitaessa on syytä arvioida koko tutkimuksen tekoprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 211.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa eivät siten perinteiset määrällisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit ole riittävät.

Laadullisen tutkimuksen avoin tutkimusasetelma sekä prosessiluonteisuus vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan sitä, että tiedostetaan ja hallitaan aineiston keruuseen liittyvä vaihtelu. Tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät tutkittavasta asiasta. Aineiston keruuseen liittyvää vaihtelua ei tarvitse pitää laadullisen tutkimuksen puutteena, sillä se liittyy luonnollisesti tutkimuksen kehitysprosessiin. Saattaa olla, että myös tutkimusprosessi muuntuu tutkimuskohteen muuntumisen johdosta. Tutkijan on tärkeää tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin muuntuminen aiheuttaa tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä. Nämä kehitysprosessit tulee tuoda esille raportoinnissa, jotta ulkopuolisetkin voivat arvioida, miten tutkija hallitsee vaihtelevan tutkimusprosessin. (Kiviniemi 2001, 79-80.) Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaankin kirjoitetun raportin perusteella. Tutkimustekstin tulisi kuvata tutkimuskäytänteitä mahdollisimman tyhjentävästi ja heijastaa tutkimuskohdetta niinikään mahdollisimman totuudenmukaisesti (Eskola & Suoranta 1999, 213). Pyrittyämme tekemään tämän tarkasti jää tutkimuksen todellisen luotettavuuden arviointi lukijan käsiin. Toisaalta tietenkin tulee muistaa, että tutkimuksen toteutus ja tutkimusteksti eivät ole milloinkaan täysin yhteneväiset. Vaikka tutkimus olisikin suoritettu parhaalla mahdollisella tavalla, ei kirjoittamisvaihe tee välttämättä oikeutta varsinaiselle tutkimuksen tekoprosessille. (Grönfors 1982, 38.)

Koska kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita, yhtä yhtenäistä käsitystä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta ei löydy. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pelkkä reliabiliteetin ja validiteetin tarkastelu ei takaa tutkimuksen luotettavuutta. Lincoln ja Guba ovat olleet uranuurtajia muokatessaan perinteisiä luotettavuuskriteereitä paremmin sopiviksi laadulliseen tutkimukseen. Lincolnin ja Guban mukaan luotettavuus tai uskottavuus koostuu seuraavista osatekijöitä: totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Näitä vastaavat perinteiset arviointikriteerit ovat sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Myös kvalitatiivisesta tutkimuksesta siis löytyvät nämä perinteiset uskottavuuden osatekijät. Niiden kriteerit kuitenkin määritellään toisin. Lincoln ja Guba ovat määritelleen totuusarvon kriteeriksi käsitteen "credibility", jonka Tynjälä (1991, 388-390) on suomentanut käsitteeksi vastaavuus. Vastaavuus tarkoittaa sitä, että aineistosta tehtyjen löydösten tulee vastata tutkittavien ajatuksia, eli tutkijan on pyrittävä esittämään ne aidosti ja rehellisesti (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 152). Vastaavuus meidän tutkimuksessamme tarkoittaa sitä, että johtopäätöstemme ja tulkintojemme tulisi vastata koulun henkilöstön alkuperäisiä näkemyksiä yhteistyöstä. Tutkimuksemme vastaavuutta pyrimme parantamaan mahdollisimman huolellisella aineiston analysoinnilla ennen tulkintojen ja löytöjen tekemistä. Käytimme raportoinnissa runsaasti suoria lainauksia, jotta lukija voisi itse arvioida tekemiämme tulkintoja.

Lincolnin ja Guban mukaan sovellettavuuden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa tulisi pitää yleistettävyyden sijaan siirrettävyyttä (transferability). Tutkimustulosten

siirrettävyyteen vaikuttaa se, miten samanlaisia tutkimusympäristö sekä toinen ympäristö, johon tuloksia sovelletaan, ovat (Tynjälä, 1991, 390). Siirrettävyyttä arvioitaessa on myös tarpeen tarkastella tutkimusaineistoa. Se, että tutkittavat koulut kuuluvat Opetushallituksen laadulliseen kehittämishankkeeseen, on hyvä pitää mielessä arvioitaessa tulosten siirrettävyyttä. Koulut, jotka ovat mukana kehittämishankkeessa, saattavat olla keskimääräistä innokkaampia erityis- ja yleisopetuksen yhteistyön toteuttamisessa tai siellä saattaa olla muutamia innostuneita yksilöitä, jotka haluavat toteuttaa työssään mahdollisimman valveutuneita toimintatapoja. Jotta lukija voisi arvioida siirrettävyyttä, tulee tutkimusaineisto ja tutkimus kuvata riittävän tarkasti (Tynjälä, 1991, 390). Keräsimme kouluista teknisiä tietoja taustatietolomakkeen avulla. Nämä tiedot eivät kuitenkaan anna tarpeeksi kattavaa kuvaa tutkimusympäristöstä. Itse tutkimusympäristöön tutustuminen paikan päällä olisi antanut yksityiskohtaisemman kuvauksen. Raportoinnissa ja liitteessä viisi olemme tuoneet esille ne taustatietolomakkeen tiedot, jotka tulosten siirrettävyyden kannalta ovat merkityksellisiä. Aineiston kuvaamisen lisäksi olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen tekemistä muilta osin tarkasti, jotta lukija voi arvioida siirrettävyyttä.

Pysyvyyttä voidaan arvioida reliabiliteetin sijaan arvioimalla tutkimustilannetta. Tutkimustilanteen arvioinnista Lincoln ja Guba käyttävät termiä "debendability". Tutkimustilanteen arvioinnissa pyritään ottamaan huomioon ne tekijät, jotka aiheuttavat vaihtelua tutkimustuloksiin. Vaihtelun voi aiheuttaa itse tutkija, ympäröivät olosuhteet tai itse tutkimusilmiö. (Tynjälä, 1991, 391.) Tutkimuksessamme emme itse voineet juurikaan huomioida ulkoista vaihtelua aiheuttavia tekijöitä, koska emme olleet itse vastaamistilanteessa läsnä.

Vahvistettavuuden avulla (objektiivisuuden sijaan) voidaan arvioida tutkimusaineiston neutraalisuutta. Tutkijan tulee olla laadullisessa tutkimuksessa tietoinen siitä, että hänen oma viitekehyksensä vaikuttaa tutkimukseen. Kun tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus on varmistettu, saavutetaan myös tutkimuksen vahvistettavuus ja näin ollen neutraalisuus. (Tynjälä, 1991, 392.) Toisaalta emme ole itse vaikuttaneet aineistoon millään tavoin, koska emme olleet sitä keräämässä henkilökohtaisesti. Toisaalta taas vaikutimme saamiimme vastauksiin paljon kysymysten asettelulla. Tutkijoiden viitekehys on siis vaikuttanut lomakkeen laatimiseen ja sitä kautta vastauksiin sekä löytöjen tarkasteluun.

Metodologisessa triangulaatiossa oletuksena on, että eri metodeilla on eri vahvuudet ja heikkoudet. Kun käytetään kahta täysin erilaista metodia, voidaan paremmin varmistaa metodin virheettömyys. Tämä perustuu siihen ajatukseen, että kaksi hyvin erilaista metodia eivät luultavimmin ole samalla lailla vääristyneitä. (Tynjälä 1991, 392.) Triangulaatio voidaan jakaa neljään eri osaan: menetelmätriangulaatio, aineistotriangulaatio, teoriatriangulaatio ja tutkijatriangulaatio. (Eskola & Suoranta 1999, 69). Sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän käyttö samassa tutkimuksessa on esimerkki metodologisesta triangulaatiosta. Useiden kvalitatiivisten menetelmien käyttö samassa tutkimuksessa on myös mahdollista. (Tynjälä 1991, 392.) Aineistotriangulaatio tarkoittaa sitä, että useampia erilaisia aineistoja yhdistellään keskenään (Eskola & Suoranta 1999, 69). Käytimme tutkimuksessamme sekä tutkimuslomakkeista saatua tietoa että koulujen valmista materiaalia, jonka avulla pyrimme saamaan paremman kokonaiskäsityksen koulun toiminnasta. Sen lisäksi, että triangulaatio voi koskea menetelmiä tai aineistoa, se voi myös olla erilaisten teoreettisten näkökulmien käyttöä. (Tynjälä 1991, 393.) Tällöin tutkimusaineiston tulkinnassa

käytetään apuna erilaisia teorioita (Eskola & Suoranta 1999, 70). Tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii useampi henkilö. Kun tutkijoita on enemmän kuin yksi, tulee havainnoista ja näkemyksistä keskustella. On myös päästävä yksimielisyyteen tutkimusta koskevista ratkaisuista. Tämä voi olla ongelmallista, mutta toisaalta myös tutkimusta laajentavaa ja näkökulmia monipuolistavaa. (Eskola & Suoranta 1999, 70). Parityöskentely onkin tuonut tutkimukseemme lisää näkemyksiä ja havaintoja. Kun molempien henkilökohtaiset tulkinnat yhdistetään, saadaan monipuolisempaa, syvempää ja näin ollen luotettavampaa tietoa. Olemme siis käyttäneet sekä aineisto- että tutkijatriangulaatiota, jotka Eskolan ja Suorannan (1999, 71) mukaan ovatkin luultavimmin käyttökelpoisimmat triangulaatiotavat laadullisessa analyysissa.

Ehrnrooth (1990, 33) toteaa, että metodinen jäljitettävyys on tärkeää luotettavuutta arvioitaessa. Näin lukija voi arvioida, perustuivatko tutkimustulokset vain tutkijan intuitioon vai säännönmukaisiin operaatioihin. Mielestämme tutkimuksemme tulkinta on perusteltu ja olemme pyrkineet karttamaan ylitulkintaa. Kuitenkin aina on parantamisen tarvetta ja tätä kautta voidaan asettaa tulokset kyseenalaisiksi, mutta kuten Ehrnrooth toteaa: "Epäily ja epävarmuus ovat itseoikeutetusti mukana kuvioissa, kun pelataan tiedettä". (Ehrnrooth 1990, 33.)

1.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys on viime vuosina noussut tärkeäksi keskustelunaiheeksi suomalaisessa ihmistä koskevien tieteiden tutkimuksessa. Eettisten kysymysten pohtiminen on osa tutkijan ammattitaitoa, joten hänen on tärkeää tietää ja tunnistaa niiden problematiikka. Tutkija tarvitsee herkkyyttä huomatakseen oman tutkimuksensa eettiset ongelmakohdat. Tällöin hän myös todennäköisimmin tekee itse eettisesti hyväksyttävää tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1999, 52-60.)

Eettisiä kysymyksiä on monen luonteisia. Ne voivat koskea tieteellisen tiedon hankintaprosessia, tiedon käyttöä, tutkijan rehellisyyttä ja tulosten julkaisemista. Tutkimuksessa on useita eri vaiheita, joissa tutkijan etiikkaa koetellaan. Näitä ovat esimerkiksi tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, tutkijan osallistumiseen liittyvät ongelmat sekä tutkimuksesta tiedottaminen. (Eskola & Suoranta 1999, 52-53.)

Grönforsin (1982, 189) mukaan tutkijalla on eettinen vastuu tutkimustyöstään tiedeyhteisölle, kanssaihmisille ja tutkimuskohteille. Tutkijan tulee yleisesti ottaen välttää sellaisia toimenpiteitä, jotka vaikeuttavat tieteen kehitystä. Lisäksi hänen tulee asettaa tutkimustuloksensa ja aineistonsa tieteen käytettäväksi. Vastuu kanssaihmisille on myös itsestään selvä. Tutkija ei saa käyttää tutkimustuloksiaan hyödyntämään omaa asemaansa tai vaikuttamaan kanssaihmistensä asemaan. Meidän tutkimuksemme kohdalla tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että menisimme itse jollekin tutkimuskohteena olleista kouluista töihin ja käyttäisimme luottamuksellisesti kerrottuja tietoja siellä väärin. Vastuu tutkimuskohteille tarkoittaa yleisesti ottaen sitä, että tutkija ei tee tutkimuksia, joissa hän ei itse suostuisi olemaan tutkittavana. Lomaketta laatiessamme totesimme, että olisimme myös itse tulevina erityisopettajina valmiita vastaamaan kysymyksiin. Se ei mielestämme sisältänyt eettisesti arveluttavia kysymyksiä. Lisäksi tutkimuslomakkeemme kysymykset olivat vain suuntaa antavia ja näin ollen vapaaehtoisia. Tutkittavat saivat siis kertoa juuri niistä asioista, mistä he itse halusivat.

Koska tutkimuksemme kuuluu Opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeeseen, emme tarvinneet erillistä tutkimuslupaa. Kuitenkin Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan lausunnon (1998) ohjeistuksen mukaan kerroimme saatekirjeessä tutkittaville tutkimuksen tavoitteet ja merkityksen, menettelyt, joiden kohteeksi tutkittavat joutuvat, mihin tietoja aiotaan käyttää, tutkijoiden yhteystiedot sekä tutkimuksen taustatiedot. Kerroimme myös mahdollisuudesta kysyä lisätietoja (Ruoppila 1999, 31). Osoitimme kirjeet joko koulun rehtorille tai erityisopettajalle. Näiden tietojen perusteella vastaanottaja sai itse päättää, halusiko hän osallistua tutkimukseemme vai ei.

On syytä pohtia, liittyykö tutkittavien vastaamattomuuteen joitakin eettisiä tai rationaalisia syitä. Kokivatko vastaamatta jättäneet henkilöt kysymykset esimerkiksi arkaluonteisina tai liian laajoina? Saattaa myös olla, että he mielsivät vastaamisen hyödyttömäksi suhteessa siihen kuluvaan aikaan.

Koulujen nimet tulivat esille vastauslomakkeissa. On mahdollista, että tämä on vaikuttanut vastausten laatuun. On vaikea tietää, onko kysymyksiin vastattu totuudenmukaisesti vai vastataanko kysymyksiin hieman totuutta kaunistellen. Erittäin arkaluonteisista, koulun polttavista ongelmista voi olla vaikea uskaltautua kirjoittamaan. Ehkä pelätään, että koulun status kärsii, jos ongelmista kerrotaan. Kuitenkin saatekirjeessä kehotimme vastaamaan totuudenmukaisesti sekä onnistumisista että mahdollisista ongelmista.

Tutkijoilla on eettinen vastuu siitä, että tutkimustietoja ei käytetä muuhun kuin tutkittaville saatekirjeessä ilmoitettuun tarkoitukseen. Tutkijoilla on myös vastuu siitä, että tutkimusmuistiinpanot ja -aineisto pidetään pois asiaankuulumattomien ulottuvilta (Grönfors 1982, 200). Tietoja käsiteltäessä on tärkeää säilyttää luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1999, 57). Tutkimuksessa yksilö paljastaa jotain omasta toiminnastaan. On siis tärkeää varmistaa luottamuksellisuus. (Norris 1994, 9.) Tutkimuksessamme koulujen nimiä tai muita tietoja ei julkaistu. Raportointivaiheessa jouduimme lisäksi joidenkin vastausten yhteydessä miettimään, mitä lainauksia voimme käyttää, jottei niistä olisi pääteltävissä, mikä koulu on kyseessä. Tämä ongelma tuli esille lähinnä erityiskoulujen kohdalla.

Liite 2: Saatekirje 15.02.2001

ARVOISA VASTAANOTTAJA

Teidän koulunne kuuluu Opetushallituksen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeeseen. Pro gradu -tutkimuksemme yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyöstä on osa kyseiseen hankkeeseen liittyvää tutkimusta, jota tekevät Joensuun ja Jyväskylän yliopistojen erityispedagogiikan laitokset. Tutkimuksemme ohjaajana toimii KT Aimo Naukkarinen, Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselta.

Tutkimme erityistä kasvatusta ja tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen nykytilannetta, historiaa ja tulevaisuuden näkymiä. Tutkimuksemme tarkoituksena on saada selville erilaisia malleja yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyöstä. Haluamme myös saada tietoa kunnan roolista koulunne toiminnassa. Samalla selvitetään myös koulujen mahdollisuuksia verkostoitumiseen. Tuemme osaltamme maanlaajuista koulujen verkostoitumista, jolloin koulut voivat hyödyntää muiden koulujen malleja omassa toiminnassaan.

Alussa kyselemme taustatietoja, jotka täytetään kyselylomakkeeseen. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyömalleja koskeviin kysymyksiin toivomme teidän vastaavan tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla erilliselle paperille, mutta käsinkin vastauksen voi kirjoittaa. Toivomme, että kyselyyn vastaa ryhmä koulun henkilökunnan jäseniä (esim. rehtori, opettaja, erityisopettaja, kouluavustaja). Vastauksen voi laatia yhteisessä kokouksessa tai yt-ajalla. Kyselyyn voi toki vastata myös yksittäinen henkilö. Vastauksia ei kuitenkaan tule koulua kohden kuin yksi. Ohessa on kysymyksiä, jotka on tarkoitettu ohjeellisiksi ja avuksi pohdintoihinne. Vastausten tulisi olla mahdollisimman laajoja ja yksityiskohtaisia. On tärkeää, että koulunne arjesta kerrotaan totuudenmukaisesti, sekä onnistumisista että mahdollisista ongelmista. Mikäli koulussanne on tutkimuksemme aiheeseen liittyvää valmista materiaalia, on erittäin tärkeää, että liitätte sen vastauksenne mukaan.

Olkaa hyvä ja postittakaa vastaus oheisessa vastauskuoressa viimeistään 23.03.2001.

Jos jotakin kysyttävää ilmenee, yhteyttä voi ottaa allekirjoittaneisiin tai Aimo Naukkariseen,
p. (014) 2601 634

Kiitämme jo etukäteen ja jäämme mielenkiinnolla odottamaan vastaustanne.

Yhteistyöterveisin

Katja Jääskeläinen
p. (050) 3026 602
s-posti: katjaas@itu.st.jyu.fi

Katriina Koskinen
p. (040) 5292 744
s-posti: katkosk@itu.st.jyu.fi

Liite 3: Taustatietolomake

TAUSTATIEDOT

Koulun nimi:_____

Koulun sähköpostiosoite: _____

Kuinka kauan olette toimineet nykyisessä koulurakennuksessa? _____

Kuinka monta opettajaa koulussa on?
* luokanopettajat: _____
* aineenopettajat: _____
* erityisopettajat: _____
* erityisluokanopettajat:_____

Koulussa toimivat vuosiluokat: _____

Perusopetusryhmien lukumäärä: _____

Oppilaiden lukumäärä koulussa: _____

Kuinka monessa luokassa oppilaiden lukumäärä on?
* 16-20 _____ * 21-25 _____ * 26-31 _____ * yli 31 _____

Erityisluokkien lukumäärä:
* EMU _____ * EHA _____ * ESY _____ * EVY _____ * EDY _____
* ENÄ _____ * EKU _____ * MAMU _____ * Muu, mikä? _____

Erityisoppilaiden virallinen lukumäärä: _____

Kuinka monelle oppilaalle on laadittu HOPS tai HOJKS? _____

Kuinka monta oppilasta käyttää laaja-alaisen erityisopettajan palveluja?
* säännöllisesti _____ * epäsäännöllisesti _____

Onko koulussanne seuraaviin henkilökuntaryhmiin kuuluvia työntekijöitä ja kuinka monta?
* opinto-ohjaaja _____ * koulukuraattori _____
* kouluavustaja _____ * koulunkäyntiavustaja _____
* terveydenhoitaja _____ * koululääkäri _____
* toimistohenkilöstö _____ * kiinteistöhuoltohenkilöstö _____
* keittiöhenkilöstö _____ * muita? _____

Olkaa hyvä ja mainitkaa muita kouluja, joissa yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyö on mielestänne edennyt pitkälle: _____
_____
_____

Liite 4: Kyselylomake

YLEISOPETUKSEN JA ERITYISOPETUKSEN YHTEISTYÖMALLIT

1. NYKYTILANNE

- Minkälaista yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyö on koulussanne?
  * Miten opettajat suhtautuvat?
  * Miten oppilaat suhtautuvat?
  * Mikä yhteistyössä toimii ja mikä ei toimi?
  * Minkälaista yhteistoimintaa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä on?
  * Minkälaiset suhteet yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden välillä on (myönteisyys/kielteisyys)?

- Minkälaisia opetusmenetelmiä koulussanne käytetään?

- Millaisia käytänteitä koulussanne on HOPS:iin tai HOJKS:iin liittyen (ketkä laativat ja kuinka usein, kuka valvoo toteutusta, vaikutus käytännön toimintaan)?

- Miten oppilashuolto on järjestetty koulussanne?

- Minkälaiset erityisopetuksen resurssit (mm. tuntikehys) koulussanne on ja miten niitä käytetään?

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

- Mikä nykytilanteessa on hyvää ja mikä huonoa?

2. HISTORIA

- Miten erityisopetus on järjestetty koulussanne menneinä vuosina (esimerkiksi edellä mainittujen asioiden suhteen)?

- Mitkä asiat ovat muuttuneet ja mitkä pysyneet ennallaan erityisopetuksen saralla?

- Mitkä asiat ovat vaikuttaneet yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön kehittymiseen koulussanne sellaiseksi kuin se on?

3. TULEVAISUUS

- Miten erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö tulisi mielestänne järjestää koulussanne tulevaisuudessa ja miksi?

- Mitä toimenpiteitä tarvittaisiin, jotta päästäisiin edellä mainitsemiinne tavoitteisiin?

- Onko näiden tavoitteiden saavuttaminen mahdollista?

KIITOS AVUSTANNE JA ANTOISAA KEVÄTLUKUKAUTTA!

Liite 5: Tutkimuskoulut

Koulu	Vuosi-luokat	Oppilas-määrä	Erityisluokat	Erityisluo-kanopettajat	Erityis-opettajat
K1	1-6	695	-	1	1
K2	1-6	460	emu 2, mamu 2	4	3
K3	7-9	290	-	-	1
K4	1-6	199	-	-	1
K5	7-9	625	emu/esy 5, sairaalaopetus 1	6	1
K6	1-6	621	emu/esy/mamu 4	4	2
K7	1-9	159	-	-	1
K8	7-10	196	emu 22	18	1
K9	7-10	264	pienryhmä 1	1	1
K10	1-6	381	esy 1, evy 2	3	1
K11	1-6	130	-	-	1
K12	1-6	476	-	-	1
K13	1-6,esiop.	320	emu/edy/evy 1	1	1
K14	7-10	847	emu 2, esy 1	3	1-2
K15	1-10,esiop.	127	19	25	-
K16	1-6	245	eha 3, esy 1	4	2
K17	7-9	340	-	-	1
K18	1-6	216	pienryhmä 1	1	1
K19	0-6	382	pienryhmä 1	1	1
K20	0-9	37	emu 4, edy 1	5	-
K21	1-6,esiop.	46	-	-	1, kiertävä
K22	1-6	220	emu 5, esy 1	6	1
K23	7-9	248	esy 1	1	1
K24	1-6	253	evy 5, startti 1	6	2
K25	7-9	300	mamu 1	-	1
K26	1-6	298	emu/esy/dys 2	2	1
K27	1-6	516	-	-	1,5
K28	7-9	286	esy 2	2	1
K29	1-6	290	-	-	1