

# **”EVÄITÄ ERILAISTEN OPPIJOIDEN KOHTAAMISTA VARTEN”**

Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke yhdellä peruskoulun yläasteella

Johanna Lepoaho

Hanna Valtonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Lepoaho, Johanna & Valtonen, Hanna. 2001. ”Eväitä erilaisten oppijoiden kohtaamista varten.” Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke yhdellä peruskoulun yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma, 85 s.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen vaikutuksia jyvaskyläläisellä Voionmaan yläasteella. Jyväskylässä hanke on nimeltään JES eli Jyväskylän erityisopetuksen suunta. Tutkimuksen avulla pyrittiin kartoittamaan opettajien käsityksiä siitä, vastaako hanke koulun tarpeisiin ja toteutuvatko hankkeen koulukohtaiset tavoitteet. Tutkimusote oli laadullinen. Aineistonkeruumenetelmiä olivat teemahaastattelu, osallistuva havainnointi ja kirjallisten dokumenttien analysointi.

Tutkimus osoitti, että JES-hanketta pidetään osana Voionmaan koulun toimintaa, ja sen tarjoamiin koulutuksiin ollaan oltu tyytyväisiä. Koulutukset ovat edistäneet opettajien kykyä ottaa oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon sekä muokanneet heidän asenteitaan myönteisemmiksi erilaisuutta kohtaan. JES-hankkeen myötä yleis- ja erityisopetuksen suhde on lähentynyt, sillä yhteistyö aineenopettajien ja erityisopettajien välillä on lisääntynyt. Myös moniammatillinen yhteistyö on tehostunut. Voionmaan koulussa pyritään joustaviin ja yksilöllisiin opetusjärjestelyihin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen, kurssimuotoisuuden, valinnaisuuden, erityisopetuksen ja työssä oppimisen avulla. Henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatiminen koetaan tarpeelliseksi mutta työlääksi.

Erityisopetuksen toimintatapoja ei voida kehittää ilman yleisopetuksen kehittämistä: on pyrittävä koko koulutuksen laadun parantamiseen, jotta jokaiselle oppilaalle voidaan tarjota hänen tarpeitaan vastaavaa opetusta. Koulujen kehittämisen tulee lähteä koulujen omista lähtökohdista ja tarpeista. Kehittymisen edellytyksiä ovat opettajien keskinäinen vuorovaikutus, oman työn kriittinen reflektointi, moniammatillinen yhteistyö ja jatkuva koulutus.

**Avainsanat:** koulun kehittäminen, vuosiluokkiin sitomaton opetus, yleis- ja erityisopetuksen suhde, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, työssä oppiminen, moniammatillinen yhteistyö

## SISÄLLYS

1	TUTKIMUSMATKALLE KOULUN KEHITTÄMISEEN .....	6
1.1	Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen .....	6
1.2	Tutkimuksen suorittaminen .....	7
1.3	Tutkimusraportin rakenne .....	7
2	KOULUN KEHITTÄMINEN .....	9
2.1	Laadullinen kehittäminen .....	9
2.2	Systeminen ajattelu .....	11
2.3	Sosiaalinen konstruktionismi ja oppiva koulu .....	12
3	JES-HANKE VOIONMAAN KOULUSSA .....	14
3.1	Osa koulun toimintaa .....	14
3.2	JES-koulutukset .....	16
3.2.1	<i>Koulutusta kaikkiin aineryhmiin erilaisten oppilaiden kohtaamiseen</i> .....	16
3.2.2	<i>Sellasta ymmärtämystä mä olen saanut hirmu paljon ...</i>	17
4	JOUSTAVUUS OPETUSJÄRJESTELYISSÄ .....	19
4.1	<i>Erilaisia mahdollisuuksia opiskella</i> .....	19
4.2	Luokattomuus .....	20
4.2.1	<i>Ajallinen joustavuus ilman luokalle jäännin rasitetta ...</i>	20
4.2.2	<i>Siinä on omat hyvät ja huonot puolensa</i> .....	22
4.3	Kurssimuotoisuus ja jaksojärjestelmä .....	25
4.3.1	<i>Eletään kuuden viikon jaksoissa</i> .....	25
4.3.2	<i>Jotenkin hirveen hektinen tahti</i> .....	26
4.3.3	<i>Oppilaantuntemus ja henkilökemiat</i> .....	27
4.4	Valinnaiskurssit - itelleen mielekkäitä juttuja .....	28

5	ERILAISIA OPPIJOITA PALVELEVA OPETUS .....	30
5.1	Erityisopetus .....	30
5.1.1	<i>Se on välittämistä kaikista, joilla on vaikeuksia</i> .....	30
5.1.2	Leimaavuuden välttäminen .....	31
5.1.3	Yleis- ja erityisopetuksen suhde - <i>nykyinen käytäntö on ihan hyvä</i> .....	32
5.1.4	Resurssien riittämättömyys .....	33
5.2	Erlainen oppija .....	35
5.2.1	<i>Ikään kuin lähtökohta ois joku standardioppija</i> .....	35
5.2.2	<i>Integraatio on asiana hyvä, mutta ei se kaikille oppilaille käy</i> .....	36
5.2.3	Erityistarpeisiin vastaaminen - <i>pieniä suuria eleitä luokassa</i> .....	37
5.2.4	<i>HOJKS on vielä jotenkin niin opeteltava asia</i> .....	39
5.3	Erityisopettajan työ - <i>peräänantamaton pitää vaan olla</i> .....	41
6	YHTEYDET TYÖELÄMÄÄN .....	43
6.1	Työelämä osana opetussuunnitelmaa .....	43
6.2	Yhteistyö ammatillisen oppilaitoksen kanssa .....	44
7	MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ .....	46
7.1	Koulun ulkopuoliset yhteistyötahot .....	46
7.2	Koulun sisäinen yhteistyö .....	48
7.2.1	<i>Täällä koulussa on aika hyvä pohja tämmöselle yhteistyölle</i> .....	48
7.2.2	<i>Oppilashuoltoryhmä on arvokas työryhmä</i> .....	49
7.2.3	<i>Tiedonkulku vaatii aktiivisuutta</i> .....	51
8	HAVAINTOJA KEHITTÄMISTYÖSTÄ .....	54
8.1	Koulun kehittäminen: kenen ehdoilla, mihin suuntaan? .....	55
8.2	Muutoksen edellytykset .....	56
8.3	Joustavuuden monet muodot .....	59

8.4	Haasteellinen yksilöllisyys .....	62
8.5	HOJKS toiminnan jäsentäjänä .....	64
8.6	Työssä oppiminen vaihtoehtoisena opiskelumuotona .....	65
9	TUTKIMUSMATKAN PÄÄTTEEKSI .....	67
	LÄHTEET .....	71

#### LIITTEET

Liite 1	Metodiikka .....	76
Liite 2	Haastattelurunko .....	84
Liite 3	Kirjallinen kysely .....	85

# 1 TUTKIMUSMATKALLE KOULUN KEHITTÄMISEEN

## 1.1 Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen

Koululaitokseen kohdistuu monenlaisia odotuksia. Koulun tehtävä ei ole enää pelkkä tiedonjakajana toimiminen, vaan sen oletetaan vastaavan yhä moninaisimpiin haasteisiin. Näiden vaatimusten edessä ei tule unohtaa koulun ensisijaista tehtävää, lapsen oikeutta saada ikäkautensa ja edellytystensä mukaista opetusta ja kasvatusta (Perusopetuslaki 628/1998). Jotta jokaisen oppilaan yksilöllisyys voidaan kohdata, tarvitaan yleis- ja erityisopetuksen sekä koulun muiden sidosryhmien yhteistyötä. Yksi esimerkki yhteistyön kehittämisestä on Opetushallituksen vuonna 1997 käynnistämä valtakunnallinen erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke. Hanke pyrkii edistämään yleis- ja erityisopetuksen yhteistyömuotoja ja kehittämään malleja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus- ja tukipalveluita varten.

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen vaikutuksia yhdellä jyvaskyläläisellä yläasteella. Jyväskylässä hanke on nimeltään JES eli Jyväskylän erityisopetuksen suunta. Yleis- ja erityisopetuksen toimintamallien kehittämisen lisäksi tavoitteena on lisätä opettajien valmiuksia tunnistaa oppimisvaikeuksia sekä tehostaa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) käyttöä. Hankkeen avulla kehitetään myös erityisopetuksen seuranta- ja arviointijärjestelmää sekä opettajien valmiuksia verkostomaiseen työtapaan.

Koulujen kehittämishankkeilla on huono maine, sillä ne ovat harvoin saaneet aikaan odotettuja muutoksia (Sahlberg 1998, 236). Ylhäältä päin toteutetut valtakunnalliset uudistukset jäävät usein pelkäksi retoriikaksi tai joidenkin uusien välineiden käyttönotoksi sen sijaan, että siirtyisivät osaksi koulun arkipäivää (Miettinen 1990, 210). Sen sijaan monissa paikallisissa kehittämishankkeissa on saatu aikaan kestäviä muutoksia koulujen toiminnoissa (Sahlberg 1998, 236). Vaikka erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke on valtakunnallinen, antaa se mahdollisuuden paikalliseen, kunta- ja koulukohtaiseen kehittämistyöhön. Tämä näkyy esimerkiksi JES-hankkeeseen osallistuvien koulujen omina teemoina, joita hankkeen tuella on pyritty toteuttamaan.

Tutkimuksemme tarkastelee laadullisin menetelmin JES-hankkeen toteutumista Voionmaan koulussa. Voionmaan koulu on jyvaskyläläinen yläaste, jossa opiskelee noin 550 oppilasta ja työskentelee noin 50 opettajaa. Koulussa toteutetaan vuosiluokkiin

sitomatonta opetusta kurssimuotoisena ja jaksotettuna. Voionmaan koulun painopistealueita JES-hankkeeseen liittyen ovat joustavuus opetusjärjestelyissä, erilaisia oppijoita palveleva opetus sekä yhteydet työelämään. Lisäksi on pyritty lisäämään moniammatillista yhteistyötä. Tutkimuksessamme olemme halunneet kartoittaa, vastaako laatuhanke yhden yläasteen koulun tarpeisiin ja toteutuvatko hankkeen koulukohtaiset tavoitteet. Erityisesti olemme tutkineet opettajien näkemyksiä ja kokemuksia siitä, miten hanke on vaikuttanut heidän työhönsä ja koulun arkipäivään.

## **1.2 Tutkimuksen suorittaminen**

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus, jossa voidaan nähdä piirteitä myös tapaustutkimuksesta ja etnografisesta tutkimuksesta. Selvitämme tutkimusmetodologiaamme tarkemmin liitteessä 1, mutta seuraavassa esitämme yhteenvedon tutkimuksemme suorittamisesta.

Olemme keränneet aineistomme Voionmaan koulussa marraskuun 1999 ja toukokuun 2000 välisenä aikana. Aineistonkeruumenetelmiämme ovat olleet opettajien haastattelu, osallistuva havainnointi ja kirjallisten dokumenttien analysointi. Aineistomme olemme analysoineet induktiivisesti (Grönfors 1982, 30) koodaten ja teemoitellen sen Bogdanin ja Biklenin (1992, 153-183) esityksen mukaan. Raportoinnissa olemme pyrkineet rikkaaseen kuvailuun (Geertz 1973) ja kertomuksellisuuteen (Wolcott 1990).

Tutkimuksemme luotettavuutta tarkastelemme lähinnä Lincolnin ja Guban (1985) kehittämien laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien, vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden, pohjalta. Olemme pyrkineet noudattamaan laadullisen tutkimuksen yleisiä eettisiä periaatteita koko tutkimusprosessimme ajan. Näitä ovat esimerkiksi osallistujien anonymiteetin turvaaminen, tutkimusehtojen noudattaminen sekä totuudenmukainen raportointi. (Bogdan & Biklen 1992, 52-54.)

## **1.3 Tutkimusraportin rakenne**

Luvussa 2, Koulun kehittäminen, tuomme esiin tutkimuksemme käsitteellisiä lähtökohtia, joita ovat laadullinen kehittäminen, systeeminen ajattelu, sosiaalinen konstruktionismi ja

oppiva koulu. Luvut 3 - 7 ovat löytöjen kuvailua. Luku 3, JES-hanke Voionmaan koulussa, esittelee laatuhanke osana koulun toimintaa sekä opettajien sille antamia merkityksiä. Luku 4, Joustavuus opetusjärjestelyissä, luku 5, Erilaisia oppijoita palveleva opetus, ja luku 6, Yhteydet työelämään, kertovat Voionmaan omista JES-hankkeen painopistealueista. Luvussa 7, Moniammatillinen yhteistyö, kuvataan koulun tukiverkoston toimintaa sekä koulun sisäistä yhteistyötä. Luku 8, Havaintoja kehittämistyöstä, on löytöjen tarkastelua ja luku 9, Tutkimusmatkan päätteeksi, tutkimuksen pohdintaa.

Lisätäksemme tutkimuksemme kuvailevuutta ja luotettavuutta olemme käyttäneet raportissamme paljon suoria lainauksia raakamateriaalista. Nämä lainaukset on kursivoitu. Muissa suorissa lainauksissa on sitaatit. Koska tutkimuksemme kannalta ei ole oleellista eritellä haastateltavia, olemme luettavuuden lisäämiseksi ja anonyymiteetin turvaamiseksi poistaneet suorista lainauksista lähdeviitteet työmme viimeistelyvaiheessa. Samoin olemme toimineet raakamateriaalina käytetyn dokumenttiaineiston kohdalla. Poistetut lainausten osiot olemme merkinneet kahdella peräkkäisellä ajatusviivalla (- -). Joitakin lainauksia olemme täydentäneet asiayhteyden selventämiseksi. Selventävät ainekset olemme sijoittaneet hakasulkeisiin [- -]. Kolme pistettä (...) lainauksissa merkitsee taukoa haastateltavan puheessa. Kappaleotsikot olemme lihavoineet.



## 2 KOULUN KEHITTÄMINEN

”Koulun kehittäminen on koko henkilökunnan yhteistyössä toteuttamaa suunnitelmallista, koulun perustehtävän suuntaista, päämäärätietoista ja jatkuvaa toimintaa, jonka kohteina ovat sekä henkilöstön ammattitaidon että työyhteisön toimivuuden kehittäminen” (Leppilampi & Sahlberg 1993).

Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen ei voi tapahtua irrallaan koulun yleisestä kehittämisestä. Seuraavassa tarkastelemme koulun kehittämistä kokonaisvaltaisesti systeemisen ajattelun pohjalta. Sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä esittelemme koulun kehittämisen päämäärän, oppivan koulun idean. Aluksi pohdimme laadun käsitettä ja laadullista kehittämistä koulun näkökulmasta.

### 2.1 Laadullinen kehittäminen

Laatu ja laadun parantaminen ovat viimeaikaisissa koulujen kehittämiskeskusteluissa nousseet keskeisiksi asioiksi (Nikkanen & Lyytinen 1996, 132). Kohosen ja Leppilammen (1994) mukaan koulujen odotetaan kehittyvän oppimiskeskuksiksi, jotka tuottavat joustavia ja laadukkaita koulutuspalveluja vuorovaikutuksessa sidosryhmien kanssa. Kehittämistyö kohdentuu kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin näkökohtiin sekä entistä tehokkaamman ja yhteistoiminnallisen organisaatiokulttuurin luomiseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 26, 145.)

Laatu-käsite voidaan nähdä usealla tavalla, sillä se on luonteeltaan abstrakti, subjektiivinen ja arvoperustainen (Nikkanen & Lyytinen 1996, 130). Senge (1994, 124) on määritellyt laadun asioiksi, joilla on merkitystä asiakkaalle. Koulun ulkoisia asiakkaita ovat oppilaat, heidän vanhempansa, opetusviranomaiset sekä viime kädessä koko yhteiskunta. Opettajat ja koulun muu henkilöstö ovat sisäisiä asiakkaita, joiden vuorovaikutussuhteet ja yhteistoiminta ovat tärkeitä ulkoisten asiakkaiden palvelemiselle. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 135.) Vastuu laadun ylläpidosta ja parantamisesta kuuluu jokaiselle koulun asiakkaalle (Barnett 1992, 11).

Laatu on laajempi käsite kuin pelkkä lopputuotteen laatu: se on sekä tuotetta että toimintaa. Tuotteen laatu on seurausta toiminnan laadusta. (Taanila 1993, 259-260.) Laadukkaassa toiminnassa pyritään parantamaan asiakaspalvelua, lisäämään asiakkaan

tyytyväisyyttä ja koulun tuloksellisuutta, johon liittyy toiminnan tehokkuuden, vaikuttavuuden sekä taloudellisuuden parantaminen. Oppilasta voidaan pitää tietyssä mielessä tuotteena, jonka laatu on riippuvainen koulun tarjoamista palveluista. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 133, 135.)

Koulutuksen kehittämisen painopiste on siirtynyt keskitetystä valtiollisesta kehittämisestä kohti koulukohtaista sisäistä kehittämistä (Sahlberg 1998, 84). Jokaisella koululla on omaleimaisuutensa ja näin ollen omat ongelmansa ja tarpeensa. Siksi on mahdotonta esittää tarkkaa, jokaiseen tilanteeseen sopivaa kehittämismallia. On kuitenkin olemassa joitakin yleisiä vaiheita, joiden mukaan jokaisen kehittämisprosessin tulisi edetä. Hämäläisen ja Lonkilan (1985) mukaan kehittämistyön lähtökohtia ovat koulun nykyisen tilanteen arviointi, muutostarpeen havaitseminen sekä tavoitteiden asettaminen. Näiden pohjalta valitaan sopivat toimenpiteet kehittämisprosessin toteuttamiseksi. Kehittämissä päättyä tulosten arviointiin. (Hämäläinen & Lonkila 1985, 19.)

Koulun kehittäminen ja opetuksen laadun parantaminen edellyttävät muutoksia yksilöiden asenteissa ja ajattelutavoissa. Jos ihmisten ajattelu ei muutu, eivät myöskään tulokset muutu. (Nikkanen ja Lyytinen 1996, 133.) Usein toimitaan totuttujen tapojen mukaan ilman oman toiminnan kriittistä tarkastelua. Opettajan tuleekin reflektoida ja tutkia omaa työtään ymmärtääkseen ja selkeyttääkseen toimintaansa (Sahlberg 1998, 87). Tällöin opettajalla on mahdollisuus kehittää omaa työtään ja koulua yhteisönä. Muutoksen keskellä korostuvat myös yksilön sitoutuminen ja vastuunotto sekä hänen kykynsä rakentavaan ja vuorovaikutteiseen yhteistyöhön (Kohonen & Leppilampi 1994, 24).

Koulu kehittyy silloin, kun sen henkilöstöllä, ei vain yhdellä tai kahdella henkilöllä, on halu ja yhteinen päämäärä muuttaa koulua. Lisäksi vaaditaan vahvoja kollegiaalisia normeja, toisin sanoen pelisääntöjä yhteistyöstä, keskinäisestä tukemisesta sekä yhtenäistä käsitystä toiminnan jatkuvasta kehittämisestä. (Sahlberg 1998, 87.) Laadukkaiden koulupalvelujen tuottamisen edellytys on koko kouluyhteisön sitoutuminen kehittämissä (Nikkanen & Lyytinen 1996, 135).

Koulun sisäinen ja ulkoinen kehittäminen on paitsi ongelmanratkaisuprosessi, niin myös toiminnan ja tulosten laadun jatkuvaa parantamista ja varmentamista kerätyn arviointitiedon avulla (Nikkanen & Lyytinen 1996, 133). Arviointi onkin olennainen osa koulun kehittämistä (Kohonen & Leppilampi 1994, 168-169). Yhdysvaltalainen The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation -arviointikomitea esittää neljä osaluuetta, jotka tulisi ottaa huomioon arviointia suunniteltaessa. Näitä ovat kehittämis- tai

koulutusohjelmasta saatava hyöty, ohjelman toteutettavuus, soveliaisuus ja tieteellisyys. (Patton 1990a.)

Kohosen ja Leppilammen (1994) mukaan muutos on aina vaikea ja moniulotteinen prosessi. Hyväkään suunnittelu ei takaa, että kaikki menisi suunnitelmien mukaan. Muutos on jokaisen yhteisön kohdattava ja käytävä läpi, eikä siihen ole olemassa mitään suoraan kopioitavissa olevaa patenttiratkaisua. Prosessi on erilainen eri yhteisöissä, koska niissä toimivat ihmiset ja perinteet ovat erilaisia. Muutoksen tuleekin tapahtua koulun tasolla, ja kehittämistoimintaan liittyvät päätökset on tehtävä koulun tarpeisiin ja päämääriin pohjautuen. Kehittämistyössä koulujen on siis luotettava oman työyhteisön jäsenten kokemukseen, ammattitaitoon ja harkintaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 146, 256.)

## 2.2 Systeminen ajattelu

Koulu voidaan nähdä useaan osasysteemiin jakautuneena dynaamisena sosiaalisena systeeminä, jonka eri elementit ovat tietyin lainalaisuuksin toisistaan riippuvaisia (Sahlberg 1998, 14). Tärkeimpiä osasysteemejä ovat luokat, opettajakunta ja henkilökunta sekä muut vakiintuneet ryhmät kuten oppilashuoltoryhmä (Laaksonen & Wiegand 1989, 57). Systeemin tila riippuu osasysteemien tilasta ja niiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta (Sahlberg 1998, 88). Vaikutettaessa yhteen osasysteemiin vaikutetaan samalla muihinkin (Laaksonen & Wiegand 1989, 27). Koulun kehittäminen edellyttää yleensä useiden muutosten kohdistamista systeemin eri osiin, jolloin muutoksesta tulee holistinen, orgaaninen ja koulukulttuuria koskettava (Sahlberg 1998, 91).

Tarkasteltaessa koulua systeeminä tapahtumille ei etsitä suoraviivaisia syy-yhteyksiä, vaan ilmiöt nähdään kehämäisinä ja vastavuoroisina yhteistyön ja kanssakäymisen muotoina. Ilmiöiden tulkinta on aina kontekstisidonnaista. Systeemien rajat voivat olla jäykkiä tai joustavia, jolloin ne ovat luonteeltaan joko suljettuja tai avoimia (Laaksonen & Wiegand 1989, 27, 60). Kun koulua tarkastellaan avoimena systeeminä, korostuu vuorovaikutus ja informaation vaihto ympäristön eli muiden systeemien kanssa (Sahlberg 1998, 14).

Laaksonen ja Wiegandin (1989) mukaan systeemillä on pyrkimys yhteneväisyyteen ja tasapainoon. Yhteneväisyys systeemin ominaisuutena merkitsee sitä, että ulkoapäin tulevat vaikutteet läpäisevät systeemin rajat helpommin, jos ne ovat rakenteeltaan ja

ominaisuuksiltaan mahdollisimman samanlaisia kuin systeemi itse. Koulu yhteisökin omaksuu herkemmin sellaisia vaikutteita, jotka ovat lähellä yhteisössä jo vallitsevia käsityksiä. Systeemi pyrkii muokkaamaan siihen ulkopuolelta tulevaa materiaalia. Osa materiaalista käynnistää muutosprosessin, ja osan systeemi sulauttaa itseensä rakenteitaan muuttamatta. Kun tasapainon säilyttäminen korostuu, systeemi reagoi ulkoapäin tulevaan materiaaliin vastustamalla sen mahdollisesti mukanaan tuomaa muutosta. Koulukin saattaa pitää uusia virtauksia tasapainotilan häiriötekijöinä. Systeemin tasapaino järkkyy helposti silloin, jos sen normaalit toimintamallit toimivat huonosti. Tällöin seurauksena voi olla nopea muutos systeemin toiminnassa. (Laaksonen & Wiegand 1989, 28, 59.) Koulun kehitystyössä tulisikin tasapainon säilyttämisen sijasta hyväksyä epävakaas muutosten aikaansaamiseksi.

Laaksonen ja Wiegand (1989) toteavat, että systeemit ovat tavoitehakuksia. Lopputulos ei ole riippuvainen ainoastaan lähtökohdista, vaan myös systeemin sisäisen prosessin luonteesta ja sen toimintaa säätelevistä mekanismeista ja säännöistä. Eri koulu yhteisöt voivat erilaisista alkuehdoista huolimatta päätyä muutosprosessissa samaan tulokseen. Tavoitteita ja päämääriä ei tulisi kuitenkaan liaksi painottaa, vaan olisi hyväksyttävä myös ennustamattomuus systeemin ominaisuutena, sillä systeemimuutoksen seurauksia ei voida koskaan ennalta nähdä. Tämä tekee jokaisesta systeemistä ainutlaatuisen. (Laaksonen & Wiegand 1989, 28.)

Systeeminen näkemys tarjoaa perinteisestä poikkeavia näkökulmia koulujen kehitystyöhön. Jotta muutoksesta tulisi koko koulukulttuuria koskettava, koulun kehittämisen edellyttää yleensä useiden muutosten kohdistamista systeemin eri osiin. Kehittämisen kohteena on tärkeää pitää opetuksen ohella koko kouluorganisaatiota ja sen osa-alueita. (Sahlberg 1989, 13, 34.) Systeemisen ajattelun kokonaisvaltaisuus luo vahvan pohjan koulun kehittämistyölle.

### **2.3 Sosiaalinen konstruktionismi ja oppiva koulu**

Systeeminen ajattelu on läheisesti yhteydessä sosiaaliseen konstruktionismiin (Naukkari-nen 1999a, 48). Sosiaalisessa konstruktionismissa muutos nähdään oppimisprosessina. Sahlbergin (1998) mukaan koulun kehittymisen näkeminen oppimisena antaa muutokselle syvemmän viitekehyksen. Organisaatiota koskeville oppimisteorioille on ominaista, että

oppiminen on sosiaalisesti konstruoitujen tulkintojen luomista tosiasioista ja tiedoista, jotka tulevat organisaatioon ympäristöstä tai syntyvät sen sisällä. Oppiminen ja muutos voidaan nähdä tällöin konstruktiivisena ja sosiaalisena prosessina, jossa organisaation tekemä yhteinen tulkinta tekee tiedosta merkityksellistä. (Sahlberg 1998, 109-110.)

Koulun muuttuminen edellyttää oppimista sekä yksilöiltä että myös koululta yhteisönä. Tällöin voidaan puhua oppivasta organisaatiosta, oppivasta koulusta (mm. Senge 1994; Sarala & Sarala 1996; Nikkanen & Lyytinen 1996). Koulujen yhteistoiminnalliset toimintakulttuurit luovat vuorovaikutuksen avulla edellytyksiä muuttaa yksilöiden oppimista yhteisölliseksi systeemitason oppimiseksi. Oppivasta organisaatiosta puhuttaessa korostetaan yksilöiden ja ryhmien kognitiivisia ja toiminnallisia muutoksia uusien organisaation muotojen luomisessa. (Sahlberg 1998, 109; ks. myös Sarala & Sarala 1996.) Sengen (1994, 3) mielestä oppivassa organisaatiossa ihmiset oppivat jatkuvasti oppimaan yhdessä toisten kanssa.

Senge (1994) kiteyttää oppivan organisaation edellytykset viideksi osa-alueeksi, joita ovat systeeminen ajattelu, mentaalimallit, henkilökohtainen suoriutuminen, yhteisen vision muodostaminen ja tiimioppiminen. Systeeminen ajattelu painottaa kokonaisuuksien hahmottamista irrallisten yksityiskohtien sijasta. Mentaalimallit ovat syvään juurtuneita, usein tiedostamattomia oletuksia, yleistyksiä ja mielikuvia, jotka vaikuttavat ympäristön hahmottamiseen ja omaan toimintaan. (Senge 1994, 6-10.) Koulun kehittämisen yhteydessä esiintyvät vaikeudet, organisaation oppimisvaikeudet, saattavat johtua siitä, että opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa käydä keskusteluja mentaalimalleistaan (Sahlberg 1998, 111). Henkilökohtaisessa suoriutumisessa oleellista on oppimiseen sitoutuminen. Sitoutumista vaativat myös yhteisen vision muodostaminen ja sen mukaan toimiminen. Tiimioppiminen edellyttää dialogia, jossa ajatuksia vaihdetaan avoimesti ja pyritään pääsemään eroon ennako-oletuksista ja defensiivisyydestä. (Senge 1994, 6-10; Naukkarinen 1999b, 9.)

Dalinin (1993) mukaan oppiva koulu on paikka, jossa on meneillään kehittämisprosessi. Siinä ovat osallisina monet opettajat sekä usein myös oppilaat ja vanhemmat. Tällaiseen kehittämiseen kuuluvat monissa tapauksissa normien, arvojen, uskomusten ja totuttujen toimintamallien kyseenalaistaminen ja muuttaminen. Tässä mielessä muutos on luonteeltaan kulttuurista muuttumista, jossa ratkaisevaa on organisaation yksilöiden kyky oppia ja olla osa kollektiivisesti oppivaa yhteisöä. (Dalín 1993, 15-17.)

### 3 JES-HANKE VOIONMAAN KOULUSSA

#### 3.1 Osa koulun toimintaa

Syksyllä 1998 JES-hankkeessa mukana olevissa kouluissa tehtiin koulukohtaiset suunnitelmat hankkeen tavoitteista. Lähtökohtina olivat koulujen erityisopetukselliset tarpeet, ongelmakohdat, resurssit ja tahtotila ratkaisumallien etsintään ja kokeiluun. Voionmaalla kehittämisaalueet muotoutuivat vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja kurssimuotoisuuden vaatimuksista lähtien. Tavoitteet laadittiin *aika pienessä piirissä* erityisopettajan, rehtorin ja osittain oppilashuoltoryhmän voimin. Pääteemoiksi muotoutuivat joustavuus opetusjärjestelyissä, erilaisia oppijoita palveleva opetus sekä yhteydet työelämään.

Haastattelutilanteissa kävi ilmi, että JES-hanke koulukohtaisine tavoitteineen on melko vieras monelle opettajalle: *Mä en usko, että meidän opettajat läheskään kaikki tietää hirveen tarkkaan, mitä se [JES-hanke] käytännössä esimerkiksi meidän koululle merkitsee vai merkitseekö se mitään.* Kun teemat nimettiin, niiden huomattiinkin olevan suurimmalle osalle tuttuja; niitä ei vain ajateltu juuri JES-hankkeeseen kuuluviksi. JES-hankkeen tavoitteet ovat koulun tavoitteita myös yleisemmin, eikä sitä haluta *katsoa erillisenä hankkeena.* Tämä johtuu myös siitä, että Voionmaalla *samantyyppisiä asioita on harrastettu paljon aikaisemmin kuin tässä JES-hankkeessa.* Koulun painopistealueet eivät siis nouse eivätkä kaadu JES-hankkeen mukana, vaan hanke on sulautettu osaksi koulun arkipäivää.

Opettajat katsovat JES-hankkeen vastaavan todellisiin tarpeisiin. Heidän mielestään hanke on *tukemassa opettajia tai ketkä nuorten parissa tekee työtä, niin heitä kohtaamaan näitä erilaisia tilanteita opiskelussa.* Koska Voionmaalla *ei oo erityisluokkaa, on hyvin paljon sitten tällöisiä erikoistukea tarvitsevia näissä normaaliryhmissä.* Tämän takia aineenopettajat *tarvitsisivat keinoja vähän enemmän erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ja asioiden hoitamiseen niiden kanssa.* JES-hanke on *yks mahdollisuus, joka edesauttaa ja tuo uusia näkökulmia, kenties kokonaisuuksia aivan, asioiden hoitamiseksi.*

Voionmaan koulun JES-ryhmään kuuluu viisi aineenopettajaa ja yhteyshenkilönä toimiva erityisopettaja. Kolme JES-ryhmän opettajaa on suorittanut kolmen opintoviikon koulutuksen hankkeen alkuvaiheessa. Kaksi muuta opettajaa on lisäksi ollut koulutuksessa mukana *kuunteluoppilaina.* Tämä järjestely johtuu taloudellisten resurssien rajallisuudesta.

*Kun meillähän on sellainen tilanne, että sijaisia ei saa ottaa, niin katottiin, että pari kolme opettajaa lähtis siihen vaan enemmän mukaan, ja sitten aina tilanteen mukaan, jos on mahdollista lähteä, pystyy opetustilanteen järjestämään, kohtuudella, niin sitten voisi lähteä ikään kuin kuunteluoppilaaksi.*

Kun Voionmaalla tiedotettiin JES-hankkeesta ja kyseltiin halukkaita mukaan JES-ryhmään, kysyntä oli niin kova, et heitä [opettajia] ois varmaan, jos sijaisjärjestelyt ois ollu mahollisia, niin varmasti ainakin kymmenen ois ollu valmiita lähteen koulutukseen. Ryhmään on innostanut esimerkiksi oma kiinnostus heikompia oppilaita kohtaan ja niiden auttamiseen. JES-hankkeesta toivotaan myös apua käytännön koulutyöhön: *Mä kiinnostuin siitä, koska mä koin, että siitä on varmaan mulle hyötyä siis ihan konkreettisesti, niin kuin siitä on ollutkin.*

Koko koulun sitoutumisesta JES-hankkeeseen ja sen tavoitteisiin ollaan monta mieltä. Osa opettajista pitää hanketta ehdottomasti *koko koulun hankkeena*, osan mielestä *se asia on aina tavan takaa ollut esillä kokouksissa ja muissa, ja näistä on puhuttu, että mitä koulutuspäiviä on, että kyllä se jollain tavalla tuttu se asia on.* Arvellaan kuitenkin, että *voihan olla, että [Voionmaan koulussa] on sellaisia opettajia, jotka kuullessaan JES kysyy, että mikä se on.* Jotkut pitävät tämäntyppisiä projekteja sisäpiirin puuhasteluna. *Yleensä siinä käy niin, että jos pari kolme opettajaa sitoutuu tällaiseen hankkeeseen, niin ne muut on aika pimennossa.*

*Nimellisesti koko koulun hanke, mutta ei se sitä ihan käytännössä mun mielestä ole, että kyllä se on sitten jäänyt käytännön tasolla oikeastaan tän pienemmän piirin sisäiseksi omaks jutuks. - - Koko koulu ei oo sen toimesta tai sen jälkeen niinku ryhtyny sen kummempiin toimenpiteisiin, et ehkä se on ollu enemmänkin erityisopettajien ja sit meidän tiettyjen semmosta terästyymistä tässä asiassa.*

Toisaalta ihmisten aktiivisuus suuntautuu eri tavoin. Jotkut jakavat energiansa ja kiinnostuksensa monen asian kesken, toiset taas keskittyvät johonkin ja jättäytyvät toisissa tietoisesti taka-alalle, sillä kaikkien *ei tarvii kiinnostua samasta asiasta. Et siks meitä riittääkin moneen erilaiseen koulutukseen ja on monia erilaisia ideoita. Et ei koko henkilökunta oo siinä sitten. Onneks ei tarviikaan. Ei me revetä kaikkeen.* On hankkeeseen sitten sitouduttu tai ei, se on kuitenkin olennainen osa Voionmaan koulun toimintaa. *Se on osa sitä työtä ja sillä sipuli. Ett oikeastaan koko yhteisö on siinä, halusi tai ei.*

## 3.2 JES-koulutukset

### 3.2.1 Koulutusta kaikkiin aineryhmiin erilaisten oppilaiden kohtaamiseen

JES-hanke tarjoaa kaupungin opettajille säännöllisesti koulutusta erilaisista kouluelämään ja oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen liittyvistä aiheista. Koulutuksiin osallistujien ei tarvitse olla JES-ryhmäläisiä, vaan tilaisuudet ovat avoimia muillekin. Tällainen täydennyskoulutus on Voionmaan koulussa koettu tarpeelliseksi. *Selvä kysyntä löytyi. Voionmaalla on ollut ihan ilmeinen tarve täntyyppiseen kouluttautumiseen, koska tää systeemi on kaivannut sitä aikaisemminkin.* Varsinkin aineenopettajat kokevat tarvitsevansa runsaasti lisäkoulutusta oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamista varten. JES-hankkeen koulutukset ovat ilmaisia, mitä pidetään suurena etuna, sillä *koulutushan on hirveen hintasta nykyään.*

Koska koulutukset ovat yleensä iltapäivällä, on yläasteen oppilailla silloin useimmiten vielä oppitunteja. Tästä johtuikin, *että näihin koulutuksiin ei ole voinut osallistua kaikki halukkaat. Ja se on probleema, ett jos koulutus on sellainen, ett kuus saa lähteä, niin kuka ne pitää ne tunnit.* Koulutuksiin pääsemiseksi *ei olla paljon sijaisia pystytty käyttämään,* vaan opetus on hoidettu oman koulun opettajien ja koulunkäyntiavustajien voimin. Koulutukseen lähtevä opettaja tekee usein valmiiksi esimerkiksi monistemateriaalin, jota oppilaat sitten tekevät hänen ollessaan poissa. Voionmaalla on koulutukseen lähtijöitä tuettu niin, että kouluun jäävät *opettajat ovat ottaneet kantaakseen sitä kuormaa eli yrittänyt jakautua kahdeks tai jopa omalla vapaa-ajallaan hoitanut tunteja.* Yhdenkin opettajan lisäkoulutusta pidetään hyödyllisenä koko kouluyhteisön kannalta, ja siihen pyritään järjestämään mahdollisuus. *Et tää on ollut tällanen meijän yhteistalkoo.*

*Eli jos nyt sanotaan, että mä olen oppinut tulemaan oppilaiden kanssa toimeen entistä paremmin, niin kyllä mä nään, että se on myös koulun etu. Ehdottomasti. Se että koulu saa koulutettua, lisäkoulutettua, toivoakseni avarakatseista henkilökuntaa, niin mä luulisin, että se on parasta koululle.*

Koska JES-hankkeen tarjoamiin koulutustilaisuuksiin eivät kaikki halukkaat ole päässeet osallistumaan, koulutusten annista on pyritty tiedottamaan koko henkilökunnalle sekä kirjallisesti että suullisesti. Useimpien opettajien mielestä kuitenkin *enemmän vois tiedottaa silloin tällöin.* Moni koulutuksiin osallistunut kantaa huolta omasta tiedotus-



panoksestaan. Tiedon levitystä pidetään asiana, jossa *pitäis olla aina jotenkin skarpimpi ja vähän suulaampi.*

Yhteisen ajan puute rajoittaa ainakin keskustelunomaista tiedonvälitystä, ja siksi *se on aika vähäiseksi jäänyt.* Mielenkiintoisen koulutuksen jälkeen *pitäisi olla joku aika, että nyt käydään niitä asioita, mitä nämä muut on oppinut.* On kuitenkin selvää, että *tietous hyödyntää eniten niitä, jotka ovat osallistuneet koulutukseen.* Toisen käden tieto ei aina välttämättä tavoita kohderyhmäänsä, eikä sitä sisäistetä samalla tavalla, kuin jos oltaisiin itse paikalla prosessoimassa asioita. *Ainahan se olis hedelmällisempää, jos useampi pääsis paikalle ja siellä sitten niitä asioita käsittelemään, mikä heitä askarruttaa.*

### 3.2.2 *Sellasta ymmärtämystä mä olen saanut hirmu paljon*

JES-koulutusta pidetään ajankohtaisena ja jopa *täsmäkoulutuksena.* Koulutuksissa käsitellyillä asioilla on usein kosketuspintaa senhetkiseen käytännön työhön, ja niistä on saanut *ihan konkreettista apua.* Omassa opetusryhmässä saattaa esimerkiksi olla oppilas, jolla on sentyyppisiä ongelmia, joista koulutuksessa on puhuttu. JES-koulutuksiin osallistuneet opettajat ovat kokeneet saaneensa lisää asiantuntemusta, ymmärtämystä ja rohkeutta kohdata oppilaan yksilöllisyys. Koulutus *on antanut sellaista ymmärtämystä ja avannut vähän niin kuin silmiä.* Kun asioista on saanut oikeaa tietoa, on *oppinut paremmin ymmärtämään eri tavalla käyttäytyviä oppilaita, olkoon se sitten häiriökäyttäytymistä tai mitä hyvänsä.*

*Mä olen oppinut jotenkin ajattelemaan näin, että jos joku oppilas käyttäytyy mua kohtaan sillä tavalla ärsyttävästi tai häiritsevästi tai miten nyt käyttäytyykään poikkeavasti, niin ne ei välttämättä vihaa mua niinku henkilötasolla, he eivät ehkä edes kykene siihen. Niin tämän asian oivaltaminen on hirmu paljon helpottanut mun olemista opettajana. Eli tämmönen asioiden tarkastelu aina vähän laajemmasta näkökulmasta on oikeastaan kaikista parasta, mitä tästä on ittelleen saanut.*

Opettajalla on koulun arjen pyörittämisen keskellä harvoin aikaa pysähtyä miettimään omaa työtään ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Koulutukset ovat antaneet sysäyksen oman työn analysointiin: *se pistää ajattelemaan elikkä sä pystyt niinkun tiedostamaan näitä asioita siellä luokkatilanteessa paljon enemmän silloin, kun sä oot saanu semmosta ajatuksenvirikettä siihen.*

*Sieltä saa aina sitä jotakin sellasta, joka pysäyttää sut ja pistää sut miettimään asioita eri lailla ja kehittää sun omaa työtä. Vaikka käytännössä se ei välttämättä näkys heti minkäänlaisena muutoksena sun työssä, mut silti, se pistää vähän miettimään asioita elikkä semmosta edes pientä uudistumista. Ei se hyöty siitä välttämättä tosiaan se ei tuu heti. Ei se tuu edes välttämättä viikon, kuukauden eikä puolen vuodenkaan päästä. Se voi tulla vasta viiveellä.*

JES-hanke on tuonut Jyväskylän koulujen edustajat saman pöydän ääreen pohtimaan ja kehittämään koulutyötä. Kun ihmiset oppivat tuntemaan toisensa edes jollakin tasolla, yhteistyön tekeminen ja verkostojen luominen helpottuvat. Tämä on koulujen kehittymisen kannalta erityisen tärkeää, sillä *verkoston idea on kyllä ihan se, ett saadaan vaihtoehtoisia malleja ja uutta tietoa.* Koulu tarvitsee ympärilleen tukiverkoston, sillä *siellä ei pystytä hoitamaan kaikkia oppilaita, vaikka ois minkälainen henkilökunta.* Tarvitaan *vaihtoehtoja.* JES-kokouksia voidaan myös pitää eräänlaisena keskustelufoorumina, jossa on mahdollista saada kollegiaalista tukea muiden koulujen opettajilta, jos *tarvitsee kertakaikkisesti purkautumispaikkaa.*

Kaikkien opettajien mielestä koulutusta pitäisi saada lisää ja sen tulisi olla *nimenomaan semmosta opettajuutta tukevaa. Että ei semmosta tiedollista, vaan että niinku heräteltäs välillä miettiin, että hei, että eikö kaikki ole niinku ihan samalta viivalta lähössä.* Koska opettajat vaihtuvat ja asiat unohtuvat, koulutus voisi olla *jatkuvaa tai ainakin silloin tällöin kertaavaa.* Ihanteellista olisi, että *kaikki opettajat ois mukana tässä, ja sitten keskusteltais, niin silloin hyötyis vielä enemmän.*

*Täntyyppistä koulutusta kuin tää JES on ollut, niin tällasta ehkä kaivat-taisiin vieläkin enemmän ja vieläkin enemmän opettajia pitäisi saada tällaisen koulutuksen piiriin. Se auttais varmaan itse kutakin opettajaa jaksamaan työssään paremmin, kun ymmärtää asioita.*

## 4 JOUSTAVUUS OPETUSJÄRJESTELYISSÄ

### 4.1 Erilaisia mahdollisuuksia opiskella

Voionmaan koulun tavoitteena on tarjota joustavia ja erilaisia oppijoita palvelevia oppimisjärjestelyjä. *Oppilaalla on mahdollisuus edetä kykyjensä mukaisesti ja saada sellaista opetusta kuin hän kulloinkin tarvitsee.* Käytännön toteutus tapahtuu vuosiluokkiin sitomattomalla, kurssimuotoisella ja jaksotetulla opetuksella, runsaalla valinnaisainetarjonnalla sekä tarpeen vaatiessa erityisopetuksella. Oppilaiden yksilölliset tarpeet ja toiveet pyritään ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon: *Joustavuus nimenomaan tarkoittaa sitä, että me haluttas niin kuin ottaa oppilaat yksilöinä - - ja - - lähettäs oppilaan omista henkilökohtaisista kyvyistä, tasoista ja mielenkiinnosta.* Voionmaan koulun pyrkimyksenä on turvata jokaiselle oppilaalle päättötodistus ja sitä kautta *omien kykyjen mukainen jatko-opintomahdollisuus.* *Kyl se on ollut sellainen iso johtotähti, jota ollaan pyritty pitämään tavoitteena tai tavoitellaan.* Oppilaan jatko-opintokelpoisuuden saavuttamisessa saattaa olla suuri työ niin oppilaalle itselleen kuin opettajillekin, joten kaikkien osapuolten jousto on tarpeen. *Kyllähän siinä monenlaisia polkuja on ja teitä, ja siinä monenlaisia apukons- teja käytetään. Että pidempiä ja lyhyempiä.*

*Sitä ei voida ajatella, että mikään systeemi vastais täydellisesti siihen, että me saatais kaikki viedyksi läpi, niin että vois sanoa, että nyt ne hallitsis tän jutun. Kyllähän siinä täytyy joustoja olla. En mä tarkoita siinä tasossa, missä arvioidaan ja arvostellaan, en siinä niinkään, vaan siinä, millä tavoilla päästötodistus tullaan hankkimaan.*

Jotta päättötodistukseen tarvittava kurssimäärä tulee suoritetuksi, opinto-ohjaajat seuraavat oppilaiden suorituksia ja apulaisrehtori tarkistaa joka jakson kurssikertymät. Myös luokanvalvojat pyrkivät huolehtimaan siitä, että kukin oppilas valitsee ajoissa kursseja riittävän määrän. *Sehän on pakko tietysti olla tällanen kontrolli, että kaikki kurssit tulee suoritetuiksi.* Jos yleisopetuksen ryhmissä ei saada kaikkia kursseja ajoissa suoritetuiksi, käytetään apuna erityisopetusta.

Päättötodistuksen turvaamiseksi joudutaan aika ajoin tekemään erityisjärjestelyjä, mikäli oppilaalla on suorittamattomia kursseja, joita hän ei enää ehdi käydä normaalisti. Oppilaan kanssa saatetaan esimerkiksi sopia, että hän suorittaa kurssin tekemällä tietyt tehtävät urakkaluonteisesti. Jos suorittamatta jääneitä kursseja ei ole kovin monta, ne

pyritään hoitamaan kuntoon alun perin suunnitellun opiskeluajan mukaisesti, jotta jatko-opiskelu olisi mahdollista. Aina ei ole tarkoituksenmukaista noudattaa orjallisesti opetus-suunnitelmaa, vaan tarvitaan soveltamista, jotta oppilas ei jäisi ilman peruskoulun päättötodistusta.

*Ainahan niitä [erityisjärjestelyjä] tehdään. Joittenkin kohalla niin on tullu semmosta teholiikuntaa tähän viimeeseen jaksoon ja joku on ruvennu hirveesti tekemään tämmösiä kirjallisia töitä, pikakursseja. Että tota, ainahan näitä on. Mutta tota, kun sitten taas miettii, että yks kurssi jos jäis ens vuoteen, niin ketäpä se auttais.*

*Joku sanoo sitten, että siinä on kärsinyt määrä tai laatu jossakin oppiaineessa, voi olla, mutta mä väitän, että yks askelma on edetty ja on helpompi vielä nykyäänkin yhteiskunnassa jatkaa siitä, kun päättötodistus on kourassa.*

## 4.2 Luokattomuus

### 4.2.1 Ajallinen joustavuus ilman luokallejäännin rasiotta

Voionmaan koulussa opiskelu ei ole sidoksissa vuosiluokkiin, vaan opinnot voi suorittaa omassa tahdissa 2,5 - 4 vuodessa. Kun 90 kurssia on suoritettu, on yläasteikin suoritettu, eivätkä mahdolliset vaikeudet yhdessä aineessa hidasta koulunkäyntiä muilta osin. Jokaiselle oppilaalle tehdään oma opinto-ohjelma. Sen tekemiseen otetaan oppilaat mukaan hyvin keskeisesti niin, että ne lähtee suunnittelemaan sitä omaa edistymistään tässä koulussa. Oppilaat voivat melko vapaasti rytmittää eri aineiden kurssinsa ottaen huomioon kurssien suoritusjärjestyksen. Käytännössä yläasteen 1. vuosi sisältää yhteisten kurssien opiskelua; valinnaisaineet otetaan opinto-ohjelmaan vuosina 2 - 4. Pakollisia kursseja on koko yläasteen aikana vähintään 73.

Opintoajan pidentämiseen voi olla monenlaisia syitä. Opiskeluvaikeudet, aikaa vievät harrastukset, runsaat poissaolot tai kielivaikeudet maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla voivat johtaa siihen, että kurssien suoritus ei onnistu perinteiseen tapaan kolmessa vuodessa.

*Onhan siellä oppilaita, jotka jo tullessaan kouluun ilmoittavat, että*

*neljä vuotta on se aika. Ja ei aina pelkästään harrastusten vuoksi, vaan on hankaluuksia ollut ala-asteella sen verran, että ne toteaa, että haluavat sen venytetyks neljään vuoteen. Ja sit lähetään tekemään heti alusta pitäen, lähetään vähentämään heti työmääriä.*

Opiskeluaikaa ei myöskään tarvitse tarpeettomasti venyttää, vaan päättötodistuksen voi saada joustavasti milloin vain, kun vaadittu kurssimäärä on suoritettu. Oppilaan ei siis tarvitse muutaman suorittamattoman kurssin vuoksi käydä nimellisesti koulua ylimääräistä vuotta. *Että tota mieluummin niin, että suorittaa neljännen syksyllä viimeiset kurssit kuin että istuu neljännen luokan loppuun asti.* Tähän järjestelyyn sekä opettajat että oppilaat ovat tyytyväisiä.

Luokattomuuden parhaana puolena opettajat pitävät poikkeuksetta sitä, että kenenkään ei tarvitse jäädä luokalleen, vaan yksittäisen hylätyn tai suorittamatta jääneen kurssin voi suorittaa uudestaan. *Meillä kun ei jää luokalleen, niin meillä ei lyödä lyötyä.* Luokalle jättämisellä ei katsota saavutettavan mitään, sillä *kertaaminen on hyväksi, mutta luokalle jättäminen ei kyllä motivoi ketään.* Luokalle jättämisen arvellaan heikentävän itsetuntoa ja turhauttavan, sillä myös hyväksytyt suoritukset on tällöin uusittava. Leimaantumisen vähenemistä pidetäänkin luokattomuuden etuna, sillä koulussa, jossa jokaisella oppilaalla on yksilöllinen opinto-ohjelma, ei hitaasti etenevä erotu joukosta millään tavalla. *Kun ryhmät vaihtuu koko ajan, niin kukaan ei tiedä, missä vaiheessa kukin on menossa. Kukaan ei leimaannu, vaan nimenomaan voi vapaasti ja rauhassa edetä sen mukaisesti, kun omat resurssit edellyttävät.*

*Tää palvelee kaiken tyyppisiä oppilaita, myös niitä, jotka ovat hitaasti oppivia, jotta niiden ei tarvitsisi kärsiä sitä häpeää, että ne jätetään luokalle tai muuten, että ne erottuu siitä porukasta, että ne leimataan näillä tietyillä toimenpiteillä, jos ne ei mene ihan samassa tahdissa kuin muut.*

*Joittenkin heikkojen oppilaitten kohalla mun mielestä se on niinku siinä mielessä hyvä, että ei oo niinku pelkona joku semmonen luokalle jäänti, vaan että se niinku tietää koko ajan, et miten se etenee. Ja se tietää, että kun yheksäkyt kurssii tulee täyteen, tulee se hitaasti tai nopeesti, niin se on sit siinä, eikä sitten, että nyt kun mä en saa tätä kurssii tehtyä, niin mä jään luokalleni. Ja mun pitää kaikki tehdä uudestaan.*

Haastatteluissa tuli esille myös pohdiskelua siitä, voiko luokalle jättäminen olla joskus perusteltua. Oppilas saattaa yksinkertaisesti tuntua liian lapselliselta ja kypsymättö-

mältä ottamaan vastuuta oman opiskelunsa suunnittelusta ja yläasteen oppilaille kuuluvista tehtävistä. Luokallisessa koulussa luokan kertaaminen antaa oppilaalle lisää aikaa kypsytymiseen ja kehittymiseen, mutta Voionmaalla toimitaan toisin.

*On niitäkin vanhempia, jotka sanoo, että kun teillä ei voi jäädä luokalle, niin te ette anna sitä mahdollisuutta, jota minun poikani olisi tarvinnut kasvamiseen. Kyllä mä tätä mietin aika pitkään. Me ei anneta sitä aikaa. Me annetaan aikaa vaan niiden kurssien suorittamiseen luokattomana. Kyllä se totta on.*

#### 4.2.2 *Siinä on omat hyvät ja huonot puolensa*

Voionmaalla koetaan, että kouluun on uudenkin oppilaan *aika helppo tulla sisään*, sillä luokattomassa ja kurssimuotoisessa järjestelmässä koulu alkaa ikään kuin uudestaan aina jakson vaihtuessa.

*Eli me arvioidaan kussakin aineessa, että millä tasolla hän on ja sovite-  
taan senhetkiseen tilanteeseen, mitä kursseja on menossa ja uitetaan  
sillä lailla hänet tänne sisään.*

Koska opinto-ohjelma voi olla hyvinkin yksilöllinen, on Voionmaalta *aika hankala lähteä semmoseen kouluun, joka noudattaa vuosiluokkiin sidottua opetusta*. Voionmaan koulussa on lähdetty jo käytännössä toteuttamaan lakia, jonka mukaan ei ole enää ylä- ja ala-asteita, vaan ainoastaan perusopetusta antavia kouluja. Ylä- ja ala-asteen välistä rajaa on lähdetty madaltamaan esimerkiksi niin, että kouluun tulevat oppilaat voivat halutessaan suorittaa kursseja etukäteen.

*Ala-asteen oppilas saa tulla meille suorittamaan kursseja, jos meillä on  
mahdollisuus tarjota niitä. Esimerkiksi viime keväänä naapuriala-asteen  
kuudesluokkalainen tyttö suoritti kaks seiskaluokan kurssia meille ja ne  
lasketaan hänelle hyväksi. - - Ne on oikeita kursseja, ettei me katota läpi  
sormien sillä lailla tosta noin vaan, et kyllä ne ihan normaalisti teh-  
dään.*

Tätä mahdollisuutta on käytetty vielä varsin vähän, sillä se *edellyttää semmosta aika itseohjautuvaa oppilasta, joka vaivautuu tekeen jotain...aika paljonkin*.

Luokattoman järjestelmän katsotaan lisäävän oppilaiden tasa-arvoisuutta oppimis-tilanteissa, sillä oppiminen ei riipu tietystä opettajasta ja hänen opetustavastaan. Samassa

oppiaineessa opettaja saattaa vaihtua kurssien vaihtuessa. Koska ihmiset oppivat eri tavoin, sopii yhdelle oppilaalle erilainen opetustyyli kuin toiselle. Opettajat käyttävät erityyppisiä opetusmenetelmiä, joten oppilaille, *jotka haluaa niinku löytää erilaisia oppimisstrategioita - - on hyötyä, että tapaa erilaisia opettajia, pääsee erilaisiin oppilasryhmiin.* Monen opettajankin mielestä on virkistävää *nähdä hirveen paljon erilaisia, eri oppilaita, tutustua eri oppilaisiin.*

Luokattomuuden sosiaalisista vaikutuksista opettajat ovat monta mieltä. Perinteiseen luokalliseen kouluun verrattuna Voionmaalla *ehkä oppilaat tutustuvat toisiinsa paremmin yli luokkarajojen, koska ryhmät vaihtuu ja ryhmissä on oppilaita useilta luokilta.* Arvellaan, että *jokainen löytää kaverin.* Kaikkien ei kuitenkaan ole helppoa tutustua jatkuvasti uusiin ihmisiin, joten *on varmaan hyvin paljon niitäkin, jotka on yksinäisiä ja semmosia vähän niinku seilaa tuolla, että ne ei oikeen kiinnity mihinkään.* Jos opettajien ja kavereiden vaihtuminen onkin monelle oppilaalle tervetullutta vaihtelua, *se mitalin kääntöpuoli on varmaan se, että tietyille oppilaille tällainen vaihtuvuus tuo epävarmuutta ja turvattomuutta ehkä.* Kriittisimmät opettajat ovat sitä mieltä, että luokattomuus *ei sovi yläasteelle.*

*Yläasteella vielä se kasvatuksellinen ote ois tärkeä ja mä kaipaان semmosta luokkahenkeä. Kaipaان pysyvyyttä, niinku opettajana siihen opetusryhmään, että oppii tuntemaan ne oppilaat.*

Kiusaamistapauksissa luokattomuudesta on etua, koska oppilaita voidaan luontevasti sijoittaa eri ryhmiin. Jos opettaja huomaa kiusaamista, hän puuttuu asiaan ja ilmoittaa siitä lisäksi rehtorille, joka voi tarvittaessa järjestellä ryhmiä uudelleen. Myös häiritsevästi käyttäytyvä kaveriporukka voidaan hajottaa eri ryhmiin. Monelle murrosikäiselle häiriköinti on näyttämisen halua, joka häviää, kun ei olekaan tutussa porukassa.

*Tällä pystytään sillä tavalla oppilasta erityisemmin osoittamatta, että sinä et oo kunnolla ja oot syntipukki, niin voidaan - niinku täällä käy luonnostaankin, että ryhmät muuttuu - niin siinä tietysti tulee katsoa, että ne olisi eri ryhmissä.*

Luokattomassa koulussa opettajat tutustuvat päällisin puolin suureen määrään oppilaita ja oppilaat vastaavasti moniin opettajiin. Tämän seikan katsotaan rauhoittaneen kouluyhteisöä.

*Tän koko talon työrauhatilanne paranee huomattavasti, kun oppilaat tuntee opettajat ja opettajat tuntee oppilaat tuolla käytävillä, ruokalassa, joka paikassa. - - Ollakseen näin iso talo, niin tää on kohtuullisen rauhallinen.*

Kielteisenä opettajat näkevät sen, että luokattomuus *teettää hillittömästi työtä*. Pelätään, että *opet uupuvat erilaisiin järjestelyihin*. Opettajien jaksamisen *kustannuksella ei saa joustavia opetusjärjestelyitä rakentaa*. Suurin osa Voionmaan opettajista on työskennellyt myös luokallisessa koulussa, joten työmäärien vertailu on mahdollista. Moni onkin sitä mieltä, että *tämmösen ruljanssin pyörittäminen vaatii enemmän kuin normaalissa yläasteen koulussa työskentely*. *Kaikilta opettajilta*. Erityisesti lukujärjestysten tekeminen on työläs ja aikaa vievä prosessi. *Viissataaviiskymmentä lukujärjestystä kertaa kuudella niin se on tasan kolmetuhattakolmesataa lukujärjestystä vuodessa*. *Ja ne on, saattaa olla melkein kaikki erilaisia*. Oppilaiden yksilöllisen etenemisen kannalta oma opiskeluohjelma on tietysti suuri etu.

*Kun rehtori joka jakson vaihteessa tekee kullekin oppilaalle oman lukujärjestyksen, niin kyllä se on tietysti aika joustavaa opiskelua, kun siellä voi käydä vaihtamassa, jos joku näyttää siltä, että nyt en halua putkeen opiskella kahta jaksoa tiettyä ainetta, niin voi kysyä, että onko mahdollisuus vaihtaa.*

Luokattomuuden mukanaan tuomaa joustavuutta ei kuitenkaan koeta ainoastaan myönteiseksi asiaksi. Jotkut oppilaat yrittävät käyttää järjestelmän vapautta hyväkseen, jolloin syntyy hankaluuksia. Toiset eivät vielä yläasteikäisinä pysty huolehtimaan omasta opiskelustaan. Ei ymmärretä vapauden mukanaan tuomaa vastuuta. Tällaiset oppilaat tarvitsisivat *niin lempeän kovaa kättä, joka pitelis koko ajan paikallaan*. *Ja niille tää ei oo hyvä*. *Ne ei oo tarpeeks kontrollissa*. Oppitunneilta pois jääminen on houkutusena, ja jos valvonta ei ole mielettömän kovaa, niin poissaolot voi aiheuttaa yllätyksiä niin opettajille kuin oppilaillekin. Poissaolot aivan taatusti on lisääntyny.

*Joustavuus näkyy - - myös luistamisina velvollisuuksista, tietämättömyytenä ja vastuun pakoiluna oppilaiden osalta*. *Joka kevät tulee kiire saada pieni ryhmä oppilaita "valmiiksi"*. *He ovat tietten tai tahtomattaan jättäneet tai lykänneet joitakin kursseja, lintsanneet tms*. *Opettajilta järjestelmä vaatii tarkkaa seurantaakin niin läsnäoloista kuin suoritusistakin*. *Opojen ja luokanvalvojien valvonta- tai huolenpitovelvollisuus on luonnollisesti lisännyt heidänkin työtään merkittävästi*.



Jatkuvan joustamisen ja yksilöllisyyden korostamisen on havaittu lisänneen *itsekkyyttä*. Kohtuullinen joustavuus nähdään myönteisenä asiana, mutta *ihmiset pitää tuota niinkun myöskin opettaa sopeutumaan, eikä pelkästään, että minä niinkun olen se, joka on aina keskipisteenä*. Kaiken kaikkiaan opettajat ovat sitä mieltä, että luokattomuus on *kakspiip-puinen juttu*. Arvellaan, että *kehittämistä on, mutta paluuta entiseen ei voi kuvitella*.

### 4.3 Kurssimuotoisuus ja jaksojärjestelmä

#### 4.3.1 Eletään kuuden viikon jaksoissa

Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen kuuluu olennaisena osana kurssimuotoisuus. Voionmaan koulun kurssimuotoisessa opiskelussa lukuvuosi jakautuu kuuteen jaksoon, joiden vaihteessa oppilaat saavat kurssiarvioinnin. Kurssit toteutuvat joko tiivistetysti, jolloin oppiainetta on yhden jakson ajan kuusi tuntia viikossa, tai hajautetusti, jolloin kurssin asiat opiskellaan usean jakson aikana. Suurinta osaa oppiaineista opiskellaan tiivistetysti, jolloin kerrallaan opiskeltavien aineiden määrä on huomattavasti pienempi kuin hajautetussa järjestelmässä. Saman oppiaineen kurssien välissä saattaa olla jopa puolentoista vuoden opiskelutauko, jos kurssi on esimerkiksi syksyn ensimmäisessä jaksossa ja seuraava kurssi seuraavan vuoden kevään viimeisessä jaksossa. Tätä useimmat opettajat pitävät kuusijaksojärjestelmän ongelmana. He ovatkin sitä mieltä, että *joku semmonen järki siihen hommaan niinku pitäis saada, että jos niitä kuus kurssia olis vaikka, et ne jaettas sillei, että ne menee niinku tasasesti*.

*Ett jos kieltä opiskellaan sillä lailla, että tänä syksynä on yksi kurssi ja seuraava on seuraavan vuoden keväällä, että siinä on väliä puoltoista vuotta, niin en mä oikeen usko sellaseen. Ja nyt kun mä alan vähän pitemmälle miettimään tommosta keskitason oppilasta matematiikassa, niin ei se kyllä oo hirveen hyvä välttämättä sellasessakaan aineessa. - - Jos me halutaan semmosta pitkäkestoista oppimista, eikä vaan vähän ajan oppimista, niin musta siinä vähän pitäs pohtii uudelleen.*

Erityisopetusta saavat oppilaat ovat yleensä kokeneet opiskelussaan epäonnistumisia. Näiden oppilaiden kohdalla kurssimuotoisuudesta johtuvat tauot kunkin aineen

opiskelussa aiheuttavat hankaluuksia. Osaamattomuuden tunne kärjistyy varsinkin kielissä, kun opitut asiat on unohdettu pitkän tauon aikana. Tauot vaikuttavat opiskelumotivaatioon haitallisesti, koska *sit kun on pitkä tauko, niin se ei ainakaan herätä niissä mitään semmosta intoo opiskella hirveesti. No vuos sitten viimeks, niin miten minä muka voin osata.*

#### 4.3.2 Jotenkin hirveen hektinen tahti

Kurssimuotoisuutta ja jaksojärjestelmää sinänsä ei pidetä huonona ratkaisuna, mutta Voionmaalla *on kuusjaksoysteemi ja se on liikaa. Lähes kaikkien opettajien mielestä se on äärettömän rankka. Että kurssi alotetaan, materiaali nopeesti päähän ja kokeet ja taas alotetaan ja kaikki menee niinku pakat sekasin niin ryhmät, opettajat. Monet opettajat ovat huomanneet, et se vie niitä opiskeluvoimia, sillä esimerkiksi kokeista tulee siis luvattoman paljon huonoja numeroita.*

Kurssimuotoisen, jaksotetun ja luokattoman järjestelmän katsotaan eduistaan huolimatta olevan *heikoille oppilaille kova järjestelmä. Hyvät oppilaat ovat hyviä järjestelmästä huolimatta, eivät sen ansiosta.*

*Et kyl se varmaan palvelee enemmän semmosta keskilahjakasta ja lahjakasta oppilasta, joka aina pystyy systeemissä kun systeemissä hoitamaan asiansa. Hyvät pärjää aina, on systeemi mikä hyvänsä. Ne porskuttaa menemään.*

Kuuden viikon välein vaihtuva lukujärjestys saattaa aiheuttaa varsin konkreettisia ongelmia. Joku oppilas ei kuuden viikon aikana ehdi edes oppia muistamaan lukujärjestystä eikä luokkia, ja lisäksi opettajat ja ryhmät muuttuvat jatkuvasti. Tähän opettajat suhtautuvat hyvin myötätuntoisesti: *Kun ajattelee itteensä semmosessa systeemissä, että aina menis uuteen työpaikkaan kuuen viikon päästä.*

*Et tää vaihtuvuus jo täällä koulussa. Ne on liukuhihnalla. Kuus viikkoo, sit vaihtuu opettajaki...taas tottua siihen uuteen tapaan. - - Kyl siihen varmaan ysiläinen on tottunu, mutta kuinka moni sit semmonen heikompi on jo siihen mennessä ikään kuin pudonnu...kun tullaan ysille.*

Voionmaan opettajat kritisoiivat voimakkaasti kuusijaksojärjestelmästä aiheutuvaa jatkuvaa kiirettä. Kun joutuu suorittamaan *arvioinnin ja uuden kurssin samanaikaisesti*

*alottamaan*, lyhenee varsinaiseen opetukseen käytettävä aika väistämättä. Tietty asiat on kuitenkin pakko ehtiä opettaa kurssin aikana, koska seuraavan kurssin saattaa pitää joku toinen opettaja eikä ryhmäkään ole sama. Aiheita ei voi siirtää käsiteltäväksi myöhemmin. Tiivis opiskelutahti saattaa aiheuttaa sen, että *sellainen hitaampi oppija tippuu kärryiltä*. Opettajat harmittelevatkin, etteivät ehdi tarpeeksi ottaa huomioon niitä oppilaita, jotka huomiota eniten tarvitsisivat. Kiireen katsotaan vievän aikaa oppilaiden inhimilliseltä kohtaamiselta.

*Ei meil oo aikaa siihen tärkeeseen, niin meistä tuntuu, et siihen tärkeimpään työhön elikkä siihen oppilaan kanssa olemiseen ja keskustelemiseen ja semmoseen välittämiseen.*

*Kiire leimaa aivan liikaa meidän työtä. - - Se on, se on tappavaa. Se on, se vie niinku meiltä meiltä niin paljon sitä energiaa pois, joka sitten, josta mä sanosin, että se pedagoginen puoli kärsii.*

#### 4.3.3 *Oppilaantuntemus ja henkilökemiat*

Kurssimuotoisuuteen ja jaksotettuun opiskeluun kuuluvat paitsi kuuden viikon välein vaihtuvat lukujärjestykset, niin myös jatkuvasti vaihtuvat ryhmät. Useimmat opettajat arvelevat, että *järjestelmä heikentää oppilastuntemusta*. Tämä koetaan poikkeuksetta kielteiseksi.

*Ei ehi tutustua samalla tavalla oppilaisiin kuin aikaisemmin. Että opetusryhmät vaihtelee hirveesti ja se on vaan se kuuden viikon jakso ja saattaa olla, että ei niitä oppilaita kohtaa ennen kuin ehkä vuoden päästä tai ei enää ikinä.*

Hiljaisia oppilaita, jotka eivät tuo itseään esille, vaihtuvuuden arvellaan haittaavan eniten. *Joskus tuntuu, että jotkut oppilaat, varsinkin isoissa ryhmissä, jäävät vähälle huomiolle. Tuntuu, että oonko mä tällasta oppilasta nähnytään koko kurssin aikana*. Useimmat opettajat haluaisivat *oppia tuntemaan paremmin oppilaansa*.

*Kun jatkuvasti vaihtuu kuuden viikon välein ryhmät, niin tottahan sä oot osan niistä tavannut aiemmin, mutta ehkä joskus puoltoista vuotta sitten, osa on ihan tuiki tuntemattomia ja jos ryhmäkoko on kolmekymmentä, niin miten sä niinku opit tuntemaan ne oppilaat?*

Oppilaantuntemuksen heikkenemistä pidetään todellisena ongelmana myös kurssien suorittamisen kannalta, sillä *jaksojen lopussa tulee silloin tällöin paniikitilanteita, jos neljännen tai viidennen viikon aikana opettaja huomaa, että hei, tähän on ihan älyttömän heikko oppilas, että mitä mun pitäis tehdä.* Tällaisia tilanteita ei luokkamuotoisessa koulussa yhtä helposti synny, sillä *kun sä tunnet oppilaat, sä tunnet niiden vahvuudet ja heikkoudet.* Jotkut oppilaat käyttävät heikentyntä oppilaantuntemusta hyväkseen, sillä silloin tällöin käy niin, että *puoleessa välissä jaksoa huomataan, että eihän se oppilas oo ollut yhtään kertaa tunnilla.*

Tietyissä tilanteissa opettajien ja ryhmien vaihtuvuudesta on kuitenkin hyötyä. Kurssimuotoisessa ja luokattomassa opiskelussa ihmisten keskinäiset suhteet eivät ole niin merkittävässä roolissa kuin perinteisessä luokkamuotoisessa koulussa, jossa oppilaan ja opettajan huonot välit saattavat vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin ja opettajan työntekoon jopa useiden vuosien ajan. Mikäli Voionmaan koulussa *menee sukset pahasti ristiin oppilaalla ja opettajalla, se kestää vaan kuus viikkoa ja seuraavan kerran, kun on sitä ainetta, se voikin olla niin, ettei ole se sama opettaja. Turha sitä on kieltää, etteikö se olisi molemminpuolinen hyöty, koska ei kaikkien kanssa pysty tulemaan toimeen.*

Opettajat esittävät myös joitakin muutosehdotuksia nykyiseen järjestelmään, esimerkiksi jaksojen määrään. *Että kun olis näitä jaksoja edes vaikka neljä, niin tää saattais olla ihan hyvä systeemi loppujen lopuks.* Kaikesta kritiikistä huolimatta kurssimuotoisuus ja jakso-opiskelu nähdään nykyaikaisena koulujärjestelmänä, joka kuitenkin kaipaa vielä kehittämistä.

*En missään tapauksessa haluaisi palata taaksepäin sellaiseen aikaan, että ei ois kurssitettua opiskelua, niinku sellainen vanha koulu. Että on tietty lukujärjestys jota käydään läpi, aina syyslulukausi ja kevtlulukausi. En mä haluais sellaista missään nimessä. Nyt kun on tän uuden systeemin oppinut.*

#### 4.4 Valinnaiskurssit - ittelleen mielekkäitä juttuja

Valinnaisuus on olennainen osa Voionmaan koulun joustavia opetusjärjestelyjä. Valinnaiskursseja on tarjolla noin 160 ja niistä oppilas voi valita 17. Luokattomassa järjestelmässä valinnaisainevalinnat voidaan ottaa entistä paremmin huomioon, kun yhteisissä aineissa ei ole perusryhmiä, jotka olisi pidettävä yhdessä. Valinnaiskursseilla ryhmissä voi

siksi olla eri-ikäisiä oppilaita. Oppilaita kannustetaan myös harrastamaan, sillä koulun ulkopuolinen harrastekurssi voidaan lukea yhdeksi valinnaiskurssiksi. Valinnaiskurssit mahdollistavat onnistumisen elämykset oppimisessa niillekin oppilaille, joille pakollisten oppiaineiden suorittaminen on todella työlästä. Jokaisella oppilaalla on vahvuuksia, jotka eivät välttämättä pääse esiin teoriapainotteisissa pakollisissa oppiaineissa.

*Jos ei näissä pakollisissa aineissa niin hyvin pärjäisikään, niin aina on erityisosaamista, joka tulee esille näissä eri valinnaiskursseissa ja saa sitä itseluottamusta sitä kautta.*

Valinnaisuuden myötä oppilaat voivat entistä enemmän vaikuttaa oman opiskelunsa sisältöön. Tällöin myös *oppi tekemään valintoja*. Koulumotivaation kannalta valinnaiskurssit ovat avainasemassa. Murrosiässä monen nuoren koulunkäynti-innostus saattaa lopahtaa, mutta oman kiinnostuksen mukaan valitut kurssit voivat tuoda opiskeluun uudenlaista mielekkyyttä.

*Sitä kautta se positiivinen tunne heijastuu sitten muihinkin aineisiin koulussa. Että yleinen koulumotivaatio niinkun nousis, että tää on se juttu, mikä siellä on takana.*

Valinnaiskurssien määrä on Voionmaan koulussa niin suuri, että se saa joiltakin opettajilta varovaista kritiikkiä osakseen. Voionmaalla peräänkuulutetaan eräänlaista arvokeskustelua siitä, *minkä niinku ehdoilla tätä koulua pyöritetään, et onks se valinnaisuus vai pitäiskö sen olla pakollisuus. Pakolliset kurssit ja niiden oppiaineitten hallinta.* Moni opettaja arvelee valinnaiskurssien vievän resursseja pakollisten aineiden opetuksesta.

*Kun on pieniä valinnaisryhmiä, onhan se ihanaa, että saa niinku niitä harrastaa semmosia harrasteaineita, mut se tarkoittaa sitä, et pakollisissa on niin isot ryhmäkoot. Et onks sekään sitten niinkun mielekästä?*

## 5 ERILAISIA OPPIJOITA PALVELEVA OPETUS

### 5.1 Erityisopetus

*Palvelee oppilaita silloin kun tuntuu, että heillä on vaikeuksia joissain oppiaineessa, niin silloin he voivat siirtyä ainakin joksikin aikaa erityisopetukseen saamaan tukea. Sitten taas yritetään palauttaa takaisin omaan luokkaan.*

#### 5.1.1 Se on välittämistä kaikista, joilla on vaikeuksia

Voionmaan koulussa järjestetään osa-aikaista erityisopetusta resurssien mukaan niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Erityisopetuksen tavoitteena on niveltää eri kouluasteet tosiinsa, kartoittaa uusien oppilaiden erityisopetuksen tarve, auttaa oppilaita saavuttamaan omien kykyjensä mukainen jatko-opiskelumahdollisuus sekä rakentaa koulun oppilaille yhdessä muun henkilökunnan kanssa mahdollisimman turvallinen kasvuympäristö. Tarkoituksena on tukea oppilaiden opiskelua yleisopetuksessa.

*Erityisopetuksessa yritetään auttaa [oppilaita] suuremmilla resursseilla kun tarvitaan siihen sitten sellaisen oppilaan opettamiseen, jolla ikään kuin sujuu normaalisti se työ. Et satsausta enemmän, huomiota enemmän ja erilaisii toimenpiteitä.*

Erityisopetuksen työtapoja ovat samanaikaisopetus, pienryhmäopetus, yksilöopetus sekä kasvatuksellinen keskustelu. Yhteistyötä vanhempien, sidosryhmien ja asiantuntijoiden kanssa pidetään tärkeänä samoin kuin jatkuvaa arviointia.

Voionmaan koulussa on kaksi laaja-alaisena työskentelevää erityisopettajaa. He toimivat pitkälti samojen periaatteiden mukaan opettaen kulloinkin apua tarvitsevia oppilaita. Heillä ei ole mitään erityistä linjausta siitä, miten oppilaat valikoituvat heidän luokseen. Tosin miesopettajalla on enemmän fyysisiä tapauksia.

*Tietysti kun on kaks eri persoonaa, niin sitä tehdään jollain lailla eri tyylistä. - - Mut kyllä se periaate on niin, että me tehään aika lailla samaa työtä ja vähän ristiin rastiin samoja oppilaitakin riippuen päivästä. Oppilas saattaa sanoa, että en mene tolle...tolle miesopettajalle tai sitten sanoa, etten mene ton naisen luo. Ja siihen pyritään tietysti joustavasti vastaamaan. Ei niin kuitenkaan, että meitä pompoteltas ihan miten sattuu. Mutta sitäkin kyllä tapahtuu valitettavasti.*

Voionmaalla erityisopetus on luonteva osa koulunkäyntiä. Oppilaat käyvät erityisopetuksessa joustavasti tarpeen mukaan niissä aineissa, *joissa on hankaluuksia*. Oppilaiden erityisopetuksessa viettämät ajat vaihtelevat 6 tunnista 24 tuntiin viikossa tilanteen ja jakson mukaan.

*Jos sattuu niin hullu jakso, että on esimerkiksi kaks kieltä ja sit on vielä matematiikka ja vaikkapa äidinkieli siihen lisäksi, niin kyllä se jonkun oppilaan kohdalla tietää sitä, että se on neljä kertaa kuus tuntia erityisopetuksessa.*

*Oppilaat palaavat omiin ryhmiinsä heti kun mahdollista. Joskus se onnistuu kesken kurssin, joskus taas ei. Pysyviä erityisluokkasiirtoja Voionmaalla ei tehdä. Eihän [koulun] resurssit edes riittäisi siihen, että oppilaita siirrettäisiin sinne vakituisesti. Ajoittain oppilaiden tilanne vaatii pitkiäkin erityisopetusjaksoja. Tietysti on sitten kriisitapauksia, sellaisia, joita yritetään hoitaa koulussa, vaikka niiden paikka ehkä olisi jossain muualla hoitolaitoksessa. Tällöin oppilas voidaan siirtää joksikin aikaa epävirallisesti erityisopetukseen, jotta oppilaan kokonaiskehitystä ja sitä, miten hän pystyy esimerkiksi sitoutumaan koulun aikoihin, pystyttäisiin seuraamaan tehokkaammin.*

Erityisopetuksessa käyvien oppilaiden määrää on vaikea ilmoittaa tarkasti: *Se on kun tullaan ja mennään, niin hirveän vaikea sanoa. Nimettyjä erityisoppilaita on noin 20, joille on tarkoitus myös tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jos koulun ulkopuolella esimerkiksi hoitajaksoilla olevat oppilaat otetaan mukaan, erityisoppilaita on alle 50 mut yli 30.*

### **5.1.2 Leimaavuuden välttäminen**

Voionmaalla pyritään vähentämään erityisopetuksen leimaavuutta joustavien erityisopetusjärjestelyiden avulla. Kun ketään ei siirretä pysyvästi erityisopetukseen, oppilaita ei erotella, *karsinoida mahdollisten puutteidensa takia.*

*Mä en oo koskaan hyväksynyt tätä lopullista siirtämistä johonkin karsinaan. Aina pitäis olla toivo siitä, että pystyy palautumaan ja kuntoutumaan sillä tavalla, että pystyy jatkamaan. Ja just tää joustavuus tekee sen kynnyksen matalammaksi oppilaille pyytää apua erityisopettajalta, kun taas silloin, että jos sä yhden kerran meet koputtamaan sinne, niin sä olet siellä loppuelämäs.*

Siirtopäätösten tekemättömyys ei tarkoita, etteivät oppilaat saisi tarvitsemiaan erityisopetuksellisia palveluja. *Tavallaan kuitenkin ne saa sitten ne oppilaat sen avun, mitä me täällä pystytään antamaan, että ilman sitäkin.*

Oppilaiden käydessä erityisopetuksessa tarpeen mukaan myös kotien suhtautuminen asiaan on myönteistä. *Aikaisemmin sitä todella pelättiin ja kauhisteltiin, ja vanhemmat kauhistelivat, että ei kai vaan mejän lapsi joudu erityisopetukseen. Mut nyt se ei oo enää ongelma, kun ne tietää, että se on tällanen apupaikka ja että sieltä tullaan takas.*

Erityisopettajat osallistuvat samanaikaisopetukseen luokissa mahdollisuuksiensa mukaan. Aineenopettajat toivovat, että samanaikaisopetusta pystyttäisiin järjestämään enemmänkin: *Ehkä useammin niin, että erityisopettaja tulee luokkaan kuin niin, että opettaja lähettää oppilaan pois ryhmästä missä hän on.* Erityisopettajan mukana oloa luokkatilanteessa opettajat pitävät vähemmän oppilasta leimaavana kuin oppilaan lähettämistä luokasta erityisopetukseen, sillä *se on aina jotenkin leimaa-antava ja ehkä oppilaasta itsestään pahalta tuntuva, kun joutuu omasta ryhmästä pois.*

### 5.1.3 Yleis- ja erityisopetuksen suhde - nykyinen käytäntö on ihan hyvä

Erityisopettajat kokevat, että JES-hankkeen myötä yleis- ja erityisopetuksen välinen *suhde on kehittynyt* ja myös aineenopettajien mielestä se *toimii erittäin hyvin ja mallikkaasti.* Parhaimmillaan yleis- ja erityisopetuksen yhteistyö on joustavaa erilaisten opetustapojen käyttämistä kunkin oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Konkreettisenä esimerkkinä suhteen toimivuudesta opettajat mainitsevat sen, että yleis- ja erityisopetuksen sujuvalla yhteistyöllä on saatu turvattua useita päätötodistuksia; erityisopettajat *pusertavat oppilais-ta ulos niin paljon kuin mahdollista,* jotta oppilaat saavat todistukset ajallaan.

Yleis- ja erityisopetuksen yhteistyömuotoihin ei haluta suuria muutoksia; nykyistä käytäntöä pidetään hyvänä, *jos vaan resursseja olis vähän enemmän.* Resurssipulan takia kaikki apua tarvitsevat oppilaat eivät aina mahdu erityisopetukseen, joten aineenopettajat joutuvat *venymään* itse luokkatilanteissa. Tosin venymisen katsotaan olevan osa opettajan työtä.

*Meijän tavalliset opettajatkin, jotka ei oo erityisopettajiks valmistuneet, niin aika pitkälle pyrkii hoitamaan niitä oppilaita, joilla on erityisvaikeuksia. Että ei kovin herkästi, kun tiedetään, mikä paine erityisopetuksessa on, niin lähetetä sinne, vaan taistellaan itse siellä.*



*Tietysti jos sitä ajattelee kovin kapea-alaisesti, niin parhaimmillaanhan se [yleis- ja erityisopetuksen suhde] silloin olisi sitä, että jos opettaja ei jostain syystä tule jonkun oppilaan kanssa juttuun tai kokee epäonnistuvansa, niin hän voisi sysätä sen erityisopettajalle. Mutta se on taas pikkuisen vastuutonta sekin opettajalta. Kyllä mun mielestä nykyaikaisen opettajan pitää pikkuisen venyä itse.*

Yleis- ja erityisopetuksen välisen yhteistyön sujuvuudesta huolimatta moni tavallinen opettaja tietää aika vähän näistä erityisopetusjutuista loppujen lopuksi, koska se on se oma työ, joka vie ajan. Tiedetään, että erityisopettajat ovat koulussa ja että heidän puoleensa voi kääntyä apua tarvitessa, mutta heidän tarkempi toimenkuvansa on monille aineenopettajille vieras.

#### **5.1.4 Resurssien riittämättömyys**

Voionmaan koulun erityisopetuskerroin on alhaisempi kuin yhdelläkään muulla yläasteella Jyväskylässä. Kerroin ilmaisee oppilaskohtaisen minuuttimäärän, joka erityisopettajalla on käytettävissä kutakin koulun oppilasta varten. Erityisopetuskertoimen alhaisuus tuntuu opettajista käsittämättömältä, sillä [koulu on] suurempi kuin mikään muu yläaste kaupungissa. Viranomaiset perustelevat erityisopetuskertoimen alhaisuutta muun muassa sillä, että kouluun tulee oppilaita niin sanotuilta hyviltä alueita. Oppilaita tulee monilta eri alueilta, joten on enää vaikea sanoa, onko ne alueet niin määräävä juttu. Opettajat eivät ymmärrä, mihin koulun elitistinen leima enää perustuu. Koulussa epäillään, että erityisopetuskertoimen alhaisuuteen liittyy paljon muutakin kuin erityisopetukseen liittyviä kysymyksiä.

*Sit meitä kiristettiin vielä sillai, että kun tästä koulusta tuli vähän liian suosittu erinäisistä syistä, niin oppilasmäärä kasvo ja sen annettiin kasvaa, niin tota siellä laitettiin joku lukumäärä tuolla viraston päässä, että jos meidän koulumme oppilasmäärä ylittää tämän lukumäärän, oppilaskohtainen kerroin pienenee. Tää on tämmöstä tää politiikka, mutta siellä taustalla on paljon muutakin kuin erityisoppilaat.*

Parannusta erityisopetuskertoimeen ei ole luvassa, vaikka tärkeintä oppilaan kouluttamiselle olisikin resurssien riittävyys ja asianmukaisuus. Resurssipulan takia erityisopetuksen oppilasainesta joudutaan priorisoimaan:

*Kun sanoo oikein härskisti, niin tota sieltä pudotetaan jotain kokonaan pois. Kyllähän me tiedetään, ketkä eniten tarvitsevat [erityisopetusta]. Mut sit ne veis ne paikat kokonaan ja nää muut jäis kokonaan ulkopuolelle, jotka tarvitsevat silloin tällöin. Ja niitä on paljon.*

Koulun muut opettajat tietävät, että erityisopettajat ovat kovin työllistettyjä, ja kokevat, että tarvetta olisi enempään kuin pystytään järjestämään. Kaksi erityisopettajaa koetaan riittämättömäksi määräksi, eikä kaikkia niitä oppilaita, jotka erityisopetusta tarvitsevat, voida lähettää erityisopettajalle. Erityisopetuksen resurssipula on ihan tällasta käytännön resurssin puuttumista. Osaratkaisu resurssiongelmiiin olisi se, että erityisopetukseen saatas uus ihminen.

*Onhan nyt näissä ryhmissä paljon sellaisia, jotka tartteis tämmösti henkilökohtaista enemmän, niinku etenemisnopeutta ja semmosta. Kyllä varmaan ois tarvetta useampaan erityisopettajaan. Tai sitten semmoseen, että ois resursseja, että luokissa ois. Ei välttämättä, että erotetaan aina siitä ryhmästä jonnekin muualle, vaan että luokassa voi olla mukana. Ett kyllä varmaan tarve on suurempi kuin tarjonta. Mut niinku nykyisellään sitä ei tuu kysytyäkään erityisopettajilta, että voisko sinnetulla oppilas, koska tietää, mikä se tilanne on. Ei enää kauheesti viitti lisätä niiden painolastia. Ajattelee sillä tavalla, että enköhän mä tässä pärjää. - - Koska tietää, että siellä on täyttä.*

Koska erityisopetukseen ei voida lähettää kaikkia niitä oppilaita, jotka apua tarvitsevat, osa opettajista kaipaa myös pysyvää pienryhmää: *Kyllä varmaan semmonien pysyväkin erityisluokka ois tarpeen, pienelle ryhmälle.* On oppilaita, joille olisi paikallaan pysyvä sijoitus, et tulee sellainen selkee katko semmoseen luokkaopetukseen.

Erityisopetukseen, kuten muuhunkin opetustyöhön, tarvittaisiin myös lisää tilaresursseja. Opetusta joudutaan antamaan *melkein siivouskopissakin ja aulatin on opetuskäytössä.* Pahimmillaan erityisopettajan luona pienessä luokassa voi olla 14 oppilasta ja sehän nyt on ollut ihan semmonen kaaostilanne.

Jotta oppilas saisi korotetun valtionavun, hänet täytyy siirtää tai ottaa erityisopetukseen. Siirtopäätösten tekemättömyys nähdäänkin yhtenä syynä erityisopetuksen vähäisiin resursseihin: *Se on yks ongelma, että se aiheuttaa resurssiongelman, että me ei saada lisää rahaa.* Opettajat suhtautuvat pessimistisesti siihen, että kunta jakaisi erityisoppilaille kuuluvan korotetun valtionavun koululle tai edes koulutoimelle, joten viralliset siirrotkaan eivät välttämättä hyödyttäisi koulua taloudellisesti. Opettajat toteavat, että *tässä kaupungissa on aika paljon ongelmia, mihin niitä veromarkkoja sijoitetaan.* Jos

kaupunki toimisi moraalisesti oikein, niin ne [rahat] jaettaisiin erityisopetuksen tarpeisiin. Valtionapu pitäisi kohdistaa konkreettisesti just siihen, mihin se apu tarvitaan.

*Mutta meillähän on ollut selkee probleema se, että me ei olla sitä [rahaa] korvamerkittynä saatu kouluun tai edes koulutoimeen, saati sitten kouluille tai tietyille oppilaille. - - Rahat voivat mennä vaikkapa hyppyrimäen kunnostamiseen tai muuhun sellaiseen. Tän kaupungin koulutilanne on...on tuulinen tällä hetkellä. - - Se mitä satsataan kouluissa, niin se on aikuisiässä pois tuolta sosiaalihuollon piiristä.*

## 5.2 Erilainen oppija

*Niin että kuka on erityisoppilas ja kuka ei. Se on se rajanvetokohta. On hyvin vaikea sanoa, kuka sellaiseksi laskettaisiin.*

### 5.2.1 Ikään kuin lähtökohta ois joku standardioppija

Erilaisen oppijan määrittely koetaan vaikeaksi, koska oikeastaan kahta samanlaista oppijaahan ei ole olemassakaan. Ja oikeastaan sen takiahan kaikki oppilaat pitäisi eriyttää ja ottaa huomioon. Kaikki oppilaat oppii niinku omalla tavallaan ja siksi erilaisia oppijoita on hirveen laaja kirjo. Opettajat varovat puhumasta normaaleista oppilaista, koska käsitettä on hyvin vaikea määritellä: *Kun pystyy sanomaan mikä on epänormaalia, niin sitä ennen pitäisi pystyä sanomaan, mikä on normaalia.*

Erilaisen oppijan ajatellaan olevan oppilas, joka jollain tapaa erottuu massasta: häiriköiden, vetäytyen tai edeten joko hirmu hitaasti tai hirmu nopeasti. Erilaisella oppijalla voi olla hahmotushäiriö, lukivaikeus ja muita oppimisvaikeuksia tai hän on maahanmuuttaja. Jotkut oppilaat joutuvat ongelmatilanteisiin laiskuuttaan. *Että älykkyydessä ei ole mitään vikaa, mutta ei viitti tehdä hommia sitten millään. Kuvittelevat vaan, että kyllä tämä tästä hoituu.*

Erilaisia oppijoita määriteltäessä myös erityislahjakkaat otetaan huomioon, sillä ne kärsii ihan yhtä lailla kuin heikotkin. Lahjakas oppilas turhautuu ehkä siihen, kun asiat on hänelle selviä ja opettaja tahkoaa muun ryhmän kanssa. Lahjakkaiden oppilaiden huomioon ottamista haluttaisiin tuoda esille vielä enemmänkin, koska he ovat varmaan kaikista heikoimmassa asemassa. He ovat oppilaita, joihin sitä panostaa viimeiseksi.

JES-hankkeen myötä asenteet erilaisia oppijoita kohtaan ovat muuttuneet suvait-

sevammaksi: *Siinä on tullu semmosta ymmärrystä enemmän ja useemmille. Myönteistä on, että opettajat on niinku alkanut eri tavalla huomaamaan nämä ja arvostamaan näitä erilaisia oppijoita. Enää ei kunnioiteta vain hyviä oppilaita, vaan myös heikommille annetaan arvoa ja heidän taustojaan sekä oppimisvaikeuksiaan ymmärretään. Hankkeen myötä myös valmiudet ja halu kohdata erilaisia oppilaita ovat selvästi parantuneet.*

Koulussa pidetään tärkeänä sitä, että sekä opettajat että oppilaat oppivat ymmärtämään ja sietämään muiden erilaisuutta.

*Kyllä koululaitoksen pitää pystyä tarjoamaan palveluja kaiken tyyppisille ihmisille ja sillä tavalla, että ne kaikki oppii näkemään ja elämään toinen toistensa kanssa. Ja oppimaan myös niistä vaikeuksista, mitä toisilla on ja ymmärtämään elämää.*

Erilaisuuden hyväksymisessä on kuitenkin vielä parantamisen varaa: *On vielä niitäkin, jotka ei niinku ymmärrä, että sanoo, että no se pääsinpää ei tiiä mitään mistään ja sitte, että mitä sekään täällä tekee suurin piirtein, että tähän on normaalien paikka. Opettajien mielestä koulussa ollaan kuitenkin menossa hyvään suuntaan erilaisten oppijoiden suvaitsemisessa.*

### 5.2.2 *Integraatio on asiana hyvä, mutta ei se kaikille oppilaille käy*

Vaikka JES-hankkeen myötä erilaisuuden suvaitseminen on lisääntynyt, opettajien mielipiteet integraatiosta ovat melko kielteisiä. Integraatio hyväksytään periaatteellisella tasolla, mutta käytännössä omaan luokkaan ei haluta *kaikennäkösiä*. Onnistuneen integraation edellytyksinä pidetään lisäresursseja, ryhmäkokojen pienentämistä, avustajien palkkaamista sekä erilaisten tukitoimien turvaamista. Opettajat epäilevät kuitenkin kaiken tarvittavan saatavuutta.

Erityisoppilaan sijoittamisen normaaliin opetusryhmään ilman tukitoimia katsotaan olevan *äärimmäisen rasittavaa*. Erityisoppilaan lisäksi *siinä ei oikeastaan kärsi muut kuin kaikki, eli siellä kärsii opetusryhmä, koska siellä 25 muuta oppilasta jää ilman huomiota verrattuna siihen miten se normaalisti ois. Sit se erityisoppilas saa huomiostaan neljäsosan, mitä se tartteis*. Tällaisessa tilanteessa opettaja on *täysin lirissä*.

*Se on aika inhimillinen näkemys, että joo, hajotetaan vaan kaikki erityisluokat ja integroidaan ja tehdään täysin inklusiivinen koulu, mutta tota*

*minä en oikein usko siihen, enkä mä usko, että tämän talon muutkaan opettajat uskoo siihen. Hyvää tahtoa, jos meillä on, niin kyllähän me voidaan pitää täällä kaikennäköisiä. Mut se vaatii enemmän rahaa, eikä vähemmän rahaa, se vaatii aika paljon enemmän rahaa avustajineen, erityisopettajineen ja niin edelleen. - - Kyllä luokat pienemmiks, siis ryhmät pienemmiksi, erityisavustajia ja niin edelleen. Kyllä integraatiota voidaan ajatella, sitä en kiistä, mutta ei näihin 32 tai 27 oppilaan ryhmiin, ei millään.*

Integraatio herättää joissain opettajissa jyrkkiäkin mielipiteitä: *Kyl jos me ruvetaan väkisin rahtaamaan kaikki samaan kouluun, niin sitten ollaan kyllä todella hakoteillä. Siitä ei varmaankaan ole kovin paljon hyviä seuraamuksia. Etenkin mukautettujen oppilaiden (EMU) integrointiin liittyy paljon ennakoasenteita.*

*Mä koen ton niinku EMU-oppilaiden kytkemisen tähän...tähän tota yleisopetukseen niin sen jotenkin hankalana. Heille voi olla kaaos täällä. - - Kenen etua siinä palvellaan? Kenen itsetunto siinä kohoaa? Tai missä säästyis rahaa? Mä suhtaudun siihen aika kielteisesti. - - Ei täällä halu ottaa vastaan mitä vaan oo kasvanut.*

Sen sijaan ajatukset kouluun tulevasta sokeasta oppilaasta ovat myönteisiä, koska hänen tiedetään olevan motivoitunut koulunkäyntiin ja luvassa on apua ja tukea näkövammaisten koululta. Koulussa tiedostetaan, että integraatiota tullaan toteuttamaan tulevaisuudessa entistä enemmän. JES-hanketta pidetäänkin tärkeänä asenteiden muokkaajana suvaitsevampaan suuntaan.

*Ihan hyvä, että näin ollaan lähdetty liikkeelle, nimenomaan nyt, kun tää kaikenlaisten oppilaiden integrointi on pääasia, niin tähänhän meidän pitää mennä ja tähän meidän tulee valmistautua.*

### **5.2.3 Erityistarpeisiin vastaaminen - pieniä suuria eleitä luokassa**

Vaikka erityisopetusresurssit ovat niukat ja koulun luokkakoot suuria, useiden Voionmaan opettajien mielestä koulu kyllä aika pitkälle pystyy kuitenkin vastaamaan erilaisten oppijoiden mukana tuomiin haasteisiin. Oppilaiden erityistarpeisiin vastaamiseksi opetusta eriytetään luokissa oppilaiden tarpeiden ja resurssien mukaan. Ryhmäkoko vaikuttaa suuresti siihen, miten hyvin opettaja pystyy ottamaan huomioon erilaiset oppijat. *Tiettyyn rajaan asti tietysti pystyy [eriyttämään]. Se riippuu, kuinka pitkälle opettajat pystyvät*

*omassa työssään venymään. Kuinka isoja ryhmät on. Pienemmissä ryhmissä opetusta voidaan yksilöidä paremmin, jolloin myös tuetaan oppilaiden itsetunnon kehitystä.*

*Ajastahan se on kiinni. Ett ei yks opettaja, jos sulla on 30 oppilasta siinä luokassa, niin jos siinä on neljä sellasta, jotka ei kestä ollenkaan mukana ja loput haluaa edetä mahdollisimman normaalisti ja hyviin tuloksiin, niin ei se yks opettaja pysty siinä kauheasti repeämään. Ja kyllä tulee huono omatunto aina välillä siitä.*

Opettajan mahdollisuudet ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus riippuvat myös siitä, kuinka paljon tunteja hänellä on tiettyssä jaksossa; jos tunteja on vähän, voimia jää paremmin eriyttävän materiaalin valmistamiseen. Yleisesti ottaen ollaan kuitenkin sitä mieltä, että *yritys on varmasti hyvä ja paljon tehdään oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamiseksi.*

*Kyllä...niin mää väitän, että tässä on niinkun...siis kyllä nyt tässä on ollut kaikki luovuus pelissä, mitä vaan löytyy. Et niinku on yritetty jokaiselle mahdollisimman paljon erilaista.*

Oppilaiden erityistarpeisiin pyritään vastaamaan käyttämällä monipuolisia työtapoja, tekemällä eriyttävää materiaalia, pitämällä helpotettuja uusintakokeita tai arvostelemalla kokeita *pikkusen lempeämmällä kädellä*. Kun ryhmässä on erilaisia oppijoita, opettajat pyrkivät keskittymään erityisesti opetustyyliinsä ja oppilaiden huomioon ottamiseen: *Neuvo paremmin, neuvo perusteellisemmin, käy läpi jutut hänen kanssaan perusteellisemmin, ole hänen kanssaan enemmän*. Oppilaita yritetään myös kannustaa ja kehua pienistäkin asioista. Pahimmillaan erilaisten oppijoiden huomioon ottaminen vie resursseja muilta oppilailta: *Sitten kärsii muut, se on aina jostain pois, mutta sitä pitää pyrkiä minimoimaan ne huonot puolet*. Eriyttäminen helpottamiseksi *avustajia ja muita pitäis olla enemmän*.

Jotta oppilaiden erityistarpeet pystyttäisiin ottamaan paremmin huomioon, opettajat toivovat saavansa lisää tietoa erilaisista oppimistyyleistä. *Että kyllä meillä täytyis olla tieto erilaisista oppimistavoista, ja että miten me voidaan sitten auttaa niitä, jotka ei jollakin tietyllä tavalla pysty opiskelemaan*. Koska luokissa on eri tyyliillä opiskelevia oppilaita, opettajan pitää osata hyvin eri tavalla niinku vietellä eri oppilaille sen asian läpi. Voionmaan koulussa *yks pelastus ja tärkeä työkalu* onkin ollut opetusmenetelmien monipuolisuus. Perinteisten opetusmenetelmien rinnalla koulussa opiskellaan esimerkiksi yhteistoiminnallisesti ja portfolioita keräämällä.

*[Koska ryhmäkoot ovat niin suuria,] niin eihän me tässä vaiheessa enää selvittäisi siitä, jos me ei oltas lähdetty liikkeelle sillai, että me niinku näitä opetusmenetelmiä monipuolistettiin ens alkuun. Se oli niinku mejän ykkösprojekti eli pyrittiin siihen, että haettiin tietoa mahdollisimman monista eri opetusmenetelmistä ja niitä harjoiteltiin yhdessä.*

Paitsi että suurissa opetusryhmissä eriyttäminen on hankalaa, niihin myös kasautuu enemmän henkilökohtaista tukea tarvitsevia oppilaita. Isoissa ryhmissä ongelmat havaitaan myöhemmin kuin pienryhmissä. Aina oppilaiden erityistarpeita ei huomatakaan ajoissa, vaikka koulussa ehkä ollaan vähän edistytty *[oppimisvaikeuksien] varhaisessa tunnistamisessakin.*

*Semmosia järkyttäviä kokemuksia - - Siis oppilas on kuus viikkoo siellä tekemättä mitään, opettaja ei edes...ei tiennyt todellakaan. - - Voi en minä tiennyt, että hän on niin huono oppilas ja heikko oppilas. - - Mä just tossa opettajankokouksessa aamulla sanoinkin, että oppilailta pitää pyytää arvioita ennen kuin kurssi loppuu, siis viimeistään kurssin puolessavälissä. Että miltä se näyttää ja kysytään niiltä oppilailta, että ootko mukana ja pyydetään itse asiassa paitsi itsearviota myös kurssin arviointia, ettei tuu näitä järkyttäviä tilanteita, että herranen aika, enhän mä tiennyt.*

#### **5.2.4 HOJKS on vielä jotenkin niin opetettava asia**

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS on lain mukaan tehtävä erityisopetukseen siirretylle tai otetulle oppilaalle. HOJKS:n tekemistä suositellaan myös, jos opetusta joudutaan mukauttamaan yksittäisessä oppiaineessa. HOJKS voidaan tehdä kaikista aineista tai vain yhdestä aineesta. (Tilus 2000a, 18.)

Voionmaalla HOJKS:ien tekeminen on alkutekijöissään, sillä suunnitelmia on tehty vasta muutamille oppilaille. Koska koulussa ei tehdä virallisia siirtopäätöksiä, opettajat ovat katsoneet, ettei heillä ole kiirettä HOJKS:ien tekemisessä. Asiasta on koulussa tehty sellanen jonkinlainen sopimus, että suunnitelma pitäisi tehdä niille, jotka ovat vähintään puolet kurssista erityisopetuksessa.

Asiana henkilökohtaisen suunnitelman tekeminen oppilaalle ei ole uusi. Oppilaisista on ennenkin tehty *muistioita*, kirjoitettu tietoja päiväkirjaan, ja ainahan noita tavallaan on mielessään tehny. Kaikista erityisopettajan luona pyörivistä oppilaista tehdään *semmonen supistettu HOJKS*. Suunnitelman tekeminen nykyisessä laajuudessaan on kuitenkin uusi asia.

*Kyllähän näitä on tehty aikaisemminkin. Ei oo vaan sanottu, että tää on nyt HOJKS-suunnitelma. Näitä poikkeavia oppilaita on ollut, joilla on jouduttu uudestaan ja uudestaan tarkistamaan suunnitelmaa. Ja se on sit ihan henkilökohtainen suunnitelma, jonka mukaan on eletty.*

Henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa nähdään paljon hyvää. Se antaa työlle raamit, jonka avulla oppilasta pystytään auttamaan. Kun oppilaan vahvuudet ja heikkoudet eritellään, hänestä ja hänen tasostaan tiedetään paljon enemmän. HOJKS:ia tehdään myös oppilaan oikeusturvan takia ja siksi, että vanhemmat tietäisivät missä mennään, jos ne haluaa tietää. Parhaimmillaan HOJKS:n avulla saadaan oppilas ja hänen vanhempansa sitoutumaan koulunkäyntiin. HOJKS:ien tekeminen nähdään arvokkaana asiana. *Kyllähän se on sellainen aika ideaali tilanne, että jos niin sanotuille ongelmatapauksille pystyttäisiin mahdollisimman paljon järjestämään [HOJKS:ia].*

HOJKS:ien tekeminen koetaan kuitenkin myös työlääksi ja aikaa vieväksi. *Sen työstäminen on kertakaikkisesti liian monimutkainen järjestelmä. Hirvittävä määrä ihmisiä pitäis kutsua koolle tekemään sitä. Myös suunnitelman tekemisestä maksettava vähäinen korvaus suhteessa työmäärään ja työstämiseen kuluvaan aikaan vaikuttaa halukkuuteen kirjoittaa suunnitelmia: Se vaatii ihan älyttömästi duunia, enkä mä tiä millä ajalla ja kuka sen maksaa. Suunnitelmiin liittyvä työ ei lopu siihen, kun HOJKS on kirjattu. HOJKS:n pitäisi olla työväline, joka elää tilanteen mukaan ja jota käytetään opetuksen ja palaverien tukena. Voionmaalla sitä ei kuitenkaan vielä hyödynnetä tällä tavalla.*

*Ja eihän se oo sillä tehty, vaan seurantaan, jatkuvaan, jos sitä aletaan käyttämään työvälineenä. - - Mä en vielä itte nää, kuten totesin, niin työkaluna. - - Mutta tuota niiden tuommoinen merkitys työkaluna niin se ei ehkä oo tässä meidän järjestelmässä niinkään voimakkasti tullut esille.*

HOJKS:ien tekeminen myös pelottaa joitain opettajia. He kysyvät voimavarojen ja ihan asiantuntijuuden perään, *että ollaanko me niin hyviä, että me pystytään tekeen yksilökohtaiset ohjelmat.*

Jyväskylässä koulujen käytössä on yhteinen HOJKS-kaavake. Voionmaan koululle kaavake ei sellaisenaan ainakaan kelpaa. *Siellä on jotakin liikaa ja jotain ehkä liian vähän. Kaavaketta pitääkin kehitellä eteenpäin. Koulu ei ole itse lähtenyt HOJKS-kaavaketta supistamaan, mutta sitä ollaan täytetty soveltavasti.*



*Et jotenkin, se ei oo niinku oman näkönen tai meiän koulun näkönen. Että sitä niinku pitäs kehitellä sillä tavalla, et se olis niinku joustavampi, helpompi täyttää. Nyt tolla menetelmällä siihen saa uppoamaan älyttömästi aikaa. Ja jollain tavalla niinku tuntuu, ettei se ehkä yläasteella välttämättä jokaisen kohalla tarvii olla noin tarkka.*

Voionmaalla myönnetään, että *HOJKS on sellainen asia, minkä todellista merkitystä me ei välttämättä vielä ymmärretä*. Koulussa suunnitelmien hyödyntäminen on toistaiseksi jäänyt vähäiseksi. *Ne on jotenkin jääny niinku tänne omalle maaperälleen. Että enemmänkin se sitten toimii omassa päässä semmosena pohjana - - mut ei niinku sitä oteta jotenkin esille ja katota.*

Kukaan haastattelemistamme aineenopettajista ei ollut käyttänyt HOJKS:aa työssään tai osallistunut suunnitelmien laatimiseen. Tarkoitus kuitenkin on, että aineenopettajat ovat mukana tekemässä HOJKS:aa omien aineidensa osalta ja käyttävät sitä, jos oppilaalle on tehty suunnitelma heidän opettamassaan aineessa. Kaikki aineenopettajat eivät ole mielestään saaneet tarpeeksi tietoa HOJKS:sta, vaikka asiaa on esitelty muun muassa opettajien ja oppilashuoltoryhmän kokouksissa.

*No, kyllähän siitä on mainittu opettajien kokouksissa, mutta varsinaista koulutusta ei oo ollut. Eikä sellaista, että aiheesta puhuttaisiin enempää. Enemmän sellaisia tietoiskuja. Ja ne tahtoo mennä vähän, ettei niin syvällisesti niihin paneudu. Ei se ole sillä tavalla kaikille opettajille tässä talossa mun mielestä levinny.*

Osa aineenopettajista ei ole edes kiinnostunut suunnitelmasta tässä vaiheessa: *Enpä oo paneutunut koko asiaan. - - Mää en nyt vielä halua puuttua, että kehittäkööt ideat selväks ja mä rupeen sitten vasta puuttumaan.*

### **5.3 Erityisopettajan työ - peräänantamaton pitää vaan olla**

Aineenopettajat pitävät erityisopettajia alansa ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asiantuntijoina. *Kaikki arvostaa erityisopetusta ja erityisopettajan työtä*. Aineenopettajista on tärkeää, että tarvittaessa he voivat mennä kysymään erityisopettajilta neuvoa. *Heille voi aina mennä puhumaan ja aina saa tukea*. Erityisopettajat helpottavat aineenopettajien työtä, koska *ne suurimmat ongelmatapaukset voidaan lähettää erityisopettajan luo pienem-*

pään ryhmään ja rauhallisempaan oppimisympäristöön. Kuitenkaan *toiveita ei pysty heille oikeastaan laittamaan, että kun he on niin työllistettyjä nyt jo.*

JES-hankkeen ansiosta aineenopettajat ovat oppineet ymmärtämään paremmin erityisopettajan toimenkuvaa. Aikaisemmin häntä pidettiin *semmosena yleishöylänä*, joka on aina paikalla tarvittaessa ja valmis tekemään mitä tahansa. Jos erityisopettajat eivät olleet käytettävissä, saatettiin ajatella, että he eivät ole koskaan paikalla silloin, kun heitä todella tarvitaan. Nykyään ymmärretään, että erityisopettajalla on *tietty työaika ja tietyt työt*, eikä hän ole *mikään semmoinen armopala täällä, joka jakelee aikaansa kaikille.*

*Että ollaan niinku samalla viivalla siinä, että mä oon niinku yks sen saman työn tekijä eikä vaan, että mä oon semmonen joku jätesäkki täällä. Että kun mä en viitti tän oppilaan kanssa tehdä hommia, niin ota sinä se sinne.*

Erityisopettajat kokevat, että kehittämishankkeen myötä heidän arvostuksensa on lisääntynyt. Sen sijaan he eivät osaa sanoa, onko heidän työnkuvansa muuttunut projektin aikana, sillä *eihän tää työnkuva sillä lailla lyhyessä ajassa muutu. Tuskin tää nyt mitenkään erilaista on.* JES-hanke on kuitenkin antanut erityisopettajille *uusia ideoita* työhön sekä mahdollisuuden vaihtaa ajatuksia ja tietoja muiden erityisopettajien kanssa. Laaja-alaisen erityisopettajien yksinäisyys työssään on noussut esille JES-kokouksissa. *Yksinäisyys on varmasti persoonakohtaista, mutta kyllä erityistyöntekijä aina on [yksinäinen].* Erityisopettajan pitää itse olla aktiivinen: mennä opettajanhuoneeseen, keskustella muiden kanssa sekä jakaa kokemuksiaan.

Erityisopettajat kokevat työmääränsä suureksi. *Koko ajan enemmän ja enemmän niinku erilaisempia, monenlaisempia töitä on tulossa päälle.* He eivät mielestään ehdi tehdä kaikkia töitään niinä tunteina, jotka kuuluvat heidän työaikaansa. Erityisopettajien työ on vaativaa, mutta antoisaa. Välillä he kohtaavat *iloisia ja positiivisia, kaikkia kannustavia* tapauksia, välillä työ on raskasta ja kuluttavaa. *Erityisopettajan tulee kyetä toimimaan monin eri tavoin, niin opettajien kuin oppilaiden suuntaan joutaen.* Erityisopettajalta vaaditaan optimistisuutta ja uskoa tulevaisuuteen. Periksi ei voi antaa.

*Joissakin asioissa onnistuu ja joissakin ei ja huomaa, että tota tää on niinku loputon suo, jossa tarvotaan. Että kun ei oo semmosta käsikirjaa, mistä ottas sen...Voi että niitä tarvittas. - - Sitä tää työ on. Uskoa, että kyllä se vielä joskus aurinko paistaa.*

## 6 YHTEYDET TYÖELÄMÄÄN

### 6.1 Työelämä osana opetussuunnitelmaa

*Näiden erityisjärjestelyiden avulla me pyritään saamaan yhteiskunta- ja jatkokoulutuskelpoisia, positiivisesti ajattelevia ihmisiä.*

Voionmaan koulussa järjestetään oppilaille tavallisen työharjoittelun lisäksi mahdollisuus työssä oppimiseen niin, että työelämä on osa opetussuunnitelmaa. Tällöin oppilaat ovat osan viikosta koulussa ja osan työelämässä niin, että työpäiviä tulee viikkoa kohti kahdesta kolmeen. Työssä oppimista järjestetään *projektiluontoisesti* sellaisille oppilaille, joilta *koulu ei tavallisesti suju.*

Työssä oppiminen soveltuu erityisesti oppilaille, joille pelkkä *teoriaopiskelu* on liian raskasta ja joiden koulumotivaatio on hyvin alhainen. Vaikka oppilas ei edistyäkään koulussa, hän saattaa menestyä hyvin työpaikalla ja saada sieltä myönteistä palautetta. Todellisen työn tekeminen koetaan *mielekkääksi* ja töihin *jaksetaan herätä* paremmin kuin kouluun.

*Eli tää on sellainen valopilkku toisaalta, että se osoittaa näiden oppilaiden kohdalla, että niillä on tulevaisuutta. - - Vaikka täällä ei niin hirveän hyvin menisikään, niin niillä on se työmotivaatio ja ne varmaan hankkii itelleen jonkun työn ja pärjää sillä tavalla.*

Töissä menestymisen myötä oppilas saa onnistumisen elämyksiä ja hänen itsetuntonsa kasvaa. Kun hän saa tuloksia aikaan työelämässä, hän huomaa, *ettei olekaan niin huono* ja jaksaa myös käydä koulua. Työelämässä monet myös tajuavat, kuinka tärkeää koulun suorittaminen on.

*Pääsevät ehkä pätemään sitä kautta ja saamaan onnistumisen elämyksiä. Yks poika oli pari vuotta sitten, joka oli samaan aikaan töissä semmoisessa, mitenkä terapialuontoinen se työpaikka nyt onkaan, mutta jossain rautakaupassa. Hän oli kuin toinen mies sen jälkeen, kun hän oli sen homman aloittanut. Hän koki siellä kaupassa töitä tehdessään tekevänsä jotain mielekäästä ja samalla tuli koulukin hoidettua ikään kuin siinä sivussa.*

*Esimerkkinä vaikkapa semmonen poika, joka nyt meillä neljättä vuotta yrittää taistella eteenpäin, niin suoritti monta kurssia työskentelemällä*

*isossa huonekaluliikkeessä. Hänen hermonsä ei kestäny jossain vaiheessa lainkaan tätä koulua ja ei ne nyt tietysti hirveen hyvin kestä tälläkään hetkellä. Mutta tulee varmaankin saamaan päästötodistuksen. Ja sieltä työpaikalta hän sai pelkästään kehuja.*

Työssä oppiminen on tarjonnut enimmäkseen positiivisia kokemuksia, mutta joskus on jouduttu ottamaan myös *takapakkia* ja huomaamaan, että vaihtoehto ei sovi kaikille oppilaille. Epäonnistumisia työssä oppimisen suhteen on esiintynyt tilanteissa, jolloin oppilas on innostunut työnteosta niin, että koulu on jäänyt toisarvoiseen asemaan. *Se vaara tietysti on, että se on liiankin hauskaa se työelämässä olo.* Oppilas ei sitten jaksakaan enää tulla kouluun.

Työssä oppimisen järjestäminen työllistää etenkin erityisopettajia. *On aika paljon helpompaa pitää oppilas koulussa kuin järjestää hänelle työpaikka. Mut tuota siis työläitäkin keinoja käytetään silloin, jos nähään, että muu ei auta.* Työpaikkojen hankkiminen vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä. Tärkeimmät työpaikalle asetetut vaatimukset ovat, että sieltä löytyy oppilaalle sopivaa tekemistä ja henkilö, joka on valmis sitoutumaan nuoren ohjaamiseen ja kasvattamiseen. Vastuuhenkilö myös tekee oppilaasta loppuarvioinnin arvostellen hänen käyttäytymistään ja suoriutumistaan työtehtävistä. Parhaimmillaan vastuuhenkilö *tukee* oppilasta *persoonana* ja tarjoaa hänelle *aikuiskontaktin*, jollainen nuoren elämästä saattaa puuttua kokonaan. Eräs poika arvosti työpaikkaansa erityisesti siksi, että hän sai luotua siellä aikuiskontakteja miehiin. *Se oli hänelle erittäin tärkeä paikka erityisesti kun perhe oli silloin hajonnut.* Työssä oppimisen lisäksi Voionmaan oppilaat ovat harjoitelleet työntekoa perinteisen työelämään tutustumisen (TET) kautta. Opettajat toivovat, että yhteistyö työelämän kanssa toimisi myös toisin päin ja työpaikoilta tulaisiin esittäytymään kouluun.

*Jos ajatellaan, että työnantajat haluais innostaa koululaisia opiskelemaan jotain tiettyjä aloja, niin voishan ne silloin tällöin näyttäytyä kouluissa ja kertoa vähän, mitä se niiden työ tarkoittaa. Täältä oppilaat menee työelämään harjoittelemaan, mutta yhteyttä ei ole toisinpäin.*

## 6.2 Yhteistyö ammatillisen oppilaitoksen kanssa

Viitaniemen ammatillisen oppilaitoksen liittymisen Voionmaan JES-hankkeeseen katsotaan laskevan oppilaiden kynnystä tutustua oppilaitokseen. Oppilaat voivat esimerkiksi

suorittaa pakollisen työelämään tutustumisen jakson sellaisella linjalla, jolle he haluaisivat päästä opiskelemaan. Yhteistyön toivotaan edistävän opettajien kykyä ottaa erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat ja mahdolliset koulupudokkaat entistä paremmin huomioon.

Voionmaan koulu *hoiti niveliä* ammatillisen oppilaitoksen kanssa syksyllä 1999, kun suuri joukko opettajia kävi avoimien ovien päivänä tutustumassa oppilaitokseen ja sen henkilökuntaan. Vierailu koettiin tarpeelliseksi tilaisuudeksi vaihtaa mielipiteitä ja ajatuksia. *Tiedämme hieman enemmän toistemme odotuksista ja vaatimuksista. Tunnumme myös jonkun, kenelle oppilaitamme lähetämme.* Yhteistyö ammatillisten oppilaitosten ja peruskoulujen välillä on ollut perinteisesti vähäistä, mutta se *lähti oikein rysäyksellä nyt liikkeelle. Sillä tavalla, että koettiin, että se on todella tärkeä osa-alue.*

Voionmaan koulun opettajat toivovat, että jatko-opiskelun aloittaminen muuttuisi entistä joustavammaksi. Koska Voionmaalla opiskelun päättäminen on mahdollista muulloinkin kuin lukukausien päättyessä, olisi tärkeää, että opiskelun ammatillisessa oppilaitoksessa voisi aloittaa heti päättötodistuksen saamisen jälkeen. Tällöin oppilaille ei jää ylimääräistä *luppoaikaa*, joka saattaa aiheuttaa koulu- ja jopa vuorokausirytmien katoamisen.

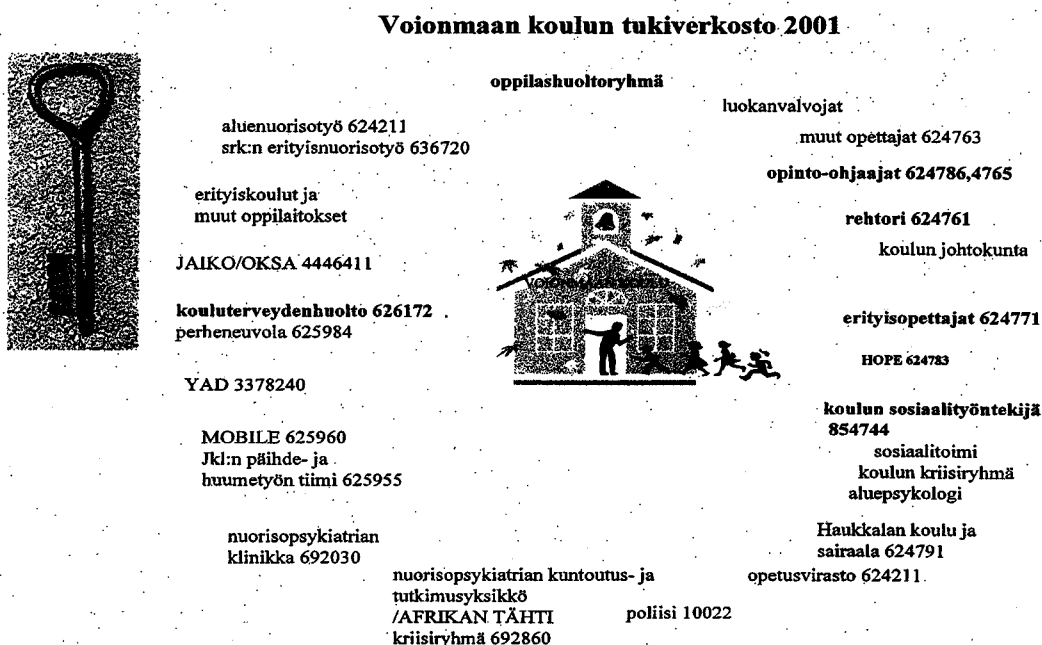
*Kun esimerkiksi meillä on oppilaita, jotka on neljättä vuotta, jotka lopettaa joululta tai ennen sitä, ett ne voi päästä jotain kursseja kokeilemaan ammatilliselle puolelle sitten tässä. - - Eli tää joustava siirtyminen sillä tavalla, että meillä kun on joustava lopettaminen tässä koulussa, niin vois sitten jatkopaikatkin olla joustavasti saatavilla.*

## 7 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

### 7.1 Koulun ulkopuoliset yhteistyötahot

*Yhteistyökumppanimme ovat tulleet arvoon arvaamattomaan.*

Voionmaan koulun JES-hanketta toteutetaan kiinteässä yhteistyössä koulun tukiverkoston kanssa (KUVIO 1). Koska koulu ei pysty yksin vastaamaan kaikkiin haasteisiin, nähdään moniammatillisen yhteistyön kehittäminen arvokkaana asiana.



KUVIO 1. Voionmaan koulun tukiverkosto (Kurunsaari 2001)

JES-hankkeen myötä erityiskoulut ovat muuttuneet resurssikeskuksiksi, jotka antavat opetuksen lisäksi konsultaatioapua oppimis- ja koulunkäyntivaikeuksissa. Jyväskylän resurssikeskuksia ovat Kukkumäen, Huhtarinteen, Päiväharjun, Haukkalan ja Keskikadun koulut. Voionmaalla on eniten tarvetta yhteistyöhön Haukkalan sairaalakoulun ja Keskikadun koulun yhteydessä sijaitsevan nuorten elämänhallintayksikön Hopen kanssa.

Haukkalan sairaalakoulua tarvitaan ihan ehdottomasti ja tota nimenomaan resurssikeskuksena, osaamiskeskuksena, mutta myös tämmöisenä sijoituskoulukeskuksena. Yhteistyöväylien avautuminen sairaalakoulun suuntaan on auttanut niitä oppilaita, jotka eivät syystä tai toisesta kykene käymään tavallista koulua. *Heille tarvitaan hoitopaikka ja siks ajaks myöskin koulu ja terapeutin ympäristö.* Muutamia Voionmaan oppilaita on saatu osastolle hoitoon ja *he ovat ehdottomasti tarvinneet sen sairaalakoulupaikan hoidollisista syistä.*

Oppilaiden ollessa koulun ulkopuolisessa opetuksessa tai hoidossa toinen erityisopettaja toimii asian vastuuhenkilönä. Kun oppilas aloittaa Haukkalassa, suoritettavista kursseista sovitaan yhteistyössä sairaalakoulun opettajien kanssa. *Haukkalan kouluhan on semmonen, että sinne ei tarvi kertoa, ett mitä pitää tehdä. Siellä on semmonen opettaja, joka tietää missä mennään, ei siellä tarvi ketään neuvoa.* Haukkalassa hoitojaksolla olevien oppilaiden asioista keskustellaan säännöllisesti pidettävissä palavereissa, joissa neuvotellaan esimerkiksi oppilaan paluusta omaan kouluun. Oppilaat ovat Haukkalassa useimmiten kuuden viikon hoitojakson ajan, mutta joskus heidän tilanteensa vaatii pitempiaikaista sijoitusta. Kuuden viikon jälkeen omaan kouluun palaaminen sujuu yleensä ongelmitta, mutta pitkien hoitojaksojen jälkeisestä paluusta Voionmaalla ei ole kokemusta.

Vuonna 1996 Jyväskylään perustettiin nuorten elämänhallintayksikkö eli Hope, jonka tarkoituksena on syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden koulunkäyntitaitojen palauttaminen ja syrjäytymiskierteen katkaiseminen. Voionmaalla on tehty yhteistyötä Hopen kanssa koko yksikön toiminnan ajan, koska koululla *on ihan selkee tarve siihen.* Hope on yhteistyötaho, *mikä on auttanut [koulua] ihan selvästi.* Tarvitaan erillinen paikka, *jonkinlainen nojatuoli, johon oppilaita voidaan lähettää latautumaan, hakemaan opiskelumuotiota, löytämään opiskeluvälineitä itelleen ja ehkä tutustumaan omaan itseensä ja omiin resursseihin.* Oppilaat opiskelevat Hopessa eripituisia tukijaksoja, jolloin Voionmaalta toimitetaan kullekin oppilaalle omat materiaalit ja opetussuunnitelmat. Yhteistyö Hopen kanssa on tiivistä, ja yksikkö *toimii luontaisena osana arkipäivää.* Hopea lukuun ottamatta yhteistyö Keskikadun muun resurssitoiminnan kanssa *on alkutekijöissä,* mutta tulevaisuudessa koulusta voidaan mahdollisesti lainata samanaikaisopettajia Voionmaalle.

Muutama vuosi sitten Voionmaa löysi yhteistyökumppanikseen nuorisopsykiatrian kuntoutus- ja tutkimusyksikön, sillä jonka *kehittämissuunnitelmat sopivat koulun tarpeisiin.* Nykyään yksikkö on *välttämätön osa [Voionmaan koulun] tukiverkosta.* Kuntoutus- ja tutkimusyksikössä nuorta hoidetaan kokonaisvaltaisesti. Oppilasta tutkitaan kuntoutuk-

sen ohessa, *ihan psykologista testausta ja muuta sellaista*. Tutkimustietojen pohjalta nuorelle mietitään esimerkiksi sopivia jatko-opintomahdollisuuksia.

*Tietysti kun tuli sellaista tietoa maailmalta, että peruskouluikäisiä on syrjääntyneitä ja tota jonkun oppilaan kohdalla me oltiin ihan kysymysmerkinä, ett mitä me tehdään... Okei tutkimus- ja kuntoutusyksikkö lähti pohtimaan yhdessä, ett mikä on tän oppilaan jatko-opintotie.*

Opettajista tuntuu, että hoidon tarpeessa olevia oppilaita on enemmän kuin aikaisemmin. Hoitopaikkojen puute aiheuttaa toimenpiteiden *venyttämisen* liian pitkälle. *Ja silloin ne on paljon vaikeammat ja kestävät kauemmin*. Opettajat pitävät oppilaiden hoitoon pääsyä suurena helpotuksena, *koska koulun keinoin ei pystytä edistämään heidän oloaan*. Sairaana oppilaan kohdalla koulu on voimaton.

*Et sillä tavalla niinku helpottanu mejän työtä, kun saahan ainakin kauheesti sanottuna saadaa pois käsistä vähäks aikaa, mut sitähän se on.*

Opettajat toivovat, että resurssikeskukset pystyisivät kohtuullisen nopeasti nykyistä mittavampaan konsultointiin ja kouluttamiseen.

## 7.2 Koulun sisäinen yhteistyö

### 7.2.1 Täällä koulussa on aika hyvä pohja tämmöselle yhteistyölle

Haastattelemamme opettajat pitävät Voionmaan koulun yhteistyöilmapiiriä hyvänä: *Meillä on aika semmosta avointa ja rehtiä tää meidän yhteistyö ja työnteko täällä*. Opettajien keskuudessa ei ole *mitään kuppikuntia*. Yhteistyön sujuvuuden perustana pidetään hyviä *henkilösuhteita*, sillä *kyllähän se hirveen paljon on ihan ihmisten henkilökemioista kiinni*. Koulun vahvuus onkin *henkilökunta, joka on osaavaa porukkaa, joustavaa porukkaa ja keskenään toimeentulevaa väkeä*.

Yhteistyöilmapiirin avoimuudesta huolimatta yhteistyötä tehdään monien mielestä liian vähän suhteessa siihen, *minkälainen tää opettajan työ on*. Aikaa keskusteluille on vähän, vaikka *pedagogisiin pohdintoihin olis tarvetta*. Yhteistyö jää liikaa kokousten ja palaverien yhteydessä tapahtuvaksi. Opettajat tekevät yhteistyötä pääasiassa oman



aineryhmänsä opettajien kanssa. Poikkitieteellistä yhteistyötä on vähän, *ellei sit oo jotain tämmösiä erityisprojekteja*. Tosin aineiden välisen yhteistyön määrä riippuu pitkälti opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista.

Erityisopettajat kokevat, että JES-hankkeen myötä heidän yhteistyönsä aineenopettajien kanssa on *jollain lailla lisääntynyt*. Yhteistyö on vahvistunut erityisesti niiden opettajien kanssa, jotka ovat olleet kiinnostuneita JES-hankkeen tarjoamista koulutuksista. Aineenopettajien ja erityisopettajien välinen ammatillinen yhteistyö on pitkälti keskusteluja oppilaista ja heidän tilanteistaan. Kun aineenopettaja huomaa oppilaalla olevan niin paljon vaikeuksia, ettei hän pysty niihin enää itse vastaamaan, hän kääntyy yleensä ensin erityisopettajan puoleen saadakseen neuvoja. Toisaalta aineenopettajat ovat oman aineensa asiantuntijoita. Oppilaan siirtyessä erityisopetukseen aineenopettajan kanssa neuvotellaan heidän aineessaan käsiteltävistä asioista: *Mitä ne sisällöt on, mitä voidaan laittaa mihinkin ja mitä voidaan vaatia*.

### 7.2.2 *Oppilashuoltoryhmä on arvokas työryhmä*

Voionmaan koulun oppilashuoltoryhmä kokoontuu kahden viikon välein. Ryhmän puheenjohtajana toimii apulaisrehtori. Muita jäseniä ovat rehtori, erityisopettajat, oppilaanohjaajat, kaksi aineenopettajaa, terveydenhoitaja, koulukuraattori ja aluepsykologi. Aineenopettajista toinen on tukioppilastoiminnan ohjaaja, ja toinen on mukana oman kiinnostuksen vuoksi. Muut ryhmän jäsenet ovat valikoituneet ammatillisesti. Ryhmä onkin *tavallaan asiantuntijaraati*. Rehtori pitää omaa läsnäoloaan kokouksissa tärkeänä: *Mä oon katsonut, että se on yks mun päätehtäviä, että mä tiedän, missä mennään kunkin kohdalla. Mä oon vastuussa kuitenkin loppujen lopuks niiden koulun suorittamisesta, joten mun täytyy tietää*.

Jokainen koulu saa määritellä oppilashuoltoryhmän toimintamuodot tarpeensa mukaan. Voionmaan koulun oppilashuoltoryhmän toimintaperiaatteet ovat muotoutuneet vuosien varrella ja ne ovat *koulun historian ja kulttuurin tuotteita*. Ryhmän toiminta on jossain määrin riippuvaista kulloisestakin puheenjohtajasta. Joka vuosi toimintaan yritetään keksiä *jotain uutta ja piristävää*. Oppilashuoltoryhmällä on tietty runko, jonka mukaan kokoukset etenevät. Tosin kokouksiin mennään *aika tolleen tuoreeltaan* ja siellä katsotaan, mitä asioita nousee esille. Ryhmän kokous on kokoava katselmus; todellinen oppilashuolto tapahtuu jokapäiväisessä koulutyössä.

*Siinä kokousten välillä tapahtuu koko ajan ja sitten se osa, mitä halutaan muille asianosaisille välittää, niin tuodaan se sitten kokouksessa esille.*

Voionmaan koulun oppilashuoltoryhmän toimintaperiaate vois olla vaikka se, että yritetään saada kaikki oppilaat mahdollisimman hyvin tän yläasteen läpi. Oppilashuoltoryhmässä tuodaan esille yksittäisten oppilaiden ongelmia, mietitään niihin ratkaisuja sekä sovitaan, ketkä ovat vastuussa asioiden hoidosta. Kokouksissa keskustellaan oppilaista, jotka uhkaa syrjäytyä, tippua kärryiltä tykkänään. Tai sitten heillä on muita tällaisia häiriöitä, järjestysjuttuja.

Kokouksissa käsitellään esimerkiksi oppilaiden poissaoloja ja niiden syitä. Ja kyllä se on saanut joitain oppilaita lopettamaan lintsuamista. Myös oppilaiden kurssiarvosanoja seurataan tarkasti. Erityisesti huomio kiinnitetään oppilaisiin, joilla on paljon hylättyjä tai keskeytettyjä kursseja. Oppilaiden ongelmia mietittäessä yritetään päästä pintaa syvemmälle:

*Jos [oppilas] ei käy koulua, niin mistä syystä ei käy. Jos ei menesty koulussa, niin mistä syystä ei menesty. Sitten jos on kiusaaja ja kiusattu, niin mistä se johtuu.*

Oppilaiden ongelmien lisäksi oppilashuoltoryhmässä keskustellaan koulutustilaisuuksista sekä erilaisista projekteista. Joskus ryhmä tekee tutustumiskäyntejä esimerkiksi resurssikeskuksiin.

Voionmaan koulun oppilashuoltoryhmän toiminta on enimmäkseen korjaavaa eli asioihin puututaan niiden jo tapahduttua.

*Harvoin näin isossa koulussa pystyy oleen ennaltaehkäisevää. Että kun meillä sentään on viispuolsataa oppilasta, niin tuota ei...ei monesti kerkii mukaan niin ajoissa, että pääsis ennaltaehkäisemään.*

Ennaltaehkäisyyn kuitenkin pyritään. Joskus tapahtumiin ehditäänkin reagoida lähinnä erityisopettajan tai kuraattorin toimesta ennen kuin homma riistäytyy pidemmälle. Esimerkkinä ennaltaehkäisevästä toiminnasta on mahdollisten ongelmaoppilaiden kartoittaminen jo seitsemännellä luokalla: seitsemänsien luokkien luokanvalvojat käyvät oppilaisiinsa tutustuttuaan kertomassa luokastaan oppilashuoltoryhmälle.

Jäsenilleen oppilashuoltoryhmä tarjoaa kollegiaalista tukea. Kokouksissa voi puhua asiat aikalailla halki ja moniammatillisuuden ansiosta asioille löytyy monenlaisia

*näkemyksiä.*

*Että jos sä yksin joutuisit ratkomaan niitä todella ongelmallisen oppilaan juttuja, niin aika monta kertaa iskis epätoivo. Mutta kun niistä yhdessä keskustellaan, vaikei saataisikaan heti selkeätä ratkaisua, niin se kumminkin auttaa jaksamaan paremmin siinä tilanteessa.*

*Et siinä tulee sitten, sitten niinku niin vaikeita ongelmia, monialaisia ongelmia, että ne täytyy oikeen yhdessä pohtia, et mitä tekis. Ja jos ei muuta, niin erityisopettaja kaipaa sitten tukea sille omalle ratkaisulleen, että onko, sanokaa, että onko tää, onko tää järkevä ajatus.*

Oppilashuoltoryhmään kuulumattomat opettajat pitävät ryhmän toimintaa tarpeellisenä: *Tärkee ryhmä, erittäin tärkee ryhmä, semmonen mielikuva mulle on tullu.* Opettajat kokevat voivansa kääntyä ryhmän puoleen ongelmatilanteissa. Jotkut opettajat toivovat ryhmältä kuitenkin *räväkämpää ja konkreettisempia* toimenpiteitä. Heidän mielestään *tommosia kriisitapauksia aika pitkään katotaan. Hirveen pitkään menee, ennen kun, ennen kun tuota apua saa. Että yritetään vielä ja katotaan seuraavassa [oppilashuoltoryhmän] kokouksessa.*

Joitakin ryhmän jäseniä turhauttaa se, että kokouksissa keskustellaan samoista oppilaista ja ongelmista viikosta toiseen ilman toimenpiteisiin ryhtymistä. Toimintaa haluttaisiinkin *suunnitelmallistaa*. Toisaalta myönnetään, että käsiteltävät asiat ovat sellaisia, että niihin ei voidakaan odottaa nopeita ratkaisuja.

*Ei me päädytäkään hyvin nopeella aikataululla mihinkään, vaan meidän pitäis pystyä pitämään ne mukana tässä menossa, ettei mitään suuria katastrofeja tapahtuisi. Kun me päästään tietyn rajan yli ja kuohunta tasoittuu, niin sit me voidaan odottaa tuloksia. Usein siinä on mukana vielä muita juttuja. Kodin tilanne saattaa selvitä, jolloin me selvitään tästä. Joten ei me voida mitään nopeita tuloksia koskaan odottaa tällaisissa, ne on pitkiä juttuja.*

### **7.2.3 Tiedonkulku vaatii aktiivisuutta**

Voionmaan koulun opettajat toivovat parannusta tiedonkulun sujuvuuteen. Tietoa vaihdetaan esimerkiksi opettajien kokouksissa sekä epävirallisissa keskusteluissa, mutta suuressa työyhteisössä kaikki eivät koe saavansa tarvitsemaansa tietoa asioista. Opettajia *on niin monta, ehkä unohtuu siitä sitten joku lenkki.* Tiedonhankinnassa täytyy itse olla aktiivinen. Tietoa täytyy *kaivaa ja se vie liian paljon aikaa.*

Kurssimuotoisuus ja luokattomuus aiheuttavat ongelmia tiedonkulkuun: *Tää*

*systeemihän tietysti on, jotka luo niitä semmosii, just niitä tämmösii ehkä tiedon katkoksia.* Tiedonkulun toivotaan paranevan etenkin kurssien vaihdon yhteydessä, kun opettajat vaihtuvat ja ryhmät sekoittuvat. Edellisen kurssin opettajan toivotaan kertovan seuraavalle opettajalle, miten kurssi on sujunut ja onko jollain oppilaalla ollut sen aikana vaikeuksia.

*Semmosta tiedonkulkua sillä tavalla, et kuitenkin, että havaittais niiden oppilaiden heikkous niinku kurssin aikana riittävän ajoissa ja tieto kulkis edelliseltä, kun ei oo niinku, että sama opettaja siirtyy seuraavalle kurssille opettajaks, vaan että se tiedonkulku siirtys. Että jos jollakin oppilaalla on ongelmia, ettei niinku ootettas taas, kun vaihtuu opettaja, niin kurssia puoleen väliin ja katota, et miten menee, vaan että se opettaja, joka saa sen heikon oppilaan, niin ois heti niinku kurssin alussa kärppänä paikalla siinä kattomassa, että tarviiko se lisäapua vai ei. Ettei ne niinku tavallaan unohtuis sinne joukon sekaan vaan ja sitten ollaan hädissään, et taas tulee nelonen.*

Osa opettajista kokee, että aina tietoa ei edes yritetä levittää. *Jos nyt vähän kyyninen ois, niin tietohan on valtaa ja tiedon käyttö on tietyllä tavalla vallan käyttöä, että jos panttaa jotain, niin voi kokea hallitsevansa jotain. Silloin tällöin tuntuu siltä.* Salassapitosäännöt saattavat myös olla asia, mikä saa ihmiset pitämään suunsa kiinni.

Salassapitovelvollisuutta käsiteltiin paljon seuraamissamme oppilashuoltoryhmän kokouksissa. Niissä mietittiin esimerkiksi linjausta siihen, kenelle kerrotaan, jos oppilaalla on HOJKS, tai mitä sanotaan opettajille, kun oppilas on hoitojaksolla. Oluennaisena pidetään asioiden miettimistä oppilaiden kannalta: mitkä asiat on syytä salata oppilaiden oikeusturvan takia ja mitkä taas tärkeitä tietää, jotta oppilaita voidaan auttaa parhaalla mahdollisella tavalla. Salassapitovelvollisuuden etu on, että *oppilaasta ei ylimääräistä puhuta. Semmonen juoruilu ei oo tarpeen.* Jossain määrin kaikkien olisi syytä jopa kiristää vyötä salassapitoasioissa, koska esimerkiksi *opettajien huoneessa heitetään aika huolettomasti kommentteja.*

Vaikka salassapitovelvollisuutta ja sen tärkeyttä ei kyseenalaisteta, sen koetaan vaikeuttavan toisinaan asioiden hoitamista ja tiedonkulkua. *Että hankaloittaako se työtä, niin hankaloittaa se. Tietty avoimuus on tarpeen ja maalaisjärjen käyttö sallittua.* Huhuja ja juoruilua pidetään pahempana asiana kuin avointa keskustelua. Salassapitosääntöjä on tiukennettu niin, että opettajat eivät saa kysyä esimerkiksi hammaslääkäriltä tai psykologilta, onko oppilas ollut heidän luonaan tai onko oppilaalle varattu vastaanottoaika. Jotkut oppilaat ovat oppineet käyttämään tätä hyväkseen ja ovat luvatta poissa koulusta.

*Siis vaitiolojutut on nyt niin pinnalla, et meil ei niinku, jos oppilas haluaa kieroilla ja valehdella, niin pystyy piiloutumaan halutessaan aika pitkään tällasen taakse, että et saa selville missään tapauksessa. Se tuntuu niinku...tuntuu ylimitotetulta.*

*Kyl se joskus on aiheuttanut sellasia ikäviä yllätyksiä. Yks esimerkki on että jos mä haluan seurata jonkun oppilaan tekemisiä - - ja mä soitan sanotaan nyt psykiatrille ja kysyn oliko hän, kun hän sanoi olleensa siellä. Psykiatri saattaa sanoa, että en voi kertoa, niin kyllä näissä tilanteissa tuntee itsensä aika lailla turhautuneeksi. Että kaiken lisäksi tää psykiatri ei pakosti kerro vanhemmillekaan. Kyllä tää tekee tää vaitiolo velvollisuus jotain kummallisuuksia, eritoten kun ottaa huomioon, ett meidän kaikki oppilaat on alaikäisiä.*

## 8 HAVAINTOJA KEHITTÄMISTYÖSTÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella JES-hanketta osana Voionmaan koulun arkipäivää. Olemme tutkineet koulun hankkeeseen liittyvien teemojen toteutumista käytännössä sekä opettajien käsityksiä hankkeesta. Tutkimuksemme päätulokset ovat seuraavat:

- JES-hankkeen tarjoamat koulutukset ovat olleet ajankohtaisia ja tarkoituksenmukaisia.
- Koulutuksissa käyminen on edistänyt opettajien kykyä ottaa oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioon sekä muokannut heidän asenteitaan myönteisemmiksi erilaisuutta kohtaan.
- Opettajien kyky ja halu kohdata erilaisia oppijoita mahdollistaa entistä useammille opiskelun yleisopetuksen ryhmissä.
- Luokattomuus, kurssimuotoisuus, valinnaisuus ja erityisopetus ovat Voionmaan koulun joustavien opetusjärjestelyjen kulmakiviä.
- Joustavin opetusjärjestelyin pyritään jokaiselle oppilaalle turvaamaan päättötodistus ja sitä kautta omien kykyjen mukainen jatko-opintomahdollisuus.
- Luokattomuus ja kurssimuotoisuus mahdollistavat yksilöllisen opiskelutahdin, mutta ovat vaativia toteuttaa.
- Yhteistyö aineenopettajien ja erityisopettajien välillä on lisääntynyt, ja sitä kautta myös yleis- ja erityisopetuksen suhde on lähentynyt.
- Opettajat kaipaavat aikaa kollegiaalisille keskusteluille ja tehokkuutta tiedonkulkuun.
- HOJKS:ien tarpeellisuus ymmärretään, mutta niiden käytännön toteutus on vielä vähäistä.
- Työssä oppiminen antaa mahdollisuuden peruskoulun vaihtoehtoiseen suorittamiseen.
- JES-hankkeen myötä moniammatillinen yhteistyö on lisääntynyt.

## 8.1 Koulun kehittäminen: kenen ehdoilla, mihin suuntaan?

JES-hankkeen tavoitteena on kehittää koulujen toimintakulttuuria ja päästä siten lähemmäksi oppivan koulun ideaa. Oppivan koulun edellytys on yhteinen visio siitä, mihin suuntaan koulu yhteisöä halutaan muuttaa (Nikkanen & Lyytinen 1996, 146; Senge 1994, 206). Kehittämistavoitteita ei määritellä täsmällisesti etukäteen (Väljjarvi 1993, 145), sillä niiden muotoutumiselle tulee jättää tilaa muutosprosessin myötä.

Jokaisella koululla on omat ainutkertaiset kehittämismahdollisuutensa (Lyytinen 1986, 350-351). Ei ole järkevää lainata jonkun toisen visiota (Fullan 1994, 13), vaan jokaisen koulun tulee miettiä kehityssuuntansa itse. Erityisopetuksen laatuhankkeessa kouluille on annettu mahdollisuus suunnitella omat kehittämisteemansa, joten hanke lähtee koulujen omista tarpeista ja mahdollisuuksista. Mikään todellinen uudistuminen ei voi toteutua ulkoapäin annetuilla ohjeilla (Väljjarvi 1993, 146), vaan uudistusten tulee toimiakseen perustua ideoihin, jotka ovat tärkeitä hanketta toteuttaville ihmisille (Sahlberg 1998, 145). Muuten kaikki uusi koetaan pelkästään lisärasitteena (Sahlberg 1998, 145), tai tuloksena saattaa olla opettajien näennäiseksi kokema uudistus (Väljjarvi 1993, 146).

Kehittämishankkeet ovat usein jääneet irrallisiksi käytännön koulutyöstä. JES-hankkeen teemat on Voionmaan koulussa valittu mielestämme järkevästi, sillä ne ovat olleet koulun painopistealueita jo aikaisemmin eivätkä siis ole erotettavissa yleisestä koulunpidosta. Kun kehittämistyöhön liittyviä asioita ei ole rajattu kuulumaan vain tiettyyn projektiin, ne mielletään helpommin kaikille kuuluviksi eikä pelkästään projektiin sitoutuneiden henkilöiden työsaraksi.

Sahlbergin (1998, 162) mukaan koulun yhteisten päämäärien ja tavoitteiden sisäistäminen parantaa yhteistyön edellytyksiä ja sitä kautta koko yhteisön kehittymisen mahdollisuuksia. Vaikka monet haastattelemistamme opettajista eivät osanneet luetella koulun JES-teemojen nimiä, niihin liittyvät asiat ja toimintatavat olivat heille tuttuja, koska ne kuuluvat niin olennaisena osana Voionmaan koulun arkipäivään. JES-hankkeeseen vahvasti sitoutuneita ihmisiä on vain muutamia.

Kehittämiseen liittyvä jatkuva muutos saa Voionmaan opettajilta myös kritiikkiä osakseen, sillä *se väsyttää monia ihmisiä, se jatkuvassa muutoksessa oleminen*. Opettajien mielestä *jossain täytyy olla pysyvyyttäkin*. Muutosväsymys ilmenee joistakin haastatteluisista: osa opettajista peräänkuuluttaa kriittisyyttä uudistuksia kohtaan. Lyytinen (1986, 349) toteaa, että itsekritiikki on koulun sisäisen kehittämisen keskeinen edellytys. Sahlbergin

(1998, 17) mielestä kehittämishankkeita voidaan moittia siitä, että ne eivät ota opettajan työn realiteetteja huomioon. Kehittämisen tulisi olla lähellä opettajan käytännön työtä, ja hankkeissa olisi otettava huomioon koulujen *rajalliset resurssit ja opettajien jaksaminen*.

Hargreaves (1995, 18) näkee jatkuvan kehittämisen korostamisessa myös sen vaaran, että voimakkaan kehittämistyön seurauksena saatetaan hävittää jotain sellaista, joka on perinteenä arvokasta ja välttämätöntä. Sahlberg (1996, 55) toteaaakin:

”Vaikka kenenkään ei tulisi kieltää jatkuvan kehittämisen tärkeyttä ja muutoksen välttämättömyyttä koulussa, on koulua kehitettäessä ymmärrettävä, että koulun yhtenä tehtävänä on kulttuuriperinnön siirtäminen uusille sukupolville sekä nuorten kasvattaminen rauhallisen yhteiskunnan jäseniksi.”

Koulussa olisi löydettävä tasapaino rutiinien ja uusien haasteiden välillä (Hargreaves 1995, 18).

Koulun kehittämiseen liittyvän muutosprosessin monimutkaisuus edellyttää tutkivaa ja ongelmia ratkaisevaa asennetta (Fullan 1994, 10). Muutokseen liittyy aina tietty epävarmuus ja riskien otto, joten kyky elää jatkuvassa epätasapainon tilassa on olellaisen tärkeä (Pascale 1990, 174). Mikäli uudistusten halutaan ulottuvan koulun arkipäivään, opettajat on saatava uskomaan, että myös virheet ja epätietoisuus hyväksytään. Ainoa todellinen synti on jättää yrittämättä. (Waugh & Punch 1987, 244-245.)

## 8.2 Muutoksen edellytykset

Inhimilliset yhteisöt muuttuvat vain muuttamalla asenteitaan, uskomuksiaan, arvojaan ja tavoitteitaan (Väljærvi 1993, 145-146). Koulutkin kehittyvät viime kädessä opettajien ajattelun ja toimintatapojen muutoksen kautta (Sahlberg 1998, 16). Muutokset eivät tapahdu itsekseen, vaan niiden käynnistymiseen tarvitaan opettajien kollegiaalisten normien vahvistamista ja oman työn reflektointia, moniammatillista yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä koko kouluyhteisön koulutusta.

**Tärkeä vuorovaikutus.** Louis (1994) pitää opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen puutetta suurena esteenä muutokselle ja kehittymiselle. Koulusta puuttuvat lähes kokonaan mahdollisuudet vaihtaa ajatuksia, kertoa kokemuksista ja etsiä yhteisiä tulkintoja koetuille ilmiöille. (Louis 1994, 17.) Opettajat ovat kouluissaan eristäytyneitä, ammatilli-



sesti yksinäisiä ja tekevät vähän työhön liittyviä asioita yhdessä. Eristäytyneen kulttuurin vallitessa koulun on vaikea toimia oppivana organisaationa, sillä eristäytyneisyys rajoittaa uusien ideoiden leviämistä ja kehittymistä. (Sahlberg 1998, 130, 132.)

Opettajien ammatillisen kehittymisen tulisi perustua keskinäiseen keskusteluun (Sahlberg 1998, 158). Keskusteluille, uskomusten ja asenteiden reflektoinnille sekä muulle yhteistyölle tulee luoda edellytykset varaamalla niille aikaa (Sahlberg 1998, 191) ja pyrkimällä kohti avointa ilmapiiriä, jossa omia ajatuksia ei tarvitse peittää, jos ne poikkeavat yleisestä mielipiteestä (Lehtonen 1999, 87). Myös Voionmaan opettajat toivovat aikaa ajatusten vaihdolle ja *pedagogisille pohdinnoille*, sillä kiireisessä työtahdissa opettajien keskinäinen yhteistoiminnallisuus jää vähiin. Kun opettajat kehittyvät ammatillisesti, voi koko kouluorganisaatiossa tapahtua kokonaisvaltaista muutosta; yksilötason kehittyminen muuttuu systeemitason oppimiseksi (Sahlberg 1998, 15, 109). Yhteistyötä lisäämällä ja yhteisiä pelisääntöjä luomalla voidaan parantaa myös tiedonkulun ongelmia.

Individualismi elää kouluissa vahvana (Sahlberg 1998, 133) yhteisöllisyyden perinteen puuttuessa. Hargreavesin (1993, 229) mukaan individualismi johtuu opettajan työhön luonnostaan kuuluvista epävarmuuksista, koulun sosiaalisesta ilmastosta ja rakenteellisesta arkkitehtuurista. Kuitenkin monet koulun nykyisistä haasteista vaativat yhä laajempaa yhteistyön tekemistä niin koulun sisäisesti kuin ulkoisestikin. Hankkeet tai projektit voivat antaa sysäyksen yhteisöllisyyden kehittämiseen, mutta perimmäisen syyn tulee olla koulu yhteisön oma halu kehittyä. Fullanin (1994, 59) mielestä yhteistyötä korostettaessa ei tule unohtaa myöskään individualismin hyviä puolia. Kyky ajatella ja toimia itsenäisesti on olennaista uudistusten kannalta. Kollegiaalisuuden ja individualismin välinen suhde on paradoksi, sillä näiden molempien korostaminen samanaikaisesti on tärkeää (Sahlberg 1996, 51). Parhaimmillaan ne toimivat rinnakkain täydentäen toinen toistaan (Fullan 1994, 61).

**Oman työn kriittinen reflektointi.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 9) esitetään näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä. Oman työn kehittäminen vaatii sitoutumista ja kehittämisen työvälineen, reflektoinnin, käyttämistä (Oksanen 1998, 233). Reflektoinnilla syvennetään oman toiminnan analysoimista ja ymmärtämistä. Opettajan itsereflektointi mahdollistaa huomion kiinnittämisen opetusta koskeviin käsityksiin, uskomuksiin ja odotuksiin. (Sahlberg 1996, 51, 60.)

Schön (1983) asettaa reflektion vastakohtaksi teknisen rationaalisuuden, joka tarkoittaa tehokasta toimintaa tietyn, ennalta määrätyn päämäärän saavuttamiseksi. Teknis-

rationaalisessa toiminnassa ei kyseenalaisteta päämäärää eikä totuttua toimintamallia. Reflektio taas merkitsee näiden molempien kyseenalaistamista. Koulussa on perinteisesti toimittu teknis-rationaalisesti, sillä valmiiksi annettu opetussuunnitelma on luonut toiminnalle selkeän kehyksen. Opettajan pätevyyden mitta on ollut hänen tekninen osaamisensa, mikä näkyy tuntityöskentelyn sujuvuutena. Lisäksi opettajat valittavat usein, että reflektoinnille ei ole aikaa. Schön (1983) korostaa kuitenkin toiminnan aikana tapahtuvan reflektoinnin merkitystä. Opettajan pitäisi siis pyrkiä jatkuvaan reflektointiin opetustilanteissa eikä ainoastaan sen jälkeen. Tällöin oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin olisi mahdollista vastata välittömästi. Oksasen (1998, 243) mielestä erityisopetuksen laadun kehittämisessä opettajan omalla reflektoinnilla on suurempi merkitys kuin kirjoitetuilla opetussuunnitelmillä.

**Välttämätön yhteistyö.** Koulut ovat perinteisesti olleet varsin suljettuja systeemejä ja pyrkineet suojelemaan itseään ulkoisilta muutoksilta ja virtauksilta (Sahlberg 1998, 41). Moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen Voionmaan koulussa voidaan nähdä osoituksena koulusysteemin muuttumisesta avoimempaan suuntaan, jolloin koulu on yhä enemmän vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Sahlberg 1998, 14). Vuorovaikutus koetaan Voionmaalla tarpeelliseksi ja jopa välttämättömäksi, mikä on työyhteisön kehittymisen edellytys. Kehitys merkitsee kykyä rakentaa yhä uusia yhteyksiä erilaisiin ympäristöihin (Land & Jarman 1992, 30). Fullanin (1994, 66) mukaan monet organisaatiot työskentelevät jatkuvasti sisäisen kehityksensä puolesta, mutta eivät osaa ylläpitää aktiivisia suhteita ympäristöönsä. Kehitystä ei kuitenkaan tapahdu, jos sisäistä ja ulkoista ympäristöä ei arvosteta samantasoisina. Sisäisten suhteiden ja ulkoisten yhteyksien on oltava dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. (Fullan 1994, 67, 70.)

Fiske (1992) muistuttaa, että koulut eivät voi parantaa kaikkia yhteiskunnan sairauksia. Jotta ne voisivat onnistua kasvatustehtävässään edes jotenkin, niiden on löydettävä kaikki mahdollisuudet minimoida tällaisten ongelmien negatiiviset vaikutukset. Edellytyksenä on uusien liittolaisten löytäminen ja yhteyksien rakentaminen lähiyhteisöihin. (Fiske 1992, 204-205.) Näin muodostuu laaja tukiverkosto, joka auttaa käsittelemään sekä koulun erityisongelmia että perusnäkömymiä (Fullan 1994, 130). Rosenholtz (1989, 73) toteaaakin, että tehokkaasti toimivissa kouluissa yhteistyö on sääntö, joka on perustana jatkuvalla kehitykselle sekä elinikäiselle oppimiselle.

**Koulutus asenteiden muokkaajana.** JES-hankkeen koulutusten kautta opettajat ovat saaneet tietoa erilaisista oppijoista, mikä on lisännyt yleistä ymmärrystä ja suvaitsevai-

suutta erilaisuutta kohtaan. Kaikki halukkaat eivät ole käytännön syistä päässeet osallistumaan koulutustilaisuuksiin. Sahlbergin (1998, 93) mukaan mahdollisimman monien opettajien tulisi saada osallistua koulutuksiin, jotta kehittämishankkeista muodostuisi vaikuttavampia.

Perinteinen täydennyskoulutus on koulumaista tarkasti ennakolta asetettuine tavoitteineen. Koulun ulkopuolella järjestettynä se sisältää suljetun systeemin piirteitä ollen irrallista ja aidosta kontekstistaan eristettyä. (Sahlberg 1998, 42.) Koulutuksen tuominen kouluuyhteisöön mahdollistaa koulutuksen kaikille tasapuolisesti. Naukkarinen (1999a, 251) toteaaakin, että ”opettajien täydennyskoulutuksen tulisi olla koko kouluuyhteisön koulutusta, jossa koulutus tuodaan kouluun työntekijöiden luo”. Tällöin koulutuksiin osallistuminen ja sitä kautta niiden tavoitteisiin sitoutuminen on helpompaa. Harva haluaa sitoutua asiaan, josta ei tiedä juuri mitään tai jota ei ainakaan ole sisäistänyt. Taloudelliset seikat saattavat olla esteenä koulukohtaisille koulutuksille; on huomattavasti kalliimpaa hankkia kouluttaja yhden koulun opettajille kuin laajemmalle kuulijakunnalle.

Varsinkin aineenopettajien opinnot ovat perinteisesti painottaneet aineen sisältöjen hallintaa, ei niinkään itse opettamista ja oppilaiden kohtaamista. Voionmaan opettajat toivovat, että JES-koulutuksista saisi konkreettista hyötyä arkipäivän koulutyöskentelyyn kaikenlaisten oppilaiden kanssa. Koulutukset eivät aina vastaa opettajien odotuksia ja toiveita. Esimerkiksi luki-vaikeus-koulutus voi olla aivan erilainen opettajan kuin tutkijan näkökulmasta. Kritiikkiä saavatkin sellaiset koulutukset, joissa käytännön kouluelämän ulkopuolella työskentelevät asiantuntijat tarjoavat uudistuksia, joita *on tosi helppo paperilla tehdä*, mutta käytännössä vaikea toteuttaa. Koulutusten tarkoitus ei kuitenkaan ole valmiiden ratkaisujen antaminen, vaan tärkeämpää on, että ne tarjoavat *ajatuksen tasolla semmosta herättelyä* ja sitä kautta mahdollistavat asenteiden muokkautumisen.

### 8.3 Joustavuuden monet muodot

Joustavat opetusjärjestelyt nähdään keinona saavuttaa tavoitteet, joiden toteuttamisessa keskitetty, kaikille samanlainen koulu ei ole onnistunut (Leppävuori 1999, 150). Joustavuus ja vapaus ovat ristiriidassa perinteisen, tiukasti ylhäältä ohjatun koulunpidon kanssa. Valmiiden määräysten mukaan on helppo edetä, joustavuus sen sijaan vaatii paljon sekä opettajilta että oppilailta. Mutta ennen kaikkea joustavuus antaa monia mahdollisuuksia

opetustyöhön.

**Luokattomuus.** Vuosiluokattoman opetuksen tarkoitus on oppilaiden huomioon ottaminen yksilöinä niin, että heillä on mahdollisuus edetä opinnoissaan omien edellytystensä mukaan (Mehtäläinen 1997, 20, 22). Tähän pyritään jokaiselle oppilaalle tehtävän yksilöllisen opinto-ohjelman avulla. Luokattomuuden idea painottaa paitsi oppilaiden yksilöllisyyttä myös sosiaalisten taitojen kehittämistä. Vuosiluokattomassa järjestelmässä oppilaat tottuvat ryhmien vaihtumisen vuoksi työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa, mikä edistää sosiaalista kasvua (Mehtäläinen 1997, 25-26). Luokkamutoisessa koulussa, jossa luokan rakenne saattaa pysyä samana vuosikausia, oppilaat omaksuvat tietyn roolin tai joutuvat siihen tahtomattaan. Jos joku joutuu syrjityksi, asetelmaa on vaikea muuttaa. Luokattomassa järjestelmässä ryhmät ja sen myötä roolit sekoittuvat jatkuvasti. Hännisen (Myyrä 1997, 20-21) mielestä perinteinen luokka on sosiaalisesti jähmeä: ”Luokassa on kunkut ja kiusaajat, kiusatut ja alistetut. Pysyvässä ryhmässä asemaa ei voi muuttaa.”

Toisaalta pysyvä luokka tarjoaa turvallisen sosiaalisen viitekehäksen, jossa opettaja ja oppilaat tutustuvat toisiinsa paremmin kuin jatkuvasti muuttuvissa ryhmissä. Luokattomassa koulussa ryhmäytyminen ja perinteinen luokkahenki jäävät vähemmälle (Mehtäläinen 1997, 29). Ulospäin suuntautuneille oppilaille tästä ei varmastikaan ole mitään haittaa, heidän saavat tilaisuuden entistä laajemman tuttavapiirin hankkimiseen, mutta ujojen ja arkojen koululaisten saattaa olla ahdistavaa toimia jatkuvasti uusien ihmisten kanssa. Osa oppilaista harhaileekin ilman fyysistä ja henkistä kiinnekohtaa omassa koulussaan (Koski 1997, 22).

Mehtäläisen (1997) toteamus, että luokattomassa järjestelmässä menestyvät parhaat ja sosiaaliset oppilaat, tukee monien Voionmaan opettajien näkemyksiä. Menestyjät myös pitävät luokattomuutta positiivisena asiana. Sen sijaan heikot, arat ja rauhattomat oppilaat kaipaavat paljon tukea selviytyäkseen opiskelustaan. (Mehtäläinen 1997, 117, 155-159.)

**Kurssimuotoisuus.** Kurssimuotoisuuden hyviä puolia ovat hahmotettavissa oleva opiskelujakson pituus ja kerrallaan opiskeltavien aineiden määrän vähyys (Hänninen 1993, 53). Näitä asioita pidetään myönteisinä myös Voionmaalla, mutta kuuteen jaksoon jaettu kouluvuosi koetaan raskaaksi. Kuuden viikon välein vaihtuva lukujärjestys aiheuttaa sen, että *rauhallinen opiskelutahti, se on ihan muutamissa viikoissa aina siellä vaan*. Kurssien aloitukseen ja lopetukseen kuluu paljon opiskeluaikaa, mikä aiheuttaa jatkuvan kiireen. Luokattomuuden ja jakso-opetuksen aiheuttama suunnittelu- ja järjestelytyö vievät myös

paljon aikaa (Hänninen 1993, 54). Koski (1997) toteaa koulujen arkipäivien olevan liian kiireisiä. ”Rehtorit sulkeutuvat työhuoneisiinsa suunnittelemaan työjärjestyksiä ja kurssi-tarjottimia. Pedagogiseen ja kasvatukselliseen ajatteluun ei ole mahdollisuutta. Ei ihme, että oppilaat harhailevat: opettajilla ja rehtoreilla ei ole heille aikaa!” (Koski 1997, 22.)

Opettajat kokevat, että kuusijaksojärjestelmän myötä oppilaantuntemus on heikentynyt. Ryhmien sekoittumisen ansioista tunnetaan paljon kasvoja, mutta oppilaita ei opita tuntemaan hyvin. Tämä aiheuttaa ongelmia varsinkin oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja heikkojen oppilaiden tukemisessa. Yläasteikäiset oppilaat ovat hyvin heterogeenistä joukkoa: toiset osaavat huolehtia asioistaan lähes aikuisten tavoin, toiset taas tarvitsevat jatkuvaa tukea ja ohjausta. Kaikille optimaalisen koulun rakentaminen lienee mahdotto-muus, mutta on syytä miettiä, mikä koulun tarkoitus on. Tuleeko perusopetusta antavan koulun olla monipuolisten oppimismahdollisuuksien vai turvallisten aikuiskontaktien tarjoaja? Ihanteellista olisi, että molemmat tavoitteet toteutuisivat, mutta tällä hetkellä näin ei Voionmaan opettajien mielestä tapahdu.

**Valinnaisuus.** Peruskoulut ovat voineet vuodesta 1993 vapaasti päättää valinnais-aineistaan. Valinnaisuus sopii yksilöllisyyttä korostavaan nykyaikaan; oppilaat kohdataan yksilöinä, joilla on erilaiset kiinnostuksen kohteet. Valinnaisaineet tarjoavat mahdollisuuksia eri tavalla lahjakkaille, sekä heikoille että hyvin koulussa menestyville. Jokaisella on mahdollisuus olla hyvä jossakin ja saada sitä kautta onnistumisen elämyksiä. Samalla valinnaisaineet ovat tärkeä tekijä koulumotivaation lisääntymisen kannalta (Leppävuori 1999, 150): opiskelu, johon itse on voinut vaikuttaa, koetaan mielekkääksi (Hänninen 1993, 58).

Elämä on valintojen tekemistä, joten on hyvä oppia tekemään niitä koulun turvallisessa ympäristössä. Valintoja tehdessään oppilas joutuu ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja myös miettimään valintojensa perusteita ja seuraamuksia. Valinnaisuutta tulisi lisätä vähitellen, sillä valintoihin liittyvään vastuuseen täytyy ehtiä kasvaa. (Leppävuori 1999, 151.)

Voionmaan opettajat pohtivat valinnaisaineiden roolia opetuksessa. Niiden pelätään saavan liian paljon jo ennestään tiukasta perusopetuksen resurssista. Jos pakollisten aineiden opetus kärsii valinnaisuuden takia, ollaan hakoteillä. Laaksolan (1999) mielestä koulujen välinen kilpailu on ajanut koulut keksimään mitä erilaisimpia ja houkuttelevimpia valinnaiskursseja. Parhaimmillaan valinnaisaineet tukevat koulun opetus- ja kasvatustavoitteita ja niillä on selkeät pedagogiset perusteet. Osa valinnaiskursseista sen

sijaan on enemmänkin puuhastelua, jolla pyritään viihdyttämään oppilaita. Koulun ensisijainen tehtävä on opetus, mutta ”samalla se tietysti voi olla kiva ja mukava.” (Laaksola 1999, 3.)

#### 8.4 Haasteellinen yksilöllisyys

Perinteisen koulun kulttuurissa vääränlainen tai liiallinen yksilöllisyys on usein käsitetty yksilön patologiana. Yksilöön on kohdistettu erilaisia toimenpiteitä, jotta patologiasta päästäisiin eroon. Näitä toimenpiteitä on suoritettu erityisopetuksessa. Skrticin (1991) mukaan segregoitu erityisopetus on seurausta kouluorganisaation kykenemättömyydestä vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. *Ei erityisopetus tuota erityisoppilaita, vaan se, että yleisopetus ei pysty vastaamaan kaikkiin huutoihin.*

Yksilöllisiä tarpeita on kuitenkin jokaisella oppilaalla. Oppiva koulu pyrkii kehittämään oppimisympäristöään sellaiseksi, että kaikkien oppilaiden opetuksen yksilöllistäminen mahdollistuu (Naukkarinen 2000, 159). Tällöin ei ole tarvetta kohdistaa toimenpiteitä ainoastaan oppilaaseen, vaan koko kouluorganisaatioon ja sen vuorovaikutussuhteisiin (Naukkarinen 1998, 194). Tämä vaatii henkilökunnalta sosiaalisen konstruktionismien omaksumista, kriittisesti reflektointia ja systeemistä näkemystä (Naukkarinen 2000, 159).

Sapon-Shevinin (O’Neil 1994/1995, 9) mukaan kaikkien oppilaiden yhteinen opetus edellyttää uudelleen järjestelyjä koulujen käytänteissä, kuten opetussuunnitelmissa, opetusmenetelmissä ja henkilökunnan rooleissa. Hän korostaa myös opettajien koulutuksen merkitystä. Ei voida odottaa, että opettajat kykenisivät kriittiseen reflektointiin, jos opettajien koulutus ei anna siihen valmiuksia (Calderhead 1992, 146). Jotta oppiva koulu muuttuu todellisuudeksi, tulee opettajien koulutuksen pohjautua konstruktivis-reflektiivis-systeemille ajattelulle (Naukkarinen 1998, 198). Vaikka kyseisiä käsitteitä painotetaan opettajien koulutuksessa, eivät opettajien kouluttajat toimi niiden mukaisesti.

**Eriyttämisen vaikeus.** Naukkarisen (1998, 193) mielestä oppilaan lähettäminen luokasta erityisopetukseen on ”taakan siirtoa” (Senge 1994). Kun siirretään taakka, hankala lapsi, jonkun toisen niskoille, luokka voi jatkaa toimintaansa kuten ennenkin. Voionmaalla opettajat ovat oppineet jossain määrin kantamaan taakkansa itse: aineenopettajat pyrkivät kohtaamaan oppilaan yksilöllisyyden luokkatilanteessa, eikä oppilasta lähetetä erityisopet-

tajalle yhtä helposti kuin aikaisemmin. Osaksi taakankanto on johtuu pakosta, koska erityisopetuksessa ei ole resursseja ottaa vastaan kaikkia apua tarvitsevia oppilaita. Oman *venymisen* luokkatilanteessa katsotaan kuitenkin kuuluvan asiaan.

Vaikka Voionmaan opettajien halu ja valmius kohdata erilaisia oppijoita opetusryhmissään ovat lisääntyneet, jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen suurissa ryhmissä on vaikeaa. Eriyttävän oppimateriaalin valmistaminen on työlästä, ja tehokas eriyttäminen opetustilanteessa vaatisi samanaikaisopettajan tai avustajan läsnäoloa. Usein on helpompaa kohdata yksilöllisyys jälkikäteen esimerkiksi kokeen arvostelussa. Tällaisiin eriyttämiskeinoihin tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti, jotta ne eivät ”vesittäisi” opetussuunnitelmaa. Jos oppilaan yksilöllisyys kohdataan käyttämällä lempeämpää arvostelua, oppimisen tukemisen sijasta oppilasta tuetaan läpäisemään kurssi. Onkin mietittävä koulun tavoitteita ja merkitystä: onko koulussa tarkoitus oppia vai hankkia arvosanoja. Toisaalta yhteiskunta vaatii päättötodistuksen jatko-opintokelpoisuuden osoitukseksi, mikä lisää suoritus- ja arvosanakeskeisyyttä. Vastatakseen yhteiskunnan asettamaan haasteeseen opettajat saattavat joutua tinkimään tarkoituksenmukaisesta opetuksesta. Jos arvosanat eivät vastaa oppilaan todellista tasoa, luodaan vääriä odotuksia sekä oppilaille itselleen että jatko-opintopaikalle. Niin kauan kuin suhteellinen arviointi on käytössä, sen täytyy olla oikeudenmukaista. Toimintatavoissa voi olla joustavuutta, mutta oppilaiden arvioinnin täytyy olla tasapuolista.

**Integraatio.** Opettajien asenteilla on ratkaiseva merkitys integraation toteutumisessa (Moberg 1998, 155). Voionmaan opettajien näkemykset integraatiosta ovat yhteneviä opettajien yleisten käsitysten kanssa, jotka Mobergin (1998, 136, 139) mukaan ovat yleensä varsin kriittisiä. Vaikka integraation tavoittelu nähdään sinänsä oikeana asiana, ollaan huolissaan opetuksen laadusta. Opettajien huolenaiheena on toisaalta se, miten hyvin voidaan ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja toisaalta oman ammattitaidon riittävyys. Myös aineellisten edellytysten puute koetaan ongelmaksi. Opettajat pitävät ristiriitaisena sitä, että integrointia yleisopetukseen markkinoidaan yhteiskuntaan sopeuttavana ja oppilaan edun mukaisena toimintana (Leppävuori 1999, 72), mutta tukipalveluihin tarvittavia taloudellisia resursseja ei pystytä tarjoamaan. Tämän vuoksi on vaikeaa seisoa varauksetta integraatioideologian takana, vaikka sen oikeellisuuden myöntäisikin. Suuri heterogeeninen ryhmä ilman tukipalveluja ei edistä todellista integraatiota. Moberg (1998) toteaaakin, että ongelmat, joita syntyy sijoitettaessa erityisopetusta tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen ryhmiin, johtuvat ensisijaisesti koulun puutteellisista

edellytyksistä. Koulujärjestelmän on kehitettävä sellaiseksi, että yleis- ja erityisopetuksen integraatiota voidaan perustella paitsi yhteiskunnallisen tasa-arvon edistämiseksi, myös laadukkaalla, kaikille hyvällä opetuksella (Moberg 1998, 158).

## 8.5 HOJKS toiminnan jäsentäjänä

Erityisopetukseen siirretyille oppilaille tulee lain mukaan laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS on suunnitelma oppilaan erityisen tuen tarpeesta ja toteuttamisesta. Sen tarkoitus on yhtenäistää oppilasta kasvattavien, opettavien ja kuntouttavien tahojen näkemystä oppilaan opetuksen järjestämisestä. (Nissinen & Tilus 2000, 25-26.) Tilus (2000a) tarkentaa, että HOJKS laaditaan myös yksittäisestä oppiaineesta, jos perusopetuksen oppimäärästä poiketaan. Jyväskylän kaupungin kouluviraston suosituksen mukaan oppilaalle tulee laatia oppiainekohtainen HOJKS, jos hän on yli puolet kyseisestä aineesta erityisopetuksessa. HOJKS voidaan laatia ilman erityisopetukseen siirtoa, jos HOJKS-työtavasta katsotaan olevan oppilaalle hyötyä. Tällöin HOJKS toimii oppilaan, opettajan ja vanhempien yhteisenä pedagogisena työvälineenä ilman hallinnollisia päätöksiä. (Tilus 2000a, 18.)

Vaikka HOJKS:aa pidetään Voionmaalla tärkeänä, kynnys sen tekemiseen ja käyttämiseen tuntuu kuitenkin olevan suuri. Suunnitelman kirjallinen toteuttaminen nykyisessä muodossaan koetaan työlääksi ja aikaa vieväksi. *Joutaisi vain arviointipalaverissa istumaan.* Ehkä taustalla on myös pelko HOJKS:n kahlitsevuudesta ja siitä, ettei kaikkia suunnitelmaan kirjattuja asioita saavutetakaan. HOJKS:n ei kuitenkaan pitäisi olla jäykkä asiakirja, vaan pikemminkin tavoitteisto, jonka suuntaisesti toimitaan. Sen tulisi toimia ajatusten jäsentäjänä: mihin pyritään ja millä keinoilla. Voionmaalla erityisopettajat ovat jääneet melko lailla yksin suunnitelmien laatimisessa, vaikka varsinkin oppiainekohtaisessa HOJKS:ssa aineenopettajan panos olisi tärkeä. HOJKS mielletään erityisopetukseen kuuluvaksi asiaksi; sen pitäisi kuitenkin olla työväline kaikille oppilaan kanssa työskenteleville. HOJKS-koulutukset tulisikin suunnata koko opettajakunnalle eikä ainoastaan erityisopettajille.

Koska HOJKS:aa ei ole vielä sisäistetty työtavaksi, sen laatiminen saattaa tuntua turhalta, ylimääräiseltä työltä. HOJKS:n tekeminen ja käyttäminen vaativat sekä asenteellista muokkausta että käytännön harjoittelua. Kaikkia tyydyttävää valmista HOJKS:n



mallia tuskin koskaan saavutetaan, vaan sitä on jokaisen muokattava omaan käyttöönsä sopivaksi. Moni opettaja näkee paperitöiden, kuten kirjallisen HOJKS:n tekemisen, vievän aikaa oppilaiden kohtaamiselta. Papereillahan ei itsessään olekaan merkitystä, mutta ne konkretisoivat, mitä yksilöllisyys ja yksilöllistäminen kunkin oppilaan kohdalla tarkoittavat. Lisäksi HOJKS auttaa oppilasta ja hänen vanhempiaan jäsentämään kokonaistilannetta. Oppilaan on mielekkäämpää sitoutua tavoitteisiin, joita on itse saanut olla laatimassa. Myös edistymisen seuranta on helpompaa, kun asiat on kirjattu eikä arviointia tarvitse tehdä olettamusten perusteella.

HOJKS syntyi yksilöllisyyden vaatimuksen seurauksena (Tilus 2000b, 4), mutta se ei itsessään kehitä keinoja eikä taitoja yksilöllisyyden kohtaamiseen. HOJKS:aa voidaan käyttää yksilödiagnostisesti kohdistuen kaikki toimenpiteet oppilaaseen tai toisaalta systeemisesti, jolloin myös oppimisympäristön kehittäminen nähdään tarpeellisenä (ks. esim. Naukkarinen 1999a). Kehittämisen käynnistämiseksi tarvitaan tutkimustietoa. Jos tutkimuksessa havaitaan epäkohtia esimerkiksi oppimisympäristössä tai koulun vuorovaikutusilmastossa, pyritään tämän perusteella selvittämään, millaisia muutoksia niihin voidaan tehdä ja millaisia tukitoimia oppilaalle voidaan tarjota yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseksi. Näin koulun käytäntöjen ja arkipäivän tutkiminen palvelee myös yksittäisen HOJKS:n rakentamista.

## 8.6 Työssä oppiminen vaihtoehtoisena opiskelumuotona

Koulutuksella on keskeinen merkitys yhteiskuntaan integroitumisessa tai siitä syrjäytymisessä. Nykäsen (1999, 41) mukaan pääosa nuorista menestyy koulussa kohtuullisesti saaden sieltä taitoja ja tietoja tulevaa elämää varten. Nykänen jatkaa, että osalle nuorista tuottaa kuitenkin suuria vaikeuksia sopeutua koulun perinteisiin työskentelytapoihin, jotka painottavat vahvasti tiedollisia valmiuksia. Työelämän ja koulun yhdistäminen saattaa olla ratkaisu sellaisten oppilaiden kohdalla, joille teorettinen peruskouluopiskelu luokassa istumisineen ei ole mielekästä. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten integrointi peruskoulun päättövaiheessa takaisin koulu yhteisöön on vaikeaa, mutta sen sijaan integroituminen ympäröivään yhteiskuntaan voi onnistua työpaikkaopiskelun kautta. Oikea työ koetaan merkitykselliseksi, ja siinä menestymisen hyväksi ollaan valmiita ponnistelemaan.

Voionmaan työelämäprojektilla pyritään turvaamaan päättötodistus syrjäytymis-

vaarassa oleville oppilaille, joille tavallinen koulunkäynti ei maistu. Työelämän osittaisella mukanaololla yritetään saada motivaatiota ja puhtia myös koulunkäyntiin. Tavoitteet ja toimintatavat ovat samantyyppiset kuin vuonna 1993 käynnistyneessä Omaura-koulutusmallissa, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa työelämän ja opiskeluryhmän kesken (Nykänen 1999, 41). Omaura-projektin kohteena ovat syrjäytyneet tai syrjäytymisvaarassa olevat nuoret, jotka ovat suurimmaksi osaksi peruskoululaisia tai juuri peruskoulun päättäneitä. Pyrkimyksenä on saada aikaan positiivisia muutoksia nuoren elämässä ja sen hallinnassa hyödyntämällä nuoren omia vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita (Nykänen 1999, 41). Voionmaalla kyse on yksittäisjärjestelyistä, joten toiminta ei ole koulun arjessa erityisen näkyvää. Tästä huolimatta mahdollisuus peruskoulun vaihtoehtoiseen suorittamiseen on tärkeä osa koulun toimintaa, sillä ilman päättötodistusta on nyky-yhteiskunnassa vaikeaa päästä työelämään.

Päättötodistuksen saaminenkaan ei ole tae syrjäytymisen estämiselle. Jotkut nuoret suorittavat peruskoulun loppuun, mutta jäävät ajelehtimaan ilman jatkokoulutus- tai työpaikkaa. Voionmaan koulun ja Viitaniemen ammatillisen oppilaitoksen käynnistämä yhteistyö mahdollistaa oppilaiden *saattohoidon* ammatillisiin opintoihin. Oppilasta ei jätetä yksin vastaamaan peruskoulun jälkeisten opintojen aloittamisesta, vaan asia voidaan pohjustaa jo peruskouluaikana. Kun opinnot ovat käynnistyneet, voidaan peruskoulusta olla yhteydessä ammatilliseen oppilaitokseen ja seurata sekä tukea oppilaan menestymistä. Kun nuorta tuetaan peruskouluvaiheessa päättötodistuksen ja jatko-opiskelupaikan hankkimisessa, hänet saatetaan pelastaa epäsosiaaliselta elämänkaarelta, jonka kustannukset yhteiskunnalle ovat miljoonia markkoja.

## 9 TUTKIMUSMATKAN PÄÄTTEEKSI

Tutkimuksessamme mielenkiintomme kohdistuu yhteen kouluun ja sen elämään. Voionmaan koulussa on monia erityispiirteitä, kuten luokattomuus ja runsas valinnaisainetarjonta, jotka näkyvät myös tutkimuksessamme. Vaikka tarkoituksemme on ollut tutkia erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen toteutumista Voionmaalla, on tutkimusprosessimme johdattanut tarkastelemaan koulua kokonaisvaltaisemmin. Kaikista asioista ei voikaan selkeästi erottaa, ovatko ne hankkeen vaikutusten vai koulun yleisen kehittymisen seurausta.

Vaikka JES-hanke on erityisopetuksen laatuhanke, se ei kosketa ainoastaan erityisopetusta. Erityisopetus ei ole - tai ainakaan sen ei pitäisi olla - mikään erillinen saareke, vaan kiinteä osa koulun toimintaa. Tilus (Lantto-Tolvanen 2000, 6) muistuttaa, että erityisopetus ei ole tila, johon oppilaita voidaan lähettää, vaan toimintatapa yleisopetuksen rinnalla. Erityisopetuksen toimintatapoja ei voida kehittää ilman yleisopetuksen kehittämistä: on pyrittävä koko koulutuksen laadun parantamiseen, jotta jokaiselle oppilaalle voidaan tarjota hänen tarpeitaan vastaavaa opetusta. Holopaisen (1999, 6) mielestä yleis- ja erityisopetus ovatkin päässeet tärkeään vuoropuheluun erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen myötä.

Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeella on pyritty ohjaamaan koulujen kehittämistyötä kunta- ja koulutasolle. JES-hankkeessa mukana oleville kouluille on annettu vapaus kehittää hanketta omien lähtökohtiensa ja tarpeidensa mukaan. Taustalla on ajatus, että kehittämistyö lähtee kouluyhteisön omasta aktiivisuudesta. Hanketta toteutetaan siis samoin periaattein kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta: päätösvaltaa ja vastuuta hajautetaan ruohonjuuritasolle. Aikaisemmin opettajat ovat olleet lähinnä valmiin opetussuunnitelman toteuttajia ja pyrkineet ulkoapäin asetettuihin tavoitteisiin. Nyt heillä on kuitenkin halutessaan mahdollisuus vaikuttaa oman koulunsa asioihin ja olla sitä kautta luomassa itselleen sopivaa työyhteisöä.

Kouluille annettu vapaus saattaa aiheuttaa myös epävarmuutta. Kun ei ole tarkasti noudatettavaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa eikä kehittämistavoitteita päätetty ylhäältä käsin, koulut joutuvat miettimään tarkemmin toimintaansa ja ottamaan siitä myös vastuun. Tämä johtaa opettajat pohtimaan omaa ammattitaitoaan. Jos luottamus ammattitaitoon ei ole täysin kohdallaan, on helpompi toimia niin kuin aina ennenkin on toimittu. Ja mikään ei kehity. Muutokseen sisältyy aina riski. Jos riskiä ei ole valmis ottamaan,

mikään ei muutu, ei myöskään parempaan suuntaan. Ennakkoluuloton ja avoin mutta samalla myös kriittinen asennoituminen mahdollistavat kehityksen. Kehittämishankkeet eivät muuta mitään, jos opettajat eivät ole valmiita muuttumaan.

Muutokset eivät yleensä tapahdu hetkessä. Ja kun asiat kehittyvät, löytyy aina uusia epäkohtia. Näistä tosiasioista huolimatta on säilytettävä usko siihen, että kehittämistyön avulla voidaan saavuttaa jotakin. Koulujen on uskottava ja luotettava omiin kykyihinsä ja visioihinsa, sillä koululaitoksen todellinen muutos voi lähteä vain sisältäpäin.

Voionmaalla on ymmärretty kehityksen välttämättömyys, ja koulu on hengeltään varsin uudistusmyönteinen. Opettajat eivät vastusta muutoksia, vaikka suhtautuvatkin asioihin kriittisesti. Koulun JES-hankkeen painopistealueet, joustavuus opetusjärjestelyissä, erilaisia oppijoita palveleva opetus ja yhteydet työelämään, kertovat koulussa ymmärretyn, että jokainen oppilas on yksilö ja siksi tarvitaan erilaisia mahdollisuuksia opiskella. Painopistealueita toteutetaan moniammatillisen yhteistyön tuella, sillä koulu ei voi eikä sen tarvitse yksin vastata kaikkiin sille osoitettuihin haasteisiin. Voionmaalla arvostetaan myös tärkeää muutoksen edellytystä, lisäkoulutusta, ja opettajia rohkaistaan kehittämään itseään.

*Että miksi projektissa on mukana, niin kyllä yksi syy on se, että saatas näytettyä kaikille opettajille aina vuorotellen, että hei sähän oot niinku...että mää kannustan sua eteenpäin tekemään työtä. Et tuota, et jokainen pääsis niinku ajatuksissaan ja itsensä kehittämisesään pitemälle.*

Koulun kehittämistä koskevalla tutkimusperinteellä on lyhyt historia (Sahlberg 1998, 51). Varsinkin koulun sisällä tehtävä tutkimus, jossa pyritään saamaan tietoa koulun todellisuudesta, on nuori tutkimuksen ala. Naukkarinen (1999a, 251) vaatii, että koulututkimuksen tulisi yhä enemmän päästä sisälle kouluihin ja luokkiin tutustumaan koulun kulttuuriin ja kehittämään sitä. Ulkoapäin tehdyillä tutkimuksilla saatetaan saada harhaanjohtavia tuloksia koulun toimintakulttuurista, koska esimerkiksi pelkkä strukturoituihin kyselylomakkeisiin vastaaminen tuo helposti esiin koulun julkiteorian. Naukkarisen (1998, 183) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että tiettyjä käsityksiä koulusta ja oppimisesta pidetään hyväksyttävänä ja ne on myös määritelty virallisiin asiakirjoihin. Hän jatkaa, että käsitykset saattavat kuitenkin jäädä retoriikan tasolle, jolloin ne eivät siirry omiin ammatillisiin käytäntöihin, osaksi jokapäiväistä käyttöteoriaa. Koulun kehittämiseksi tarvitaankin mielestämme sellaista tutkimusta, jossa tutkijalla on mahdollisuus nähdä myös julkiteorioi-

den taakse. Kaikki kyllä tietävät, miten asioiden pitäisi olla, mutta kehityksen kannalta onkin tiedettävä, miten ne ovat nyt ja mitä voitaisiin tehdä, jotta päästäisiin lähemmäksi tavoitteita.

Laadullinen tutkimus on aina jossain määrin subjektiivista. Emme olekaan kuvanneet ainoaa todellisuutta Voionmaan koulusta, vaan yhden todellisuuden, joka meille on näyttäytynyt omassa tutkimuksessamme. Tutkimuksemme koostuu yhdeltä yläasteelta yhden lukuvuoden aikana keräämästämme materiaalista, joten tuloksiamme ei voi suoraan yleistää muihin kouluihin. Joitakin suuntaviivoja koulujen kehittämistyöhön tutkimuksemme varmasti antaa. Tutkimuksemme kuvaa Voionmaan koulun opettajien käsityksiä mahdollistaen yksittäistenkin ajatusten esiin nousemisen. Tämä tekee tutkimuksestamme merkityksellisen koulun kannalta. Suurin hyöty tutkimuksestamme onkin toivottavasti Voionmaan koululle ja sen kehittämistyölle.

Tutkimuksemme vahvuutena pidämme useiden eri menetelmien käyttöä tiedonhankinnassa. Haastattelun, osallistuvan havainnoinnin ja dokumenttianalyysin rinnakkaisella käytöllä olemme uskoaksemme pystyneet saamaan Voionmaan koulusta monipuolisemman kuvan kuin ainoastaan yhtä menetelmää käyttämällä. Tärkein tutkimusmenetelmämme on ollut haastattelu, joka on antanut mahdollisuuden päästä tutustumaan opettajien ajatuksiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 35) mukaan haastatteluun kuitenkin katsotaan sisältyvän monia virhelähteitä. Virheitä aiheutuu niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin. Haastattelutekniikkamme kehittyminen, vaihtelevat haastattelutilanteet sekä omat persoonamme ovat varmasti vaikuttaneet tutkimukseemme. Hirsjärvi ja Hurme toteavat myös, että haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta.

Keräsimme aineistoa lukuvuoden 1999 - 2000 ajan, jonka jälkeen aloitimme sen syvällisemmän analysoinnin. Tällainen rytmitys on ollut mielestämme tutkimuksen kannalta onnistunut. Riittävän pitkän aineistonkeruajan ansiosta pääsimme tutustumaan koulun elämän moninaisuuteen. Aineistoa kerätessämme pyrimme tietoisesti välttämään liian hätäisten johtopäätösten tekoa, jotta saisimme koulun arjesta mahdollisimman luotettavan kuvan.

Parityöskentely on ollut antoisa tapa tehdä tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen henkeen liittyvä epävarmuus ja valmiiden mallien puuttuminen olisivat yksin tehdessä saattaneet tuntua ahdistavilta. Yhdessä olemme käyneet keskusteluja tutkimuksen tekemisestä ja omista ajatuksistamme. Keskustelut ovatkin varmasti rikastuttaneet työtämme.

Voionmaan opettajien keskuudessa toivottiin tutkimusta, jossa kartoitettaisiin myös oppilaiden mielipiteitä koulusta. Tämä palvelisi koulun kehittämistä entistä asiakasystävällisempään suuntaan. Muidenkin ulkoisten asiakkaiden, kuten oppilaiden vanhempien ja ympäröivän yhteisön, mielipiteitä tulisi kuunnella koulua kehitettäessä.

Haastatteluja tehdessämme huomasimme, että kiireestä ja monista vaatimuksista huolimatta monet opettajat olivat tyytyväisiä työhönsä ja motivoituneita sen kehittämiseen. Koska viime aikoina on puhuttu paljon opettajien työuupumuksesta, olisi mielenkiintoista tutkia lähemmin näitä työssään tyytyväisiä opettajia. Mitkä tekijät edistävät heidän työssä jaksamistaan?

Voionmaan koulun joustavien opetusjärjestelyjen tavoitteena on päättötodistuksen ja sitä kautta jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen. Koulussa on havaittu, että siirtyminen peruskoulusta keskiasteen koulutukseen aiheuttaa usein ongelmia syrjäytymisvaarassa oleville nuorille. Tähän nivelvaiheeseen tulisi kohdistaa tutkimusta, jotta sen ylittämistä voitaisiin helpottaa.

Vaikka työssä oppiminen on koulutusmahdollisuuksia käsiteltäessä melko paljon esillä, on sen soveltaminen peruskouluvaiheeseen vielä varsin vähäistä. Kuitenkin mahdollisuus peruskoulun vaihtoehtoiseen suorittamiseen on ehdottoman tärkeä niille nuorille, jotka eivät sovi nykyisen koululaitoksen asettamiin kehyksiin. Voionmaan koulun työelämäprojekti on arvokas hanke, jota kannattaisi kehitellä eteenpäin. Kirjallisuudessa ja aikakauslehtiartikkeleissa keskitytään lähinnä peruskoulun jälkeiseen työssä oppimiseen. Työmme johtaakin uuteen jatkotutkimusaiheeseen: peruskouluaikana tapahtuvaan työssä oppimiseen.

Koulututkimuksen tekijöiden on mielestämme kuunneltava enemmän koulujen itsensä toiveita ja tarpeita. Tutkimuksesta on oltava hyötyä tutkimuskohteelle, sillä muuten tutkimukseen osallistuminen koetaan lähinnä ylimääräiseksi vaivaksi, mikä on omiaan syventämään tutkimuksen ja käytännön koulutyön välistä kuilua. Tuunaisen (1999, 22) mielestä ”parhaimmillaan erityispedagogisen tutkimuksen ja koulun arjen tulisi käydä jatkuvaa hedelmällistä vuoropuhelua.”

*Tutkimuksen keinoin on varmasti syytä seurata kaiken aikaa ja tutkia sitä, minkälaista apua koulut tarvitsevat. Avun tarve on varmasti jokaisessa koulussa vähän erilainen ja tota erilaiset koulumuodot, esimerkiksi tällainen kurssimuotoisuus, jaksojärjestelmään perustuva koulu tarvitsee erilaista työntekotapaa kuin semmoinen perinteinen hajautettu järjestelmä.*

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Barnett, R. 1992. Improving higher education. Total quality care. Bristol: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brannen, J. 1992. Combining qualitative and quantitative approaches: An overview. Teoksessa J. Brannen (toim.) Mixing methods. Qualitative and quantitative research. Aldershot: Avenbury, 3-38.
- Bogdan, R. & Biglen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Burgess, R.G. 1982. Multiple strategies in field research. Teoksessa R.G. Burgess (ed.) Field research. A sourcebook and field manual. London: Allen and Unwin, 163-175.
- Calderhead, J. 1992. The role of reflection in learning to teach. Teoksessa L. Vall (ed.) Reflective teacher education. Albany: State University of New York Press, 139-146.
- Dalin, P. 1993. Changing the school culture. Townbridge: Cassell.
- Denzin, N. 1978. The research act. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Ferguson, D.L. 1987. Curriculum decision making for students with severe handicaps. Policy and practice. New York: Teachers College Press.
- Fiske, E, 1992. Smart schools, smart kids. New York: Simon & Schuster.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures. New York: Basic Book.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, A. 1993. Individualism and individuality. Reinterpreting the teacher culture. International Journal of Educational Research 19 (3), 227-246.
- Hargreaves, A. 1995. Renewal in the age of paradox. Educational Leadership 52 (7), 14-19.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytän-

- tö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, P. 1999. Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke: Yleis- ja erityisopetus päässeet vuoropuheluun. *Erityiskasvatus* 42 (4), 6-7.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Vantaa: Kunnallispaino.
- Hänninen, J. 1993. Kurssimuotoinen vuosiluokkiin sitomaton opetus Kärpäsen yläasteella. Teoksessa H. Blom & S. Lipsanen (toim.) *Valinnaisuus - lisää liikkumavaraa kouluun*. Helsinki: Opetushallitus, 51-67.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu yhdessä kehittäen*. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Koski, E. 1997. Oppilas vai organisaatio? *Opettaja* 95 (5), 22.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laaksola, H. 1999. Sirkushuvit pois. *Opettaja* 95 (35), 3.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. *Oppilasko ongelma?* Jyväskylä: Gummerus.
- Land, G. & Jarman, B. 1992. *Break-point and beyond*. New York: Harper Business.
- Lantto-Tolvanen, M. 2000. Oppilasta autettava omassa koulussa. *Keskisuomalainen* 26.3.2000, 6.
- Lehtonen, K. 1999. Kohti refleksiivisempää koulutodellisuutta! Kuvailevaa arviointia erään koulunkehittämiprojektin vaiheista. *Kasvatus* 30 (1), 81-91.
- Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 1993. Koulun kehittämisen terminologiaa. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa*. XIV Kasvatustieteenpäivät Oulussa 26-28.11.1992. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 53.
- Leppävuori, S-L. 1999. Peruskoulun valinnaisuus - oppilaan etu vai yhteinen hyöty. Valinnan perusteiden tarkastelua sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksia peruskoulun valinnaisuudesta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Louis, K.S. 1994. Beyond "managed change". *Rethinking how schools improve. School Effectiveness and School Improvement* 5 (1), 2-24.
- Lyytinen, H.K. 1986. Koulun sisäinen kehittäminen - avain itseuudistuvaan kouluun. *Kasvatus* 17 (5), 349-354.



- Marshall, C. & Rossman, G.B. 1995. *Designing qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Mehtäläinen, J. 1997. VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opetus ala- ja yläasteilla. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 2.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Myyrä, H. 1997. Kärpäsen yläasteella käydään ”luokatonta luokatonta”. *Opettaja* 95 (14), 20-21.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analysointi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 182-202.
- Naukkarinen, A. 1999a. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 149.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (2), 159-170.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. 1996. *Oppiva koulu ja itsearviointi*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nissinen, H. & Tilus, P. 1999. *Erityisopetussuunnitelma 2000*. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A.
- Nykänen, J. 1999. Omaura - vaihtoehtoinen tapa oppia. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) *Sopeutumattomat koulussa. Esy-opetuksen käytäntöä ja teoriaa*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31, 41-55.
- O’Neil, J. 1994/1995. Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership* 52 (4), 7-11.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 232-245.

- Pascale, P. 1990. *Managing on the edge*. New York: Touchstone.
- Patton, M.Q. 1990a. *Debates on evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Patton, M.Q. 1990b. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Robson, C. 1995. *Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rosenholtz, S. 1989. *Teachers' workplace. The social organization of school*. New York: Longman.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000*. Porvoo: WSOY.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. *Oppiva organisaatio - oppimisen laadun ja luovuuden yhdistäminen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. 1994. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday Currency.
- Skrtic, T.M. 1991. *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organisation*. Denver: Love Publishing.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taanila, M. 1993. Lyhytkurssitoiminnan laatujärjestelmä. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 259-264.
- Tilus, P. 2000a. HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa P. Tilus & S-R. Vuorenmaa (toim.) *HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana*. Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. Jyväskylä, 17-22.
- Tilus, P. 2000b. Johdanto. Teoksessa P. Tilus & S-R. Vuorenmaa (toim.) *HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana*. Haukkalan koulun julkaisu 1:2000. Jyväskylä, 3-6.
- Tuunainen, K. 1999. Erityisopetuksen kehittämistyö tarvitsee myös tutkimusvaroja. *Erityiskasvatus* 42 (4), 22.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-

6), 387-398.

Väljärvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 54.

Waugh, R.F. & Punch, K.F. 1987. Teacher receptivity to systemwide change in the implementation stage. *Review of Educational Research* 57 (3), 237-254.

Wolcott, H.F. 1990. Writing up qualitative research. *Qualitative research methods series* 20. Newbury Park: Sage.

### **Painamattomat lähteet**

Kurunsaari, J. 2001. Voionmaan koulun tutkiverkosto.

Naukkarinen, A. 1999b. Opetusmoniste.

## LIITE 1

### 1 TUTKIMUKSEN METODIIKKA

#### 1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen toteutumista yhdellä peruskoulun yläasteella. Olemme kartoittaneet, vastaako hanke koulun tarpeisiin ja toteutuvatko koulun hankkeelle määrittelemät tavoitteet. Tuomme esille opettajien näkemyksiä ja kokemuksia siitä, miten hanke on vaikuttanut heidän työhönsä ja koulun arkipäivään.

#### 1.2 Tutkimusote

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Pattonin (1990b, 94) mukaan ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen ymmärtäminen korostuu laadullisessa tutkimuksessa, koska ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään. Havainnoinnin, haastattelun tai dokumenttien analyysin avulla pyritään selvittämään, mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, tekevät ja tietävät. (Patton 1990b, 94.) Laadullisen lähestymistavan kautta on mahdollista löytää ihmisten itsensä ilmiöille antamat merkitykset (Bogdan & Biklen 1992, 32). Myös tutkijan omat kokemukset ja tulkinnat tapahtumista muodostuvat osaksi tutkimusta (Patton 1990b, 40).

Laadullisen tutkimuksen etuna on joustavuus tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkimusta voidaan suunnata uudestaan prosessin edetessä riippuen siitä, millaista aineistoa saadaan. (Patton 1990b, 42.) Laadullisen tutkimuksen piirteitä ovat myös harkinnanvarainen otanta, aineistolähtöinen analyysi, hypoteesittomuus ja kertomuksellisuus (Eskola & Suoranta 1998, 18-22).

Tutkimuksessamme voidaan nähdä piirteitä sekä tapaustutkimuksesta että etnografisesta tutkimuksesta. Tutkimuksemme muistuttaa tapaustutkimusta, koska olemme kiinnostuneita yhden koulun käytännön toiminnasta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10). Etnografisen lähestymistavan mukaisesti olemme havainnoineet ilmiötä sen luonnollisissa olosuhteissa sekä keränneet tutkimusaineistoa monista lähteistä suhteellisen strukturoimattomasti. Emme kuitenkaan ole eläneet tutkimassamme koulussa sen arkipäivää lyhyitä havainnointijaksoja lukuun ottamatta, joten tutkimustamme ei voida pitää täysin etnografisena. (Eskola & Suoranta 1998, 104-107.)

Eniten tutkimuksemme on kvalitatiivisen evaluaatiotutkimuksen kaltainen. Syrjälä ym. (1994, 16-17) määrittelevät kvalitatiivisen evaluaatiotutkimuksen prosessiksi, jonka avulla hankitaan tietoa ilmiöstä, tapahtumasta tai esimerkiksi koulun kehittämisohjelmasta. Kehittämisohjelmaa tutkittaessa painottuvat osallistujien näkemykset ohjelman eduista ja haitoista. Tutkija haluaa päästä sisälle tutkimuskohteensa maailmaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Tutkimustieto mahdollistaa kriittisen keskustelun kehittämisohjelman onnistumisesta, minkä pohjalta voidaan tehdä käytäntöä koskevia parannusehdotuksia. (Syrjälä ym. 1994, 16-17.)

### 1.3 Aineiston keruu

Aineiston keruussa päämenetelmämme oli haastattelu. Lisäksi käytimme osallistuvaa havainnointia ja dokumenttianalyysia. Eri menetelmien käyttöä tutkimuksessa nimitetään monimetodiseksi lähestymistavaksi (Burgess 1982) tai triangulaatioksi (Denzin 1978).

Denzin (1978, 294-304) jaottelee triangulaation menetelmä-, tutkija-, aineisto- ja teoriatriangulaatioon. Menetelmätriangulaatiossa ilmiötä tutkitaan erilaisilla aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmillä. Tutkijatriangulaatiossa samaa kohdetta tutkii useampi tutkija. Aineistotriangulaatiossa yhdistellään erilaisia aineistoja samassa tutkimuksessa. Tutkimusaineiston tulkitsemista eri teorioista käsin kutsutaan teoriatriangulaatioksi. (Denzin 1987, 294-304; ks. myös Brannen 1992; Eskola & Suoranta 1998; Robson 1995.)

Menetelmätriangulaatiota olemme käyttäneet yhdistelemällä tutkimuksessamme haastattelua, osallistuvaa havainnointia sekä dokumenttianalyysia. Useiden tutkimusstrategioiden avulla olemme pyrkinneet saamaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kattavan kuvan. Robson (1995, 291) käyttää triangulaation yhteydessä termiä tulkintojen rikastuttaminen. Käyttämällä joustavasti eri tutkimusmenetelmiä saadaan esiin laajempia näkökulmia ja voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38). Robsonin (1995, 290) mukaan yksi tärkeä etu menetelmätriangulaatiosta on perusteettoman varmuuden vähentäminen. Kun käytetään vain yhtä menetelmää ja saadaan selviä tuloksia, tutkija voi päätyä uskomaan, että hän on löytänyt ”oikean” vastauksen. Käytettäessä lisäksi muita menetelmiä saattaa syntyä erilaisia vastauksia, jotka myös poistavat näennäisen varmuuden. Useiden menetelmien käyttö voi kuitenkin johtaa myös hämmennykseen ja epävarmuuteen, mikä on tyypillistä tehtäessä laadullista tutkimusta. (Robson 1995, 290.)

Tutkijatriangulaation toivomme monipuolistavan tutkimustamme ja antavan siihen laajempia näkökulmia (Denzin 1978, 297). Tutkijatriangulaatio vaatii runsaasti tutkijoiden keskinäistä neuvottelua havainnoista ja näkemyksistä (Eskola & Suoranta 1998, 70). Keskustelu ja omien käsitysten vertaaminen ovatkin olleet olennainen osa tutkimusprosessiamme. Aineistotriangulaation mukaisesti olemme yhdistäneet useammanlaisia aineistoja.

**Haastattelu.** Haastatteluaineiston keräsimme marraskuun 1999 ja toukokuun 2000 välisenä aikana. Haastattelimme 13:a koulun opettajaa, joista kahta avainhenkilöä kahteen kertaan. Näin ollen haastatteluja oli yhteensä 15. Sanelukoneella nauhoitettujen haastattelujen pituus vaihteli puolesta tunnista puoleentoista tuntiin ja niiden yhteiskesto oli noin 13 tuntia. Yksi haastattelu jäi osittain nauhoittamatta teknisten ongelmien vuoksi. Huomasimme tämän heti haastattelun jälkeen, jolloin kirjoitimme puuttuvasta osasta kenttämuistiinpanot. Viisi haastattelua teimme yhdessä, koska haastateltavat olivat tutkimuksemme kannalta keskeisiä henkilöitä, joiden kanssa meidän molempien oli tärkeää päästä vuorovaikutukseen. Muut opettajat haastattelimme erikseen, jotta näinkin suuri haastateltavien määrä tuli mahdolliseksi. Haastattelut tehtiin Voionmaan koulussa kulloinkin vapaana olevissa tiloissa: luokissa, kirjastossa tai opettajainhuoneessa. Lähes jokaisessa haastattelutilanteessa esiintyi pieniä häiriötekijöitä, esimerkiksi puhelimen soimista ja muiden henkilöiden ilmestymistä paikalle. Ulkopuoliset häiriöt vaikuttivat ajatusten kulkuun ja tunnelmaan, mutta niiden merkitystä aineistomme kannalta on mahdoton sanoa.

Haastateltavat valitsimme kolmenlaisin perustein. Avainhenkilöiksi luokittelimme koulun rehtorin ja kaksi erityisopettajaa, joista toinen on koulun JES-hankkeen yhdyshenkilö. Toiseen ryhmään kuuluivat JES-hankkeessa mukana olevat opettajat. Aineistoa kerätessämme pääsimme osallistumaan oppilashuoltoryhmän kokouksiin ja huomasimme, että kokouksissa käsiteltiin tutkimuksemme kannalta oleellisia asioita. Sen vuoksi kolmannen ryhmän muodostivat ne oppilashuoltoryhmään kuuluvat opettajat (mm. oppilashuoltajat), jotka eivät kuuluneet edellä mainittuihin ryhmiin. Tutkimuksen rajaaminen yhteen

kouluun ja harkinnanvaraisesti valittujen opettajien haastatteleminen mahdollistivat aiheen syvällisen tarkastelun koulun kontekstissa. Haastateltavien opettajakokemus vaihteli 8 vuodesta 35:een vuoteen. Anonymiteetin varmistamiseksi emme yksilöi haastateltaviamme.

Haastattelumme olivat teemahaastatteluja. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin, kaikille haastateltaville samoihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.) Haastatteluistamme puuttuivat kysymysten tarkka järjestys ja muoto (Eskola & Suoranta 1998, 87), mikä mahdollisti keskustelunomaisuuden ja epämuodollisuuden sekä tiedonhankinnan suuntaamisen itse tilanteissa esimerkiksi lisäkysymysten avulla. Haastattelun joustava eteneminen mahdollisti vastausten taustalla olevien motiivien esiin saamisen. Ei-kielelliset vihjeet auttoivat ymmärtämään vastauksia ja niiden merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34-35.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelussa keskeisiä ovat ihmisten asioille antamat tulkinnat ja merkitykset. Tällöin haastattelussa ei painotu tutkijan näkökulma, vaan haastateltava saa äänensä kuuluviin. Painotimme haastateltaville, että heidän mielipiteensä ja kokemuksensa ovat tärkeitä, ei niinkään faktatieto. Haastatteluja sovittaessa moni nimittäin ilmaisi epävarmuutensa JES-hankkeeseen liittyvästä tietämyksestään.

**Kirjalliset dokumentit.** Pattonin (1990, 10) mukaan dokumenttiaineistoksi luetaan organisationaalinen, kliininen ja toimintaohjelmia kuvaava kirjallinen materiaali, muistiot ja kirjeenvaihto, viralliset julkaisut, henkilökohtaiset päiväkirjat sekä kyselylomakkeiden avovastaukset. Materiaaliimme kuului kokouspöytäkirjoja ja omia muistiinpanoja JES-kokouksista, JES-raportteja, Voionmaan koulusta saatua hankkeeseen liittyvää kirjallista materiaalia sekä koulun kotisivuilta löytyvää aineistoa. Edellä mainitut dokumentit tarjosivat meille lähinnä faktatietoa hankkeesta ja Voionmaan koulusta, ja käytimme materiaalia valikoidusti poimien tutkimuksemme kannalta oleellisia asioita. Huhtikuussa 2000 teimme Voionmaan koulun opettajakunnalle joustaviin opetusmenetelmiin liittyviä avoimia kysymyksiä sisältävän kirjallisen kyselyn (LIITE 3).

**Osallistuva havainnointi.** Eskolan ja Suorannan (1998, 99-104) mukaan osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineiston keruutapaa, jossa tutkija jollain tapaa osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan. Tutkijan osallistumisen aste voi vaihdella täydellisestä osallistumisesta ulkopuolisen havainnoijan rooliin. Havainnoinnista voidaan kertoa tutkittaville tai jättää kertomatta. Tällöin on kuitenkin pohdittava ratkaisun eettisiä seuraamuksia. Osallistuvaan havainnointiin käytetty aika vaihtelee tutkimuksesta riippuen lyhyistä kentällä käynneistä vuosia kestävään kenttätööhön (Eskola & Suoranta 1998, 99-104).

Osallistuva havainnointi on tutkimuksessamme lähinnä täydentävä menetelmä. Havainnoimme koulun arkipäivää oppitunneilla, koulun käytävillä ja opettajainhuoneessa. Havainnointia tapahtui marraskuun 1999 ja toukokuun 2000 välisenä aikana yhteensä noin 30 tunnin ajan. Kerroimme avoimesti sekä opettajille ja oppilaille, miksi olimme koulussa. Läsnäolomme ei tuntunut suuremmin häiritsevän koulun elämää. Osallistumisemme aste vaihteli passiivisesta tarkkailusta opettajan apuna toimimiseen. Oppilashuoltoryhmän kokouksiin osallistuimme viisi kertaa ja laatuhankeeseen liittyviin kokouksiin seitsemän kertaa.

Osallistuvan havainnoinnin yhteydessä kirjoitimme kenttämuistiinpanoja. Fergusonin (1987, 144-145) jakaa kenttämuistiinpanot mentaalisiin, pika-, laajennettuihin, kenttä- ja reflektiivisiin muistiinpanoihin. Tuntitilanteiden ja opettajainhuoneessa oleskelun jälkeen kirjoitimme pikamuistiinpanoja ja laajennettuja muistiinpanoja, jotka sitten kotona täydensimme kenttämuistiinpanoiksi. Kokoustilanteissa muistiinpanojen tekeminen ei

herättänyt huomiota, sillä muutkin osallistujat kirjoittivat asioita muistiin.

**Memot.** Tutkimuksen aikana kirjoitimme memoja, joihin kirjasimme mieleen nousseita ajatuksia, ideoita ja kysymyksiä. Pidimme myös kirjaa tutkimusprosessin kulusta, mistä on ollut suuri apu kirjoittaessamme metodiikkaosuutta.

**Aineiston määrä.** Kokonaisuudessaan aineistoon kuului Times New Roman -kirjasintyyppillä, fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja sivumarginaaleilla 2 ja 5 cm litteroitua haastattelumateriaalia 226 sivua ja puhtaaksi kirjoitettuja kirjallisen kyselyn avovastauksia 9 sivua sekä 175 sivua JES-hankkeeseen ja Voionmaan kouluun liittyviä kirjallisia dokumentteja. Yhteensä aineistoa oli 410 sivua.

#### 1.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Aineisto pyritään tiivistämään kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan selkeä ja mielekäs, jolloin sen informaatioarvo päinvastoin kasvaa. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadullinen analyysi on monitahoinen prosessi, johon kuuluvat ilmiön kuvailu, ymmärtäminen ja selittäminen. Ennen kaikkea analyysi on tutkijan ajattelua ja pohdintaa (Syrjälä ym. 1994, 89).

Analysoimme tutkimusaineistoamme induktiivisesti kooten pienistä yksityiskohdista laajempia, käsitteellisiä kokonaisuuksia (Grönfors 1982, 30). Aineistoamme on helppo lähestyä induktiivisesti, koska se on melko strukturoimatonta. Aineistolähtöisyyden periaatteen mukaan analyysin tuloksena syntyneet luokittelut, mallit ja teemat nousevat aineistosta, eikä niitä ole määrätty ennen aineiston keräämistä ja analysointia. Aineistonkeruu ja analysointi ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa, eikä niitä voi selkeästi erottaa. (Grönfors 1982, 145; Patton 1990b, 390).

Grönforsin (1982, 145) mukaan laadullisen aineiston analysoinnissa yhdistyvät analyysi ja synteesi. Analyysivaiheessa aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi. Tällöin aineiston perusteella tehdyt johtopäätökset irrotetaan yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirretään käsitteelliselle tasolle. Teoreettiselle tasolle aineiston analysointi etenee, kun käsitteelliset osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi synteessin avulla. (Grönfors 1982, 145.)

**Litteroitujen haastattelujen analysointi.** Kun olimme litteroineet haastattelut, luimme ne pariin kertaan läpi, jotta aineisto tulisi meille tutuksi. Sen jälkeen koodasimme kumpikin itsenäisesti kaikki haastattelut Bogdanin ja Biklenin (1992, 165-172) mallin mukaisesti. Koodit merkitsimme oikeaan marginaaliin, jonka olimme koodauksen helpottamiseksi jättäneet viiden sentin mittaiseksi. Koodauksen yhteydessä merkitsimme alleviiva-ten erityisen eläviltä tuntuvia mahdollisia sitaatteja. Itsenäisen koodauksen jälkeen vertailimme koodejamme, jotka olivatkin muodostuneet hämmästyttävän samankaltaisiksi. Ryhmittelimme valitut koodit viiden pääteeman alle eli teemoittelimme aineiston (Eskola & Suoranta 1998, 175-176). Vaikka laadullisessa tutkimuksessa teemat nousevat yleensä aineistosta (Patton 1990b, 390), saattaa huolellisesti suunniteltu haastattelurunko antaa tutkijalle suuntaviivat aineiston karkeaan luokitteluun (Syrjälä ym. 1994, 89; Eskola & Suoranta 1998, 153). Tutkimuksessamme pääteemat olivat muodostuneet jo haastattelurunkoa tehdessämme, koska olimme tutustuneet Voionmaan koulun JES-hanketta käsittelevään materiaaliin. Luettelointivaiheessa myös yhtenäistimme koodeja ja valitsimme niistä parhaat ja kuvaavimmat. Myöhemmin koodit vielä muokkaantuivat eläen prosessin mukana.

Tässä vaiheessa päätimme, että toinen meistä keskittyy kolmeen ja toinen kahteen

pääteemaan, joiden alle keräsimme tietokoneella leikkaa-liimaa -menetelmällä (Bogdan & Biklen 1992, 177-179) teemojen alle kuuluvat koodatut haastattelujen osat. Jokaiseen osaan merkitsimme, kenen haastattelusta on kyse. Ryhdyimme myös miettimään alustavaa sisällysluetteloa löytöjen osalta koodeja apuna käyttäen, mikä selkeytti aineiston jäsentämistä. Kirjoitusprosessin aikana sisällysluettelo muutti muotoaan useaan kertaan, mutta oman ajattelumme kannalta jokaisesta vaiheesta oli hyötyä. Teemoittelun jälkeen luimme taas aineiston tässä muodossa läpi ja aloimme kirjoittaa auki suoria lainauksia parhaita säästään. Samalla lisäsimme aiheeseen liittyvää dokumenteista saatua tietoa.

**Dokumenttiaineiston analysointi.** Dokumenttiaineistoa, lukuun ottamatta kirjallisen kyselyn avovastauksia, olemme lukeneet läpi sitä mukaa, kun olemme saaneet sitä käsiimme. Samalla olemme merkinneet alleviivaten aiheemme kannalta oleellisia asioita. Tarkkaa analyysia emme ole aineiston tästä osasta tehneet, koska koko dokumenttiaineiston järjestelmällinen analysointi ei ole ollut tarkoituksenmukaista. Kirjallisen kyselyn avovastauksia sen sijaan olemme analysoineet samoin menetelmin ja samalla tarkkuudella kuin haastattelumateriaalia. Tämän aineiston olemme yhdistäneet haastattelumateriaaliin aineistotriangulaation mukaisesti (Denzin 1978, 295).

**Osallistuvan havainnoinnin analysointi.** Osallistuvasta havainnoinnista kirjoitetut kenttämuistiapanot olemme analysoineet samoin kuin muut kirjalliset dokumentit.

**Aineiston tulkinta.** Aineiston analysoinnin pyrkimyksenä on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Samaa aineistoa voidaan tulkita monin tavoin ja eri näkökulmista. Tulkinta on onnistunut, jos lukija omaksuessaan saman näkökulman kuin tutkija pystyy löytämään tekstistä ne asiat, jotka tutkijakin löysi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151.) Merkityksiä tulkitessaan tutkija ei tyydy pelkästään näkyvissä olevan tarkasteluun, vaan pyrkii löytämään piirteitä, jotka eivät ole suoranaisesti tekstissä lausuttuina. Tulkinta on siis enemmän tai vähemmän spekulatiivista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137.) Olemme pyrkineet tulkinnassamme käsittelemään laajoja kokonaisuuksia, koska löytömme sisältävät paljon mielenkiintoisia yksityiskohtia ja olemme yrittäneet löytää niille laajempia merkityksiä. Kirjallisuutta olemme etsineet aineistolähtöisesti käyttäen yläkäsitteinä tutkimuksemme keskeisiä teemoja. Emme ole pakottaneet aineistoa teorian avulla vaan rikastuttaneet sitä (Syrjälä ym. 1994, 89-90).

## 1.5 Aineiston raportointi

Tutkija ei raportoinnillaan saa hukata tutkittavien todellisuutta (Syrjälä ym.1994, 99). Raportoinnissa pyrimmekin tuomaan esille emic-näkökulman eli tavoittamaan tutkittavien oman todellisuuden (Eskola & Suoranta 1998, 16-17) rikkaan kuvailun avulla (Geertz 1973). Kertomuksellisuudella (Wolcott 1990) olemme pyrkineet tutkimuksemme hyvään luettavuuteen. Työn rakenteen selkeyttämiseksi olemme erottaneet raportissa kuvailevan ja tulkinnallisen osan (Wolcott 1990, 29). Raportoinnillaan tutkijan tulee vakuuttaa lukija asioiden todenmukaisuudesta (Syrjälä ym. 1994, 99). Tämän vuoksi olemme sisällyttäneet tekstiimme runsaasti lainauksia alkuperäisaineistosta.

## 1.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta on arvioitava sen omista lähtökohdista käsin, ei määrällisen tutkimuksen perinteen mukaisesti. Laadullisen tutkimuksen piiristä ei kuitenkaan löydy yhtä yhtenäistä käsitystä luotettavuuden arvioinnista, koska laadulliseen tutkimukseen



kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. (Tynjälä 1991, 387-388.) Omaa tutkimustamme tarkastelemme lähinnä Lincolnin ja Guban (1985) kehittämien laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerien pohjalta, jotka Tynjälä (1991) on suomentanut. Olemme käyttäneet myös arviointikriteerejä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus, aineiston riittävyys sekä aineiston yhteiskunnallinen merkittävyys (Mäkelä 1990; Eskola & Suoranta 1998).

Lincolnin ja Guban (1985, 292-293) mukaan perinteiset luotettavuuskriteerit perustuvat oletukseen, että on vain yksi objektiivinen todellisuus, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Laadullisessa tutkimuksessa todellisuuksia voi olla useita, eikä tutkimus tuota ilmiöstä objektiivista totuutta. Totuus koostuu aina ihmisten yksilöllisistä kokemuksista ja ajatuksista, sosiaalisista konstruktioista. Tutkimuksella pyritään saavuttamaan tietty näkökulma tutkittavaan ilmiöön eikä suinkaan koko totuutta. (Alasuutari 1993, 42; Tynjälä 1991, 387-388; Patton 1990b, 482-486.) Tällöin perinteiset arviointikriteerit eivät sovi laadulliseen tutkimukseen. Lincoln ja Guba (1985, 219) esittävätkin, että perinteiset luotettavuuden kriteerit korvataan laadulliseen tutkimukseen paremmin soveltuvilla käsitteillä. Tällöin sisäistä validiteettia kuvaa käsite vastaavuus, ulkoista validiteettia siirrettävyys, reliabiliteettia tutkimustilanteen arviointi ja objektiivisuutta vahvistettavuus. Näiden ominaisuuksien laatu ratkaisee koko tutkimuksen merkittävyyden ja tieteellisen uskottavuuden.

**Vastaavuus.** Vastaavuuden käsite kertoo, miten hyvin tutkija on onnistunut omalla rekonstruoinnillaan tavoittamaan tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita (Lincoln & Guba 1985, 218). Lincolnin ja Guban (1985, 301-316) mielestä tutkija voi saavuttaa mahdollisimman hyvän vastaavuuden viettämällä kentällä tarpeeksi aikaa, havainnoimalla jatkuvasti, käyttämällä triangulaatiota, pyytämällä vertaispalautetta, etsimällä ja analysoimalla kielteisiä havaintoja päätelmien horjuttamiseksi, pyrkimällä reflektiivisyyteen muistiinpanoissa, vertailemalla päätelmiä audiovisuaaliseen raakamateriaaliin sekä antamalla osallistujien tarkastaa tutkimusta.

Omassa tutkimuksessamme menetelmätriangulaatio nousee vahvimaksi vastaavuuden osoittajaksi. Vaikka päämenetelmämme oli haastattelu, vietimme koululla aikaa havainnoiden ja analysoimme erilaista dokumenttiaineistoa. Marshall ja Rossman (1989, 99) toteavat, että käyttämällä erityyppisiä aineistonkeruumenetelmiä lisätään luotettavuutta, kun yhden lähestymistavan vahvuudet kompensoivat toisen heikkoudet. Vastaavuus ei koskaan voi olla täydellistä, mutta olemme pyrkineet rekonstruoinnissamme analysoimaan aineistoa tarkasti ja kriittisesti. Tutkimuskoulumme rehtori ja erityisopettaja ovat saaneet tarkastaa työmme ennen painamista, joten member check toteutuu.

**Siirrettävyys.** Siirrettävyys vastaa kysymykseen laadullisen tutkimuksen yleistettävyydestä (Lincoln & Guba 1985, 218). Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkijan on kuvattava omat lähtökohtansa, tutkimusprosessinsa ja aineistonsa riittävän rikkaasti ja avoimesti, jotta lukija kykenee itse tekemään päätelmiä tutkimuksen sovellettavuudesta. (Lincoln & Guba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390.) Siirrettävyys liittyy läheisesti Mäkelän (1990, 53) esittämään laadullisen tutkimuksen arviointikriteereihin analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Tutkimuksen arvioitavuus on pitkälti kiinni raportoinnin laadusta. Lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija pystyy niiden pohjalta periaatteessa tekemään aineistosta samat tulkinnat. (Mäkelä 1990, 53.) Tutkimuksemme siirrettävyyttä olemme pyrkineet parantamaan rikkaalla kuvailulla. Toisen tutkijan samoihin tulkintoihin päättämisen mahdollistaminen vaikuttaa sen sijaan haasteelliselta tavoitteelta, sillä laadullisessa tutkimuksessa tulos on aina jossain määrin

ainutkertainen.

**Tutkimustilanteen arviointi.** Tutkimustilannetta arvioitaessa pohditaan tutkimukseen vaikuttavia ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä (Tynjälä 1991, 391). Tutkimustilanteen arviointiin pätevät samat luotettavuuskriteerit kuin vastaavuuteen. Arviointiin liittyy myös tutkimusprosessin ja tutkimusaineiston läpikäyvän tarkastajan käyttäminen. (Lincoln & Guba 1985, 316-318.) Olemme pyrkineet tarkastelemaan koulua sen omassa kontekstissa, mutta varmastikaan emme ole pystyneet ottaa huomioon kaikkia niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tutkimukseemme. Tutkimuksemme yksi heikkous on se, että emme ole käyttäneet ulkopuolista tarkastajaa.

**Vahvistettavuus.** Vahvistettavuuden saavuttamiseksi tutkijan ei tarvitse pyrkiä objektiivisuuteen perinteisessä mielessä. Ihanteena pidetään neutraalisuutta, jolloin tutkimuksen tulokset eivät riipu ainoastaan tutkijan ennakkoluuloista, motivaatiosta tai kiinnostuksen kohteista. (Lincoln & Guba 1985, 290.) Vaikka täydellinen objektiivisuus on mahdottomuus (Patton 1990b, 41), laadullisessakaan tutkimuksessa ei pidä antautua liiallisen subjektiivisuuden valtaan. ”Empaattisen neutraalisuuden” (Patton 1990b, 41) saavuttaminen vaatii oman toiminnan, vaikuttimien ja valintojen reflektointia (Tynjälä 1991, 393). Tutkimusprosessissamme olemme pyrkineet erityisesti aineistonkeruuvaiheessa avoimuuteen ilman ennakkokäsitysten luomista ja liian hätäisten johtopäätösten tekoa. Tutkijatriangulaatiosta on ollut hyötyä pohtiessamme tutkimukseen liittyviä vaikuttimiamme ja arvioidessamme omaa toimintaamme. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on kuitenkin hyväksyttävä se, että tutkijan omat kokemukset ja asenteet vaikuttavat aina tutkimusprosessiin.

**Aineiston riittävyys.** Laadullisen aineiston kohdalla aineiston riittävyys on suhteellinen käsite. Eskola ja Suoranta (1998, 62) esittävät yhdeksi riittävyyden arviointikriteeriksi aineiston kylläntymisen eli saturaation. Käsitteellä tarkoitetaan, että uudet tapaukset eivät enää tuo uutta tietoa ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa saturaation saavuttaminen voi olla hankalaa, koska tutkittavat ilmiöt ovat dynaamisia ja muuttuvat suhteessa aikaan. Analyysin kattavuudella viitataan määrälliseen tutkimukseen liittyvään ajatukseen, että tapauksien riittävällä määrällä varmistetaan, ettei tutkimustulos perustu esimerkiksi satunnaisvaihteluun. Laadullisen tutkimuksen kohdalla tämä on kuitenkin ristiriitainen luotettavuuskriteeri. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole välttämättä selittää aineistoa tyhjentävästi, vaan antaa aineistolle teoreettisen ideoiden kehittelyä palveleva hermeneuttinen tehtävä. (Eskola & Suoranta 1998, 62, 216.)

**Yhteiskunnallinen merkittävyys.** Tutkijan pitää pystyä perustelevaan tutkimuksen yhteiskunnallinen merkittävyys (Mäkelä 1990, 48). Tämä tutkimus palvelee ensisijaisesti tutkimamme koulun kehittämistä, mutta joitakin tuloksia voinee soveltaa myös muiden koulujen tarkoituksiin.

## 1.7 Tutkimuksen eettisyys

Kaikkiin tutkimuksiin liittyy eettisiä ratkaisuja. Ihmistieteissä joudutaan eettisten kysymysten eteen tutkimuksen joka vaiheessa. Etenkin haastattelututkimuksessa, jossa ollaan suoraan kontaktissa tutkittaviin, eettiset ongelmat ovat erityisen monitahoisia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19.)

Bogdan ja Biklen (1992, 52-54) pitävät ihmistieteiden tärkeimpinä eettisinä periaatteina tutkimukseen osallistujien informoimista sekä osallistujien suojelemista vahingolta. Tutkittavien tulee antaa tutkimukseen lupa asianmukaisen informaation pohjalta. Koska tutkimuksemme on osa laajempaa tutkimushanketta, on koulu saanut

informaatiota asiasta ennen kuin aloitimme tutkimuksen. Tutkimuksen aloitusvaiheessa sovimme rehtorin ja erityisopettajien kanssa toimintatavoista. Informoimme tutkimuksettamme myös muuta opettajakuntaa. Noudatimme mielestämme sovittuja ehtoja koko tutkimusprosessin ajan. Bogdan ja Biklen (1992, 53) korostavat tutkimukseen osallistuvien vapaaehtoisuutta. Meille vapaaehtoisuuden periaate ei tuottanut ongelmia, koska kaikki ne ihmiset, joita halusimme haastatella, suostuivat yhteistyöhön. Myös kirjallista kyselyä jättäessämme korostimme vastaamisen vapaaehtoisuutta. Kyselyn anti oli tutkimuksettamme lisämateriaalia, joten vastausprosentti ei ollut oleellinen. Koulussa ollessamme pyrimme toimimaan koulun ehdoilla tutkimukseen osallistujia kunnioittaen.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys tulee suojata niin, ettei kerätty tieto häpäise tai vahingoita heitä. Yksi osa tutkimukseen osallistujien suojelua on anonymiteetin periaate. Kirjallisen raportoinnin lisäksi anonymiteetti koskee myös hankitun tiedon suullista raportointia. (Bogdan & Biklen 1992, 54; Denzin & Lincoln 2000, 139.) Raporttissamme emme tuo esille haastateltavien henkilöllisyyttä. Kirjallisen kyselyn vastauksia käsitelimme nimettöminä. Emme ole puhuneet koulun asioista julkisesti, emmekä muutenkaan ole tuoneet esille tutkimuskohdettamme. Koulun ja kaupungin nimet olemme säilyttäneet raporttissamme rehtorin suostumuksella.

Tutkijan eettinen velvollisuus on esittää tietoa, joka on niin varmaa ja todennettua kuin mahdollista (Kvale 1996, 111). Raportoinnissa olemme pyrkineet tarkkuuteen ja totuuden kertomiseen muuntelematta tai vääristelemättä tietoa. Emme myöskään ole sepittäneet ja kaunistelleet tuloksia tai yleistäneet niitä kritiikittömästi. (Bogdan & Biklen 1992, 54; Denzin & Lincoln 2000, 140.) Mielestämme olemme toimineet rehellisesti koko tutkimusprosessin ajan.

**LIITE 2****HAASTATTELURUNKO**

Haastateltavan toimenkuva, koulutus ja työhistoria

**JES-HANKE**

- oma käsitys JES-hankkeesta
- mihin tarpeisiin JES-hanke vastaa
- JES-ryhmä
- käytännön järjestelyt
- hyödyt/haitat
- hankkeen tarjoama koulutus
- koulutuksissa saadun tiedon levittäminen
- sitoutuminen
- teemat ja tavoitteet

**JOUSTAVUUS OPETUSJÄRJESTELYISSÄ**

- oma käsitys
- mitä tarkoittaa käytännössä, esimerkkejä
- luokattomuus
- kurssimuotoisuus
- päättötodistuksen turvaaminen / jatko-opintokelpoisuus

**ERILAISIA OPPIJOITA PALVELEVA OPETUS**

- kuka on erilainen oppija
- erilaisia oppijoita palvelevan opetuksen merkitys
- erityistarpeisiin vastaaminen: oma toiminta, koulun mahdollisuudet
- erityisopetuksen järjestäminen
- yleis- ja erityisopetuksen yhteistyö
- resurssit
- siirtopäätökset
- HOJKS: oma mielikuva, laatiminen, toteutus

**YHTEYDET TYÖELÄMÄÄN**

- teeman näkyminen koulun arkipäivässä
- yhteyksien kehittäminen

**MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ**

- koulun sisäinen yhteistyö
- oppilashuoltoryhmän rakenne ja toiminta
- sidosryhmät
- resurssikeskukset
- muut yleisopetuksen koulut
- tiedonkulku

Mitä muuta haluaisit sanoa?

## LIITE 3

## KYSELY VOIONMAAN YLÄASTEEN OPETTAJILLE

Opiskelemme erityispedagogiikkaa Jyväskylän yliopistossa. Teemme pro gradu -työtämme erityispedagogiikan laitoksen tutkimusprojektissa, joka on osa Opetushallituksen vuosille 1997-2001 suunnittelemaa erityisopetuksen laadullinen kehittäminen -hanketta. Jyväskylän koulutoimissa tämä hanke kulkee nimellä JES! eli Jyväskylän erityisopetuksen suunta. Hankkeen yleistavoitteena on koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy, oppimistulosten parantaminen ja oppilaiden itsetunnon lisääminen. Tavoitteena on kehittää malleja erityisopetuksen kunta-, koulu- ja oppilaskohtaisesta suunnittelusta, järjestämisestä sekä yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyömuodoista.

Tutkimme JES!-hanketta Voionmaan koululla, joka on yksi Jyväskylän JES!-kouluista. Täydentääksemme tutkimusaineistoamme haluaisimme kysyä mielipidettäsi muutamista asioista. Toivomme sinun vastaavan omien kokemustesi ja näkemystesi mukaisesti - anna ajatuksesi lentää! Vastauksen pituudella, tyylillä tai muilla muotoseikoilla ei ole merkitystä.

Palauta lomake koulusihteri xxxxxxxx 14.4.2000 mennessä. Halutessasi voit vastata sähköpostitse. Käsittelemme myös sähköpostitse saatuja vastauksia nimettöminä.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Johanna Lepoaho  
puhelin: 040-721 7236  
sähköposti: [jolepoah@st.jyu.fi](mailto:jolepoah@st.jyu.fi)

Hanna Valtonen  
puhelin: 050-567 0235  
sähköposti: [hvalton@st.jyu.fi](mailto:hvalton@st.jyu.fi)

\*\*\*\*\*

Olen nainen \_\_\_\_\_ mies \_\_\_\_\_.

Kokemukseni opetustyöstä on \_\_\_\_\_ vuotta.

Olen työskennellyt Voionmaan koulussa \_\_\_\_\_ vuotta.

\*\*\*\*\*

Mitä joustavuus opetusjärjestelyissä Sinun mielestäsi tarkoittaa?

Miten joustavuus näkyy Voionmaan koulun arjessa?

Mitkä ovat Voionmaan koulun vahvuudet oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisessa?

Miten kehittäisit Voionmaan koulua, jotta jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet tulisivat vieläkin paremmin huomioon otetuiksi?

Mitä muuta haluaisit sanoa? (Voit jatkaa tarvittaessa toiselle puolelle.)