

KOUVOLAN PERUSOPETUKSEN NYKYTILA JA TULEVAISUUDEN SUUNTA

Isa Kauranen

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syksy 2001
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Kouvolan kaupungin perusopetuksen opettajat kokevat erityisopetuksen tilan kaupungissa tällä hetkellä. Mitkä peruskoulun opettajien mielestä ovat erityisopetuksen tavoitteet, merkitys ja tulevaisuuden näkökulmat kaupungissa?

Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää opettajien mielipiteitä erityisopetuksen siirtomenettelystä kaupungissa sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden selviämisestä yleisopetuksessa. Käsittelen tutkimuksessani myös tällä hetkellä erityisopetukseen vaikuttavia kehityssuuntauksia ja vallitsevia muutoksia, kuten integraatio ja inklusio. Opettajien mielipiteet näistä menettelyistä ovat lisäksi selvityksen kohteena. Inklusion yhteyteen liittyvästä eriaisteisesta yhteistoiminnallisuudesta ja tiimityön mahdollisuuksista kysyn opettajilta mahdollisia kehitys- ja muutosehdotuksia.

Tutkimus osoitti, että opettajien mielestä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt yleisopetuksen puolella. Luokanopettajat tarvitsevat tukea selvitäkseen heterogeenisen luokkansa kanssa. Erityisopettajan tukea tarvitaan. Pelkkä erityisopetukseen siirtäminen tai laaja-alaisen erityisopetuksen lisääntyminen ei kuitenkaan riitä. Yleisopettajat kaipaavat myös muunlaista tukea: esim. oppilaiden väliaikaisia tukijaksoja, resurssikeskusmallia ja tiimityötä erityisopettajien kanssa. Samoja ajatuksia oli myös erityisopettajilla.

Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että yleisopetus kaippaa lisää tukea selvitäkseen oppilaiden kanssa. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat voidaan pitää yleisopetukseen integroituina, kunhan tukitoimet ja tarvittava resurssointi on kunnossa.

Avainsanat: erityisopetus, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, integraatio, inklusio, yhteistoiminnallisuus, tiimityö.

Sisällys

Tiivistelmä	2
1 JOHDANTO.....	5
1.1 Tutkimustehtävä	5
1.2 Tutkimusote	5
1.3 Tutkimusraportin rakenne	6
1.4 Tutkimuksen merkitys	8
2 ERITYISOPETUKSEN OSA-ALUEET.....	10
2.1 Laaja-alainen erityisopetus	11
2.2 Luokkamuotoinen erityisopetus	12
2.3 Erityisopetus kuntatasolla	14
2.4 Erityisopetus Kouvolan kaupungissa	15
2.4.1 Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat.....	19
2.4.2 Erityisopetukseen siirrot	22
3 ERITYISOPETUKSEN TAVOITTEET JA MERKITYS.....	25
3.1 Yleisiä linjauksia Kouvolan kouluissa.....	25
3.2 Erityisopettajien näkökulmasta	26
3.2.1 Tavoitteiden moninaisuus	27
3.2.2 Erityisopetuksen merkitys.....	27
3.3 Yleisopettajien näkökulmasta	29
4 ERITYISOPETUKSEN UUDET TUULET	31
4.1 Integraatio-ajattelusta	32
4.1.1 Integraatio opettajien silmin	34
4.1.2 Kouvolan yleisopetuksen opettajien arvioita integraatiosta.....	35
4.1.3 Onnistuneen integraation edellytykset	37
4.2 Mitä inklusio-termillä ymmärretään?	39
4.2.1 Opettajan haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä.....	41
4.2.2 Yhteistoiminnallisuus – tärkeä osa inklusiota	43
4.3 Opettajien tiimityö ja samanaikaisopetus.....	45

4.3.1 Yhteistyötä käytännössä	46
4.3.2 Yhteistoiminnallisuus ja yhteistyömallit Kouvolan perusopetuksessa	48
5 TUTKIMUSTULOKSET	53
5.1 Yleisopettajien jaksaminen	55
5.2 Erityispedagogiikka yleisopettajien koulutuksessa	57
5.3 Erityisopettajien rooli koulussa – yleisopettajan tukija	58
5.4 Opettajien ajatuksia perusopetuksen tulevaisuudesta.....	61
6 POHDINTA.....	64
6.1 Tutkimustulosten yleistettävyydestä ja käytöstä	66
6.2 Tutkimuksen jatko haasteet ja uudistamishdotukset.....	68
6.3 Omia mietteitä perusopetuksen kehittymisestä tulevaisuudessa.....	70
Lähteet	74
Liitteet.....	79
Liite 1: Tutkimusmetodiikka	79
1.1 Tutkimusote	79
1.2 Aineiston keruu	80
1.3 Aineiston analyysi.....	82
1.4 Aineiston raportointi.....	84
1.5 Tutkimuksen luotettavuus	85
1.6 Tutkimuksen eettisyys	87
Liite 2: Erityisopettajien haastattelut.....	90
Liite 3: Kysely oppilaan integroinnista yleisopetukseen.....	91
Liite 4: Yleisopettajien haastattelut.....	93
Liite 5: Erityisopettajien vastausten lisätarkennuskysymykset	95

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimustehtävä

Tällä tutkimuksella selvitetään, miten Kouvolan kaupungin perusopetuksen opettajat kokevat erityisopetuksen tilan kaupungissa tällä hetkellä. Selvitin myös, mitkä yleisopettajien mielestä ovat erityisopetuksen tavoitteet, merkitys ja tulevaisuuden näkökulmat kaupungissa. Tarkastelen työssäni myös erityisopettajien omia tavoitteita opetukselleen ja sitä, miten tavoitteet eroavat erityiskoulujen määrittelemistä tavoitteista.

Tutkin työssäni myös sitä, miten haastatteleman Kouvolan perusopetuksen opettajat kokevat erityisopetukseen siirrot ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksessa. Kysyn myös opettajien mielipiteitä yhteistoiminnallisuuden eri muodoista ja miten opettajat haluaisivat kehittää tämänhetkistä yhteistyötä perusopetuksen sisällä?

Olen pyrkinyt saamaan tutkimukseeni analysoivaa ja selventävää otetta. Tarkoituksena on löytää yhtäläisyyksiä ja eroja erityis- ja yleisopettajien vastauksista. Keskeistä olisi löytää se, mikä yhdistää näitä kahta vielä melko erillään olevaa kollegaryhmää. Tavoitteena on myös löytää ratkaisuja ja neuvoja siihen, mitä lisäresursseja perusopetuksen opettajat tarvitsevat ammatillisesti tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. Tutkittavanani on myös, mitä tukea yleisopettajat tarvitsevat selvittääkseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa.

1.2 Tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen avulla halusin saada opettajiin henkilökohtaisemman kontaktin ja syvemmät vastaukset kysymyksiini.

Työni pohjalla on Kouvolan kaupungille syksyllä 2000 tekemäni erityisopetuksen tila -selvitys. Selvityksessä haastattelin kahdeksaa erityisopettajaa, viittä rehtoria, neljää koulunkäyntiavustajaa sekä oppilashuollon edustajia.

Tutkimukseni aineistona olen käyttänyt pääosin haastatteluja. Haastattelut toteutin kahdessa erässä. Ensin haastattelin erityisopetuksen tila -selvityksessä erityisopettajat, joista kaksi oli laaja-alaisia erityisopettajia ja kuusi erityisluokanopettajia. Myöhemmin haastattelin vielä seitsemää yleisopetuksen opettajaa. Haastattelut suoritin samalla kaavalla, sillä tarkoituksena oli pyrkiä vertailemaan opettajien vastauksia toisiinsa analyysivaiheessa.

Haastatteluaineiston lisänä työssäni on osuus, jossa tarkastelen kyselyn avulla Kouvolassa työskentelevien yleisopettajien integraatiokannanottoja. Kysely lähetettiin kaikille Kouvolan yleisopettajille. Tämäkin osuus on kuitenkin analysoitu työssäni pitkälti laadullisin perustein, eikä niinkään määrällisesti, vaikka siihen olisi ollut mahdollisuus. Koin, että määrällinen analysointi sekoittaisi työn yleislinjausta.

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimukseni koostuu neljästä kokonaisuudesta. Alussa käsittelen erityisopetuksen osa-alueita yleisesti, kuntatasolla ja Kouvolan koulutoimen näkökulmasta. Kouvolan erityisopetuksesta kerrottaessa käsittelen opettajien mielipiteitä erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja näiden nykyisistä tukitoimista. Käsittelen tässä osiossa myös erityisopetukseen siirtämisen toimivuutta Kouvolassa yleis- ja erityisopettajien näkökulmista katsottuna.

Toisessa osiossa on vuorossa erityisopetuksen tavoitteiden ja merkityksen selvittäminen. Miten yleisopetuksen opettajat kokevat erityisopetuksen merkityksen, entä erityisopettajat? Miten koululaeissa, koulujen opetussuunnitelmissa ja kaupunkien näkökulmissa mielletään erityisopetus?

Mikä on laaja-alaisen erityisopetuksen merkitys yleisopetuksen kouluille ja miten sitä voisi kehittää toimivammaksi?

Erityisopetuksen uudet tuulet -osiossa käsittelen erityisopetuksen kentällä tällä hetkellä pinnalla olevia kehityssuunnitelmia. Ensin tuon esille yleisiä käsityksiä integraatiosta ja sen lähtökohdista. Miten integraatioon suhtaudutaan ja mitkä ovat edellytykset onnistuneelle integraatiolle? Tämän jälkeen kysyn Kouvolan peruskoulun opettajien mielteitä ja ajatuksia integraatiosta. Ottaisivatko he luokalleen integroidun oppilaan?

Inklusio ja integraatio eivät ole erityisen vahvasti pinnalla työssäni. Tuon ne esille kirjallisuuden pohjalta vain selvittääkseni käsitteiden toteutumismuotoja. Inklusion osa-alueista keskeisimpänä työssäni on eriasteinen yhteistoiminnallisuus ja erilaiset yhteistyömuodot. Ovatko yleisopetuksen koulut tekemissä keskenään, entä erityisopetuksen koulut? Miten yhteistyö toimii perusopetus-kentällä? Lopuksi pyrin vielä selvittämään opettajien muita yhteistyötahoja.

Tutkimustulokset-osiossa yritän selvittää erityis- ja yleisopetuksen näkökulmia. Millaista on olla opettaja tänä päivänä? Saavatko opettajat tarpeeksi tukea selvittääkseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa? Mitä tarvitaan jaksamisen tueksi?

Tuon tutkimustulokset-osiossa esille myös opettajankoulutuksen kehittämisen tulevaisuudessa. Yhtenä tehtävänä tutkimuksessani on myös selvittää, miten Kouvolan kouluvirasto voisi lisä- ja täydennyskouluttaa yleisopettajiaan kohtaamaan tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksessa ja vastaanottamaan heitä luokkiinsa.

Erityisopettajien ammattia käsittelen arvostus-teeman kautta. Miten yleisopettajat kokevat erityisopettajan ammatin? Entä miten erityisopettajat kokevat työtään arvostettavan? Mitkä ovat erityisopetuksen vahvuudet ja heikkoudet tällä hetkellä?

Pohdinta-osiossa tuon vielä yhdistävästi esille opettajien kannanotot integraatioon ja inklusioon. Mitä ajatuksia teemat mielestäni nostivat esiin ja miten niihin voisi tarttua esim. koulutuksessa ja opetuksen kehittämisessä. Aivan lopuksi kokoan vielä yhteen opettajien omia kannanottoja perusopetuksen resurssitilanteesta. Miten nykyresurssit saadaan tehokkaampaan käyttöön ja mihin tarvittaisiin lisäresursseja?

Tutkimustulosten ja pohdinnan jälkeen työssäni on metodi-liite. Tuonkin vasta siellä erikseen eriteltynä esille itse tutkimuksen suorittamisen ja toteuttamisen.

1.4 Tutkimuksen merkitys

Tutkimukseni antaa tietoa ja tuloksia perusopetuksen opettajille ja rehtoreille. Tietoa saa varmaan myös kouluvirasto. Opettajien toiveet ja tarpeet eivät saami käsityksen mukaan kulkeudu aina kouluvirastoon. Kouluilla oletetaan kouluvirastossa tiedettävän kaikesta, kun siellä taas kaivattaisiin kouluilta faktaa keskeisistä ongelmista ja kehitysajatuksista. Tällä tutkimuksella voidaan lisätä tietoa.

Kouluviraston tulisi välittää myös aktiivisesti tietoja Kouvolan kaupungin päättäjiille. Monet asiat kouluissa kaipaavat lisäresursseja. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on yleisopetuksessa lähes joka luokalla, mutta opettajat eivät useinkaan saa tarvitsemiaan tukiresursseja. Tämä tutkimus voi olla myös vaikuttamassa päättäjien ratkaisuihin, kun mietitään resurssien lisäämisestä perusopetukselle.

Tutkimuksella on tärkeä tietoa antava merkitys myös Kouvolassa toimivalle Rinkka-työryhmälle, joka perustettiin tekemäni erityisopetus 2000 -selvityksen jälkeen. Työryhmään on koottu joukko Kouvolan opetustoimen henkilöitä mm. koulutoimenjohtaja, erityisopettajia ja luokanopettajia, erään koulun rehtori sekä koulupsykologi. Heidän tehtävään on määritellä perusopetuksen kehitysmuotoja

tulevaisuudessa. Ryhmä tulee tekemään ehdotuksen siitä, mihin tarvitaan lisäresursseja ja mitä osa-alueita painotetaan. Sen yhteenveto esitellään sivistyslautakunnalle. Vain valtuuston ja hallituksen antaman mahdollisen lisäresurssin turvin pystytään perusopetusta kehittämään tulevaisuudessa opetusministeriön ja kaupungin omien kehityssuunnitelmien mukaisesti.

2 ERITYISOPETUKSEN OSA-ALUEET

Erityisopetus on luonnollinen ja kiinteä osa perusopetuksen arkipäivän opetusta. Sillä pyritään auttamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita ja oppilasryhmiä. Erityisopetusta voisi kutsua suojaverkoksi, jolla taataan se, että kaikki suorittavat oppivelvollisuuden peruskoulussa. Laajemmassa merkityksessä erityisopetus turvaa osaltaan koulutuksellisen tasa-arvoisuuden periaatteen toteutumista. (Ihatsu & Ruoho 2001, 91.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden pohjalta edellytetään erityisopetusta järjestettävän joko muun opetuksen ohessa, laaja-alaisena erityisopetuksena taikka oppilas tulee ottaa tai siirtää erityisopetukseen (Opetushallitus 2000, 19).

Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliset ominaisuudet, kehitystaso ja kouluuyhteisöön sopeutuminen edellyttävät opetuksen tukipalveluiden suunnittelua, oppimisvaikeuksien diagnosointia, edistymisen seuranta ja arviointia. Koulun tulee järjestää opetus ja muut palvelut niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuuden omien edellytystensä mukaisesti ja saa mahdollisuuden jatko-opintoihin. Jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tulee laatia henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Opetushallitus 2000, 20.)

Ihatsu ja Ruoho (2001, 101) ovat koonneet artikkeliinsa tietoja erityisopetuksessa olevista oppilaista. Vuonna 1999 tilastokeskuksen julkaisemien tietojen mukaan peruskoulun erityisopetuksessa oppilaita oli enemmän kuin koskaan aikaisemmin eli 103 892 oppilasta, 17,9 % peruskoululaisista. Vuonna 1981 Tilastokeskuksen julkaisemassa tilastossa erityisopetusta sai vain lähes 90 000 oppilasta. Peruskoulun erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuus kaikista oppilaista oli tuolloin 14,5 %. Lukuvuonna 1994-1995 peruskoulun oppilaista erityisopetusta sai 15,8 %.

2.1 Laaja-alainen erityisopetus

Oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia, erityisopetus annetaan yleisopetuksen yhteydessä (POL 17 §). Laaja-alaista erityisopetusta voidaan kutsua myös luokattomaksi/osa-aikaiseksi erityisopetuksiksi tai klinikkaopetuksiksi. Tällä hetkellä tätä erityisopetuksen muotoa on yli 80 % suomalaisten peruskoulujen erityisopetuksesta. (Ström 1996, 82.)

Yksi esimerkki laaja-alaisen erityisopetuksen osa-alueista on Kuuselan, Hautamäen ja Jahnukaisen (1996, 144-145) mukaan opetuksen luokittelu puheopetukseen, lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä korjaavaan opetukseen ja muuhun opetukseen (mm. matematiikan ja kielten erityisvaikeudet, oppimisvaikeudet ja sosioemotionaaliset syyt).

Laaja-alaisen erityisopettajan toiminnan lähtökohtana ovat erityisopetukselle asetetut tavoitteet, jotka ovat pääasiassa samat kuin yleisopetukselle asetetut tavoitteet. Tavoitteisiin pääseminen edellyttää erityisopetukselta kuitenkin eriyttäviä ja yksilöllisiä opetusratkaisuja. Oppilaat ja heidän vahvuutensa on tunnettava tarkasti. Laaja-alainen erityisopetus pyrkiikin ennaltaehkäisevään opetukseen ja kuntoutukseen niin, että korjaavaan opetukseen ei välttämättä tarvitse turvautua. (Hilasvuori 1997, 19.)

Ihatsu ja Ruoho (2001, 103-104) tutkivat artikkelissaan myös laaja-alaisen erityisopetuksen määriä. Tilastokeskuksen vuonna 1999 julkaiseman tilastotiedon mukaan laaja-alaista erityisopetusta sai lukuvuonna 1998 yhteensä 82 407 oppilasta. Heistä ala-asteella opiskeli 66 283 oppilasta eli 80,4 % ja yläasteella 16 124 oppilasta eli 19,6 %. Erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä oppilaita erityisoppilasta oli 21 485 oppilasta.

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ovat ylivoimaisesti suurin erityisopetuksen peruste. Toiseksi eniten annettiin puheopetusta. Kielellisten vaikeuksien hoitaminen vei peruskoulun erityisopetuksesta n. 70 %, kun taas esim. matematiikan

osuus oli vain n. 10 %. Uusimman tiedon mukaan laaja-alaisen erityisopetuksen oppilaiden määrä on kasvanut 82 407 oppilaaseen. (Ihatsu & Ruoho 2001, 103-104.)

2.2 Luokkamuotoinen erityisopetus

Erityiskouluissa opiskeli Tilastokeskuksen vuonna 1999 julkaiseman tilastotiedon mukaan 11,3 %, integroiduilla erityisluokilla 7,7 % ja yksilöintegraatiomuodossa 1,7 % oppilaista. Yleisimmät luokkamuotoisen erityisopetuksen mallit ovat mukautettu erityisopetus, sopeutumattomien opetus, harjaantumisopetus ja liikuntavammaisten opetus. (Hilasvuori 1997, 20.)

Mukautettu opetus, entinen apukouluopetus, on erityisopetuksen vanhinta aluetta. Mukautettua opetussuunnitelmaa noudattavat luokat on tarkoitettu sellaisille peruskoulun oppilaille, joilla on vaikeuksia edistyä yleisopetuksessa lähinnä älyllisen kehityksen viivästymän tai heikkolahjaisuuden vuoksi.

(Martikainen 1987, 42-44)

Mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden oppimiseen vaikuttavia piirteitä ovat mm. toiminnan hitaus, kielellisen kehityksen viivästys, havaintotoimintojen häiriöt, huono hienomotoriikka, huono muisti, levottomuus, itsevarmuuden puute, sosiaalinen kypsymättömyys ja heikko koulumotivaatio. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 1998 on n. 46 % erityisopetukseen siirretyistä (eli 21 485 oppilaasta) mukautetussa opetuksessa. (Martikainen 1987, 42-44; Hilasvuori 1997, 20; Ihatsu & Ruoho 2001, 102.)

Sopeutumattomien opetus, entinen tarkkailuryhmäopetus, on ollut alusta asti tyypillistä pienryhmäopetusta. Opetus on tarkoitettu tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi pienryhmää tarvitseville oppilaille. Opetus tapahtuu yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti ja rakennetaan parhaimmillaan yksilöllisille, henkilökohtaisille tavoitteille.

Sopeutumattomien opetusta sai vuonna 1998 14,3 % erityisopetuksen oppilasta. (Martikainen 1987, 55; Hilasvuori 1997, 20; Ihatsu & Ruoho 2001, 102.)

Harjaantumisopetus on tarkoitettu oppilaille, joiden yleisenä piirteenä on keskiasteinen tai vaikeasti oppimista hidastava kehitysvamma. Oppilaat tulevat 6-vuotiaina kaksivuotiseen esiopetukseen ja jatkavat sen jälkeen oppivelvollisuuden piiriin. Koko kesto oppivelvollisuudelle on 11 vuotta. Oppilailla on usein erityisiä vaikeuksia käsitteellisessä ajattelussa eikä heidän oppimisensa saavuta heidän ikäkautensa normaalia tasoa. Harjaantumisopetuksen oppilas on jo koulua aloittaessaan merkittävästi jäljessä yleisestä kehityksestä keskeisissä perusvalmiuksissa. Kehityserot kasvavat iän mukana. Koska oppilaat ovat taitoiltaan ja kyvyiltään hyvin erilaisia, he noudattavat henkilökohtaista, yksilöllistä opetussuunnitelmaa. Harjaantumisopetuksessa oli Tilastokeskuksen tietojen mukaan vuonna 1998 19 % erityisopetuksen oppilasta. (Martikainen 1987, 136-137; Hilasvuori 1997, 20; Ihatsu & Ruoho 2001, 102.)

Liikuntavammaisten luokat on tarkoitettu niille oppivelvollisuusikäisille, jotka voivat saavuttaa peruskoulun edellyttämän tieto- ja taitomäärän, mutta joita ei heidän vammansa vuoksi voida opettaa peruskoulun normaaleissa opetusryhmissä. Tällaisia vammoja ovat mm. CP (Cerebral Palsy) tai liikuntavamma, aivojen toiminnalliset häiriöt, neurologiset sairaudet, epilepsia, MBD (Minimal Brain Disfunction), ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), Aspergerin oireyhtymä tai jokin krooninen sairaus. Liikuntavammaisten opetusryhmissä pyritään mahdollisimman kokonaisvaltaisiin tukitoimiin, joissa järjestetään lapsen kuntoutus, opetus ja hoitotoimet mahdollisimman hyvin. Liikuntavammaisten opetuksessa on otettava huomioon myös fyysisen ympäristön kokonaisuus niin, ettei ympäristö aiheuta kohtuuttomia esteitä koulunkäynnille. Liikuntavammaisia oli Tilastokeskuksen mukaan vuonna 1998 9,3 % erityisopetukseen siirretyistä oppilasta. (Martikainen 1987, 84-85; Hilasvuori 1997, 21; Ihatsu & Ruoho 2001, 102.)

Muita luokkamuotoisen erityisopetuksen muotoja ovat mm. näkö- ja kuulovammaisten opetus, autismiopetus, kotikouluopetus, sairaalaopetus sekä erilaiset pienryhmät. Näiden ryhmien prosentuaalinen osuus erityisopetukseen siirretyistä oli vuonna 1998 Tilastokeskuksen mukaan n. 12% (Hilasvuori 1997, 21-24; Ihatsu & Ruoho 2001, 102).

2.3 Erityisopetus kuntatasolla

Kunta on velvollinen järjestämään kaikille sen alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta. Kotikuntalain mukaan henkilön kotikunta on se kunta, jossa hän asuu tai jota hän perhesuhteidensa, toimeentulonsa tai muiden vastaavien seikkojen johdosta pitää kotikuntanaan. Kotikunnan perusteella määrätty oppilaan perusopetuspaikka. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenmukaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (POL 628/98, 2 §; Lahtinen, Lankinen, Penttilä, Sulonen 1999, 67–68.)

Kunnalla on kotikuntalain 3 §:stä riippumatta perusopetuslain 4 §:n mukaan velvollisuus järjestää opetusta sellaiselle oppivelvollisuusikäiselle lapselle, jonka asuminen kunnassa perustuu esim. hänen vanhempiensa alle vuoden kestävään työskentelyyn. Sairaalan sijaintikunta on velvollinen järjestämään sairaalassa potilaana olevalle oppilaalle opetusta, vaikka sairaalassaoloaika alitaisikin kotikuntalaissa säädetyn yhden vuoden ajan. (Lahtinen ym. 1999, 68.)

Kotikuntalain mukaan kunta voi järjestää perusopetuksen itse omissa kouluissaan tai yhdessä muiden kuntien kanssa. Kuntien välinen yhteistyö voi perustua kuntien välisiin sopimuksiin tai perusopetuksen järjestämistä varten perustettuihin kuntayhtymä-sopimuksiin. Opetuksen järjestäminen kuntayhtymän koulussa edellyttää toiminnan tapahtuvan kuntien yhteistyötä koskevien

kuntalain säännösten mukaisesti. Kunta voi järjestää perusopetusta myös siten, että se hankkii koulutuspalvelut valtion oppilaitokselta tai rekisteröidyltä yhteisöltä tai säätiöltä. (Lahtinen ym. 1999, 68–69.)

Perusopetuslain 4 §:n mukaan kunta, jossa on sekä suomen- että ruotsinkielisiä asukkaita, on velvollinen järjestämään perusopetuksen erikseen kumpaakin kieliryhmää varten. Velvollisuus ei riipu siitä, onko kunta kaksikielinen.

Perusopetuslain 10 §:n mukaan kunta on velvollinen antamaan opetusta myös saamenkielellä ja viittomakielellä. (Lahtinen ym. 1999, 69.)

Vaikka säännöksissä on, että kaikille oppilaille tulee antaa edellytystensä mukaista opetusta, ei järjestysvastuu koske kuitenkaan kaikkia tahoja. Yksityinen opetuksen järjestäjä ja valtion oppilaitos ei ole velvollinen järjestämään perusopetuslain 17 §:n 2 momentissa tarkoitettua erityisopetusta. Tällöin erityisopetuksen antaminen siirtyy asuinkunnan vastuulle. (Lahtinen ym. 1999, 156.)

Kunta on velvollinen järjestämään oppilailleen muun opetuksen ohessa annettavaa erityisopetusta sekä siirtämään tai ottamaan erityisopetukseen oppilas, jolle eivät eriyttäminen, tukiopeutus ja laaja-alainen erityisopetus ole riittäviä toimenpiteitä. Siirtotapauksissakin pitää opetus yrittää mahdollisuuksien mukaan järjestää muun opetuksen yhteydessä yleisopetuksessa. Säännös edellyttää näin ollen aina tutkittavaksi ensisijaisena vaihtoehtona integrointia. Integraatio voi toteutua vain, jos opetukselliset ja muut olosuhteet ovat oppilaan kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimet voidaan toteuttaa. Tämän lisäksi oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ja sitä tulee noudattaa. (Lahtinen ym. 1999, 161-163.)

2.4 Erityisopetus Kouvolan kaupungissa

Kouvolan perusopetuksessa on tällä hetkellä vuosiluokilla 1-6 yhteensä 1958 oppilasta. Vuosiluokilla 7-9 oppilaita on yhteensä 910. Kokonaismäärä

perusopetukselle (ei lukiot) on 3046 oppilasta. Tästä 3046 oppilaan joukosta 178 oppilasta (4.9 %) on erityisopetuksen piirissä. (Sivistystoimen toimialan oppilasmäärätiedot 2001.)

Kouvolan perusopetuksen toiminta-ajatuksen mukaan ”Perusopetuksessa tuetaan oppilaan kasvua itseään kehittävänä yksilönä ja vastuullisena yhteisön jäsenenä. Oppilaat hankkivat hyvät valmiudet siirtyä jatko-opintoihin” (Kouvolan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma).

Oppilaiden kasvatuksessa korostuvat kansainvälisyys, yhteistyökyky ja viestintävalmiudet elinikäisen oppimisen hengessä. Tavoitteena on, että oppiminen siirtyy koululuokasta ympäröivään maailmaan, työmenetelmät monipuolistuvat entisestään ja oppimistaitoihin kiinnitetään yhä enemmän huomiota. Opettajan rooli laajenee ohjaajaksi, joka opastaa ja ohjaa aktiivista oppilasta itsenäiseen ja vastuulliseen työskentelyyn. Hyvän perusopetuksen lisäksi oppilaan on mahdollista erikoisluokilla valita painotetusti musiikkia, liikuntaa taikka matemaattisia tai luonnontieteellisiä aineita. (Kouvolan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma.)

Erityisopetus Kouvolan kaupungissa järjestetään joko muun opetuksen yhteydessä, laaja-alaisena erityisopetuksena tai oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen. Tarvittaessa käytetään tukipalveluja ja erityisiä opetusjärjestelyjä, tulkitsemis-, avustaja- ja oppilashuoltopalveluja ja hankitaan apuvälineitä. (Kouvolan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma.)

Perusopetuksen oppimäärän tai oppiaineen mukauttamisen tarve tulee tutkia. Erityisopetuksen erilaajuisissa oppimäärissä opetuksen tavoitteet ja sisällöt mukautetaan oppilaan oppimisedellytysten mukaisiksi. (Kouvolan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma.)

Erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS, jossa noudatetaan

peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden antamia säädöksiä. Kaupunkiin on suunniteltu yhteistä HOJKS-lomakepohjaa koulutoimen ja mahdollisesti päivähoiton ja ammatillisen koulutuksen käyttöön. (Kouvolan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma.)

Luokkamuotoinen erityisopetus on Kouvolassa järjestetty monen eri kunnan yhteissopimuksella. Kuntaseitsikon alueella on solmittu sopimus peruskoulun luokkamuotoisen erityisopetuksen järjestämisestä.

Koulujen sijaintikuntien tulee mahdollisuuksien mukaan järjestää luokkamuotoista erityisopetusta sopimuskuntien oppilaille, joiden koulunkäynti on tarkoituksenmukaista järjestää muussa kuin yleisopetuksen yhteydessä. (Kuntaseiskan luokkamuotoisen erityisopetuksen sopimus 1998.)

Sijaintikunta päättää oppilaiksi ottamisesta. Sopijakunnat korvaavat ylläpitäjälle toimintamenojen ja toimintatulojen erotuksen. Laskutusperiaatteena on koulun ylläpitäjän omakustannushinta. Oppilaskohtainen omakustannushinta kerrotaan sopijapuolen erityisopetuksen oppilasmäärällä. (Kuntaseiskan luokkamuotoisen erityisopetuksen tarkastettusopimus 2001.)

Nykypäivänä erityisopetuksessa panostetaan oppilaan lähtökohdista rakennettuun erityisopetukseen. Luokittelu luokattomaan ja luokkamuotoiseen erityisopetukseen (mm. EMU, ESY) on enemmänkin opetuksen järjestäjän lähtökohtiin perustuvaa ajattelua, josta olisi mm. yliopistotutkijoiden mukaan hyvä pyrkiä luopumaan. (Eriksson 2001.)

Kouvolassa mukautettua opetusta järjestetään Oppikujan koululla. Oppilaita opetuksessa on 60. Oppikujan tiloissa toimii myös 1-6 luokkien sopeutumattomien opetus. Oppikuja toimii fyysisesti Kankaan yleisopetuksen koulun yhteydessä. (Oppikujan koulun OPS 2000.)

7-9 luokkien sopeutumattomien opetus, nykyisin Pajakouluopetus, järjestetään Eskolanmäen koulun alaisuudessa toimivalla Kouvolankylän koululla. Oppilaita ryhmässä on 9. Pajakoulun kanssa samoissa tiloissa aloitti tänä vuonna Omaura-opetus, jonka tehtävänä on yhdistää opiskelu ja työssäharjoittelu. Oppilaita Omaurassa on 8. (Eriksson 2001.)

Lievästi kehitysvammaisten opetusta (EHA1) annetaan Mäntypuiston koulussa. Oppilaita koulussa on 36 koko kuntaseiskan alueelta. Koulu toimii samassa rakennuksessa Vahteron koulun 1-4 luokkien kanssa. Vaikeasti kehitysvammaisten opetusta (EHA2) taas annetaan Kuusankoskella Mäkikoulussa. Koulu on Kymenlaakson erityishuollon kuntayhtymän ylläpitämä. (Mäntypuiston koulun OPS 2000.)

Liikuntavammaisten opetusta annetaan Kouvolassa Pajakadun koulussa. Pajakadun koulu toimii Kaunisnurmen koulun yhteydessä. Oppilaita koulussa on 56 koko kuntaseiskan alueelta. (Pajakadun koulun OPS 2000.)

Kouvolassa toimii omana yksikkönään myös autismiopetus. Yksikköön tulee oppilaita koko kuntaseiskan alueelta ja heitä on yksikössä 14. Autismiopetus on osa Mansikka-ahon koulua. (Eriksson 2000.)

Muita erityisopetusmuotoja Kouvolassa ja sen lähiympäristössä ovat kotikouluopetus Sippolan koulukodissa, dysfasiaopetus Anjalankoskella Kymenlaakson koulussa, sairaalaopetus Kuusankoskella Tähteenkadun koulussa. Kouvolassa toimivia pienryhmä Mansikka-aholla, kielenhallintaryhmä Kankaan koululla ja alkuopetuksen pienryhmä tukea tarvitseville oppilaille Eskolanmäellä. (Eriksson 2000.)

Laaja-alainen erityisopetus on Kouvolassa järjestetty niin, että vuosiluokilla 1-6 on neljä erityisopettajaa (jaettu 7:n koulun kesken) ja jokaisella vuosiluokkien 7-9 koululla on oma erityisopettajansa. Laaja-alaista erityisopetusta saavien oppilaiden määrää ei ollut mahdollista saada kouluvirastosta. (Eriksson 2001.)

2.4.1 Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat

Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on monenlaisia. Heidä on sekä yleis- että erityisopetuksessa. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan saapuminen luokkamutoiseen erityisopetukseen on selkeää. Hänellä on tietty diagnoosi, jonka mukaisesti hänen opetuksensa järjestetään. Hänelle laaditaan HOJKS ja hän saa tarvitsemansa tukimuodot ja opetuksen. Yleisopetuksen puolella erityistä tukea tarvitsevan oppilaan havaitseminen ja hänelle tarvittavien tukimuotojen saaminen on usein vaikeampaa. Tämän huomion johdosta halusinkin haastateluissani kysyä yleisopetuksen opettajilta heidän mielipiteitään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrittelystä ja heille tarvittavan tuen saamisesta.

Erityistä tukea tarvitseva oppilas määrittellään vastauksissa mm. *”sellaiseksi, joka ei pysy normaaliluokan mukana.”* (H3)

Jokaisen lapsen yksilöllisyyttä, omaa ainutkertaisuutta ja erilaisuutta korostetaan, mutta erityistä tukea tarvitsevilla tuen tarpeen ajatellaan olevan huomattavasti suurempaa kuin muilla oppilailla.

Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tuntui löytyvän joka luokalta. Milloin oli vain yksittäisiä oppilaita tai milloin erityistä tukea tarvitsevia oli pienen erityisryhmän muodossa. Yleisimmin ongelmat erityistä tukea tarvitseville olivat yleisopetuksen opettajien mielestä *ongelmat matematiikassa ja kielissä, dysfasia, puheviat, sosiaaliset ongelmat, erityisoppimisvaikeudet, osittain mukautukset sekä ruokavaliio-ongelmat.*

Vaikka luokissa oli jopa diagnoosin saaneita erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tai erityisopetukseen siirtoa odottavia, ei mahdollisuutta saada avustajaa ollut kuitenkaan pysyvästi kuin yhdellä seitsemästä vastaajasta. Hänelläkin oli tukea tarvitsevien lasten määrään ja tarpeisiin nähden avustajapulaa. Mahdollisuus väliaikaiseen avustaja-apuun oli silti monella opettajalla. Sen ei kuitenkaan tunnettu olevan riittävää.

"Se on kuitenkin kurjinta, kun ajatellaan, että luokkakoko 24 kuulostaa kauhean mukavalta.. Niin silti siinä on monia tapauksia, jotka vaatis valtavasti aikaa. Ei opettajan aika yksin riitä". (H6)

"...äskän palauttamassani matikankokeessa on kahdella pojalla vain 1/30...Kun vähän aikaa sitten oli mahdollisuus avustajaan, tehtiin niin, että pojat oli kouluavustajan kanssa laskemassa laskuja erikseen. Tässä on nyt sitten kuitenkin tulos." (H7)

Vastauksissa tuli vahvasti ilmi, että opettajat kokevat luokassaan olevan moniakin tukea tarvitsevia oppilaita. Osalle oppilaista ei ole tehty diagnooseja ja vaikka osalle diagnoosit on tehty, ei erityisopetukseen ole tilaa ja oppilaat joutuvat vain odottamaan yleisopetuksen luokassa mahdollisesti vapautuvaa erityisopetuspaikkaa. Määrä ajateltiin niinkin suureksi, että oppilaiden kohtaamiseen tarvittaisiin erinäisiä tukitoimia.

Yleisopettajien vastauksissa keskeisenä tuen saamisessa määriteltiin oma aktiivisuus ja puolensa pitäminen. *" Ei semmoista tukea saa, jos ei osaa itse hakea." (H3)* Kukaan ei erityisemmin tule tukea tyrkyttämään. Yksi vastaaja kuitenkin tunsi *"koulun oman erityisopettajan tyrkyttävän tukea työpanoksellaan."* (H1) Oman itsenäisen tuen hakemisen ajateltiin kasvattaneen henkisesti. Eräälle vastaajalle kynnyks hakea tukea ulkoapäin on laskenut ja uskallus myöntää tarvitsevansa tukea ja apua on helpottunut.

"Olen itse hakenut apua.. silleen olen kasvanut ihmisenä, et mä haen mitä tahansa tukea kun tarvin sitä. Vain niin sitä tukea saa." (H2)

Kysyttäessä sitä, keneltä yleisopettajat ovat saaneet tukea, mainittiin tärkeäksi tuen antajaksi *omat kollegat*. Tällä hetkellä opettajien oma jaksaminen määriteltiin kuitenkin keskeiseksi.

" Tietysti omat opettajakollegat on pyrkiny tukemaan sillä lailla kun pystyy. Mut nyt on vaan sellanen juttu, että miten me pystytään tukemaan toisiamme kun meillä kaikilla on niin täyspainoista tää työ siellä omassa luokassa. Tottakai minäkin haluan tukea sitä omaa kollegaa, mutta mistä mä saan sitä tukea ja voimia, kun aikaa siihen ei ole. Sit kun ei ole olemassa sellaisia yhteisiä hetkiä, jolloin me voitais käydä näitä yhdessä läpi rauhassa...se on hyvin pintapuolista." (H2)

Välitunneilla on jokaisella opettajalla niin paljon tehtävää, ettei niiden aikana ehditä useinkaan keskustelemaan asioista syvällisemmin.

Laaja-alaisten erityisopettajien ajanpuute ilmoitettiin vahvasti myös yhtenä puutostekijänä. Erityisopettajien ajateltiin joutuvan tekemään pitkää päivää ja raskasta työtä ja vastauksissa ilmenikin surua ja huolta heidän jaksamisestaan. Erityisopettajien jakaminen koulujen kesken sai kaikkien vastauksissa ainoastaan negatiivisia kommentteja. Erityisopettajaa tarvittaisiin rinnalle ja käytettäväksi täysipäiväisesti. Mikäli erityisopettaja olisi kouluilla koko päivän, olisi akuutin avun saaminen helpompaa.

”Mä olen kokenut senkin et erityisopettajakin kokee hirveen vaikeana asiana, et heidän täytyy repiä itsensä tänne meidän koululle kerran tai kahdesti viikossa...Hän kertoi kokevansa riittämättömänä sen ajan ja kaiken sen, jota hän pystyy siinä vähäisessä ajassa antamaan meille. Se jotenkin on turhauttavaa hänelle ja turhauttavaa meille... Onhan se tietysti hyvä, että on edes ne muutamat tunnit viikossa. Onhan se tyhjää parempi, parempaa kuin ei mitään.”
(H2)

”Se mikä tietty surettaa minua on se, että hän joutuu olemaan kahdella koululla eli hän on päivät eri paikoissa...” (H4)

Toinen tärkeä tuki, jonka jaksamisesta huolehdittiin, oli koulupsykologi.

” Koulupsykologi on ollut kyllä suurena tukena. Hän saa suuren kiitoksen. Se aika on tosiaan ohi, kun 15 vuotta sitten naurettiin koulupsykologin tarpeellisuudesta. Meidän psykologimme ainakin tarttuu asioihin topakasti.” (H7)

Opettajat ilmoittivat saaneensa koulupsykologeilta ja erityisopettajilta kaipaamaansa henkistä tukea sitä tarvitessaan.

Muita tahoja, joilta opettajat ilmoittivat saaneensa tärkeää ja arvokasta tukea olivat: *koulujen rehtorit, puheterapeutit, kasvatuspsykologi, työnohjaus ja terveydenhoitajat. Ulkopuolisen järjestämät koulutukset ovat olleet myös opettajien mielestä tuen antajina.*

Tukea jäätiin kaipaamaan *kuraattorilta* (*”kun ei ole minkäänlaista kuraattorin apua saatavilla”*) sekä *avustajilta*. Avustajien puute ajateltiin merkittävänä, sillä

erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat vain lisääntyneet luokissa.

Avustajan tuki antaa opettajalle mahdollisuuden ottaa oppilaat yksityiskohtaisemmin huomioon. Avustajan paikallaolo mahdollistaisi opettajalle tilaisuuden jättää luokka tekemään tehtäviä tämän valvonnassa.

Kyselyn perusteella tuntuu, että tukea on ollut tarjolla, mutta ei kaikille riittävästi. Tuen hakeminen sekä sen tarve on kuitenkin opettajilla erilaista. Ulkopuolisen tuen hakeminen ei kiinnosta kaikkia ja sitä ei tunneta aina niin tarpeelliseksi. Vastauksissa ilmenikin vahvasti jokaisen oma yksilöllisyys ja keinot tuen saamiseksi.

2.4.2 Erityisopetukseen siirrot

Aina pelkkä tuen saaminen nykyisillä tukimuodoilla ei ole kuitenkaan riittävää pitämään tukea tarvitsevia oppilaita yleisopetuksen luokissa. Oppilaalla voi olla jo niin suuria vaikeuksia, että siirto erityisopetuksen piiriin on tarpeen.

Kuten perusopetuslain 17 §:ssä sanotaan, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen, jos opetusta ei voida muuten järjestää oppilaan vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön takia.

Kouvolassa oppilaan siirtää erityisopetukseen ja erityisopetuksesta yleisopetukseen koulutoimenjohtaja, jos huoltajat ovat myönteisiä muutokseen (SILA § 12, 3.11.1999). Jos vanhemmat vastustavat siirtoa, päätöksen tekee sivistyslautakunta kuultuaan huoltajia.

Kouvolassa ei ole tehty huoltajan vastustamia siirtoja, vaan yhteistä ratkaisua on etsitty ajan kanssa ja keskustellen. Kuntaseiskan muista kunnista tulevat oppilaat on yleensä siirretty erityisopetukseen omassa asuinkunnassaan, jossa menettely saattaa poiketa Kouvolan mallista. (Eriksson 2001.)

Kysyessäni **yleisopettajilta** heidän mielipiteitään erityisopetussiirroista vastauksissa nousi vahvasti esille huoli erityisopetuspaikkojen vähyydestä. Vaikka itse käytäntö erityisopetukseen siirrossa toimisi, ei tosiasiaa olekaan paikkaa, johon lapsen voisi siirtää. Lapsi jää tällöin diagnoosin turvin, ilman asianmukaisia tukitoimia odottamaan paikan vapautumista erityisopetukseen.

Itse siirtojen käytännön toteutumisestakin tuli kommentteja:

"Mun mielestä tää on aika nihkeetä. Meillä on erityisopetuksen luokat aika täynnä. Siirrot on aika hankalia, kestää kauan. Vaaditaan ensin opettajan suostumus, vanhemman suostumus. Meidän oma erityisopettaja ei myöskään ehdi tutkimaan kaikkia sitä tarvitsevia." (H3)

"Vanhemmilla on mielestäni vähän liian suuri valta päättää lapsen siirtämisestä. He eivät aina oikein ymmärrä lapsen tarvetta päästä erityisopetukseen." (H7)

Myös luokalle jättäminen ja koululykkäys koettiin ongelmallisina.

"...jo ekaluokalla olin sitä mieltä, että yksi poika olisi voinut jäädä luokalleen. Mutta ekaluokalle ei voinut jättää, kun aloittavat ekaluokat oli ihan täynnä. Samoin tokaluokalla. Ei voinut jättää... Kyllä tämä on suuri harppaus päiväkodin jälkeen kun siellä on kaksi aikuista n. 10 lasta kohdin.."

Siirtoprosessit nostivat esille myös yleis- ja erityisopetuksen ryhmäkokojen määrät.

"...Kun erityisopettajat voi sanoa koulussaan et ny tuli katto täyteen ja luokassa on jo se 10 lasta. Meillä yleisopetuksessa ei ole mitään kattoja. Meille mahtuu aina..eli mikä meidän luokkakoko on?" (H4)

"..Niin.. ennen sitä oli olemassa ala-asteilla 21 lapsen katto. Kun sääntö purettiin olen kuullut jopa 29 lapsen ryhmistä... Jos lapsia olis vaikka 15-20 siinä mahtuis hyvin jo olemaan joku erilainen tyyppikin. Siinä pystyis sen ryhmän hoitelemaan. Jos ryhmällä on siis katto." (H2)

"Näillä 31 oppilaan resursseilla ei oppilasta ole kuin pakko siirtää erityisopetukseen kun yleisopetuksen puolella ei ole mahdollista saada lasta pienryhmään opiskelemaan." (H7)

Kysyessäni saman kysymyksen **erityisopettajilta** vastauksissa siirrot koettiin sekä toimivina että liian pitkinä ja hankalina. Toiset antaisivat enemmän vastuuta siirtäville luokanopettajille, toiset taas peräänkuuluttivat vastuun ja päätöksen antoa vanhemmille.

Erään erityisopettajan vastauksessa nostettiin esille ”eripura” yläasteen ja ala-asteen laaja-alaisen erityisopetuksen välillä.

”Yläasteella oletetaan, että siirrot tehtäisiin aina ala-asteella. Lapsi voi kuitenkin pärjätä ihan hyvin ala-asteella ja ongelmat tulevat vasta yläastevaiheessa.”

Siirtojen mahdollisimman aikaisesta tekemisestä kommentoivat muutkin. Oppilaita ei tulisi laskea ”sormien välistä” seuraavalle luokalle vaan ongelmien tullessa ilmi olisi puututtava asiaan ja tehtävä jotain ratkaisuja sen suhteen. Nämä ratkaisut eivät erityisopettajien mielestä aina välttämättä tarvitse olla siirtoja erityisopetukseen.

”Yleisopetuksesta luokkamuotoiseen erityisopetukseen siirtoja tulisi ajatella vasta viimeisenä keinona. Ensin tulisi kokeilla tukitoimin omassa koulussa oloa.”

”Integrointia lisää..mm. liikuntavammaiset älyllisesti taitavat yleisopetukseen.”

Yleisopettajia kuitenkin ymmärrettiin näissä tukitoimin järjestetyissä malleissa.

”Yleisopetus taas ei ole oikein halukas ottamaan vastaan erityisoppilaita luokkaansa. Liian auliisti ei tulisikaan ottaa, vaan miettiä tarkasti, onko ratkaisu varmasti hyvä ja saako oppilas tarpeeksi tukea yleisopetuksessa selvitäkseen. Opettajan asenne ratkaisee, samoin koulutus.”

Jos siirrot kuitenkin tehdään, on oikean paikan valinta tärkeää.

” Siirtojen tekijöiden tulisi olla tietoisia siirtopaikoista ihan käytännössä. Tulisi käydä tutustumassa paikkoihin.”

”Autistiluokat vain autisteille.”

Opettajien vastauksissa kaivattiin yhteistyötä siirtokoulujen välille, jotta siirrot toimisivat joustavasti ja onnistuneesti. Ehdotuksena oli ajatus opettajien vastavuoroisista käynneistä toistensa luona tutustumassa erilaisiin opetusmalleihin ja -muotoihin.

3 ERITYISOPETUKSEN TAVOITTEET JA MERKITYS

Peruskoulun opetukselta edellytetään kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että oppilaan ikäkausi ja siihen perustuvat kasvun ja oppimisen edellytykset otetaan huomioon opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen ensisijaisina lähtökohtina. Peruskoulun yhtenä lähtökohtana on myönteinen ihmiskäsitys, johon sisältyy mm. yksilön erilaisuuden kunnioittaminen. (Virtanen 1994, 12.)

Erityisopetus on yksi erityispedagogiikan institutionaalinen muoto. Erityisopetusta voisi määritellä mm. erityiskouluissa ja erityisluokissa annettavaksi opetuksiksi sekä erityiskoulutuksen saaneen opettajan eli erityisopettajan myös yleisessä opetuksessa, kasvatus- ja/tai hoitolaitoksessa taikka kotona antamaksi opetuksiksi. Yleisesti kuitenkin erityisopetus on erityiskasvatuksen ja opetuksen tarpeen huomioonottamista opetuksessa, mikä käytännössä merkitsee erityisiä kasvatuksellisia toimenpiteitä tarvitsevien yksilöiden opetusta. (Salminen 1989, 47.)

Oppioikeuteen kuuluu kaikille oppilaille oikeus oppia erilaisuudesta huolimatta. Erityisopetuksen tavoitteena onkin erilaisten opetusmenetelmien avulla turvata yksilölliset oppimisedellytykset, niin että jokaisella on mahdollista suorittaa peruskoulun oppimäärä ja sitä kautta hankkia itselleen jatko-opintokelpoisuus. Muita erityisopetuksen tavoitteita ovat normalisaatio eli erityisopetuksen järjestäminen mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä, opetuksen tehokkuuden tavoite, kokonaiskuntoutuksen tavoite sekä poikkeavuuden ja oppimisen esteiden ennaltaehkäisy. Yleisopetuksen kiinteänä osana erityisopetuksen tulee tukea mahdollisimman pitkälle koko ikäluokan yhdessä kasvamista. (Virtanen 1994, 12-13.)

3.1 Yleisiä linjauksia Kouvolan kouluissa

Kouvolan ja sen lähialueiden erityisopetuksen koulujen opetussuunnitelmia

lukiessani tuli esille monia erilaisia tavoitteita ja lähtökohtia opetuksen järjestämisestä ja toteuttamisesta. Lähtökohtina kasvatuksessa ja opetuksessa oli Oppikujalla humanistinen ja ekologinen ihmis- ja oppimisenäkemyks. Kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita olivat mm. yksilöllisyyden korostaminen, itsetunnon lisääminen, fyysisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen, opittujen taitojen hyödyntäminen elämässä ja itseohjautuvuus. (Oppikujan koulun OPS 2000.)

Mäntypuiston harjaantumiskoulun kasvatus- ja opetustyön päämääränä on luoda oppilaalle mahdollisuudet kehittyä omien kykyjensä rajoissa oman opetus suunnitelman mukaisesti. Yleiset päämäärät olivat terveen itseluottamuksen ja tasapainoisuuden kehittyminen, erilaisuuden hyväksyminen sekä sosiaalisten taitojen, terveiden elämäntapojen että itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittyminen. (Mäntypuiston koulun OPS 2000.)

Pajakadun liikuntavammaisten koulun toiminta-ajatuksena on perusopetuksen antaminen mahdollisimman monipuolisella, elämyksiä sisältävällä, ajan vaatimukseen vastaavalla ja oppilaiden yksilölliset ominaisuudet sekä vanhempien toiveet huomioonottavalla tavalla. Työskentelyn päämääränä on auttaa oppilasta kasvamaan aktiiviseksi, itsetunnon terväksi ja ympäristönsä huomioonottavaksi nuoreksi, jolla on halu ja kyky jatkokoulutukseen. Koulun kasvatuksen peruskivinä ovat oppilaiden, heidän vanhempiensa ja koulun henkilökunnan hyväksymät arvot. (Pajakadun koulun OPS 2000.)

Kaikki nämä tavoitteet ja päämäärät ovat hyviä ja tavoittelemisen arvoisia. Mutta miten haastatteleni opettajat kokivat koulujensa tai yleisesti erityisopetuksen tavoitteet, merkityksen ja päämäärät?

3.2 Erityisopettajien näkökulmasta

Kysyin erityisopettajilta heidän mielipiteitään erityisopetuksen tavoitteisiin ja merkitykseen. Vastaukset voi jakaa ammatillisiin, lapsen liittyviin sekä lapsen vanhempiin liittyviin tavoitteisiin.

3.2.1 Tavoitteiden moninaisuus

Omaan ammattiin liittyviin tavoitteisiin mainittiin kasvattajan roolin tärkeys.

”Opettaja on kasvattaja, joka kasvattaa lapsia elämää vasten.” Koulun koettiin olevan muiden kasvatustahojen kanssa merkittävä vaikuttaja. Henkilökohtaisena tavoitteena toivottiin myös *”erilaisen oppijan erilaisuuden ja oppimisen tason hyväksymistä.”*

Lapselle toivottiin kuntoutumista siinä määrin, että hänet pystyttäisiin palauttamaan takaisin yleisopetuksen piiriin. Tavoitteena oli myös päättötodistuksen saaminen ja jatkokoulutukseen pääseminen sekä valtakunnallisten ja kunnallisten tavoitteiden täytyminen.

Opetuksen tulisi opettaa *”käytös- ja tapakulttuuria, sääntöjä, luotettavuutta ja perustietotaso, joka tyydyttää oppilaita.”* Yhdessä koulussa tavoitteena oli yleisen opetussuunnitelman mukainen koulunkäynti.

Lapsen itsetunnon ja terveen minäkuvan kehittäminen ovat erityisopetuksen keskeisiä tavoitteita.

”Tärkeää olisi suhtautua lapseen kokonaisuutena, että lapsi voisi elää niin normaalia elämää kuin mahdollista. Onnellisen lapsuuden antaminen.”

Eräs opettaja oli kokenut tavoitteeksi myös **vanhempien** tukemisen ja ohjaamisen. Hän halusi tukea vanhempia vanhemmuudessa. *”Hyvän arkipäivän ja uskon luominen vanhempiin, että lapsi selviää perheessä.”*

3.2.2 Erityisopetuksen merkitys

Erityisopetuksen merkitys nähtiin erityisopettajien vastauksissa erittäin tärkeäksi. Osa käsitteli asiaa luokkamuotoisen ja osa laaja-alaisen erityisopetuksen

kautta. Erilaisuuden esilletuomista korostettiin. *”Ns. normaalioppilaille koettiin tärkeänä mahdollisuus oppia erilaisista ihmisistä.”* Tämän todettiin toimivan myös toisinpäin.

Fyysisen integroinnin todettiin mahdollistavan opettajien ja oppilaiden asenteiden muokkaamista. *”Yhteistyöhön yleis- ja erityisopetuksen välillä tulisi panostaa lisää”* oli toiveena yhdessä vastauksessa.

Erityisopetuksen merkitys todettiin *”yleisopetusta täydentävänä ja tukevana muotona”*. Erityisluokkia tarvitaan, mutta esille nousi myös ajatuksia sosiaalisen integraation lisäämisestä ja erityis- ja yleisopetuksen välisistä oppilas- ja opettajavaihtoista.

Vahvuuksiksi erityisopetuksessa koettiin *opettajien erityisosaaminen*, jota tulisi kehittää lisää ja johon tulisi panostaa. *Oppilaat* koettiin myös vahvuudeksi, sillä he tuovat työhön iloa. Vahvuuksiksi mainittiin myös *työyhteisön hyvä henki, yhteistyö kollegojen kanssa, oppilashuoltotyöryhmät, avustajien kanssa sujuva toiminta ja rehtorin tuki. Työn haastavuutta ja sen antamia mahdollisuuksia* pidettiin tärkeinä tekijöinä. Työ on itsenäistä ja luovaa. Siinä on haasteita ja onnistumiset näkyvät.

Erityisopetuksen heikkouksiin tai kehittämisalueisiin erityisopettajat mainitsivat *työn laajuuden* sekä oppilaiden suuret ikäerot, jotka vaikeuttavat asioiden opettamista. *Kuntoutusprosesseja* pidettiin myös välillä hankalina ja voimia vaativina. *Yhteistyö* vanhempien, yhteistyötahojen ja kollegojen kanssa ei ole aina yksiselitteistä ja helppoa. Vanhemmat eivät aina osallistu kuntoutukseen ja pidä kiinni sovituista asioista. Monilla lapsilla tuntuu olevan ongelmia kotona ja ne näkyvät myös koulussa. Välittäjäasema oppilaan ja opettajan sekä koulun ja kodin välillä tuntui eräästä luokattomasta erityisopettajasta välillä vaikealta. Riittämättömät aikaresurssit vaikeuttavat myös yhteistyön tekemistä.

Keskeinen pinnalle nostettu asia oli myös *avustajatilanne*. Vakituksia avustajia ei ole ja vaihtuvuus onkin tämän takia suurta. Avustajien huonosta palkkauksesta kannettiin myös huolta.

Materiaalipula otettiin myös esille. Materiaalin/apuvälineiden hankintaan koettiin olevan liian vähän määrärahoja. Koulutusmateriaalia tulisi kehittää, päivittää ja uudistaa kaiken aikaa.

3.3 Yleisopettajien näkökulmasta

Sekä luokkamuotoisen että laaja-alaisen erityisopetuksen tilannetta pidettiin yleisopettajien mielestä tällä hetkellä riittämättömänä. Laaja-alaisen erityisopettajan vierailut kouluilla eivät ole riittäviä ja tarvetta pysyvään erityisopettajaan olisi joka koululla.

Jos opettaja olisi kouluilla pysyvämminkin *"...hän voisi keskittyä meidän asioihin... esim. ongelmatapauksissa voisi aina katsoa tilannetta toisen ihmisen kanssa.. ongelmaa ei tarvi hoitaa yksin."* (H1)

Yleisopettajat pitivät **laaja-alaisen erityisopetuksen** merkitystä tärkeänä. Pääpaino laaja-alaisessa erityisopetuksessa pitäisi kuitenkin olla ennaltaehkäisyssä ja tarvekartoituksessa. Nykyresursseilla se todettiin kuitenkin mahdottomaksi toteuttaa. *"(Erityisopettajat).. ovat ylityöllistettyjä ja kokevat riittämättömyyttä. Päivät voivat venyä neljään-viiteen ja stressiä on koko aika."* (H2) Monissa vastauksissa vaadittiinkin ehdottomasti uuden laaja-alaisen erityisopettajan viran perustamista.

Jotain on kuitenkin yritetty tehdä näilläkin resursseilla. Eräs opettaja oli ajatellut erityisiä tehojaksoja tietyille oppilaille. *"..Et otettais joku oppilas vähän enemmän tehostettuun opetukseen tietyksi jaksoksi ja sitten vaihdettaisiin. Et se olisi tiheämpää.."* (H6) Tällainen tehojakso mahdollistaisi oppilaan tehokkaan diag-

nosoinnin ja ongelmien käsittelyn. Oppilas myös saisi tehostetusti opetusta tietyn osa-alueen tiettyjen harjoitteiden verran.

Luokkamuotoisen erityisopetuksen merkitystään ei vähätelty. Luokkamuotoista erityisopetusta pidettiin tarpeellisimpana esim. sopeutumisvaikeuksille *"kaikkein vaikeimmille tapauksille ja niille joilla on vaivoja, jotka haittaa suuresti normaalimpaa opetusta tai joille normaali opetus on mahdotonta.. niille tietenkin pystytään erityisluokassa tarjoamaan yksilöllisempää opetusta."* (H8) Luokkamuotoinen erityisopetus koettiin tärkeänä myös silloin, kun opettaja huomaa...*"ettei itsellä ole enää eväitä jaksaa oppilaiden kanssa... on joku paikka.."* (H8)

Vastauksista ilmeni kuitenkin myös vaihtoehtoisiaakin malleja. *"Tällä hetkellä niitä (erityisluokkia) tarvitaan juuri näiden suurryhmien takia. Ja jos tämä meno jatkuu, pitäisi niitä (erityisluokkia) olla enemmän."* (H5) Nykypäivän suuret luokkakoot tulivatkin moneen otteeseen esille sekä integraation ongelmista keskusteltaessa että luokkamuotoisen erityisopetuksen tarpeita selviteltäessä.

Luokkamuotoisen erityisopetuksen koulujen tai luokkien integrointia yleisopetuksen fyysiseen yhteyteen pidettiin hyvänä asiana. Erityisesti se koettiin hyvänä lapsien erilaisuuden hyväksynnän kasvun kautta.

"Meidän lapsille on varmasti luonnollisempaa erilaisten vammaisten kohtaaminen... kuin esim. niille, jotka eivät ole koskaan niihin koulussa törmänneet". (H8)

Erityisoppilaiden oleminen yleisopetuksen oppilaiden seassa koettiin myös oppilaita vähemmän leimaavana. Erityiskoulun fyysinen läheisyys mahdollistaa myös ainekohtaiset "mukautukset" ja siirrot.

4 ERITYISOPETUKSEN UUDET TUULET

Kaikissa teollistuneissa maissa on meneillään suuria muutoksia, jotka näkyvät koko yhteiskunnassa ja vaikuttavat laajasti ihmisten elämään. Yksi muutoksen alla oleva alue on koulutus. Muutokset näkyvät koulutusympäristöissä, käsityksessä koulutuksen laadusta ja siinä, mikä nähdään koulutukseksi. (Laukkanen 1998, 105.)

Erityisoppilaiden määrä peruskoulussa kasvaa koko ajan. Vuonna 1968 peruskoulussa opiskeli 740 000 oppilasta, joista 23 000 sai erityisopetusta. Lukuvuonna 2000-2001 peruskoulussa oli 595 723 oppilasta. Heistä erityisopetusta sai reilut 100 000 oppilasta. (Virtanen 1994, 100; Tilastokeskuksen Internet-tiedot 2001.)

Edellisistä luvuista näkee perusopetuksen oppilasmäärän pienentyneen ja erityisopetuksen merkityksen kasvaneen. Erityisopetuksen määrä alkaa olla huipussaan. Nyt tulisikin panostaa erityisopetuksen määrän sijasta sen laatuun. Perinteinen erityisopettajan työ on kokenut murroksen. Nykyään opetustyön rinnalla on myös kasvatus- ja perhetyötä, konsultointia ja tiedotusta, hallintoa ja organisointia sekä omasta täydennyskoulutuksesta ja työssä kehittymisestä huolehtimista. Tulevaisuudessa tämä linjaus vain jatkuu ja konsultoiminen yleisopetuksen puolelle tulee vain lisääntymään esim. integraation myötä. (Virtanen 1994, 101.)

Oppilaiden ongelmat lisääntyvät ja tukea yleisopetukseen tarvitaan. Moniongelmaisuus tuo mukanaan yhteistyön keskeisen merkityksen. Yhteistoiminnallisuus, laaja yhteistyö eri tahojen kanssa ja verkostotyöskentelyn onnistuminen vaativat suunnitelmallisuutta, hallintokuntien rajoja ylittävää työskentelyä ja asennemuokkausta. Työtapojen muuttaminen edellyttää opettajien täydennyskoulutuksen lisäämistä ja sen sisältöjen uudelleen arvioimista ja kehittämistä. (Virtanen 1994, 102.)

4.1 Integraatio-ajattelusta

Opetuksen järjestämistä yleisopetuksen ryhmässä eli integraatiota tulee harkita silloin, kun oppilaalla on vammaisuudesta tai sairaudesta taikka muusta syystä johtuvia oppimisvaikeuksia. Edellytyksenä on kuitenkin, että opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen ryhmässä ovat oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja että tarpeellisia tukitoimia voidaan toteuttaa. (Opetushallitus 2000, 19.)

Integraatioajattelu tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuna. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Päällimmäisenä tavoitteena olisi luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Moberg 1996,121; Hautamäki ym. 1996,133.)

Integraatioajattelun perustana on myös pyrkimys yhteiskunnan tasa-arvoon, joka nykyisin yhä enemmän merkitsee myös koulutuksellista tasa-arvoa niin koulutukseen pääsyssä, koulutuksen aikaisissa menettelyissä kuin lopputuloksissakin (Siimes & Tuunainen 1989, 13).

Erityiskasvatuksellisia ja –huollollisia toimenpiteitä voidaan tarkastella seuraavilla integraation ulottuvuuksilla:

1. *Fyysinen integraatio* tarkoittaa fyysisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Fyysisestä yksilöintegraatiosta on kysymys silloin, kun erityisopetuksen tarpeessa oleva yksittäinen oppilas on sijoitettu normaaliluokkaan. Fyysisessä luokkaintegraatiossa erityisluokka on sijoitettu normaalikouluun.
2. *Toiminnallinen integraatio* tarkoittaa toiminnallisen etäisyyden vähentämistä integroitavien välillä. Integraatio lisääntyy, kun erityisopetus ja yleisopetus käyttävät samoja resursseja joko erikseen tai yhdessä tai tekevät suunniteltua yhteistyötä.

3. *Sosiaalinen integraatio* tarkoittaa sosiaalisen etäisyyden vähentämistä integroitavien henkilöiden välillä. Etäisyys vähenee, kun luonnolliset myönteiset sosiaaliset kontaktit lisääntyvät. Henkilöt hyväksyvät toinen toisensa ja tuntevat tulevansa hyväksytyiksi kanssaihmisinä.

4. *Yhteiskunnallinen integraatio* tarkoittaa, että integroitavalla poikkeavalla henkilöllä on aikuisena tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-aikana.

(Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1996, 141; Siimes & Tuunainen 1989, 16.)

Integraatiota ja sitä koskevaa tutkimusta on vaikeuttanut se, ettei siinä ole erotettu toisistaan integraation eri muotoja ja että integraatio keinona ja päämääränä jäävät usein erottamatta toisistaan. Usein oletetaan fyysisen integraation synnyttävän toiminnallista integraatiota kuin itsestään ja nämä edelleen luovat pohjaa sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation kehittymiselle. Integraatioideologian mukaan todellinen ja tavoiteltava integraatio on kouluaikana sosiaalinen integraatio, aikuisiässä taas sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio yhdessä. (Hautamäki ym. 1996, 141.)

Suomessa keskushallinto on ajanut varovasti integraatiokehitystä jo 1970-luvulta saakka. Koululainsäädäntö ei kuitenkaan ole velvoittanut kuntia toteuttamaan vähiten rajoittavan ympäristön periaatetta yksiselitteisesti. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on ilmaistu kannanotto integraation tavoitteiden suuntaan lievempien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien osalta, mutta suurempien tarpeiden kohtaamisessa fyysiseen integraatioon suhtaudutaan yleensä aika kielteisesti. Yleisesti ottaen integraatioon suhtautuminen ja oppilaiden opetuksen järjestäminen on vahvasti kiinni kyseisen kunnan integraatiomyönteisyydestä tai -kielteisyydestä. (Moberg 2001, 45.)

4.1.1 Integraatio opettajien silmin

Opettajat, jotka työssään joutuvat konkreettisesti vastaamaan oppilaidensa kasvatuksellisten erityistarpeiden kohtaamisesta, arvioivat integraatiota opetuskellisesta perspektiivistä. Heidän huolenaiheenaan on toisaalta se, miten hyvin oppilaiden yksilölliset edellytykset ja kasvatukselliset tarpeet tulevat huomioon otetuiksi ja toisaalta se, miten heidän ammattitaitonsa riittää erilaisissa vaihtoehtoisissa ratkaisuissa. (Moberg 1998, 139.)

Moberg (1998, 140) on tehnyt tutkimuksen erityis- ja yleisopettajien integraation käsittämisestä ja siihen suhtautumisen ulottuvuuksista. Tutkimuksen perusteella integraatioon suhtautuminen voidaan jakaa viiteen ulottuvuuteen:

1. missä määrin integraatio nähdään oikeudenmukaisuutta ja ihmisten tasa-arvoista kohtelua edustavana pyrkimyksenä,
2. miten hyvin opetuksen arvioidaan toimivan tavallisessa luokassa silloin, kun mukana on myös sopeutumattomia ja häiriköiviä oppilaita,
3. miten hyvin yleisopettajien uskotaan selviytyvän erityisoppilaiden opetuksesta,
4. miten riittäviksi yleisopetuksen resurssit ja tarvittava henkilökunta arvioidaan,
5. miten hyvin yleisopetuksen uskotaan kykenevän kohtaamaan vaikeasti vammaisten oppilaiden kasvatukselliset erityistarpeet.

Tutkimustuloksissa tuli selvästi esille kannanottojen suuri vaihtelevuus. Selvimät erot erityisopettajien ja luokanopettajien suhtautumisessa integraatioon liittyvät sopeutumattomien ja häiritsevien oppilaiden sekä vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisissa luokissa. Luokanopettajista yli 90 % vastustaa tällaisten oppilaiden sijoittamista yleisopetusryhmiin. Erityisopettajien kohdalla vastaava luku vaihtelee 54 %:n ja 81%:n välillä. Kaikkein voimakkaimmin opettajien epäröivä suhtautuminen integraatioon näkyy epäilynä yleisopetuksen kyvystä kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. Erityisopettajista 96 % pitää yleisopetuksen resursseja ja henkilökuntaa riittämättöminä. Vastaava luku luokanopettajista on 95 %.

Luottamus yleisopettajien taitoihin kohdata integroituja oppilaita ei myöskään ole kovin vahva (erityisopettajista 30 % ja luokanopettajista 20 % on tätä mieltä). (Moberg 1998, 148-149.)

Yleisesti tutkimustulokset osoittavat opettajien suhtautuvan integraatioon varsin kriittisesti. Tulos vaihtelee kuitenkin opettajaryhmittäin ja ryhmien sisälläkin on melkoista vaihtelua. Luokanopettajat ovat kriittisempiä kuin erityisopettajat. Molemmat ryhmät näkevät integraation tavoittelun usein vain uutena muutoksena, jota on helppo vastustaa. (Moberg 1998, 151.)

Kasvatuksellisten erityistarpeiden laatu ja määrä ovat tekijöitä, joista osaltaan riippuu opettajien käsitys integraation toimivuudesta. Integraatiota tarkastellaan oman koulutuksen ja ammattiosaamisen näkökulmasta (Moberg 1998, 153). Siksi ei olekaan ihme, että yleisopetuksen puolella integraatio koetaan uhkaavana ja pelottavana asiana. Yleisopettajien koulutuksessa ei paljonkaan opeteta erityispedagogiikkaan liittyviä asioita.

4.1.2 Kouvolan yleisopetuksen opettajien arvioita integraatiosta

Kouvolassa integraatioajattelu on ollut moneen otteeseen tarkastelun kohteena eri teemojen yhteydessä. Syksyllä 2000 tehdyn erityisopetuksen tilaselvityksen jälkeen aiheeseen on palattu useamman kerran. Vuoden 2001 keväällä pidettiin Kouvolassa neljä seminaaria, jotka tavalla tai toisella käsittelivät erityisoppilaiden tulevaisuutta. Yhtenä aiheena oli juuri integraatio.

Nämä arvokeskustelut eivät kuitenkaan koskettaneet kaikkia, sillä osanotto keskusteluihin ei ollut kovinkaan laajaa. Sen takia halusin saada vielä lisää tietoa haastattelujen avulla Kouvolan yleis- ja erityisopetuksen kentältä. Koska yleisopettajien suhtautuminen integraatioon todellakin kiinnosti minua, lähetin yhden sivun kyselyn ”erityisoppilaan integroinnista yleisopetukseen” kaikille Kouvolan yleisopetuksen koulujen opettajille (Liite 3).

94:stä vastaajasta 18:lla oli tällä hetkellä luokassaan integroitu erityisoppilas. Osa opettajista ei osannut vastata kysymykseen.

Kysyttäessä opettajien halukkuudesta ottaa luokkaansa erityistä tukea tarvitseva oppilas vastasi yli puolet opettajista kielteisesti (54 %). En osaa sanoa - vastanneiden määrä (27 %) kuitenkin pisti miettimään, onko asia niin vieras ja vaikea, ettei siihen osata ottaa kantaa.

Opettajista 74 % koki erityisoppilaan täysiaikaisen opiskelun yleisopetuksessa merkitsevän epäoikeudenmukaisuutta muita oppilaita kohtaan. Kysymykseen "täysiaikainen yleisopetuksen luokkaan sijoittaminen edistää erityisoppilaan itsetunnon parantumista" vastasi suurin osa opettajista "en osaa sanoa".

Erityisoppilaiden koettiin leimautuvan yleisopetuksessa (46 %). Miten leimautuminen sitten ilmenee, on eri asia, sillä suuri osa vastaajista (46 %) ei osannut sanoa, kiusataanko erityisoppilasta yleisopetuksessa. Erityisoppilaan koulunkäynnin yleisopetuksessa vastattiin laskevan yleisesti opetuksen tasoa (78 %) ja vähentävän ei-erityisoppilaan opetukseen käytettävää aikaa (85 %).

Kysyttäessä laaja-alaisen erityisopetuksen tulevaisuuden kehittymissuuntauksesta ei samanaikaisopetuksen (25 %) ja klinikkaopetuksen (33 %) välille nousut suurta eroa. Osa opettajista ei osannut vastata tähän kysymykseen (42 %).

Vastuu erityisoppilaiden siirtojen toimivuudesta herätti eriäviä kannanottoja. Toisaalta katsottiin yleisopettajien olevan vastuussa heille siirretyistä erityisoppilaista ja heidän opetuksestaan (47%), toisaalta taas päävastuun koettiin olevan jollain muulla (32 %). Myös en osaa sanoa -ryhmän tulos oli aika korkea (21%).

Erityisopettajien ammattitaitoon luotettiin ja "vain erityiskoulutuksen saaneiden erityisopettajien koettiin kykenevän opettamaan tehokkaasti erityisopetusta tarvitsevia oppilaita". 72 % vastaajista oli tätä mieltä.

Opettajat epäilivät myös omia kykyjään kohdata erityisoppilaiden kasvatuksellisia tarpeita tavallisissa luokissa (66 %).

Erittäin suurena ongelmana nähtiin yleisopetuksen resurssitilanne tällä hetkellä. 100% vastaajista eli kaikki 94 katsoivat yleisopetuksessa olevan liian vähän taloudellisia resursseja ja henkilökuntaa kohdata kaikkien oppilaiden kasvatuksellisia tarpeita tasapuolisesti ja yhdenmukaisesti.

4.1.3 Onnistuneen integraation edellytykset

Yleisopettajien haastatteluissa selvitin opettajien asenteita integraatiota kohtaan. Kysyin, onko opettajilla luokassaan integroituja oppilaita ja jos on, miten he kokevan sen. Mikäli integroituja ei ole, kysyin onko heillä halua ottaa heitä luokkaansa. Kysyin myös opettajien mielipiteitä integraation mahdollisen toteutumisen edellytyksistä.

Haastatteluvastaukset eivät suoranaisesti noudattaneet kaikille yleisopettajille lähetetyn kyselyn tuloksia. Vain pari haastateltavaa oli sitä mieltä, että hänellä ei ole luokassaan integroitua oppilasta. Muut vastaajat kokivat olevansa integroidun tai integroitujen oppilaiden ohjaajia. Suurta keskustelua herätti kuitenkin integroidun lapsen määritelmä. Onko oppilas integroitu vain silloin kun hänet on diagnosoitu?

Opettajien suhtautumiset integroidun lapsen ottamiseen luokalle herättivät erilaisia ajatuksia. Moni opettaja sanoi, että tämän hetken resursseilla ajatus on huono. Kunnan resursseilla sen ajateltiin kenties toimivankin.

"Se vaatii pienryhmän. 26 oppilaan luokilla ei siihen pysty.." (H2)

"En ole...(OH: joutunut tekemään paljon työtä hänen takiaan).. Me sovittiin silloin, että se ei saa haitata muuta opetusta. Pikkuisen se hidastaa välillä, mutta ei suuremmin. " (H3) (Opettaja, jolla on luokassa kieliin integroituna autistinen lapsi)

"Periaatteessa hyvä..jos avustajia on joka hemmolle, mut ei näillä resursseilla. Enkä myöskään sillä perusteella, että mä saan luokanopettajan palkkaa. Sit pitää maksaa erityisopettajan palkkaa ja määrätä jonkun kustannuksella kouluun saamaan erityisluokanopettajan pätevyys." (H5)

"Aika tarkkaan mieltisin (OH: jos ehdotettaisiin lasta integroitavaksi luokalle)... jos olisin vielä yksin luokassa. Me ollaan kuitenkin pitkään haaveiltu siitä, että kaksi opettajaa olis samassa luokassa. Toinen pystyis koko aika tarkkailemaan menoa ja toinen opettaa.. ja sitten vois vaihtaa... Me ollaan vähän kokeiltukin ja on ollut todella mukavaa." (H6)

Opettajilla on myös pelko siitä, että heitä ei kuunnella vaan oppilaat vain "nakataan" (H1) luokkiin ilman mitään ennakkovaroituksia. Melkein jokaisella opettajalla olikin kerrottavanaan tarina, kuinka jollekin hänen kollegalleen oli käynyt näin. Nämä epäonnistuneet ja huonosti toimivat kokeilut eivät ole ainaakaan lisänneet halua ottaa omalle luokalle integroitu oppilas.

Vastauksissa korostettiin juuri opettajien asenteen vaikutusta päätöksiin ja niiden mielipiteiden arvostamista. Opettajien omia mielipiteitä pitäisi kuunnella. Pelkkä ryhmän koon pienentäminen ei riitä integraatiomyönteisyyden lisääntymiseen, jos opettajalla ei ole kiinnostusta ja halua ottaa luokkaansa erityisoppilasta.

"Mun mielestä siihen vaikuttaa ryhmän koko, opettajan oma asenne.. se on kaikkein oleellisin. Mä olen ihan varma, et jos opettajaa yhtään tökkii se asia, niin vaikka sinne integroitais taivaan enkeli, se voi olla vaikeeta. Sit taas vaikka opettajan asenne on positiivinen, ni jos siihen tulee vaikeita kohtia.. Sellanen ihminen, joka on halunnu asettua tällaisen haasteen eteen ja jolla on valmiuksia kehittää itseään siinä.. niin hän käy siihen asiaan." (H1)

Erityisopettajien haastatteluissa en viime syksynä kysellyt tarkemmin integraatiosta. Aihe tuli esiin kuitenkin moneen otteeseen eri yhteyksissä.

Monelle opettajalle tuli integraatiosta keskusteltaessa suuri tarve puhua *erityiskoulujen ja -luokkien tarpeellisuudesta ja tärkeydestä*. Integraation kannattajia kuitenkin löytyi, erityisesti osittaisen integraation muodossa.

Yhtenä esimerkkinä oli *liikuntatuntien integroinnit* sekä autistioppilaiden mahdolliset *"vierailut"* muussa opetuksessa. Tunti-integraatio koettiin *"toimivaksi ja antoisaksi, kunhan oppilaalla on tarvittavat tuet ja avut yleisopetuksen luokassa."*

Fyysisen integraation vastattiin toimivan Kouvolassa hyvin. Kaikki Kouvolan erityiskoulut ovat fyysisesti integroituna yleisopetuksen koulun yhteydessä. Niiden yhteistoiminnallisuudessa on kuitenkin vielä paljon toivomisen varaa. Eräs opettaja kyselikin juuri *"miten saataisiin toiminnallinenkin integraatio onnistumaan."*

Yleisesti ottaen integraatiokysymykset herättivät hyvin eriäviä vastauksia. Toisaalta sitä vastaan oltiin kovastikin, mutta sen innokkaita kannustajiaakin löytyi. Suurimmalla osalla vastaajista tuntui kuitenkin olevan vielä hieman epäselvä kuva koko integraatiosta. Yksi selvä tarve vastauksissa ilmeni kuitenkin (mahdollisesti integraation lisääntyessä): *tarve yhteistyöhön ja yhteistoiminnallisuuteen.*

4.2 Mitä inklusio-termillä ymmärretään?

Yleisesti ottaen integraatiota on pidetty kannatettavana ja hyvänä asiana. Asiassa on kuitenkin toinenkin puoli. Monia askarruttaa se, kuinka erityisoppilaisiksi luokitellut oppilaat sekä ns. tavalliset oppilaat selviävät samassa yleisopetuksen ryhmässä. Liian äkkinäiset ja pakolla tehdyt integraatiokokeilut, joissa oppilaita on sijoitettu luokkiin ilman opettajan halua, tarvittavia tukitoimia ja vaadittavia resursseja, ovat nostattaneet opettajissa vastustusta integraatiota kohtaan. Tämä puutteellinen resurssointi olikin yksi tekijä inklusio-ajattelun synnyssä Yhdysvalloissa 1980-luvulla. (Naukkarinen 2001, 131.)

Inklusion voidaan nähdä alkaneen 1960-luvulla integraatiokehityksen uusimpana vaiheena. Vaikka siinä onkin melko yhtenäisiä ajatuksia integraatioajattelun kanssa, on se kuitenkin hyvä erottaa omaksi käsitteekseen.

Inkluusio-ajattelussa korostetaan koulutuksen demokraattisia, eettisiä ja ihmis-oikeudellisia tehtäviä ja siinä vaaditaan koulu-, kunta- ja valtakunnantason muutoksia koulutusjärjestelmään. Keskeistä olisi pyrkiä yhdistyneen koulutusjärjestelmän kehittämiseen. Integraatiossa sitä vastoin keskitytään enemmän erityisoppilaaksi luokitellun oppilaan opetussuunnitelman yksilöllistämiseen ja opetussisällön muuttamiseen ja kehittelyyn. (Naukkari 2001, 130.)

Inklusiivinen koulu määrittää oppilaiden erilaisuuden tai erillisyyden osana inhimillistä ja arvostettua elämää. Inkluusio tarkoittaa erityisoppilaaksi nimettyjen oppilaiden oppimisoikeutta ja täysivaltaista jäsenyyttä ryhmässä. Se tarkoittaa tukipalveluiden ja opetuksen järjestämistä henkilön edellytysten, taitojen ja tarpeiden mukaan kaikille yhteisessä koulussa. Inklusiossa oppilaan ei tarvitse olla valmis yleisopetukseen, vaan koulun on oltava valmis kohtaamaan koko ikäluokan tarpeet. Erilaisia oppimis- tai käyttäytymisvaikeuksia omaavia lapsia ja nuoria tuetaan iänmukaisessa kasvatuksessa ja opetuksessa päiväkodeissa ja kouluissa. Lapset ja nuoret saavat opetusta, joka on määritelty heidän HOJKS:aan tai kuntoutussuunnitelmissaan. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 15; Ikonen 2001, 9.)

Inklusiivinen opetus poikkeaa integraatiosta myös siinä, että erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret ovat tavallisen ryhmän jäseniä. He eivät siten kuulu mihinkään erillisen erityisympäristöön, joka perustuisi heidän erilaisuuteensa. Integraatiossa erityistä tukea tarvitsevat lapset ja nuoret joutuvat helposti seilaamaan edestakaisin erityis- ja yleisopetuksen välillä ja etsimään paikkaansa ryhmissä. (Ikonen 2001, 10-11.)

Ihatsu ym. (1999, 17-18) tuovat työssään esille Bakerin ja Zigmondin (1995) tutkimuksen, jossa tuli esille koulujen sisäisten ja ulkoisten erojen vaikuttavuus termin määrittelyyn. Suhteellisen yleinen käsitys tuntui olevan inklusiosta "paikkana" eli yleisopetuksen luokkana, jossa kaikki yhdessä opiskelisivat luokanopettajan ja erityisopettajan johdolla. Opettajien oletettiin olevan innostuneita ja motivoituneita yhteistyöhön ja yhteistoiminnallisuuteen. Erityisopettaja

nähtiin enemmän konsulttina ja yhteistyömallien ylläpitäjänä ja yhteisvastuullisena opetuksen toteuttamisesta luokanopettajan kanssa.

Huttunen ja Ikonen (1999, 63-64) ovat koostaneet kunnille tehdyn erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen kyselystä vastausluettelon. Tutkimuksessa kysyttiin erityisopetuksen asiantuntijoilta mielipiteitä ja ajatuksia integraatiosta ja inklusiosta. Näissäkin vastauksissa voitiin erottaa integraation ja inklusion eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä toisistaan. Integraatio katsottiin opetuksen yksilöllistämiseksi sekä oppimisen ja opiskelun laadun kehittämiseksi. Inklusio taas nähtiin selvästi syvällisemmäksi muodoksi, yhdessä elämiseksi. Ihanteena olisi se, että samaan yleisopetuksen kouluun voitaisiin sijoittaa kaikki samojen ikäluokkien oppijat.

4.2.1 Opettajan haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä

Inklusio asettaa haasteita kehittää koulun toimintaa ja opettajan ammatillista osaamista kohdata erilaisuutta, huomata oppilaan tuen tarve sekä tukea erityisvaikeuksissa olevia. Inklusion onnistuminen riippuu opettajan työpanoksesta ja luottamuksesta sen onnistumiseen. (Murto & Lehtinen 1999, 152.)

Naukkarisen (2001, 136) artikkelissa on kooste erinäisistä inklusion asettamista vaatimuksista koulun kasvattajille. Opettajilta edellytetään mm. yhteistä toimintastrategioiden kehittämistä ja valmistelua, vahvan johtajuuden vaatimusta esimiehiltään, koko koulun ja koulukulttuurin kehittämistä kohti erilaisuuden hyväksyntää ja siihen sopeutumista, yhteistyön kehittämistä tukiverkkojen kanssa, opettelu huolelliseen oppilaan oppimisprosessin arviointiin sekä ammatillisen tuen hakemista itselle ja antamista kollegoille.

Inklusio-ajattelussa pyritään ottamaan huomioon eri oppilaiden oppimistyylien erilaisuus. Tällä tarkoitetaan opetuksen monikanavaisuutta samoin kuin opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden eriyttämistä. Vaikka eriyttäminen lisääntyikin kaiken aikaa ja tekeminen rutinoituu (samoin kuin HOJKSien kanssa), on kui-

tenkin selvää, että opettajan työn määrä kasvaa. Tästä syystä kouluissa pitäisi-kin varata resursseja työn suunnittelua varten. (Jylhä 1999, 141-142)

Tekemissäni haastatteluissa sain opettajilta paljon erilaisia inklusioon liittyviä ajatuksia. Jotkut opettajista sanoivat tekevänsä jonkin asteista ”inklusiota” jo nyt tai ainakin osaa siitä. Toisille taas koko termi oli vieras ja sanana jo nosti karvat pystyyn. Erityisesti ajatus oppilaiden opiskelemisesta omassa lähikou-lussaan koettiin haastavana.

”Se vaatii resursseja tunteihin, jakoa enemmän, että voi luoda joihinkin kohtiin niitä pienryhmätilanteita tän lapsen ympärille tai muiden lasten ympärille”. (H1)

”Ihanteellisesti lähikouluajatus toimii. Olis aikaa keskustella ja lapselle näyttä-miselle. Lapset voisi toimia apuopeina. Kaikki on tärkeitä.... Kuin että opet olis vaan ohjaajina. Tähän on kuitenkin vielä matkaa.” (H2)

Ajatusta samanaikaisopetuksesta pidettiin kiinnostavana. *”Ei se mua haittais, päinvastoin. Ollaan vähän jo kokeiltukin täällä samanaikaisopetusta. Se oli vaan aika pitkälti ainepohjaista.” (H7)* Ongelmaksi nostettiin (kuten inklusion toteutumisessa yleensäkin) liian suuret ryhmät ja fyysisten tilojen ongelmat.

”Siinä tulee kuitenkin näiden fyysisten tilojen ongelma.. Jos tulisi ulkopuolisia ihmisiä mukaan opetustilanteisiin. Me ei vaan mahduttais tähän luokkaan ja toisaalta meillä ei kyllä olisi mitään muitakaan tiloja, joihin voisi mennä. Rauhai-san oppimisympäristön luominen on ongelmana.” (H6)

Myös tuen puute nähtiin ongelmaksi. Erityisopettaja on niin kiireinen ja harvoin paikalla.

Opettajat toivoivat mielipiteidensä kunnioitusta ja kuuntelua. Pakolla ei saa mi-tään aikaan ja se nostattaa vain lisää negatiivisia tunteita asiaa kohtaan. Kun lähtökohdat toiminnalle ovat kunnossa, voidaan asiasta keskustella uudestaan.

”Näihin ajatuksiin pitäisi vaan kasvaa alusta asti. Se ei käy näin yhtäkkiä. Kaikki uudet muutokset vaativat aikaa, että niihin kasvetaan ja niihin totutaan. Asioi-den pitää muuttua hitaasti ja rauhassa.” (H3)

Inklusiivisessa oppimisympäristössä erilaisuuden kohtaaminen on arkipäivää. Yhteinen koulu kaikille -periaate edellyttää koulun muuttamista siten, että se vastaa kaikkien oppilaiden sekä myös opettajien tarpeista. Jokaisen koulun ja jokaisen ikäryhmän erityistä tukea tarvitseva oppilas saa kaiken mahdollisen avun mm. erityisopettajilta, fysioterapeutilta, toimintaterapeutilta, puheterapeutilta ja psykologilta. Hän saa myös henkilökohtaisen avustajan ja erityisapuvälineet sekä oman henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman. Vain näin voidaan puhua onnistuneesta integraatiosta ja inklusiosta. (Murto 2000, 37.)

4.2.2 Yhteistoiminnallisuus – tärkeä osa inklusiota

Inklusiiossa on siis neljä keskeistä piirrettä: oppiminen yleisopetuksen ryhmässä, lähikouluperiaate, koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus ja oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen (Naukkarinen 2000).

Inklusiivisen koulun yksi perusedellytys on yhteisöllisyyden tunne, jota vahvistavat yhteistoiminnallisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Oppimisympäristössä opettaja on keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaaja, tukija ja rohkaisija yrittäen saada oppilaat sosiaalisesti integroitumaan toisiinsa. Oppilaiden keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen opettaja voi vaikuttaa myös opetusmetodin valinnalla. (Naukkarinen 2001, 134; Jylhä 1999, 142.)

Helakorven ym. (2000, 119) teoksessa määritellään yhteistoiminnalliseen oppimiseen tarvittavan muodollista ryhmässä työskentelyä, joka nousee tehtävän tavoitteista sekä epämuodollista yhteistoiminnallista työskentelyä, mikä sisältää vapaamuotoisia keskusteluja ja yhdessäoloa. Lisäksi tarvitaan perusrhyimiä, joihin opiskelija kuuluu luonnostaan oppimisyhteisössä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen ominaisuuksia ovat positiivinen riippuvuus, lähi-vuorovaikutuksen lisääminen, yksilöllinen tulosvastuu, sosiaaliset taidot sekä

ryhmäprosessointi. Yhteistoiminnallinen opiskelu ei saisi rajoittua vain opiskelijoihin ja oppilaisiin, vaan sen tulisi olla perusta myös opettajien ammatillisessa kasvussa ja työnsä hoitamisessa. (Helakorpi ym. 2000,121-123.)

Yhteistoiminnallisia opettajien ryhmiä voivat olla mm. kollegiaaliset tukiryhmät, koulupohjaisen päätöksenteon ja kehittämistyön ryhmät sekä erilaiset kokoukset. Termillä kollegiaalisuus tarkoitetaan opettajien keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Kollegiaalisuus on opettajien keskinäisen yhteistyön suppeampi muoto. (Helakorpi ym. 2000, 123; Sahlberg 1997, 159.)

Yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien yleistymisen myötä on myös opettajien keskinäisestä yhteistyöstä alettu käyttää nimikettä yhteistoiminnallisuus. Yhteistoiminnallisuus opettajien kesken voidaan ymmärtää ammatillisena vuorovaikutuksena, jossa yhteisten tavoitteiden tai päämäärien saavuttamisella on keskeinen asema. Opettajien sosiaalinen keskinäinen riippuvuus / oppimisriippuvuus tarkoittaa sitä, että opettajien kehittyminen työssään riippuu heidän kollegojensa kehittymisestä. (Sahlberg 1997, 159.)

Opettajien yhteistoiminnallisuus vahvistaa opettajien keskinäistä moraalista ja psykologista tukea, koulun tuloksellisuutta, tilannekohtaista varmuutta sekä koulun jatkuvaa kehittämistä (Sahlberg 1997, 167).

Yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin tuominen oppilaitoksiin vaatii opettajilta uutta ammattitaitoa. Se merkitsee sitä, että opettajien oma toiminta sisältää yhteistyötä ja työyhteistyön rooli tunnustetaan merkittäväksi tekijäksi koulun kehittämisessä. (Helakorpi ym. 2000, 126.)

Keskeistä olisikin panostaa opettajien yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin sekä kommunikaatioon. Tähän kuuluu valmius dialogiin oppilaiden kanssa, mutta myös laajemmin kouluyhteisössä. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja edellyttää myös yhteistyö koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa (mm. vanhemmat, kulttuurielämä, työelämä). Yksi keskeinen ja tärkeä yhteistoiminnallisuuden

muoto on myös oppilaitosten välinen yhteistyö eli verkostoituminen. (Helakorpi ym. 2000, 134; Numminen & Blom 1998, 102.)

Opettajakulttuuri on ollut liian kauan ”yksin tekemisen” kulttuuria. Individualistisessa koulussa opettaja mieltää usein opettavansa vain ”minun oppilaitani, minun luokassani ja minun oppiaineissani”. Opettajat tekevät liikaa työtä yksinään eikä heillä ole yhteisiä tavoitteita vaan vain henkilökohtaisia tavoitteita. Opettaja ei miellä, että hänen tavoitteillaan olisi mitään yhteyttä toisten opettajien tavoitteisiin. Yhteistoiminnallisessa koulussa opettajat taas toimivat yhdessä määrättyjen tavoitteiden hyväksi. Nykyisin voidaankin siis sanoa, että koulu ei kehity, jos opettajat eivät kykene yhteistyöhön. (Helakorpi ym. 2000, 134; Johnson & Johnson 1998.)

4.3 Opettajien tiimityö ja samanaikaisopetus

Opettajien välinen yhteistoiminnallisuus voidaan Naukkarisen (2000) luokittelun mukaan jakaa moniammatilliseen yhteistyöhön, tiimiytymiseen, toiminnan jatkuvaan arviointiin sekä samanaikaisopetukseen. Yleisesti voidaan sanoa, että opettaja joutuu työnsä ohella tekemään paljon yhteistyötä eri tahojen kanssa. Keskeisimmät näistä muodoista ovat yhteistyö kollegojen, vanhempien, kouluavustajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. (Naukkarinen 2000; Saloviita 1999, 60.)

Tiimiopetus tarkoittaa nimikkeen keksijän Trumpin mukaan ”opetusjärjestelyä, jossa kaksi tai useampi opettaja ja heidän apulaisensa suorittavat suunnittelu-, opetus- ja arviointitehtäviä yhden tai useamman oppiaineen alueella ja joka koskee kooltaan kahta tai useampaa koululuokkaa vastaavaa ryhmää.” (Helakorpi ym. 1996, 148.)

Tiimiopetus ei ole vain pedagoginen opetusmuoto, vaan kokonaisvaltainen tapa organisoida koulutyöskentelyä. Se koskettaa koko koulun henkilökuntaa. Keskeistä tiimiopetuksessa on opiskelun uudelleen järjestelyt ja oppijan aktiivinen

työskentely käyttäen hyödyksi erilaisia välineitä ja tiloja. (Helakorpi ym. 1996, 149.)

Tiimiopetus edellyttää tiimiorganisaatiota, joka on perusteeltaan monin tavoin erilainen kuin nykykoulu. Ominaispiirteitä ovat mm. tarvittavien päätösten teko organisaatiotasolla, kunkin tason oma johtamisjärjestelmä, erikoistehtävien jakaminen opettajien kesken, vapaa vuorovaikutus kaikkien kesken sekä työn monipuolisuus, joustavuus ja järjestäytyneisyys. Tavoitteena tiimiopetuksessa on opetuksen ja oppilaitoksen jatkuva kehittäminen. (Helakorpi ym. 1996, 155.)

4.3.1 Yhteistyötä käytännössä

Inklusiivisessa oppimisympäristössä luokanopettajan työskentelyparina toimii myös erityisopettaja. Opettajat suunnittelevat toiminnan yhdessä, työskentelevät samanaikaisesti ja arvioivat sekä oppilaiden että omaa työskentelyään yhdessä. Avustajilla on myös suuri merkitys inklusiivisessa yhteisössä. (Jylhä 1999, 144.)

Kouluavustajan käyttäminen on yleinen tapa turvata paljon tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäynti tavallisella luokalla. Toisen aikuisen saapuminen luokkaan on kuitenkin suuri muutos ja tuo mukanaan paljon seuraamuksia. Kouluavustajan läsnäolo luokassa voi olla voimavara, josta on apua koko luokan opetukselle. Useimmiten opettajilla ei kuitenkaan ole kokemusta siitä, miten avustajasta voi saada lasten opetukseen parhaan hyödyn. (Saloviita 1999, 66.) Haastatteluissa kerrottiin, että avustajien käytössä on ongelmia, koska käytetään ½ -vuoden työmarkkinatukiavustajia ja avustajilla ei useinkaan ole opetusalan tietoja ja taitoja.

Avustajan luokassaolo on tärkeää ja hyödyllistä. Avustajan käyttö ei kuitenkaan anna opettajalle samanaikaisopetuksen mahdollisuutta. *Samanaikaisopetus* (cooperative teaching) tarkoittaa sitä, että kaksi tai useampi opettaja ohjaa luokkaa yhdessä. Kyseessä voi olla esim. kaksi tai kolme luokanopettajaa tai

luokanopettaja ja erityisopettaja. Tarkoituksena samanaikaisopetuksessa olisi, että opettajat yhdistäisivät luokkansa ja voimavaransa ja suunnittelisivat yhdessä toimintaansa. Kaikki käyttävät toistensa hyväksi niitä taitoja, joissa ovat hyviä. (Saloviita 1999, 152.)

Samanaikaisopetus asettaa opettajien yhteistyölle luonnollisesti vaatimuksia, mutta onnistuessaan yhteistyöstä on todettu olevan hyötyä sekä oppilaille että opettajille. Samanaikaisopetuksen tiimityömalli perustuu havaintoon, jonka mukaan opettajapari tai opettajaryhmä pystyy suunnittelemaan, opettamaan ja arvioimaan tehokkaammin kuin yksittäinen opettaja. Tiimityömallissa opettajat suunnittelevat yhdessä oppitunnin ja vuorottelevat opetuksessa. (Saloviita 1999, 152.)

Kun luokalla on erityistä tukea tarvitseva oppilas, joutuu opettaja olemaan yhdessä asiantuntijoihin, jotka ovat olleet aiemmin tekemisissä lapsen kanssa. Heitä ovat mm. psykologit, terapeutit, sosiaalityöntekijät, lääkärit, tulkit, erityisopettajat ja avustajat. Mitä enemmän ongelmia on ollut, sitä enemmän apua lapsi on tarvinnut ja tulee tarvitsemaan. Tärkeää olisi saada opettaja ja asiantuntijatahot työskentelemään mahdollisimman tehokkaasti ja toimivasti moniammatillisen yhteistyön merkeissä. (Siimes & Tuunainen 1989,50-51; Saloviita 1999, 76; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 111.)

Tiimityön ja samanaikaisopetuksen etuina voidaan ajatella olevan opettajien turvaverkoston kehittyminen. Opettaja ei ole yksin ongelmineen, vaan työtilanteet voidaan hoitaa yhdessä. Yhdessä suunnittelu ja tekeminen mahdollistaa opetuksen analysointiin ja sen vivahteiden tavoittamiseen sekä ongelmien ratkaisemiseen useiden näkökulmien kokonaisuuden. Tiimin jäsenet antavat toisilleen pedagogisia vinkkejä. Yhdessä on myös helpompaa suhtautua oppilaaseen objektiivisesti ja ottaa hänen edellytyksensä huomioon ja toteuttaa oikeudenmukaisen ja tasapuolisen kohtelun ja arvioinnin vaatimukset. Tiimissä työryhmän jäsenet myös täydentävät toisiaan käytännön työssä sekä voivat jakaa ja rationalisoida työtään taitojensa, persoonallisuutensa, lahjakkuutensa yms.

mukaan. Tiimin olemassaolo helpottaa myös poissaolevan opettajan sijaista. Sijainen voi turvautua tiimin opettajiin, jotka tuntevat sekä oppilaat että menossa olevan opetuksen vaiheen. (Hautamäki ym. 1996, 163.)

Käytännössä tiimityöskentely on ainakin aluksi melko vaikea oppia. Alussa on varattava aikaa keskusteluun, suunnitteluun ja siihen, että löydetään yhteiset tavoitteet ja opitaan tuntemaan itse kunkin kyvyt ja kiinnostuksen alat. Opettajilla voi olla joissain asioissa hyvinkin eriäviä näkökulmia. Yhteisymmärrys saadaan asioista keskustellessa ja yhdessä sovittaessa. Yksi keskeinen helpottava tekijä ja ohjaaja kohti tehokkaampaa tiimityöskentelyä on koulutus ja täydennuskoulutus. Toimiva tiimi edellyttää jäseniltään myös yhteistyöhalua ja -yritystä. Pakolla ei voi luoda hyvää tiimiä. (Hautamäki ym. 1996, 163.)

4.3.2 Yhteistoiminnallisuus ja yhteistyömallit Kouvolan perusopetuksessa

Kysyessäni yleisopettajilta heidän ajatuksiaan **koulun omasta yhteistoiminnallisuudesta** ilmeni vastauksissa vahvasti opettaja- ja myös luokkatasokoh-
taisuus.

”Toiset tekee yhteistyötä enemmän ja toiset vähemmän, riippuu ihmisistä ja luokkatasosta.” (H1)

Opettajien vapaaehtoisuus yhteistyön tekemiseen koettiin avainasiaksi. Ketään ei voi pakottaa yhteistyöhön, jos siihen ei ole halua ja kiinnostusta. Kun opettajalla löytyy kiinnostusta, on yhteistyö silloin myös hedelmällistä.

Rinnakkaisopettajien kesken sanottiin olevan eniten yhteistyötä. Jotkut kaipailivatkin rinnalleen juuri rinnakkaisopettajaa tai aineopettajaa, jonka kanssa voisi yhdessä suunnitella asioita.

”Itse kokisin hyvänä, jos tässä olisi joku toinenkin aineopettaja paikalla. Saisi yhdessä mietittyä tuntien suunnittelua ja miettiä jotain yhteisiä projekteja. Yhteistyö olisi hyvää, jos siihen vain olisi mahdollisuuksia.” (H3)

"Rinnakkaisopen puute vaikuttaa siihen, ettei erityisemmin ole yhteistyötä opetustyön suunnittelun saralla." (H5)

Koulun sisällä koettiin yhteistyötä olleen *erilaisten projektien, kummiuden, ko-keiden suunnittelun, teknisten töiden suunnittelun, kuvataiteiden, liikuntatuntien ja -kisojen sekä erilaisten juhlien muodossa.*

Erityisopettajien vastauksissa oman koulun sisäinen yhteistyö koettiin *myönteisenä asiana, mutta liian vähäisenä.* Opettajien keskinäinen yhteistyö olisi välttämätöntä. Yhteistyön sanottiin vaativan *paljon omaa aktiivisuutta, ideointia ja ennakkoluulottomuutta.* Esimerkkejä yhteistoiminnallisuudesta oli *erilaisten projektien yhteydessä tehtävä tiimityö, kollegiaalinen "neuvonpito", kerätään yhdessä materiaalia ja työstetään ja toteutetaan niitä yhdessä.*

Kysyttäessä **yhteistyöstä eri koulujen kesken** ilmeni yleisopettajien vastauksissa yhteistyön puute. Yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta ei juurikaan yleisopettajien eikä myöskään oppilaiden kesken ole. Yhteistyötä kaipailtiin, mutta sen koettiin kaatuvan käytännön järjestelyiden vaikeuksiin ja opettajien omaan jaksamiseen.

"Se olisi erittäin mukavaa ja toivottavaa. Mut se kaatuu siihen, miten sen voisi käytännössä järjestää.. se on lukujärjestysasia ja rehtorin päätettävissä Se voisi hyvinkin kaatua ihan vaan johonkin asiaan, joita tällainen tavallinen tallaja ei voi ymmärtää. Mut ajatuksena tämä on todella hyvä ja kehittämisen arvoinen." (H4)

"No kyllä mulla itselläni on tällä hetkellä... sellaisia osa-alueita, joitaa mä voisin jakaa muillekin kouluille... Mut siinä tulee niin monia asioita vastaan kuten esim. ammattiyhdistysasiat. Jos mä lähdän tästä täältä tekemään keikan toiseen kouluun niin siinä pitäis periaatteessa maksaa siirtymäkorvaukset toiselle koululle ja siihen se sit usein kaatuukin." (H1)

Jonkun näköistä yhteistyötä on kuitenkin ollut. *Yhteiset jalkapallopelit, musiikki-
kitapahtumat, kirjeenvaihtoa toisen koulun kanssa, tietoja yökoulun toimivuudesta, kirjallisuushankkeita sekä luontoprojektit* ovat olleet yleisimmät yhteistyömallit. Yhteistyötä kaivattiin kuitenkin enemmän myös opettajien kesken.

Erityisopettajat kokivat koulujen välisen yhteistyön lähes olemattomana. Opettajat kaipaivat keskusteluja toistensa kanssa. Kouluviraston järjestämien yhteispalavereiden sijasta eräs erityisopettaja kaipasi enemmän *yhteisiä erityis- ja yleisopetuksen välisiä palaverejä. Ammatillista yhteistyötä* siis kaivattiin.

Yleis- ja erityisopetuksen välisen yhteistyön helppoutena yleisopettajat kokivat yleis- ja erityisopetuksen koulujen fyysisen läheisyyden.

"Lapset on yhtä aikaa välitunneilla, joutuu elämään erityislasten kanssa. Ei tule suhtautumisia.. on yhteisruokailu ja juhlat. On siis paljon yhteistä."

Fyysinen läheisyys antaa mahdollisuuden myös opettajille nähdä toisiaan välitunneilla ja mahdollisesti yhteisessä opettajanhuoneessa. Silloin voidaan keskustella mieltä painavista asioista. Fyysisen läheisyyden koettiin mahdollistavan myös "tunti-integroinnin" käyttöönottoa.

Koulujen välisessä yhteistyössä koettiin keskeiseksi tekijäksi opettajien itsensä kiinnostus ja halu tehdä yhteistyötä. Yhteistyötä opettajien mielestä tarvittaisiin enemmän etenkin oppilaiden siirtojen yhteydessä.

"Mä olen ollut kauheen pahoillani siitä, kun multa on kaksi lasta mennyt (OH: erityisopetukseen) ja kummankaan opettajan kanssa en ole sen koommin keskustellut niiden lasten tilanteesta. Toisen kanssa en ole keskustellut ollenkaan. Mä en edes tiedä, onko siellä se sama vai eri ope. Ja sen toisen kanssa olen keskustellut, et miten menee.. mut sit mä olen saanut vähän sellaisen vastauksen, et mitä se sulle kuuluu. Et se on mun kehityksen kannalta harmillista. Olis tärkeätä tietää, et oliko se oikea osoite ja minkälaisia asioita olis vielä pitänyt ottaa huomioon." (H1)

Eräs yleisopettaja koki koulujen yhteisen avustajan tärkeänä linkkinä koulujen kesken. Avustajalta pystyy aina kyselemään miten toisella koululla menee ja mitä sinnepäin kuuluu.

Erityisopettajilta asiaa kysyttäessä tuli esiin, että yhteistyön määrä vaihtelee koulujen kanssa tilanteen mukaan. Joillakin kouluilla yhteistyötä oli erinäisten

projektien muodossa useita viikkoja vuodessa. Parilla koululla oli luokasta integroitu oppilaita osa-aikaisesti yleisopetuksen puolelle. Tällöin yhteistyötä on enemmän. Integraatiotapauksissa yhteistyön koettiin kuitenkin toimivan avustaja-linkin kautta. *"He viestittävät asioita molemmille osapuolille."*

Vastauksissa kuului kuitenkin erityisopettajien oletus yleisopettajien haluttomuudesta integraatiokokeiluihin.

"Yleisopettajat ei vain halua oppilaitani luokkaansa, vaikka heillä olisi siihen oikeus. Olisi tärkeää jos oppilaani olisivat enemmän yhteistyössä yleisopetuksen oppilaiden kanssa".

Viimeisenä yhteistyökysymyksenä halusin selvittää vielä opettajien mahdollisia muita yhteistyötahoja. Kysyessäni mahdollisista **muista yhteistyötahoista** yleisopettajilta vastauksena tuli "ei ole juurikaan." Oli jopa eräs opettaja, joka ei ole joutunut koskaan siirtämään oppilaitaan erityisopetukseen. Eli yhteistyötä ei muiden tahojen kanssa ollut juurikaan ollut.

Mainittuja yhteistyötahoja yleisopettajilla olivat *vanhemmat, kasvatusneuvola, sosiaalipuoli, teatteri, koulupsykologi, oppilashuoltoryhmä, terveydenhoitaja, hammashuolto sekä terveyskeskukset.*

Erytisopetuksen puolella taas muita yhteistyötahoja tavataan enemmän. Eri-tyisopettajien yhteistyökumppaneiksi mainittiin monipuolisesti eri alojen ihmisiä. Eniten mainintoja sai *oppilaiden vanhempien* kanssa tehtävä yhteistyö. Sitä pidettiin tärkeänä ja merkittävänä. *Kollegiaalinen yhteistyö* toisten erityisopettajien kanssa ja luokanopettajien kanssa oli myös tärkeää.

Koulupsykologin kanssa tehtävä työ miellettiin tärkeäksi, samoin *rehtorin* kanssa työskentely. Yhteydenpitoa *kouluvirastoon* ei tapahtunut kovin usein.

Lastenpsykiatrinen osasto on paikka, jonka kanssa suurin osa opettajista on useinkin yhteydessä. Muita tahoja ovat *sosiaalitoimi ja kasvatus- ja perheneuvola*. Koulun *terveydenhoitajan* kanssa puolet opettajista on ollut enemmänkin

yhteistyössä. Muuta koululla tapahtuvaa yhteistyötä opettajat kokivat tehneensä *avustajien, terapeuttien ja oppilashuoltoryhmien* kanssa. Muiksi yhteistyöta-
hoiksi mainittiin mm. *päiväkodit, poliisi, Lastenlinna, koululääkäri, seurakunta, Kuusankosken aluesairaala ja Helsingin yliopistollinen keskussairaala.*

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Kouvolan kaupungin peruskoulun opettajat kokevat erityisopetuksen tilan kaupungissa tällä hetkellä. Mitkä haastateltavien mielestä ovat erityisopetuksen tavoitteet, merkitys ja tulevaisuuden näkökulmat kaupungissa. Tarkastelin työssäni myös erityisopettajien omia tavoitteita opetukselleen ja sitä, miten tavoitteet eroavat erityiskoulujen määrittelemistä tavoitteista. Tarkastelin tutkimuksessa myös opettajien ajatuksia omasta työstään. Halusin tarkastella myös perusopetuksen yhteistoiminnallisuutta ja sitä, miten yleis- ja erityisopetusta voisi kehittää kohti yhtenäisempää perusopetusta.

Sain hyvin vastauksia asettamiini kysymyksiin. Yleisopetuksen opettajat pitivät erityisopetusta erittäin tärkeänä. Laaja-alainen erityisopettaja antaa yleisopettajalle tukea ja auttaa häntä selviytymään vaikeiden oppilaiden kanssa. Erityisopetuksen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi asetettiin mm. tarvekartoitus ja ennaltaehkäisy. Lapselle mahdollistetaan se tuki ja apu, jota hän tarvitsee selvitäkseen yleisopetuksessa. Erityiskoulut taas ovat paikka, jonne voi siirtää oppilaan, joka ei enää pysty olemaan yleisopetuksessa. Erityiskoulujen ja -luokkien fyysistä läheisyyttä yleisopetuksen kouluihin pidettiin keskeisenä. Oppilaiden erilaisuuden hyväksyminen lisääntyy ja sitä pidettiin tärkeänä. Fyysisen integraation koettiin mahdollistavan myös mahdolliset ainekohtaiset mukautukset ja molemminpuoliset ainekohtaiset siirrot koulujen välillä.

Erityiskoulujen ja erityisopettajien näkemykset työn tavoitteista olivat hyvin samanlaisia. Erityiskoulut kokivat keskeisiksi tavoitteiksi mm. oppilaiden yksilöllisyyden korostamisen, itsetunnon ja omatoimisuuden lisäämisen, fyysisen ja sosiaalisen kasvun tukemisen sekä erilaisuuden hyväksymisen. Erityisopettajien tavoitteet voi jakaa oman ammattitaidon arvostamiseen, lasten hyvinvoinnin ja taitojen kasvattamiseen sekä yhteistyön lisäämiseen. Erityisopettajat kokivat oman roolinsa kasvattajina keskeisenä. Koulu on yksi merkittävä vaikuttaja lapsen elämässä. Koulun tulisi tukea lapsen itsetunnon kehittymistä ja auttaa

häntä saavuttamaan ne taidot, joilla selvittää elämässä myöhemminkin. Erityisopetuksen merkitystä pidettiin kuntouttavana prosessina, jonka joissain tapauksissa tulisi johtaa oppilaan siirtoon takaisin yleisopetukseen.

Erityisopettajat pitivät erityisopetusta yleisopetusta täydentävänä ja tukevana muotona. Opetuksen kuntoutusnäkemystä ja oppilaan yksilöllisten ongelmien selvittämistä pidettiin merkittävänä. Oppilaalle toivottiin kokonaisvaltaista kasvun ja kehittymisen mahdollisuutta. Koulu on tässä koko elämän kestävässä prosessissa yksi osatekijä muiden joukossa. Koulussa olisikin keskeistä saada luotua hyvä ilmapiiri ja yhteishenki, jossa jokaisella olisi oma merkittävä roolinsa ja jossa jokainen kokisi olevansa tärkeä. Opettajien hyvä työilmapiiri on tärkeää. Opettajien ammattitaito, hyvät suhteet kollegoihin, tuen saaminen rehtorilta, psykologeilta yms. takaavat jo sinällään turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön.

Myös erityisopettajat pitivät hyvänä sitä, että erityisopetuksen koulut ja luokat ovat yleisopetuksen koulujen yhteydessä, sitä yhteistyön toimivuutta kuitenkin kaipailltiin lisää. Pelkkä fyysinen integraatio ei riitä, tarvitaan myös toiminnallista ja sosiaalista integraatiota.

Näiden löydösten lisäksi haastatteluissa ilmeni yleisopetuksen opettajien lisääntynyt tuen tarve. Oma koulutus ei anna tarpeeksi eväitä tukea ja ohjata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Laaja-alaiset erityisopettajat ovat ylityöllistettyjä ja erityiskoulutkin ovat täynnä, eli mitä tehdä. Haastatteluissa nousi esille ajatus erityisistä tukipalveluista yleisopetukseen. Erityisopettajaa kaivattaisiin enemmän myös tuen ja neuvojen antajana. Jotkut nostivat esille jopa mahdollisuuden samanaikaisopetuksesta erityisopettajan kanssa. Jos tukea olisi tarpeeksi saatavilla tehokkaasti ja nopeasti, voitaisiin "rajaoppilaat" pitää yleisopetuksessa eikä siirtoja erityisopetukseen tarvitsisi aina tehdä. Nykyisillä resursseilla tällaista integraatiota ei koettu kuitenkaan mahdolliseksi. Tuki yleisopetukselle puuttuu, vaikka jo tällä hetkellä luokilla on monia oppilaita ilman asianmukaisia tukitoimia.

Käsittelen seuraavaksi näitä esille tulleita ajatuksia vielä hieman tarkemmin ja lopuksi tuon esille opettajien mielteet ja ajatukset perusopetuksen kehittämistä tulevaisuudessa.

5.1 Yleisopettajien jaksaminen

Opettaja joutuu entistä suurempien haasteiden eteen pyrkiessään toimimaan samassa linjassa koulun tavoitteiden kanssa. Hän joutuu suunnittelemaan, organisoimaan ja hallitsemaan jatkuvasti muuttuvia tilanteita suurissa opetusryhmissä. Pelkkä tiedon jakaminen ei enää riitä, vaan opettajalta edellytetään itsestä kriittistä päätöksentekoa, arviointia toiminnassaan ja yhteistyötä eri tahojen kanssa. Opettaja joutuu usein olemaan lapsille aikuisen malli ja kasvattaja ja vasta sen jälkeen hänellä on edellytyksiä toimia oppimisen ohjaajana, tiedon siirtäjänä ja arvioinnin suorittajana. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1997, 138-139.)

Erityisoppilaiden määrä perusopetuksessa kasvaa koko ajan. Suurin osa erityisoppilaista saa tukea laaja-alaisen erityisopetuksen puolelta. Erityiskoulut ovat täynnä ja sinne pääsy vaatii usein odottelua ja vie aikaa. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovatkin usein yleisopettajien vastuulla. Tämä tuo heidän työhönsä lisää paineita.

Laaja-alaista erityisopetusta saavista oppilaista suurin osa oli Ihatsun ja Ruohon (2001, 103-104) tutkimuksen mukaan luokka-asteilla 1-6 (80,4 %). Vain 19,6 % oppilaista oli enää luokka-asteilla 7-9 laaja-alaisen erityisopetuksen piirissä. Minne laaja-alaisen erityisopetuksen oppilaat ovat hävinneet luokka-astevaiheen 1-6 jälkeen? Saavatko niin monet siirtoja erityisopetuksen puolelle vai jäävätkö oppilaat yksinkertaisesti ilman tukea?

Laaja-alaisen erityisopetuksen kehittäminen on mielestäni liian ala-aste keskeistä. Kaikki integraatiosuunnitelmat ja muutkin kehitysmallit ovat usein tehty

pienempien oppilaiden opetukselle. Samat mallit eivät toimi ylempillä vuosiluokilla. Siellä opetus on aivan erilaista. Yhden opettajan järjestelmä muuttuu ja tilalle tulevat vaihtuvat opettajat ja vaihtuvat opetusryhmät. Mitä tällöin käy tuetulle yleisopetuksen kouluun integroidulle oppilaalle? Ei pelkästään auta, että integraatiota ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukijärjestelmiä kehitetään ala-asteelle. Mallien pitää olla siirrettävissä ja muokattavissa myös yläasteelle.

Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita riittää varmasti joka koululle, oli luokka-aste mikä tahansa. Heitä on diagnosoituina sekä diagnosoimattomina. Yleisopettajien vastauksissa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan määrittely lähti yleensä luokan tasoon verraten. Se, joka ei pysy mukana ryhmän vauhdissa, jää jälkeen. Suuret luokkakoot ja avustajapula estävät opettajaa tukemasta hitaampaa oppilasta. Vaikka opetuksessa pyritään korostamaan lapsen yksilöllisyyttä, ainutkertaisuutta ja erilaisuutta, koettiin tuen tarpeen olevan erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla vielä korostuneempaa.

Kaikilla haastatelluilla yleisopettajilla oli luokassaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Osalla oli diagnoosit tehty ja paikka luokkamutoiseen erityisopetukseen haussa. Erityisopetuspaikkojen pula pitää kuitenkin oppilaita yleisopetuksen luokissa. Joidenkin mielestä jo itse siirtoprosessitkin ovat liian pitkiä ja hankalia. Vanhemmille on osan mielestä annettu liikaa valtaa päättää siirtoon liittyvistä asioista. Opettajathan tietävät parhaiten, mitä lapsi opetuksellisesti kaipaa.

Diagnosoitujen oppilaiden lisäksi tuntui lähes jokaiselta luokalta löytyvän 1-5 ”diagnosoimatonta” tukea tarvitsevaa oppilasta. Lista heidän ongelmistaan oli pitkä ja laaja. Erityisen ongelmalliseksi opettajat näkivät erityisoppilaiden kohdalla nykypäivän suuret luokkakoot. Reilun 20 oppilaan luokat vievät yleisopettajalta mahdollisuuden antaa yksilöllisempää opetusta. Suurissa luokissa vie myös kauemmin aikaa ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ongelmat. Tukea yleisopetuksen puolelle siis tarvittaisiin.

Tiedustellessani yleisopettajilta heidän kokemuksiaan ammatillisen ja henkisen tuen saamisesta oli vastauksissa eroja. Toiset tunsivat saavansa työssään tarpeeksi tukea kollegoilta ja muulta koulun henkilökunnalta. Kaikille tuen hakeminen ei ole kuitenkaan niin helppoa. Siihen tarvitaan omaa aktiivisuutta ja puolensa pitämistä. Opettajat näkivät kiireen ja stressin lisääntyneen työssään. Välitunnitkin menevät työkiireissä. Yhteistä aikaa keskustella kollegojen kanssa ei tunnu riittävän. *Toista ei myöskään haluaisi rasittaa liikaa enää omilla murheilla;* eräs opettaja pohti.

Vastauksissa ilmeni myös yleisopettajien hätä erityisopettajien ja psykologien jaksamisesta. Ala-asteelle kaivattiin myös kuraattoripalveluita joissain vastauksissa.

5.2 Erityispedagogiikka yleisopettajien koulutuksessa

Yleisopettajien vastauksissa tuli esille koulutuksen antaman kuvan ja todellisen työnkuvan erot. Opettajankoulutuslaitos ei juurikaan mainosta luokanopettajille erityisoppilaiden määrän lisääntymistä. Erityispedagogiikan kurssit opinnoissa ovat parin opintoviikon mittaisia. Jos opiskelijalla ei ole omaa mielenkiintoa aiheeseen, jää tieto erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista hyvinkin vähäiseksi. Aineenopettajapuolella opintoja ei ole tätäkään vertaa. (Murto & Lehtinen 1997, 105-106.)

Kun kysyin haastatelluilta yleisopettajilta heidän saamansa erityispedagogiikan opetusta koulutuksessa, sain vastauksen, että tieto on liian vähäistä ja toimimatonta.

"No ainakaan nää kirjatentit ei toimi.. Kun ajattelee omaa opiskeluaikaa.. niin eipä juuri jäänyt mitään mieleen, kun oli vaan jotain nopeita käyntejä ja tenttiin lukemista. Jotenkin pitäisi enemmän paneutua, että opiskelija pysähtyisi asian pariin." (H2)

Osalla opettajista ei ollut mitään muistikuvia, oliko erityispedagogiikkaa edes mukana opinnoissa.

Esimerkkejä erityisopintojen toimivista käytänteistä koulutusvaiheessa voisi opettajien mielestä olla *vaikkapa erityisopettajien käytännön työn seuraaminen, 7-10 -vuotiaan lapsen kirjoituksen ja puheen analysointia, viiden vuoden välein toteutettavat 1-2 viikon täydennyskoulutukset, jossa käytäisiin läpi yleisimmät tällaiset erityisvaikeudet, joita oppilailla on nykypäivänä havaittu, hankalien tapausten opetusniaksien opettaminen sekä pienryhmän vetämisharjoittelut.*

Erityispedagogiikan opintoja voi tosin tenttiäkin ja niiden merkitystä pidettiin tärkeänä. Vielä tärkeämpää yleisopettajien mielestä olisi kuitenkin saada esimerkkejä siitä, millaista on työ, mitä luokanopettaja joutuu tekemään. Mahdollisten erityispedagogiikan tietojen ja taitojen saaminen jo opiskeluvaiheessa nähtiin helpottavan opetusta suuresti. Silloin ei tarvitsisi oppia kaikkia asioita kantapään kautta, vaan olisi perustieto jo olemassa.

Kaikkienensa erityisopetuksen kenttää arvostettiin vastauksissa. Yksi opettaja jopa arvosti erityisopettajan työtä niin kovasti, *"ettei itse voisi siihen hommaan edes lähteä."* (H7)

5.3 Erityisopettajien rooli koulussa – yleisopettajan tukija

Yleisopetuksen opettajat pitivät erityisopetuksen merkitystä perusopetukselle erittäin tärkeänä ja merkittävänä. Tämän hetken resurssointiin ei kuitenkaan olla tyytyväisiä. Laaja-alaiseen erityisopetukseen yleisopettajat kaipasivat lisää tukea. Laaja-alaisten erityisopettajien ylityöllistymiseen tulisi puuttua ja uutta virkaa ala-asteelle kaivattiinkin monissa vastauksissa.

Mikä yleisopettajien vastauksissa yllätti, oli vaihtoehtoisten erityisopetusmallien mahdollisuudet. Jotkut haastateltavat kaipaillivat luokkamuotoisen erityisopetuksen rinnalle vaihtoehtoisia paikkoja, joihin voisi oppilaan laittaa väliaikaisesti esim. jaksokohtaisesti. Oppilas otettaisiin sitten jakson päätyttyä takaisin

omaan luokkaan. Eli oppilaalle toivottiin mahdollisuutta tiettyyn kuntoutusjaksoon erityiskoululle pysyvien siirtojen sijaan. Hänet otettaisiin vain määrääjäksi erityisopetukseen ja tarkoituksena olisi palautuminen yleisopetuksen oppilaaksi. Jotkut toivat myös esille ajatuksen mahdollisista resurssiluokista, joissa olisi tilaa väliaikaisesti erityisopetukseen tulijoille. Näitä ajatuksia tuli esille myös erityisopettajien haastatteluissa.

Erityisopetuksen rooli on siis yleisopettajien mielestä muuttumassa. Tämän myötä muutokseen joutuu myös erityisopettajan työnkuva.

Laki edellyttää erityiskasvattajalta "yleisten" opettajankoulutusopinnojen lisäksi erityisopetukseen erikoistavaa koulusta. Erityisopettajan kelpoisuuteen johtavassa ylemmässä korkeakoulututkinnossa on pääaineena erityispedagogiikka ja pääaineeseen sisältyvinä tai erikseen suoritettuina opettajan pedagogiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot. Opinnot voivat suuntautua jollekin osa-alueelle, joita ovat erityisluokanopettajan, erityisopettajan (laaja-alainen erityisopetus), näkö-, ja kuulovammaisten erityisopettajan ja erityislastentarhanopettajan koulutus. (Asetus 576/95.)

Erityisopettajien työnkuva on erittäin laaja ja monipuolinen ja siihen liittyy monenlaisia haasteita. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa olevan opettajan työnkuva on vahvasti opetuksen muotoon ja osa-alueisiin painottunutta. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva taas on paljon laajempi ja monimuotoisempi. (Salminen 1989, 51-52.)

Laaja-alainen erityisopetus on alkujaan ollut kielellisiin häiriöihin suunnattua toimintaa, joka on myöhemmin laajentunut yhä enemmän myös oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista kärsivien oppilaiden auttamiseen ja tukemiseen. Opetus tapahtuu pääosin klinikka- tai pienryhmäopetuksena ja toiminta pohjaa pitkälti erityisopettajan omaan aktiivisuuteen ja suuntautuneisuuteen. Itse opetustyön lisäksi laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan kuuluu paljon yhteistyötä ja yhteydenpitoa eri tahojen kanssa. Näitä ovat mm. oppilaiden vanhemmat,

kasvatusneuvolat, sosiaalitoimi, muut opettajat ja erityiskoulut. (Salminen 1989, 51-52.)

Haastatteleman erityisopettajat tunsivat kaikki tekevänsä erittäin vastuullista ja monipuolista työtä. He arvostivat tekemäänsä työtä sekä tunsivat saavansa arvostusta myös ulkoapäin. Arvostusta koettiin saavan silloin *"kun siihen on aihetta."* Oman työn arvostamisen kautta oletettiin muidenkin arvostavan työtä.

Arvostusta tunnuttiin saatavan oppilailta, vanhemmilta, opettajilta ja ulkopuolisilta.

"Oppilaat arvostaa työtäni. Se riittää. Kokee olevansa tärkeä oppilaille. Auttaa häntä jaksamaan ja välittää hänestä."

"Itse arvostan erityisopettajan työtä. Jotkut ulkopuoliset kokevat ammatin haastavana ja raskaana. He osaavat arvostaa."

Saatu arvostus auttaa opettajia jaksamaan.

"On hienoa auttaa vanhempia kasvatustyössä. Näkee kun lapset kuntoutuvat ja selviävät. Elämälläni on merkitys työn kautta."

"...Tukee itseä, kun kokee muiden arvostavan työtäni."

"...Joskus tuntuu mukavalta, kun joku sanoo hankalassa tilanteessa: kiva, kun olet olemassa!"

Aina arvostus ei kuitenkaan ole itsestään selvyys. Ammatin arvostuksen puutteesta kuvastuu erään opettajan mielestä hyvin *avustajien palkkaus*. Hän koki myös *erikoistumisen huomiotta jättämisen* kuvastavan arvostuksen puutetta hallinnon taholta. *Luokanopettajien suhtautuminen* erityisopettajiin otettiin myös esille. Heidän ei oletettu aina arvostavan erityisopettajia. *"Esiintyy jonkinlaista omituista kateutta erityisopettajia kohtaan, vaikka samanlaisia opettajia ollaan kuin muutkin."*

Itse huomasi tämän "kateuden" esiintyvän yleisopettajien vastauksissa, kun keskusteltiin opettajien palkkauskysymyksistä sekä luokkien suuruuksista. Erityisopetuksen 8 - 10 oppilaan luokkakokoja kadettiin. Erityiskouluilla ja

erityisopettajilla nähtiin olevan mahdollisuus sanoa, milloin ryhmä on täynnä. Yleisopetuksen puolella ei nähty tällaista kattoa olevan. Muuten vastauksissa ei ilmennyt mielestäni "kateutta" .

Opettajien näkökulmissa oli vastausten mukaan mielestäni ennemminkin yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia mm. erityisopetussiirtoihin ja erityisopetuksen merkitystä ja tavoitteita määriteltäessä.

Oppilaiden siirroissa erityisopetukseen erityisopettajatkin kokivat paikkojen puutteen ongelmalliseksi. Vaikka itse siirrot toimisivat ja vanhemmat olisivat myönteisiä asialle on usein sijoituspaikan saaminen hankalaa ja aikaa vievää. Myös vastuuta siirroista penähtiin enemmän kouluille. Jotkut kyllä halusivat päätösvaltaa lisää vanhemmille.

Siirtojen yhteydessä nousi esiin myös siirtojen "oikea ajankohta". Tulisiko siirrot tehdä jo ala-asteella? Tärkeämpänä pidettiin kuitenkin rohkeaa luokalle jättämistä silloin jos on tarve. "Sormien välistä" ei tulisi laskea seuraavalle luokalle. Se vain vaikeuttaa lapsen koulunkäyntiä ja siirtää ongelmia eteenpäin

5.4 Opettajien ajatuksia perusopetuksen tulevaisuudesta

Kysyttäessä opettajilta perusopetuksen kehittämisestä tulevaisuudessa tuli kehittämisehdotuksia ja –ideoita paljonkin. Tärkein panostusta vaativa alue opettajien mielestä oli opetukseen laitettavat resurssit. Resursseilla tarkoitettiin sekä rahallista panostusta että henkisiin voimavaroihin panostusta.

Nykyresurssien tehokkaampaan käyttöön erityisopettajat näkivät ruohonjuuritasolla vaikuttamisen. Erityisopettajat kaipaivat enemmän myös henkisten resurssien lisäämistä. Kaivattiin *tutustumiskäyntejä erilaisiin kouluihin ja yhteisöihin, työnohjausta, innostavia luennoitsijoita, yhteistapaamisia monta kertaa vuodessa, enemmän valtaa opettajille (valtaa pois koulutoimelta ja*

vanhemmilta) sekä rahaa erityisapuvälineiden hankkimiseen. Eräs opettaja vaati välituntivalvontojen poistamista osa-aikaisilta erityisopettajilta.

Yleisopettajat kaipasivat yleisopetukseen lisää erityisopetustukea. Ekaluokkalaisten kouluun tullessa kaivattiin oppilaiden kunnollista, varhaista ja tehokasta testaamista, vaikka jonkun ulkopuolisenkin tahon turvin. *”Näin vältettäisiin monia jatkon ongelmia”.* (H2) Eräs opettaja myös ehdotti oppilaiden testaamista jo vaikka kesäaikana. Näin se ei olisi pois kouluajasta.

Erityisopettajat kaipasivat perusopetuksessa **lisäresursseja maahanmuuttajaopetukseen, laaja-alaiseen erityisopetukseen, koulujen kehittämiseen kuntoutuskeskuksiksi, välineistöön ja materiaaleihin, konsultoinnin kehittämiseen, uusiin kuraattorin virkoihin, vakituisiin avustajiin sekä luokkakokojen pienentämiseen yleisopetuksen puolella.**

Yleisopettajilla vastaukset olivat melko samansuuntaisia. Yleisopettajat kaipasivat *erityisopetuksen puolelle lisäryhmiä, lisää laaja-alaisia erityisopettajia (joka koululle omaa laaja-alaista erityisopettajaa), konsultaatioavun kehittymistä ja lisäkehittämistä, tukiopetustuntien lisäämistä, kouluavustajaa joka luokkaan, lisää rahaa leirikoulutoimintaan sekä opettajalle siitä asianmukaista korvausta, yleisopetuksen ryhmille oppilasmäärärajoja, jatkokouluttamista, täydennyskoulutusta sekä lisää koulupsykologin palveluja.*

Muina ajatuksina perusopetuksen kehittämisestä Kouvolassa erityisopettajat esittivät oli mm. *työn painopisteen siirtämisen enemmän ala-asteelle.* Luokkamutoisen ja laaja-alaisen erityisopetuksen toivottiin myös *lähentyvän toisiaan, eikä ”kilpailevan keskenään”.* Luokkakokojen pienentämisen kymmenestä kahdeksaan koettiin mahdollistavan *yleisopetuksen tilapäistulijoiden ottamisen kausiluontoisesti (kokeiluluokat/-koulut).* Näin erityisopetuksen merkitys muuttuisi kohti *kuntouttavaa yksikköä.* Muutenkin eräänä ajatuksena toivottiin erityisopettajan roolin kehittyvän enemmän kohti konsultoijan roolia.

Opettajat toivoivat, että ryhmäjako olisi *oppilaan tason/oppimisongelmien mukainen* nykyisen ikäjaon sijaan. Myös erityisopettajien *epäpätevydestä* tuli mainintoja. Erityisopettajilta kaivattaisiin vähintään luokanopettajien pätevyyttä. Epäpätevien opettajien palkkaaminen koettiin työn aliarvostamisena ja ammattitaidon väheksymisenä.

Yleisopettajien mielestä muutoksia tarvitaan, mutta niiden tulisi tapahtua *"pienin askelin, harkitusti, mutta silti rohkeasti. Vanhaa kunnioittaen ja uutta tuoden."*

(H1) Opettajilta sekä myös vanhemmilta toivottiin löytyvän enemmän aikaa lapsille. Tukea ja apua tulisi saada heti lasten sitä kaivatessa ja tarvitessa. *"Ettei tarvitsisi hakea sitä kuukausitolkulla."* (H2)

Tulevaisuudelta odotettiin koulutoimiston lisäpanostuksia. Koulutoimiston toivottiin *"taistelevan kynsin ja hampain siitä mitä meille on budjetoitu ja käyttävän sitten myös kaiken sen rahan mitä on annettu. Eikä vain urhoollisesti säästävän vielä siitä."* (H5)

Opettajien palkkauksesta tuli myös kommentteja. Palkkausta ja innostusta työhön ja työn kehittämiseen pidettiin toisiinsa verrannollisina. Jos palkkaus ei ole kunnossa *"ei kyllä viiti kauheesti mitään kehittäääkään."* (H5)

Koulutilojen kunnostamiseen haluttaisiin myös lisäresursseja. Homeongelmat mietityttivät, samoin ilmastointiongelmat luokissa, sillä kouluympäristöllä on suuri merkitys opetukselle.

6 POHDINTA

Tutkimuksessani oli päätarkoituksena saada muodostettua kuvaa siitä, mikä on Kouvolan kaupungin peruskoulunopettajien mielestä opetuksen tila tällä hetkellä. Halusin haastattelujen ja kyselyn avulla selvittää, mitkä tavoitteet ja mikä merkitys erityisopetuksella on kaupungissa. Myös opettajien mielipiteet perusopetuksen kehittymisestä tulevaisuudessa kiinnostivat.

Työssäni oli tarkoituksena saada lisäksi kirjallisuuden ja tutkimustulosten pohjalta rakennettua kattavaa kuvaa siitä, miten kaupungin tulisi jatkaa perusopetuksen kehittämissuunnitelmia, jotka ovat jo käynnissä.

Päätulokset työssäni voisi tiivistää yleisopetuksen lisääntyneeseen tuen tarpeeseen, erityisopetuksen laaja-alaisen ja luokkamuotoisen opetuksen väliin kaviin vaihtoehtomalleihin, vastausten integraatiomyönteisyyteen (tukitoimien toteutuessa) sekä koulutusmallien kehittämisen tarpeeseen.

Yleisopettajat tarvitsevat tukea pystyäkseen tukemaan kaikkia oppilaitaan. Eri-tyistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat lisääntyneet luokissa ja opettajien aika ei riitä kaikille. Oppilaiden ongelmat ovat myös lisääntyneet ja tulleet moninaisemmiksi. Mahdollisina tukimuotoina yleisopettajat kaipasivat lisää päteviä avustajia, pienempiä luokkakokoja, erityisopetussiirtojen tehokkuutta ja erityiskoulupaikkojen lisäämistä silloin kun niihin on tarve sekä erityisopettajien, psykologien ja kuraattorien tukea vaikeissa tilanteissa.

Tärkeänä tuloksena voi pitää myös vastaajien kokemaa luokkamuotoisen ja laaja-alaisen erityisopetuksen tärkeää merkitystä, erityisesti yleisopetusta täydentävänä ja tukevana muotona. Näiden mallien rinnalle haastatellut opettajat kaipaavat kuitenkin myös vaihtoehtoisia tukimuotoja ja -malleja, esim. erityiskoulujen kehittämistä enemmän kohti resurssikeskusmallia, tunti-integraatiota sekä mahdollisuutta väliaikaisiin ja joustaviin takaisin siirtoihin opetusmuotojen välillä.

Kun tutkitaan tuloksia perusopetuksen tulevaisuuden kehittymisestä voisi tulosten sanoa olevan yllättävänkin integraatio- ja inklusiomyönteisiä. Vaikka yleisopetuksen opettajille lähetetyissä kyselyissä monet vastasivatkin aika kielteisesti integraation kehittämiseen ja onnistumiseen liittyviin kysymyksiin, oli vastauksissa suuri osa myös en osaa sanoa -vastaajia. Tämä kertoo opettajien tietämättömyydestä termejä ja niiden sisältämiä asioita kohtaan.

Haastatteluissa ilmeni sekä erityis- että yleisopettajien varovainen myönteisyys integraatiota kohtaan. Mutta tämä vain, jos tukitoimet ja tarvittava resurssointi ovat kunnossa. Integraatiosta keskusteltaessa moni kertoi koulullaan olleen epäonnistuneita "integraatiokokeiluja". Mikä sitten on totuus, koska koulutoimenjohtaja ilmoitti ettei ole tehnyt yhtään integraatiokokeiluja. Mieltävätkö opettajat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pitämisen yleisopetuksen puolella kokeiluna vai sen, että siirtämistä erityisopetukseen ei ole pystytty tekemään. Itse termissä integroida erityisoppilas yleisopetukseen –näyttää olevan erilaisia näkökulmia opettajien ja kouluviraston välillä.

Eräs merkittävä myös integraatio-kielteisyyteen liittyvä tulos oli yleisopettajien epäily omien taitojen ja tietojen riittävydestä, jos luokkaan tulee erityistä tukea tarvitseva oppilas. Luokanopettajien ja aineenopettajien koulutuksessa ei juuri-kaan ole erityispedagogiikan opintoja. Myös nykyistä koulutusmallia kritisoitiin. Veso-päivien varaan rakennettu koulutusjärjestelmä ei ole riittävä. Tarvitaan opettajille suunnattua tehokasta, lyhytaikaista täsmäkoulutusta.

Merkittävä esille tullut tekijä oli opettajien yhteistoiminnallisuus. Ammatillista yhteistyötä toivottiin, mutta käytännön toteutus todettiin vaikeaksi. Erityis- ja yleisopetuksen koulujen fyysistä läheisyyttä pidettiin hyvänä. Koulujen välille kaivattiin kuitenkin myös sosiaalista ja toiminnallista integraatiota lisää. Myös aikaa yhteistyölle haluttiin lisää. Ilman opettajille annettuja tukitunteja yhteistyön suunnittelu ja toteutus on mahdotonta. Jos yhteistyötä halutaan laajentaa, on

opettajien mielestä kuitenkin muistettava kunnioittaa jokaisen opettajan omaa kiinnostusta ja halua kehittää opetusmallejaan ja -metodejaan.

6.1 Tutkimustulosten yleistettävyydestä ja käytöstä

Vastaavanlaista tutkimusta ei ole tehty aiemmin Kouvolan kaupungissa. Tutkimus siis lisää tietoa perusopetuksen tilasta tällä hetkellä. Syksyllä 2000 tekemäni erityisopetuksen tila 2000 -selvitys toi esiin erityisopetuksen opettajien, rehtoreiden, avustajien sekä oppilashuoltotyöryhmän näkemyksiä erityisopetuksen nykyhetkestä. Tämän tutkimuksen uskon tuovan lisää syvyyttä erityisopetuksen tilan tarkasteluun. Työssäni yritän myös tuoda pelkän vastausten kirjaamisen rinnalle vertailua yleis- ja erityisopetuksen vastausten väliltä.

Uskon tutkimukseni tuovan myös esille kirjallisuuden ja tulosten avulla tämän hetken keskeisimpiä teemoja perusopetuksen kentältä. Tarkoituksena on selvittää mitä käsitteet tarkoittavat ja miten haasteltavani opettajat ne mieltävät. Uskon tämänkaltaisen työn olevan helppoa ja hyödyllistä toteuttaa myös muuallakin. Tutkimuksen avulla saa tietoa opettajien mielipiteistä ja opetuksen kehittämisehdotuksista.

Tutkimukseni ja tulosteni ongelmiksi voisi mainita eri aikaan tehtyjen erityis- ja yleisopettajien haastattelujen eroavaisuudet. Suoritin erityisopettajien haastattelut jo syksyllä 2000 erityisopetuksen tila 2000 -selvitystä varten. Aiheesta kiinnostuttuani halusin laajentaa selvitystä graduksi ja lisäsin työhön keväällä 2001 yleisopettajien haastattelut. Oma ammatillinen osaamiseni ja tietoisuuteni oli kuitenkin lisääntynyt ja aihe oli muuttunut päässäni.

Yleisopetuksen haastattelut tehtyäni huomasin erityisopettajien haastatteluissa puutteita. Jouduinkin vielä pyytämään erityisopettajilta lisäselvityksiä, jotta yleis- ja erityisopettajat vastaisivat samoihin kysymyksiin. Jos ajankohta olisi ollut suotuisampi ja kesälomaan olisi ollut enemmän aikaa, olisi erityisopettajia voinut haastatella vaikka uudestaan, kysymyksiä syventäen ja tarkentaen.

Eräänä ongelmana tai puutteena työssäni pidän myös haastattelujen suppeata kattavuutta. Haastateltavia opettajia olisi voinut olla vielä enemmän. Lisää syvyyttä tutkimukseen toi kuitenkin kaikille yleisopetuksen opettajille lähetetyt integraatiokyselyt.

Kun haastateltavia opettajia valittiin, erityisopetus selvityksen ohjausryhmä päätti painottaa valinnoissa tiettyä aktiivisuutta ja mielenkiintoa aihetta kohtaan. Nyt jälkikäteen ajatellen olisi ollut varmaan hedelmällistä ottaa opettajat mukaan vain arpomistekniikalla. Koska ohjausryhmä halusi saada mahdollisimman paljon käyttökelpoisia ideoita ja kehittämissuhteita perusopetuksen kehittämiseksi, edellytti haastateltavien valinta edes jonkinlaista opettajan myötämielisyyttä ja tietämystä aiheista. Haastattelujen tekeminen vain ala-asteen opettajille oli myös ennalta päätetty ratkaisu. Yläasteen opettajien mukana olo olisi varmasti tuonut vielä lisää syvyyttä tuloksiin, mutta tutkimuksen selkeyden ja ymmärrettävyyden takia se oli mahdotonta. Nytkin oli jo haasteellista saada pidettyä erillään mutta silti yhdessä erityis- ja yleisopettajien vastausten kommentointi ja tutkiminen.

Uskon tutkimukseni kiinnostavan sekä opettajia että kouluvirastoa ja sitä kautta myös kunnan hallintoa. Opettajat saavat kirjallisista osioista lisää tietoa mm. integraatiosta, inklusiosta ja yhteistoiminnallisuudesta sekä myös siitä, miten opettajat ovat muualla suhtautuneet teemoihin. Haastatteluvastauksista tulee esille opettajien mielipiteitä ja kannanottoja mm. opetuksen kehittämisestä, resurssien lisäämistarpeista ja -kohteista, ajatuksista yhteistyön lisäämisestä ja mahdollisista koulutusmallien rakentamisesta.

Kouluvirastolle tutkimus tuo kipeästi tarvittavaa tietoa perusopetuksen tilasta tällä hetkellä. Esille tulee se, miten opettajat kokevat nykyresurssien tehokkaan ja kohdistetun käytön parantavan opetusta, mihin tarvitaan lisäresursseja, millaista yhteistyötä tulisi lisätä ja miten sekä millaisia koulutuspaketteja opettajille tulisi laatia. Integraatioon ja sen lisäämiseen liittyvä selvä

viesti kouluvirastolle on ”ensin resurssit ja tukimuodot kuntoon, vasta sitten voimme keskustella aiheesta!”

Opettajankoulutuslaitokselle tutkimuksen tulokset viestittävät selvästi opettajien tarvetta saada koulutukseen lisää erityispedagogiikan opintoja, erityisesti käytännön harjoittelujen kautta.

Opettajat kaipasivat kirjatenttien rinnalle mm. erityisopettajien käytännön työn seuraamista, 1–6 luokkalaisen lapsen kirjoituksen ja puheen analysointia, hankalien tapausten opetusniksien opettamista sekä pienryhmän vetämisharjoituksia. Jo opiskeluvaiheessa annettu käytännön tieto helpottaa opettajien arkea. Saatu tieto auttaa tietämään, missä tilanteissa pitää ottaa yhteyttä erityisopettajaan ja tällöin osaa itsekin havainnoida oppilaan mahdolliset ongelmat jo varhaisemmassa vaiheessa.

Uskoisin tällä tutkimuksella olevan myös merkitystä Kouvolan Rinkka-työryhmälle. Työryhmän tehtävänä on nimittäin laatia tämän vuoden aikana perusopetuksen kehittämissuunnitelmat ja -linjaukset tulevaisuutta varten.

6.2 Tutkimuksen jatko haasteet ja uudistamishdotukset

Tutkimukseni vahvuutena uskon olevan sekä opetuspuolen että hallinnon tarvekartoituksen. Erityispedagogiikan asiantuntijaksi valmistumiseni takaa työlle puolueettoman näkökulman. Tutkimus ei aja yleis- eikä erityisopetuksen näkökulmia ja etuja, vaan pyrkii olemaan puolueeton kannanotto. Vaikka työni onkin ehkä integraatiomyönteinen ja edustaa joitain inklusion ajatuksia, en kuitenkaan väitä työn ajavan integraation lisäämistä. Tutkimus pohjaa ruohonjuuritason muutoksiin ja kysyy opettajien mielipiteitä nykyisten resurssien tehokkaammasta kohdistamisesta. Vahvuutena työlle koen kaikkien yleisopetuksen vuosiluokkien 1–6 koulujen edustavuuden työssä, sillä joka koululta oli oma edustajansa haastattelussa. Yleisopettajien ja erityisopettajien mielipiteiden vertailu on myös mielenkiintoista luettavaa.

Tutkimuksen heikkoutena voisi mainita sen laajuuden. Haastattelut koostuvat monesta eri teemasta ja aiheesta ja tutkimus on siten yleiskattava kannanotto eri teemoihin. Työtä suunnitellessani aihe oli kuitenkin itselleni vieras ja yleiskattavuudella koin saavani tarvittavan laajoja kannanottoja ja kommentteja.

Nyt työn tehneenä katson koko teemaa eri näkökulmasta. Vaikka olenkin tyytyväinen kattavaan ja laajaan tutkimukseeni, olisi kuitenkin viisaampaa ollut ottaa aiheeksi vain yksi teema. Huomasinkin jo tutkimuksen analysointivaiheessa kiinnostukseni yhä enemmän heräävän yhteistoiminnallisuuden ja yhteistyön eri osa-alueita kohtaan.

Kirjallisuuden löytäminen ja työstäminen olisi ollut helpompaa, jos tutkimus olisi ollut suppeampi, mutta syvällisempi. Toinen kiinnostava teema olisi ollut tutkia myös opettajien mielipiteitä integraatioon liittyvän koulutuspaketin rakentamisesta. Millaista koulutusta kaipaavat yleisopettajat, jotka ottavat luokkaansa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan? Entä millaista koulutusta tarvitsevat erityisopettajat, jotka käyvät yleisopetuksen kouluilla antamassa konsultaatioapua tai ovat mukana yleisopettajan kanssa antamassa samanaikaisopetusta oppilaille?

Itselleni tämä vuosi aiheen parissa on ollut erittäin kasvattava ja haasteellinen. Olen ammatillisesti kehittynyt enemmän kuin koko tähänastisen elämäni aikana. Tämän vuoden aikana yliopistossa oppimani teorian tiedot ovat saaneet uutta merkitystä. Merkittävintä ymmärryksessäni ja oppimisessäni on kuitenkin ollut yliopisto-oppien ja käytännön toiminnan vastakkaisuuden tiedostaminen. Vaikka asiat näyttävät kuinka hienoilta paperilla, ei niiden toteutus onnistu, jos niiden toteuttajat ovat käytännössä uudistuksia vastaan. Opettajien vastauksissa tulikin usein ilmi ärtymys siitä, miksi heitä ei kuunnella ja heidän mielipiteitään ei arvosteta, kun kehitetään uusia asioita. Tämä on totta, näin ei saisi olla. Kuilu hallinnon ja käytännön opetustyön välillä on usein liian syvä. Kummatkaan eivät tiedä toistensa asioista, olettavat vain tiedon kulkevan.

Työskentelyni Kouvolan kaupungin palveluksessa viimeisen vuoden aikana ei ole ollut itselleni kovinkaan helppoa. Olen joutunut kohtaamaan suurtakin vastarintaa ja epäilyjä. Integraation kannattajaksi leimautuminen ei ole helppo rooli kantaa kaupungissa, jossa integraatiota kohtaan on suuriakin ennakkoluuloja ja pelkoja. Uskon kuitenkin, että työni ei ole mennyt hukkaan. Tämä lopputyö tulee varmasti nostamaan taas tunteita pintaan, mutta joskus se on ihan tarpeellistakin.

Ilman kohua, rohkeita kannanottoja ja eriäviä mielipiteitä ei voi tapahtua ajattelumallien ja asenteiden muutosta. Se on sitä tarvittavaa muutosta, joka vie meitä kohti ammatillista ja henkistä kehittymistä.

6.3 Omia mietteitä perusopetuksen kehittämisestä tulevaisuudessa

Integraation toteuttaminen erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kehitystä edistävällä tavalla vaatii hänen tarpeidensa mukaisia tukitoimia. Ellei näistä huolehdita, integraatio epäonnistuu. Onnistuneen integraation ehtoina voidaan pitää mm. hyvää suunnittelua ja riittäviä resursseja, koulutettua tilanteeseen perehdytettyä opettajaa, osa-aikaisen erityisopetuksen ja integraatio-opettajan tukea, koulunkäyntiavustajaa, mahdollisia tukivälineitä, yhteistyötä vanhempien kanssa, sosiaalisia suhteita toisiin, turvallisuuden tunnetta sekä yhteisyyden kokemista. (Murto 1992, 32.)

Onnistuneen integraation perusehtona on myös se, että opettaja kykenee ottamaan tasapuolisesti huomioon koko ryhmän ja tukemaan myös muita kuin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Integraatio tulisi nähdä oikeudenmukaisuutena sekä mahdollisuutena kaikille. (Murto 1992, 32.)

Kuten Murtokin (1992) kirjassaan toteaa, voi vaikeasti vammaisten lasten ja nuorten kohdalla luokkamuotoinen erityisopetus olla parhain ja toimivin ratkaisu. Vaihtoehtojen kartoitus ja oppilaan ja opettajan kuuleminen ovatkin mielestäni integraation keskeisimpiä ajatuksia. Integraation tulisi olla mahdollisuus, ei

väkipakolla toteutettua. Sen pitäisi avata ovia, ei vaikeuttaa opettajien ja oppilaiden elämää.

Kouvolassa fyysinen integraatio on toteutettu melko hyvin. Rakenteellisesti koulut ovat toimineet jo kauan näin ja luoneet tietyt toimintamallit. Fyysinen integraatio ei ole kuitenkaan johtanut automaattisesti eteenpäin kohti toiminnallista ja sosiaalista integraatiota, vaan toimintamalleja tulisi pyrkiä kehittämään. Sosiaalista integraatiota tulisi lisätä koulujen välillä ja tulisi luoda enemmän toiminnallisia integraation muotoja.

Integraation kehittyminen ei voi kuitenkaan toteutua, jos koulun henkilökunta ei ole siihen valmis. Opettajien puolella on hyvin erilaisia mielipiteitä integraatiota kohtaan. Jotkut olettavat integraation alkavan juuri ”vaikeimpien tapausten” kohdalta, osa epäilee oman ammattitaidon riittävyyttä ja toiset taas pelkäävät ”normaalioppilaiden” kärsivän, jos luokkaan integroidaan erityisoppilas.

Tiedustellessani yleisopettajilta heidän mielipiteitään integraatiosta tuli vastauksena: *”ei minulla ole mitään sitä vastaan jos resurssit ovat kunnossa”*. Näillä resursseilla opettajat tarkoittivat pienryhmämahdollisuutta, avustajien lisäämistä luokille, rahallista lisäkorvausta erityisoppilaan ottamisesta luokalle ja tukea erityisopettajalta. Mutta nämähän ovat niitä asioita, joita tarvitaan integraation onnistumiseksi!

Haastatellessani erityisopettajia esittivät jotkut pelkonsa oman työpaikan säilymisen puolesta. Toiset vastaajista osasivat kuitenkin nähdä integraation opetuksen ja yhteistyön kehittämismahdollisuutena. Integrointia voisi olla monenlaista. Osa koki sen mahdollisuutena toteuttaa osittain mukautuksia ja tunti-vaihtoja. Osa taas toi tässäkin esille resurssikeskusajattelun ja väliaikaiset erityisopetuskäynnit, joissa integraatiota voisi tehdä myös yleisopetuksesta erityisopetuksen puolelle.

Haastattelun ja kyselyiden perusteella voisi todeta opettajien jakaantuvan integraation vastustajiin, epätietoisiin ja rauhallisiin kannattajiin. Vastustajien ja epätietoisien uskoisin olevan aika lähellä toisiaan. Pelko erityisopetuksen koulujen lopettamisesta ja erityisopettajien työn vähenemisestä on esillä. Myös oma haluttomuus ottaa luokkaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on sekin yleistä. Ennemmin haluttaisiin lisätä luokkamuotoiseen erityisopetukseen laitettavia resursseja.

Itselleni tämä ajattelutapa on hieman nurinkurinen. Haastatteluissa ja muissakin yhteyksissä on käynyt selvästi ilmi, että tällä hetkelläkin joka luokalla on jo erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Heitä on jo ns. integroitu yleisopetukseen, vain ilman diagnooseja ja tarvittavia resursseja.

Jos tiedot näistä oppilaista kantautuisivat virallisesti kouluviraston tietoon ja heidät tilastoitaisiin tukea tarvitseviksi, olisi hallinnon puolella pakko ryhtyä tekemään päätöksiä heidän tukemisekseen. Integraatio-ajattelun kehittyminen kuntatasolla ja tietoisuuden lisääminen opettajien, vanhempien ja kaupungin hallinnon kohdalla toisi resursseja nykytilanteeseen.

Siirtyminen kohti integratiivisempaa opetusta on todellisuutta. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat lisääntyvät koko ajan. Kaikkia ei vain voi siirtää erityisopetukseen ja kaikki eivät sitä koko aikaisesti kaipaisikaan. Nyt tarvitaan tukea, resursseja ja koulutusta opettajille, jotta he jaksavat ja pystyvät tukemaan ja ohjaamaan näitä oppilaita yleisopetuksen puolella.

Integraation onnistumiseksi tarvittaisiin myös koulu-, kunta- ja valtakunnantason muutoksia koulutusjärjestelmään. Jotta erityistä tukea tarvitseva oppilas voisi opiskella yhtenä yleisopetuksen oppilaana, pitää koulun ja tukitoimien olla valmis kohtaamaan lapsen ja samalla koko ikäluokan tarpeet. Tämä valmistautuminen erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamiseen tulisi aloittaa jo päiväkotivaiheessa.

Jotta integraation ja sitä kautta inklusion kehittyminen ja lisääntyminen tehostuisi, tarvitaan yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta sekä opettajien että myös oppilaiden kesken.

Laaja-alainen erityisopetus klinikkamuotoisena on erittäin tärkeää ja keskeistä. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt yleisopetuksessa. Klinikkaopetuksen rinnalle tarvitaan kuitenkin myös samanaikaisopetusta ja erityisopettaja antamaan konsultointitukea yleisopettajille. Tätä tukea tarvitaan erityisesti niille luokanopettajille, joilla on luokissaan näitä tukea tarvitsevia oppilaita.

Jotta yhteistyö ja sen eri muodot onnistuvat vaaditaan panostusta opettajien yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin sekä opettajille mahdollista tukituntien lisäämistä. Nykyisillä tuntiresursseilla opettajille ei jää mahdollisuuksia suunnitella ja toteuttaa projekteja yms. yhdessä kollegojen kanssa. Kehittyäkseen koulu vaatii yhteistyöhön kykeneviä opettajia, avarakatseista rehtoria sekä tarvittavia tukiresursseja.

Lähteet

Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta
1995/576

Bogdan, R. & Biklen, S. 1998. Qualitative Research for Education. An
Introduction to Theory and Methods. Third Edition. Printed
In USA.

Eriksson, A. 2000. Kouvolan koulutoimenjohtajan kanssa käydyt
keskustelut.

Harakka, T. 1999. Erityisopetus Kuntaseiskan alueella. (Julkaisematon
materiaali)

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Tuunainen, K. 1996.
Erityispedagogiikka 1. 1.-2.painos. Erityispedagogiikka tieteenä.
Helsinki: WSOY.

Hilasvuori, T. Johdatus erityispedagogiseen ajatteluun. Opiskelijan opas.
Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki:
Kirjayhtymä.

Helakorpi, S. & Juuti, P. & Niemi, H. 2000. Tiimiorganisoitu koulu. Opetus
2000. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden
ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inkluusiosta. Teoksessa:
Murto, P. (Toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inkluusio tarua
vai totta? 1999. Jyväskylän Yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
Jyväskylä

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen
kouluun - utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa: Murto, P
(Toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille - Onko inkluusio tarua vai
totta? 1999. Jyväskylän Yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
Jyväskylä

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa:
Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Toim. Markku
Jahnukainen. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WS Bookwell Oy.

Ikonen, O. 2001. Mitä inkluusio on? Erityisopetuksen tutkimus- ja
menetelmätieto. Jyväskylän täydennyskoulutuskeskus.
2/2001. S.9-20.

Imatran erityisopetusselvitys: Erityisopetuksen linjausten jatkoryhmän kehittämisehdotukset. Imatran kaupunki. Helmikuu 1999

Johnson, D. & Johnson, R. 1989. Leading the cooperative school. Edina: Interaction Book company. Teoksessa: Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto 1999.

Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessä oppimisympäristössä. Teoksessa: Murto, P (Toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? 1999. Jyväskylän Yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä

Kouvolan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma

Kouvolan kouluviraston tiedosto

Kuusela, J., Hautamäki, J., Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U., Virtanen, P. 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi. 2/1996

Kuntaseiskan luokkamutoisen erityisopetuksen sopimus 1998

Kymenlaakson koulun esite

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

Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen Lainsäädäntö käytännössä. Tietosanoma. Juva: WSOY.

Laukkanen, Reijo. 1998. Kuljemme kohti oppimisyhteiskuntaa. Teoksessa: Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Julkaisija HERO, kustantaja STAKES. Jyväskylä: Gummerus.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985) Naturalistic Inquiry. Thousand Oaks: SAGE.

Luonnos autististen lasten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 1999

Martikainen, O. 1987. Peruskoulun erityisopetus. Kunnallispaino. JKL.

- Moberg, S. 1996 Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U., Virtanen, P. 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi. 2/1996
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. 1998. Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena kustannus.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologian kehittyminen. Teoksessa: Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Toim. Markku Jahnukainen. Lastensuojelun Keskusliitto. WS Bookwell Oy
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.
- Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1997. Suvaitsevudella ja erityispedagogiikalla selviytymisen Matkalle. Teoksessa: Suvaitsevuus erilaisuuteen suhtautumisessa koulussa. Oiva Ikonen (Toim.) 1997. JKL yliopisto, täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 27.
- Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa: Murto, P (Toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? 1999. Jyväskylän Yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä
- Murto, P. 2000. Tarua ja totta inklusiosta. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. Jyväskylän täydennyskoulutuskeskus. 1/2000. S.36-37
- Mäkikoulun opetussuunnitelma 2000
- Mäntypuiston koulun opetussuunnitelma 2000.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto 1999.
- Naukkarinen, A. 2000. Palapeli nimeltä inklusio. Erityiskasvatuksen tutkimus- ja menetelmätieto-lehti. 5/2000.

- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, Kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa: Opettajan taipaleella. Toim. Kari, J. & Moilanen, P. & Rähkä, Jyväskylä: P.EP-paino Ky.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö -välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. PS-kustannus.
- Numminen, U. & Blom, H. 1998. Yhteistyö -oppilaitosten uusi toimintatapa. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 2/1998.
- Opetushallitus. 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos.
- Oppikujan koulun opetussuunnitelma 2000
- Pajakadun koulun opetussuunnitelma 2000
- POA= Perusopetusasetus 852/1998, 15 §
- POL= Perusopetuslaki 628/1998, 17 §
- Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U., Virtanen, P. 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi. 2/1996
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Kuntayhtymä. Aamulehti-Yhtymä.
- Saloviita, T. 2000. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Selvitys Kouvolan erityisopetuksesta. 2000. Tekijät: Kauranen, I., Eriksson, A., Helminen, I., Järvelä, H. & Manninen, U. Kouvolan kaupunki.
- Siimes, M. & Tuunainen, K. 1989 Sairas ja vammaisen lapsi koulussa. Lasten Suojelun Keskusliitto. Helsinki.
- SILA= Kouvolan kaupungin sivistyslautakunta 3.11.1999

Sippolan koulun esite

Sivistystoimen toimialan oppilasmäärätiedot. LV. 2001-2002. 13.8.2001.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Quaalitative Research. Newbury Park: SAGE., 17-18.

www.tilastokeskus.fi/tk/he/perusk.html. 2001

Tähteenkadun koulun esite

Uusitalo, H. 1990. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Virtanen, P. (Toim.) 1994. Viikeri. Opetushallitus. Helsinki.

Virtanen, P.2000. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat peruskoulussa. 15.-16.2.2000. Tampere. Luentomoniste.

Liitteet

Liite 1: Tutkimusmetodiikka

1.1 Tutkimusote

Tutkimusotteenani tässä työssä oli laadullinen tutkimus.

Termillä laadullinen tutkimus tarkoitetaan mitä tahansa tutkimusta, joka tuottaa löytöjä, joihin ei ole päädytty tilastollisten menetelmien tai muiden määrällistämiskeinojen avulla (Strauss & Corbin 1990, 17-18).

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Itsekin valitsin laadullisen tutkimuksen metodin juuri sen takia, että pääsen lähemmäs haastateltaviani. Pääsen tarkentamaan vastauksia lisäkysymyksillä ja saamaan laajempaa kokonaiskuvaa opettajien mielipiteistä ja ajatuksista. Kuten laadullisessa tutkimuksessa tehdään, pyrin tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997,161.)

Laadullinen tutkimus on analyyttinen menettelytapa, joka päättyy löytöihin, jotka on johdettu monilla tavoin kerätystä aineistoista. Tärkeämpää on löytää ja paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Strauss & Corbin 1990, 17-18; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997,161.) Itse käytin työssäni jonkin verran kuitenkin myös väittämien todentamista. Halusin mm. vertailla, miten kouvolaisten opettajien ajatukset eroavat muiden opettajien näkemyksistä. Keskeistä oli kuitenkin ottaa esiin erinäisiä mielipiteitä ja kannanottoja. Ne eivät ole yleistettävissä, mutta sinällään erittäin merkittäviä ja tärkeitä.

Laadullisen tutkimuksen aineisto edustaa tutkimuskohteen olennaisia piirteitä ja on teoreettisesti merkittävää. Tyypillisiä tutkimusaineistoja ovat kenttähavainnointi, vapaamuotoiset haastattelut, erilaiset dokumentit ja kulttuurin tuotteet. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen, käsittely ja analyysi

kietoutuvat tiiviisti yhteen. Näiden aineistonkeruutapojen lisäksi aineistoon voi sisältyä myös määrällisiä asiakirjoja, kirjoja, videonauhoja ja muuta aineistoa. (Uusitalo 1998, 81; Strauss & Corbin 1990, 17-18.)

Itse olen käyttänyt tutkimusaineistona erityis- ja yleisopettajien haastatteluja sekä yhden sivun integraatiolomaketta, joka lähetettiin kaikille Kouvolan perusopetuksen yleisopetuksen opettajille. Haastattelujen tarkoituksena oli antaa yksityiskohtaisempaa tietoa opettajien näkökulmista ja ajatuksista. Kyselyllä taas oli tarkoituksena saada tietoa laajemmin opettajien mielipiteistä. Yksi tehtävä kyselyllä oli myös herätellä opettajia ottamaan kantaa integraatio-aiheeseen ja ohjata heitä miettimään aihetta omilta lähtökohdiltaan.

1.2 Aineiston keruu

Aineistoni keruun ensimmäinen vaihe tapahtui syksyllä 2000, kun minut palkattiin Kouvolan kaupunkiin tekemään erityisopetuksen tila -selvitystä.

Erityisopetuksen tila 2000 -selvityksen tarkoituksena oli selvittää erityisopetuksen tilannetta, ongelmia ja toimivuutta Kouvolassa tällä hetkellä.

Selvitykseen haastattelin kahta laaja-alaista erityisopettajaa ja kuutta erityisluokanopettajaa sekä 1–6 että 7–9 luokka-asteilla, viittä rehtoria ja neljää koulunkäyntiavustajaa. Lisäksi pyysin oppilashuollon edustajilta selvitystä heidän ammattikuvastaan ja mielipiteistään erityisopetuksen tilanteesta tällä hetkellä.

Haastateltavat valittiin erityisopetustyöryhmän Rinkan kokouksessa koulutoimenjohtajan johdolla.

Haastattelut suoritin kirjaamalla vastaukset käsin. Opettajille lähetettiin kysymykset etukäteen ja monet olivat yhdessä opettajakollegojensa kanssa vastanneet kysymyksiin paperilla. Haastattelu oli heidän kohdallaan enemmän muodollisuus. Olimme erityisopetustyöryhmässä miettineet, että pidättäydyn valmiin kyselyn linjalla. En siis juurikaan kyselyt opettajilta lisäkysymyksiä.

Haastatteluvastaukset kirjoitin sitten puhtaaksi ja lähetin opettajille sopimuksen mukaan kommentoitaviksi. Jotkut muuttivat sanomisiaan paljonkin, toiset taas eivät tehneet muutoksia juuri ollenkaan. Vasta kommentoidut haastatteluvastaukset pääsivät mukaan selvitykseen.

Erityisopetuksen tila 2000 -selvityksessä selvitettiin ensin teoriassa Kouvolan erityisopetusmuotoja ja niiden toimintamalleja, eli missä kouluissa järjestetään mitään opetusta, kenelle ja miten. Sen jälkeen koottiin yhteen ”ranskalaisviiva”-tyylisesti rehtori-, opettaja- ja avustajavastaukset niitä enempää analysoimatta. Tarkoituksena oli tuottaa mahdollisimman puolueetonta, analysoimatonta ja virheetöntä tietoa tämän hetken tilanteesta Kouvolassa.

Koska vastauksia ei koskaan erityisemmin analysoitu ja selvitys jäi vain Kouvolan sisäiseksi virallisesti julkaisemattomaksi tuotokseksi, sain graduohjaajaltani Aimo Naukkariselta luvan käyttää erityisopettajien haastatteluja hyväksi gradussani.

Erityisopettajien kyselyrungon perusteella kehitin nyt graduuni uutena tulevat yleisopettajien haastattelujen kysymykset. Joitain muutoksia kuitenkin tuli, sillä yleisopettajien haastattelut tehtiin vasta keväällä 2001. Näitä olivat esim. yhteistyöhön liittyvät kysymykset.

Perusidea yleisopettajien haastatteluissa säilyi kuitenkin samana. Opettajien valinta haastatteluun jätettiin kuitenkin nyt rehtorien tehtäväksi. Tiedot tulevasta haastatteluista ja tiivistelmä haastattelurungosta lähetettiin kaikille Kouvolan vuosiluokkien 1 - 6 koulujen rehtoreille. He saivat valita joukostaan haastatteluun mielestään sopivan opettajan. Ainut mitä odotin ja pyysin oli, että haastatteluun tuleva opettaja olisi itse kiinnostunut tulemaan haastatteluun ja että hän olisi halukas puhumaan näistä asioista.

Yleisopettajien haastattelut tehtiin siis keväällä 2001. Kävin opettajien kouluilla haastattelemassa heitä. Opettajat suhtautuivat haastatteluun kiinnostuneesti ja

innostuneesti. Puhetta riitti. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin ja nauhoitin haastattelut tulevaa analysointia varten.

Haastattelujen keskeiset teemat olivat oman työn kuvaus, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat yleisopetuksessa, erityisopetuksen tavoitteet ja merkitys, integraatio ja inkluusio, yhteistoiminnallisuus ja erilaiset yhteistyömallit sekä perusopetuksen tulevaisuus Kouvolassa.

Haastattelujen lisäksi käytin integraatio-osiossa hyödyksi syksyllä 2000 erityisopetuksen selvityksen nimissä opettajille lähettämäni kyselyä ”oppilaan integroinnista yleisopetukseen”. Kyselylomake oli muokattu Imatralla tehdystä samantapaisesta kyselystä. Ennen muokkausta soitin Imatralla ja pyysin lupaa saada käyttää heidän tekemäänsä kyselyä gradussani. Lomake lähetettiin kaikille Kouvolan yleisopetuksen opettajille ja vastauksia tuli yhteensä 94. Kysely tapahtui rastiruutuun-menetelmällä, mutta kyllä-, ei- ja en osaa sanoa -vastausten lisäksi kirjasin sivun reunaan tehtyjä lisäkommentteja kahden sivun verran. Monet vastaajista olivat nimittäin kommentoineet aihetta, kysymyksiä ja kysymysten asettelua sivun reunoille.

1.3 Aineiston analyysi

Tiedon analysointi on prosessi, jossa etsitään ja järjestellään haastattelun litte-rointeja, kenttämuistiinpanoja ja muuta materiaalia, jota on kerätty kasvattaamaan tutkijan tietoisuutta ja ymmärrystä aiheesta ja joka mahdollistaa tutkijalle raportoinnin aiheesta. Analyysi käsittää tiedon käsittelyä, tiedon organisointia, tiedon jakamista pienempiin käsiteltäviin teemoihin ja osa-alueisiin, tiedon yhdistelyä, mallien hakemista sekä sen etsimistä, mikä tiedossa ja löydöksissä on keskeistä ja uutta. (Bogdan & Biklen 1998, 157.)

Kuten jo aikaisemmin mainitsinkin, ei erityisopetuksen tila 2000 -selvitystä aikoinaan analysoitu erityisemmin. Vasta nyt graduani varten aloin tarkemmin analysoida vastauksia. Koska haastattelut oli suoritettu kauan sitten ja silloin

käytössäni ei ollut nauhuria, oli tekstin läpikäyminen hieman työlästä. Vastaukset oli koottu ”ranskalaisviiva”-tyylillä ja opettajat olivat itse saaneet haastattelujen jälkeen vielä käydä vastaukset läpi ja tehdä niihin muutoksia. Ylimääräisiä lisäsanoja ja selvityksiä vastausten ymmärtämiseksi ei ollut. Jotenkin kuitenkin aloin hiljalleen saada selkoa vastausten tarkoituksesta ja merkityksestä.

Yleisopettajien haastattelujen läpikäyminen olikin sitten helpompaa. Bogdanin ja Biklenin (1998) oppien perusteella olin hankkinut itselleni nauhurin yleisopettajien haastatteluja varten ja tiesin, miten sitä tulee käyttää haastatteluissa. Haastattelujen nauhoitus antoikin minulle mahdollisuuden keskittyä enemmän lisäkysymysten tekemiseen ja vastausten syventämiseen. Haastattelujen nauhoitus mahdollisti myös sen, ettei vastauksia tarvinnut lähettää opettajille oikolettavaksi. Olihan haastattelu nauhalla ”todistusaineistona”. (Bogdan & Biklen 1998, 100.)

Kaikki yleisopettajien haastattelut olivat siis nauhalla ja vaikka niiden litteroiminen oli työlästä, oli analysointi kuitenkin huomattavasti helpompaa kuin erityisopettajien vastausten analysointi. Kun olin saanut kaikki haastattelut paperille, aloin vastausten teemoittamisen. Ensin keräsin yhteen alkulämmittelyn omaisesti tiedot opettajien taustoista ja tämän hetken tilanteista. Sitten yhdistelin eri nimikkeiden määrittelyt yhteen (erityistä tukea tarvitseva oppilas, integraatio, inklusio, yhteistoiminnallisuus. HOJKS-teeman jätin pois vastausten liiallisen rönsyilyn ja aiheen vertailtamattomuuden vuoksi).

Otsakkeiden alle kokosin muut aiheisiin liittyvät kysymykset mm. kysymykset tuen saamisesta ja ohjautumisesta erityisopetukseen. Tein myös yhteistoiminnallisuudesta ja sitä kautta yhteistyömalleista eri muodoissaan ihan oman osion, samoin kuin erityisopetuksen tavoitteista ja merkityksistä opettajan näkökulmasta.

Kun olin saanut kehitettyä mielestäni toimivat teemat, aloin erityis- ja yleisopettajien mietteiden yhdistelyn. Monissa osioissa olenkin laittanut peräkkäin

erityis- ja yleisopettajien mietteet omiksi alaotsikoikseen selventääkseni vastauksia ja niiden eroja. Tämä yhteneväisyyksien löytäminen onkin merkittävä tekijä koko työni aikana.

Gradussani integraatiokyselyllä on aika pieni rooli. Tuon tulokset esille prosentimuodossa, mutta tarkempaa analysointia en tee. Koin tämän hyväksi tavaksi, sillä työni on kuitenkin perusteiltaan laadullinen tutkimus ja itse olen virittynyt työhöni laadullisesti. Keskellä työtä oleva tarkka määrällinen osio ei tuntunut hyvältä. Vastauksilla on kuitenkin tärkeä merkitys, kun kerrotaan yleisopettajien kannanotot integraatioon ja siihen, mitä yleisopetuksessa olevat erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat.

1.4 Aineiston raportointi

Aineiston raportoinnissa oli työssäni tärkeää heti alun alkaen luoda mahdollisimman lukijaystävällinen ja helppolukuinen tuotos. Työni on tehty Kouvolan opetustoimen henkilökunnalle, mutta myös virkamiehille. Se voi olla hyödyksi myös muille kunnille ja kaupungeille, jotka ovat kiinnostuneita selvittämään oman kuntansa/kaupunkinsa perusopetuksen opettajien ajatuksia ja mietteitä, eri opetusmuotojen ja mallien yhteen ja erikseen toimivuutta käytännössä sekä opettajien ajatuksia opetuksen kehittämisestä tulevaisuudessa.

Yritän työssäni selvittää keskeisimpien teemojen määritelmiä sekä kirjallisuuteen pohjaten että opettajien mielestä. Kuvaan myös yleisesti Kouvolan perusopetuksen eri opetusmuotoja, koulujen toimintamalleja ja opetuksen tavoitteita. Selvitykseni etenee oikeastaan deduktiivisesti yleisestä yksityiseen eli miten teemoista Suomessa ja maailmalla yleisesti ajatellaan ja miten on asianlaita Kouvolassa.

Haastatteluvastauksia halusin tarkoituksella laittaa perustekstin lomaan selkeyttämään sanomaa ja lisäämään kuvailevuutta ja uskottavuutta. Omalla tekstilläni pyrin selvittämään vastauksia ja liittämään niitä jo edellä mainittuihin

teorioihin. Opettajien vastukset erottaa työssä kursivoidusta tekstistä. Yleisopettajien vastausten jälkeen on myös laitettu koodi H ja numerolla kuka on vastaaja. Vastajanumerot on yksinkertaisesti numeroitu siinä järjestyksessä kun haastattelut tein. Erityisopettajien vastauksissa en voinut tätä tekniikkaa käyttää, sillä vastaukset erityisopetuksen tila 2000 -selvitykseen oli koottu eri tekniikalla ja tulokset oli vain kasattu yhteen.

Yleisopettajille lähetetyn integraatiokyselyn vastauksia yritän tekstin avulla saada elävämmiksi ja luontevammiksi. Pelkkien lukujen esittely ei oikein tuntunut luontevalta. Prosentteina ilmoitettavat vastausmäärät selvittävät enemmän vastausten jakautuvuutta.

1.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus ovat merkittäviä tekijöitä tutkimukselle. Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten tai analyysin toistettavuutta. Validiteetti taas tarkoittaa mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Kun teoreettinen ja operationaalinen määritelmä ovat yhtäpitävät, on validiteetti täydellinen. Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä ei tavallisesti validiteetin käsitettä käytetä, mutta samantyyppinen vaatimus kohdistuu myös siihen: teoreettiset ja empiiriset määritelmät on kytkettävä toisiinsa. (Uusitalo 1998, 84-85.)

Perinteiset luotettavuuskriteerit voidaan jakaa sisäiseen validiteettiin (riippumattomien muuttujien variaatioiden kontrollointi), ulkoiseen validiteettiin (kausaalisuhteiden yleistettävyys), reliabiliteettiin (tulosten pysyvyys) sekä objektiivisuuteen (samat tulokset tutkijasta riippumatta) (Lincoln & Guba 1985, 290-294).

Lincoln ja Guba (1985, 289-331) ovat luoneet perinteisten luotettavuuskriteerien rinnalle myös toisenlaiset laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit.

Kriteerit ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi sekä vahvistettavuus.

Miten sitten minä pystyn vakuuttamaan lukijat siitä, että tutkimuksen löydöt ovat huomioon ottamisen arvoisia? Miten on minun tutkimukseni luotettavuuden laita?

Kun tein erityisopetuksen tila 2000 -selvitystä, voin sanoa olleeni monissa asioissa aika untuvikko ja tietämätön. Monet termit olivat vieraita ja käsitteet outoja. Haastattelujen teko ja kirjallisuuteen tutustuminen kuitenkin avasivat hiljalleen perusopetuksen kenttää.

Olen tehnyt tätä tutkimusta jo syksystä 2000 alkaen hyvin intensiivisesti. Olen ollut töissä kouluvirastossa ja työskennellyt hyvin lähellä koulutoimenjohtajaa. Olen käytännössä saanut nähdä virastotoimintaa. Haastattelut ja oma työkentelyni pienryhmäopettajana nyt syksyllä 2001 ovat taas tuoneet opetusmaailmaa tutuksi. Olen päässyt havainnoimaan yleisopettajan arkea ja seuraamaan myös laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuvaa erittäin läheltä. Olen pystynyt näkemään, miten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat näkyvät yleisopetuksen arjessa ja miten opettajat jaksavat heidän kanssaan.

Tutkimukseni siirrettävyydestä käytäntöön on vaikea sanoa. Peruslähtökohdiltaan uskon tutkimukseni olevan helpostikin siirrettävissä muualle. Otinhan minäkin tutkimukseeni yhdeksi osatekijäksi Imatran kaupungin laatiman kyselyn, joka sopi erittäin hyvin myös Kouvolan yleisopettajien mielipiteiden selvittämiseen. Uskoisin kaupunkien hyötyvän siitä, että opettajien mielipiteitä kuultaisiin ja oman kaupungin käytäntöjä monipuolisesti tarkasteltaisiin. Näissä tutkimuksissa tulee yleensä hyvin esiin kaupungin omaleimaisuus ja opettajien näkökannat. Mitkä asiat toimivat, missä tarvitaan kehitystä, mihin lisää resursseja ja mihin lisää tietoa ja miten?

Uskon, että tutkimukseni on teema-tiedoiltaan erittäin luotettava, sillä tarkastajana ja ohjaajanani on ollut erityisopetuksen kehittämislinjojen alan asiantuntija Jyväskylän yliopiston tutkija ja kasvatustieteiden tohtori Aimo Naukkarinen. Hän on kärsivällisesti ja asiantuntevasti ohjannut minua kohti yhä luotettavampaa, laadullisempaa ja selkeämpää raportointia.

1.6 Tutkimuksen eettisyys

Bogdan ja Biklen (1998) jakavat laadullisen tutkimuksen yleiset eettiset periaatteet osallistujien henkilöllisyyden suojaamisen tärkeyteen, tutkittavien kunnioittamiseen ja tutkimuksen selvittämiseen heille sekä raportoinnissa totuudessa pysymiseen.

Oma tutkimukseni on alusta alkaen rakentunut opetushenkilökunnan ja kouluviraston tarpeen pohjalta. Olen ollut tiiviissä yhteistyössä koulutoimenjohtaja Anne Erikssoniin, joka onkin ollut yhtenä avustajanani suunnitellessani haastattelukysymyksiä ja muutenkin runkoa työlleni. Yhteistyöni koulutoimenjohtajan kanssa on ollut todella antoisaa ja antanut minulle paljon eväitä ammatillisen kehittymisen kannalta.

Tärkeänä apujoukkona ovat olleet myös kehittämistyöryhmä Rinkan jäsenet. Olemme yhdessä miettineet haastateltaviksi valittuja henkilöitä, Imatran kyselyrungon soveltuvuutta Kouvolaan, haluamiamme teemoja ja aiheita haastateltuille yms.

Tieto jo valmiista erityisopetuksen tila 2000 -selvityksestä oli tutkimusta tehdessäni jo kouluilla. Jokaiselle koululle oli myös lähetetty kyseinen selvitys. Kun halusin graduani varten lisätä tutkimukseen yleisopettajan haastattelut, lähetettiin tästä heti tietoa kouluille. Rehtorit saivat itse päättää mahdollisesta haastateltavasta. Muutenkin tieto tällaisen tutkimuksen suorittamisesta on ollut esillä moneen otteeseen.

Tämä onkin toisaalta tekijä, joka on ehkä eettisyyden kannalta vaikea asia. Paljastuvatko haastateltavat opettajat tutkimuksessa? Haastattelujahan ei tehty kuin kahdeksan erityisopetuspuolelle ja seitsemän yleisopetuspuolelle. Olen kuitenkin mahdollisuuksien mukaan yrittänyt poistaa paljastavia tekijöitä vastauksista. Olen yrittänyt yleistää vastauksia laajempiin mittakaavoihin ja tätä kautta poistaa tunnistettavuutta. Vastauksissa näkyy kuitenkin selvästi henkilökohtaisuus ja yksilölliset kannanotot, eikä niinkään Kouvolan perusopetuksen opettajien yleinen ajattelutapa asioista.

Yhdessä vaiheessa keskustelin ohjaajani kanssa mahdollisesta Kouvolan kaupunki -nimikkeen poistamisesta työstäni. Päädyin kuitenkin siihen, että nimike säilyy. Tuntui liian vaikealta aina vain mainita” että yhdessä Etelä-Suomen kunnassa on näin ja näin”. Tämä työ on kuitenkin tehty osittain Kouvolan kaupungin kouluviraston pyynnöstä ja heidän tarpeisiinsa vedoten.

Tutkimukseni alussa oli hieman ongelmia, sillä haastattelun kysymyksiin ja muotoon eivät olleet kaikki tyytyväisiä. Voin silti näin jälkikäteen todeta kaiken menneen todella hyvin. Haastateltavat olivat hyvin yhteistyöhaluisia ja vastailivat mielellään kysymyksiin. Vaikka aihe oli hieman arka ja tunteita herättävä, eivät vastaajat silti purkaneet turhautumistaan suoranaisesti minuun. Tunteet osattiin pitää kurissa. Eriäviä kannanottoja tuli, mutta se oli haastattelussa tarkoituksenakin.

Kaikkienensa olen pyrkinyt olemaan haastateltaville koko tutkimuksen ajan mahdollisimman rehellinen ja avoin. Olen kertonut heille toiveeni ja sen, mihin tässä tutkimuksessa pyritään. Olen myös pitänyt sen, mitä olen luvannut. Erityisopettajien haastatteluja tehdessäni lupasin lähettää kaikille haastatteluvastaukset vielä kommentoitaviksi ja antavani heille luvan tehdä niihin muutoksia. Tämän pidin ja tutkimuksessani käytin siis vain erityisopettajien itsensä kommentoimia vastauksia. Yleisopettajien kanssa tilanne oli helpompi, sillä nauhoitettuihin vastauksiin ei voinut tulla väärinymmärryksiä muuten kuin väärin tulkinnan kautta.

Pyrin tutkimuksessani pysymään totuudessa ja mahdollisimman pitkälti puolueettomalla linjalla. Puolueettomuudella tarkoitan tässä sitä, etten erityisemmin tuo erityisopettajien enkä yleisopettajien näkökulmia esille. En suosi, enkä nosta kumpaakaan opetusmuotoa erityisemmin esille. Molemmat opetusmuodot ovat minulle yhtä tärkeitä. En edes haluaisi ajatella niitä erillisinä muotoina, vaan mieltäisin ne yhdeksi yhtenäiseksi perusopetuksiksi, jossa toinen opetusmuoto tukee toistaan.

Puolueettomuutta lisää myös oma ”puolueeton asemani” opetusmaailmassa. Tutkija ei ole kenenkään omaisuutta: ei kouluviraston, ei erityisopetuksen eikä yleisopetuksen. Itse koin tämän erittäin tärkeänä, etenkin kun tutkimuksessa käsitellään niinkin mielipiteitä nostattavia aiheita kuin integraatio ja inklusio. Tiettyyn kategoriaan leimautuminen voi koitua tutkijalle ongelmatekijäksi.

Liite 2: Erityisopettajien haastattelut

Erityisopettajien haastattelut

Millainen koulutustausta/työkokemus sinulla on?

Millainen yhteisö koulusi on/ovat?

Mikä on toimenkuvasi?

Millaisia ovat oppilaasi?

5. Mihin olet tyytyväinen työssäsi?

6. Millaisia ongelmia joudut kohtaamaan työssäsi?

7. Millaista tukea saat työssäsi?

8. Miten koet erityisopettajan ammatin? Työn arvostus, palkitsevuus?

9. Millaisia työmenetelmiä käytät? Entä materiaalit?

10. Mielipiteesi erityisopetukseen siirron menettelystä?

11. Kenen kanssa teet yhteistyötä? Millaista?

12. Täydennyskoulutus: millaisia tarpeita sinulla on? Miten ne täyttyvät?

13. Mitkä ovat erityisopetuksen tavoitteet koulu(i)ssasi?

14. Mikä on erityisopetuksen merkitys koulussanne? Osana perusopetusta?

15. Ajatuksia Kouvolan erityisopetuksen järjestämisestä tulevaisuudessa?

tyisopetusta tarvitsevia oppilaita

- 13 Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan erityisoppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisissa luokissa
- 14 Yleisopetuksen luokanopettajilla on päävastuu luokassa olevien erityisopetuksen oppilaiden opetuksesta
- 15 Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet
- 16 Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisessa opetuksessa

Liite 4: Yleisopettajien haastattelut

1. Opettajan työ

1. Oma tausta, kauanko olet toiminut opettajana? Tässä koulussa, luokassa? Millainen on opettamasi luokka? Luokan koko, oppilaat?
2. Millaista on mielestäsi erityistä huomiota/tukea tarvitseva oppilas?
3. Onko luokassasi tällaisia oppilaita?
4. Koetko saavasi tarpeeksi tukea kohdata erityistä huomiota tarvitseva oppilas?
5. Keneltä tukea saa? Millaista tuki on? Millaista toivoisit sen olevan?
6. Onko luokallanne integroituja erityisoppilaita?
7. Jos on, miten koet tilanteen? Mitä tukitoimia tarvitset mielestäsi lisää?
8. Jos ei ole, ottaisitko ja millä ehdoin?
9. Mitkä ovat onnistuneen integraation edellytykset?

2. Erityisopetus

10. Miten tapahtuu ohjautuminen erityisopetukseen? Tulisiko käytäntöjä muuttaa?
11. Miten koet erityisopettajan ammatin? Haluaisitko tuntea kenttää laajemmin?
12. Antaako opettajankoulutus tarpeeksi valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita? Pitäisikö opettajankoulutusta kehittää tältä kannalta lisää?
13. Miksi tarvitaan erityiskouluja ja luokkia?
14. Miten koet laaja-alaisen erityisopetuksen tarpeen koulussasi? Edut ja haitat? Miten haittatekijöihin pystyttäisiin puuttumaan?

3. Yhteistyömalleja

15. Miten koet yhteistoiminnallisuuden omassa koulussasi? Tekevätkö opettajat keskenään yhteistyötä? Jos, millaista? Mitä voisi olla parhaimmillaan?
16. Miten yhteistyö toimii eri koulujen kesken?
17. Millaisia yhteistyömalleja on yleis- ja erityisopetuksen välillä? Miten voisi kehittää lisää?

18. Mitä muita yhteistyötahoja tapaat työssäsi? Miten yhteistyötä voisi kehittää toimivammaksi?

4. Resurssit

19. Mikä on mielestäsi yleis- ja erityisopetuksen tila Kouvolassa tällä hetkellä?

20. Miten kaupunki voisi saattaa nykyiset resurssit tehokkaampaan ja tarkoituksen mukaisempaan käyttöön?

21. Mihin tarvitaan lisäresursseja?

5. "Inklusio"

Kerro nelimalli-ajattelu ja pyydä kommentoimaan

6. Ajatuksia perusopetuksen tulevaisuudesta Kouvolassa?

Liite 5: Erityisopettajien vastausten lisätarkennuskysymykset

Hyvät haastateltavani!

2.5.2001

Kiitos vielä kerran hienoista vastauksistanne ja keskustelutuokioista, joita soitte minulle viime syksynä. Nyt on kuitenkin aikaa vierähtänyt ja minulle jäi joitain kysymyksiä, joihin tarvitsen vielä vastauksia. Yhtenä syynä lisävastausten tarvitsemiseen ovat tällä hetkellä meneillään olevat yleisopettajien haastattelut.

Tarvitsen graduani varten teiltä kommentit alla oleviin kysymyksiin, jotta voin vertailla kattavasti vastauksianne. Tarkoitukseni kun on vertailla erityis- ja yleisopetuksen opettajien ajatuksia toisiinsa nähden. Miten asian kokevat erityis- ja miten taas yleisopettajat?

YHTEISTYÖMALLIT

Miten koet yhteistoiminnallisuuden omassa koulussasi? Tekevätkö opettajat yhteistyötä?

Miten yhteistyö toimii erityiskoulujen välillä?

Millaisia yhteistyömalleja on erityis- ja yleisopetuksen välillä? Miten niitä voisi kehittää?

RESURSSIT

Miten kaupunki voisi saattaa nykyiset resurssit tehokkaampaan ja tarkoituksenmukaisempaan käyttöön?

Mihin tarvitaan kipeimmin lisäresursseja? Mitä ne olisivat?

Olisin erittäin kiitollinen, jos voisitte vaivautua ja lähettää vastaukset näihin kysymyksiin kirjallisesti viimeistään 25.5.2001 mennessä kouluviraston osoitteeseen nimelläni. Kiitän teitä kaikkia jo etukäteen vaivannäöstänne ja toivotan (joten näin hyvissä ajoin) oikein hyvää kesää kaikille.

Terveisin: Isa Kauranen