

## **ERITYTTÄMISELLÄKÖ KAIKILLE YHTEISEEN KOULUUN?**

Yleisopetuksen luokanopettajien näkökulmia oppimisen ohjaamisen eriyttämisestä, koulun muutoksesta ja inklusiosta

Milta Ranta

Miia Tallbacka

Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma

Syksy 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Ranta, Milta ja Tallbacka, Miia. 2001. Eriyttämiselläkö kaikille yhteiseen kouluun? Yleisopetuksen luokanopettajien näkökulmia oppimisen ohjaamisen eriyttämisestä, koulun muutoksesta ja inklusiosta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma, 159 sivua.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on kuvata yleisopetuksen tilaa luokanopettajien näkökulmasta. Käsiteltäviä aihealueita ovat oppilaiden yksilöllinen huomiointi eriyttämisen avulla, koulun muuttuminen ja inklusio visiona tulevaisuuden koulusta. Yksilölliseen huomiointiin johdattaa koulussa muutostarpeita aiheuttava konstruktivistinen oppimisenäkemys.

Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haastatellen 20 kolmannen luokan opettajaa neljältä eri paikkakunnalta. Paikkakunnat valikoituivat "Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen"-hankkeen mukaisesti, johon myös työemme kuuluu. Olemme rakentaneet tutkimuksemme induktiivisen logiikan mukaisesti. Tutkimuksemme taustaosa ja käsitteellistämämme asiat ovat muotoutuneet kerätyn aineiston pohjalta. Käyttämämme kirjallisuus on synteesiä mielestämme oleellisesti aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta, joka olennaisella tavalla auttaa kuvaamaan ja ymmärtämään yksilöllisyyttä osana koulun nykyistä tilaa ja muutospyrkimyksiä laajemminkin.

Tutkimamme luokat ovat heterogeenisiä, joka aiheuttaa suurta eriyttämistarvetta yleisopetuksen luokissa. Vaikka eriyttämiskäytännöt ovat moninaisia, selkeänä yhteisenä piirteenä kuitenkin on, että sitä ei pystytä toteuttamaan niin paljon kuin olisi tarvetta. Keskeisenä syynä tähän on opettajan työn muuttuminen siten, että luokan ulkopuolinen työ on lisääntynyt, jolloin aikaa varsinaiseen työhön eli opetustyöhön ei jää sen vaatimalla tavalla. Opettajat kokevat, että pelkällä eriyttämisellä ei vielä pystytä vastaamaan oppilaiden erilaisuuteen, vaan he näkevät erityisopetuksen tärkeänä omaa työtään täydentävänä ja eriyttämisen kannalta tärkeänä opetuksen osa-alueena. Inklusiota opettajat arvioivat oman käytännön työnsä kannalta, jolloin kyseenalaiseksi jää inklusion kokonaiskuvan hahmotaminen. Kuitenkin useat opettajat suhtautuvat inklusioon ideologiana pääosin myönteisesti, mutta heitä arveluttaa sen toteuttaminen käytännössä, sillä koulun resurssien jatkuva väheneminen näkyy jo nykykoulun arjessa.

Asiasanat: konstruktivismi, eriyttäminen, yksilöllisyys, koulun muutos ja inklusio.

## **SISÄLLYS**

### **TIIVISTELMÄ**

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>6</b>
<b>2 ERIYTTÄMINEN</b>	<b>8</b>
2.1 Oppimiskäsitys eriyttämisen taustalla	8
2.2 Mitä eriyttäminen on?	11
2.3 Yleiset perusteet eriyttämiselle	12
2.3.1 Opetussuunnitelma ja oppimistulosten arviointi	14
2.3.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	16
<b>3 KOULUN MUUTOKSET</b>	<b>19</b>
3.1 Perinteinen koulu	19
3.2 Miksi koulu ei muutu?	20
3.3 ...mutta kouluhan muuttuu!	22
3.4 Muutosten vaikutus kouluun	23
3.5 Visioita tulevaisuuden koulusta ja nykyisen koulun arviointia	24
<b>4 HYVÄNTEKEVÄISYYDESTÄ SEGREGAATION KAUTTA INKLUUSIOON</b>	<b>27</b>
4.1 Hyväntekeväisyyttä ja filantropiaa	27
4.2 Segregaation aikakausi	28
4.3 Normalisaatio	28
4.3.1 Mainstreaming	29
4.3.2 Integraatio	30
4.4 Inkluisio	32

<b>5 OPPILAIDEN YKSILÖLLISYYS JA OPETUKSEN</b>	
<b>YKSILÖLLISTÄMINEN</b>	<b>34</b>
5.1 Erityistä huomiointia tarvitseva oppilas opettajan näkökulmasta	34
5.2 Yleisopetuksen luokan heterogeenisyys	35
5.2.1 Oppilaiden yleisimmät ongelmat	37
5.2.2 Oppilaiden erilaisuuden taustatekijät	40
5.2.3 Yksittäiset esille tulleet erilaisuuskriteerit	43
5.3 Opettajat eriyttämisen määrittelijöinä	45
5.4 Erilaiset oppimistyylit	47
5.5 Eriyttämisen toteuttamisen moninaisuus	49
5.6 Eriyttämisen määrä ja merkitys	67
5.7 Opettajat oppilaan näkökulmasta katsojina	70
5.8 Miksi eriyttäminen on vaikeaa?	72
<b>6 OPETTAJAN TYÖN NYKYTILANNE</b>	<b>76</b>
6.1 Opettajan työn muuttuminen	76
6.1.1 Yhteiskunnalliset muutokset	77
6.1.2 Hallinnolliset muutokset	78
6.1.3 Yhteiskunnallisten ja hallinnollisten muutosten vaikutukset opettajan työhön	80
6.1.4 Opetuksen muuttuminen opettamisesta kasvattamisen suuntaan	82
6.2 Opettajan työn positiivisia puolia	83
6.3 Opettajien koulutus eriyttämisen näkökulmasta	87
<b>7 ERILLISESTÄ YLEIS- JA ERITYISOPETUKSESTA KAIKILLE</b>	
<b>YHTEISEEN KOULUUN</b>	<b>92</b>
7.1 Erityisopetus opettajien näkökulmasta	92
7.1.1 Osa-aikainen erityisopetus	93
7.1.2 Erityisluokat	95
7.1.3 Erityiskoulut	98
7.1.4 Erityisopetussiirrot	100
7.2 Inklusio	101
7.2.1 Inklusion neljä periaatetta	105



7.2.2 Muita ajatuksia inklusiosta	114
7.2.3 Mahdollisuudet inklusioon	116
<b>8 LÖYTÖJEN TARKASTELU JA POHDINTA</b>	<b>119</b>
8.1 Löydöt ja johtopäätökset	119
8.2 Pohdinta	125
<b>LÄHTEET</b>	<b>132</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>145</b>
Liite 1: Tutkimuksen metodiikka	145
Liite 2: Infokirje opettajille	157
Liite 3: Haastattelurunko	158

## 1 JOHDANTO

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat herättäneet keskustelun koulun muutostarpeesta. On puhuttu paljon koulun jälkeenjääneisyydestä verrattuna muuhun yhteiskuntaan ja siitä, että koulu ei enää kykene vastaamaan muuttuvan oppilasaineksen tarpeisiin. Samaan aikaan kun koululle asetetaan yhä uusia muutosvaatimuksia, siltä tunnutaan kuitenkin vähentävän käytännön mahdollisuuksia toteuttaa muutosta. Tärkeä henkilö koulun muuttamisessa on opettaja, jolta käytännön työssä odotetaan uudistuksia. Yhä enemmän korostetaan yksilöllisyyttä ja sen huomioimista koulussa ja koko yhteiskunnassa. Halusimme selvittää opettajien näkökulmasta kuinka he pystyvät vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, johon käytännön keinona koululuokassa on eriyttäminen.

Opettajan työtä on tutkittu viime aikoina paljon. Keskeisiksi nousevat Suomessa tehdyt tutkimukset, koska eri maiden koulukulttuurit eroavat toisistaan. Tutkimukset ovat painottuneet yleensä kokonaisvaltaisesti opettajan työhön sekä opettajankoulutukseen. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen emme ole lähteneet liikkeelle yleisestä vaan lähtökohtanamme on ollut eriyttämisen ja yksilöllistämisen näkökulma, jota olemme opettajien omin sanoin tuoneet esiin. Tämä yksittäinen mutta oleellisesti opettajan työhön liittyvä näkökulma kulkee läpi työmme siten, että sen kautta heijastuu koulun muuttuminen laajemmin kaikki oppilaat yksilöinä huomioivaksi.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Aineistomme keräsimme haastattelemalla 20 yleisopetuksen luokanopettajaa neljältä eri paikkakunnalta. Paikkakunnat valikoituivat tutkimukseemme "Eriyisopetuksen laadullinen kehittäminen"-hankkeessa mukana olevista kunnista. Halusimme ottaa tutkimukseemme mukaan paikkakuntia hieman eri puolilta Suomea ja selvittää mahdollisesti esille tulevia eroja eri puolilla Suomea sijaitsevien ja erikokoisten paikkakuntien välillä. Paikkakunniksi valikoituivat Jyväskylän maalaiskunta, Jyväskylä, Tampere ja Helsinki. Valitsimme haastateltaviksemme kolmansien luokkien opettajia, koska luokkakoko on suurentunut ja tiedollinen aines lisääntynyt alkuopetuksesta, jolloin eriyttämiskäytännöt kokevat muutostarpeen.

Tutkimuksemme päätehtävänä on kuvata yleisopetuksen tilaa, jonka kautta voidaan arvioida erityisopetuksen tarvetta koulun muutosvisioiden ja -pyrkimysten valossa. Aineistomme pohjalta on syntynyt kolme pääteemaa, joita ovat eriyttäminen, koulun muutos ja segregaatio/inkluusio-näkökulma. Tutkimustehtävänä eriyttämiseen liittyen on luokkien heterogeenisyyden tarkastelu, joka aiheuttaa eriyttämistarpeen. Tutkimme myös opettajien oppilaantuntemusta ja sitä mitä eriyttäminen opettajien mielestä on ja miten opettajat käytännön työssään eriyttävät. Koulun muutosta tarkastelemme opettajan työn muuttumisen ja koulun yleisten muutosten kautta. Opetuksen perusajattelun muuttamista vaativat koulun tulevaisuuden visiot, joita käsittelemme oppivan koulun ja inkluusion kautta. Tehtävänä on tutkia opettajien mielipiteitä erityisopetuksesta, integraatiosta ja inkluusiosta. Näitä kolmea pääteemaa pohdimme yksilön näkökulmasta, joihin johdattaa kouluissa vallitseva uusi oppimisenäkymä, konstruktivismi. Se kulkee tutkimukssamme “punaisena lankana” läpi työn ollen mukana kaikissa työmme teemoissa.

Tutkimusraporttimme jäsentyy tausta- ja aineisto-osiksi. Luvuissa kaksi, kolme ja neljä pyrimme käsitteellistämään kolme pääteemaamme, jotka ovat taustana niiden käsittelyyn aineistossa. Aineisto-osan luvuissa viisi, kuusi ja seitsemän toistuu kolme pääteemaamme opettajien kerronnan kautta kuvailtuna. Pienempiä aineisto-osassa esille tulevia asioita käsitteellistämme rinnan aineistomme käsittelyn kanssa, jolla pyrimme narratiivisuuteen. Narratiivisuutta ja opettajan “oman äänen kuuluvuutta” lisää aineisto-osassamme olevat runsaat lainaukset opettajien haastatteluista, joita olemme pyrkineet selittämään sekä omin sanoin että kirjallisuutta apuna käyttäen. Opettajien haastatteluista poimimamme lainaukset olemme lukemista selventääksemme kursivoineet tekstiin. Narratiivisuutta ja tekstin selkeyttä pyrimme lisäämään myös sillä, että käytämme käsitteitä erityisoppilas ja tavallinen oppilas. Tiedostamme kuitenkin, että kyseisillä käsitteillä on sosiaalisesti konstruoidut statukset, jolloin yleistä inkluusiokeskustelua ei edesauta kyseisten käsitteiden käyttö niiden luokittelevan ja leimaavan luonteen vuoksi. Työmme nivoo yhteen luvun kahdeksan löytöjen tarkastelu ja pohdinta, joissa olemme yhdistäneet keskeiset aineistosta esille nousseet seikat kolmen teeman alle sekä pohtineet niitä laajemmassa kontekstissa. Laadulliselle tutkimukselle tärkeään kertomuksellisuuteen olemme pyrkineet lisäämällä tutkimuksen metodiikan liitteeksi (liite 1), jotta tutkimusmetodien kuvailu ei katkaise tekstin sujuvaa kulkua.

## 2 ERIYTTÄMINEN

*"Maailma on ihmeitä täynnä oleva herkkupöytä.  
Opettaminen on lasten ohjaamista pöydän ääreen.  
Opettajat osaavat kattaa pöydän,  
voivat laittaa siihen kaikki maailman herkut,  
mutta he eivät voi pakottaa ketään syömään."  
-Tuntematon-*

Suomessa kouluhallituksen 1980-luvun loppupuolella aloittama keskustelu koulun uudesta oppimiskäsityksestä ilmenee kuvainnollisesti runosta, jonka joku tuntematon on pukenut sanoiksi. Tämän ajattelman myötä aloitamme luvun, jossa käsittelemme oppimista, jonka myötä ulkoluvusta, "syömiseen pakottamisesta", on edetty kohti ymmärtämistä, oppilaan omatoimista "herkkujen ahmimista". Opettajan työ on muuttunut pelkästä opettamisesta "herkkupöydän kattajaksi". Tämä uusi oppimiskäsitys on ohjaamassa oppimista kohti yksilöllisyyttä ja asettamassa opetukselle yhä suurempia eriyttämisen tarpeita.

### 2.1 Oppimiskäsitys eriyttämisen taustalla

Oppimisella tarkoitetaan kokemusten aiheuttamaa suhteellisen pysyvää käyttäytymisen muutosta tai käyttäytymisen potentiaalien (tietojen, taitojen ja tunnereaktioiden) muutosta, joka ilmenee joko oppimishetkellä tai myöhemmin käyttäytymisen muutoksena. Ihminen oppii mitkä ympäristön tapahtumat liittyvät toisiinsa ja omiin reaktioihin sekä mitä

seurauksia omasta toiminnasta on. Lisäksi käyttäytyminen voi muuttua suoraan toisten toiminnan seuraamisen pohjalta. (Kuusinen & Korkiakangas 1993, 23-24.)

Kognitiivinen oppiminen kuvaa kouluoppimista, jota edellä mainitut perustilanteet eivät kata. Tämän oppimiskäsityksen mukaan oppimisessa kaikkein keskeisimmässä asemassa on oppija itse ja hänen aktiivinen toimintansa. Informaatiota prosessoidaan sen tiedon varassa mikä yksilöllä on ennestään ja tieto nivoutuu kokonaisuuksiksi, skeemoiksi. Skeemat ovat yksilöittäin erilaisia, koska ihmisten kokemukset ovat erilaisia. Tämän lisäksi niihin sisältyy ihmisen tuntemuksensa ja arvostuksensa itsestään, muista ihmisistä ja ympäristöistä sekä koko maailmasta. (Kuusinen & Korkiakangas 1993, 50.) Tarkkaavaisuuden kohteena oleva informaatio vaikuttaa havainnoinnin perustana oleviin käsityksiimme ja odotuksiimme. Tätä vaikutusta ja skeeman muutosta kuvataan assimilaatiolla, joka kuvaa uuden tiedon nivoutumista vanhaan sekä akkommodaatiolla, jossa uusi tieto muuttaa vanhaa jo olemassa olevaa viitekehystä. Skeemat eivät ole koskaan täysin suljettuja ja täsmällisiä vaan ne muuttuvat jatkuvasti kokemuksen ja uuden tiedon myötä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 25-26.)

Oppimisen ilmiötä selitettäessä ei voida muotoilla kaikkiin tilanteisiin, oppimistehäviöihin ja yksilöihin soveltuvia yleisiä oppimisen lakeja, vaan oppimista selittävät tekijät ovat sidoksissa kaikkien vaikuttavien tekijöiden kulloisiinkin piirteisiin (Kuusinen & Korkiakangas 1993, 48). Tieto ei siirry, vaan oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tiedon pohjalta ja rakentaa kokemuksensa perusteella kuvan maailmasta. Tämä kognitiiviselle psykologialle perustuva konstruktivistinen oppimisen näkemys korostaa yksilöä ja yksilöllisyyden huomioimista opetuksessa, koska jokainen opittava asia vaatii oppijan omakohtaista tiedon konstruointia. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15.) Ikonen (1999, 76) määrittelee konstruktivismin ymmärtämistä painottavaksi oppimiseksi.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaisesti oppimista tarkasteltaessa on yksilökehityksessä vaikea löytää selvärajaisia kehityksen vaiheita. Kuitenkin on ilmeistä, että lapsen varttuessa tapahtuu laadullisia muutoksia, jolloin oppimisen tavoitteelliseen säätelyyn liittyviä muutoksia on luonnehdittu metakognitiivisiksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 67.) Metakognitioksi kutsutaan yksilön tietoa omista oppimiseen liittyvistä strategioistaan ja menettelytavoistaan. Näitä taitoja voi kehittää oppimaan oppimisen avulla (learning to learn). (Kuusinen & Korkiakangas 1993, 50-51.) Tavoitteellinen oppiminen

on taito, jota voi oppia reflektion ja itsereflektion kautta. Vygotsky määrittelee reflektion tietoisuutena omasta minästä aktiivisena toimijana. Tietoisuus syntyy sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 67-71.) Prashnig korostaa itsetuntemuksen merkitystä myös toisen suuntaisesti: "ainoastaan tuntemalla ensin itsemme pystymme todella ymmärtämään muita" (Prashnig 1996, 27). Refleктоimalla tietoisesti oman toimintansa perusteena olevia tavoitteita yksilö voi kehittää minäänsä, jota taitoa tavoitteellinen oppiminen edellyttää (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 67-71).

Konstruktivistinen oppiminen aiheuttaa paljon pedagogisia seuraamuksia, jotka aiheuttavat muutoksia opettajan ja oppijan rooleissa. Koska uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua käyttämällä on opetuksen lähtökohdana oltava oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Oppijan oppimisen ja ongelmanratkaisun strategiat on oltava opettajalla tiedossa ja opettajan on ymmärrettävä miten eri oppilaat erilaisista lähtökohdista käsin ymmärtävät asiat. Sama asia voidaan tulkita tai käsittää monella eri tavalla. Oppiminen on tavoitteellista, kun oppiaine liittyy mielekkäästi omaan elämään. Tällöin tapahtuu oppimista jota kutsutaan ymmärtämiseksi: asia on osattu liittää laajempaan kokonaisuuteen jo olemassa olevien tietojen kanssa. Oppijan omakohtaiset tavoitteet ovat tärkeitä, koska oppiminen on oman toiminnan tulosta. Toiminnan lisäksi tieto rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeimmät yksilöt ovat toiset oppilaat, opettaja sekä tieto ja siihen liittyvät ilmiöt. Opettajan on hallittava opettamansa asia hyvin, kyettävä sitouttamaan sitä eri viitekehyksiin ja hänen on kyettävä odottamattomassakin tilanteessa toimimaan ongelmanratkaisumallina. Oppimisen kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuus on aina muistettava. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 159-162.)

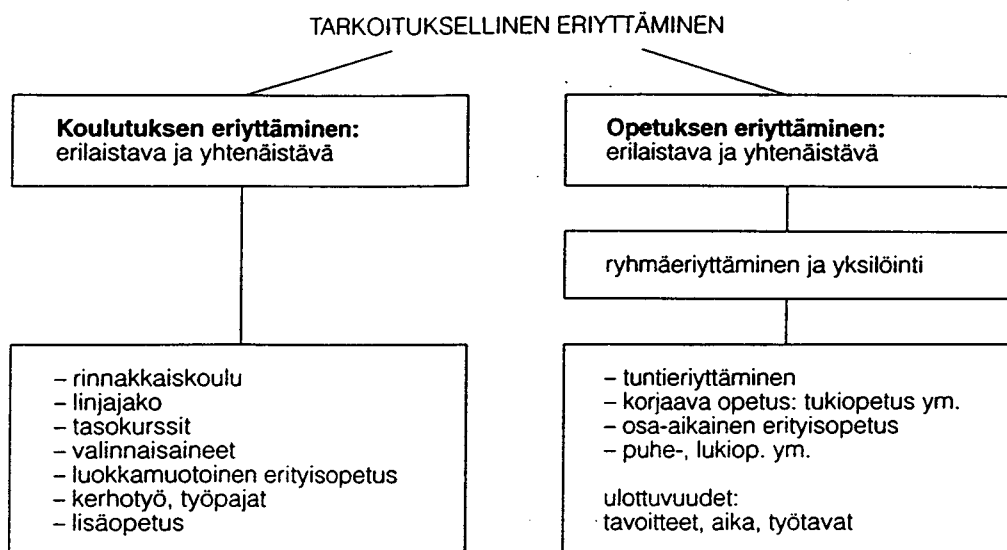
Konstruktivismi asettaa koulutusjärjestelmälle jäsentyneitä ja ratkaisevia haasteita, joihin paneudumme seuraavassa luvussa tarkemmin. Oleellista on ettei konstruktivismiin pohjalta voi tehdä toimintaa ohjaavia päätelmiä ellei itse ymmärrä ja pysty käytännössä soveltamaan tämän käsityksen periaatteita. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160.) Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaisesti oppilaan yksilöllisyys ja sen huomioiminen nousee opetuksessa entistä tärkeämmäksi asiaksi. Erilaiset oppilaat on tunnistettava ja osattava huomioida opetuksessa.

## 2.2 Mitä eriyttäminen on?

Koulutuksellinen eriyttäminen jaetaan koulutuksen ja opetuksen eriyttämiseen. Koulutuksen eriyttämistä merkitsevät yleensä linjajaot, jolloin organisatorisesti voidaan eriyttäminen ryhmitellä rinnakkaiskoulujärjestelmään, linjajakoon, valinnaisaineisiin, erityiskursseihin ja erityistasokursseihin. (Hirsjärvi 1990, 39.) Tässä työssä käsittelemme eriyttämistä opetuksen eriyttämisen näkökulmasta, jolloin eriyttämistoimenpiteet koskevat opetustilannetta.

Opetuksen eriyttäminen liittyy tavoitteisiin. Yhtenäistävässä eriyttämisessä kaikki oppilaat pyrkivät samaan tavoitteeseen. (Lahdes 1997, 200). Erilaistavassa eriyttämisessä eriyttäminen palvelee oppilaiden pääsemistä eri tavoitteisiin, tavoitteisiin jotka ovat henkilökohtaisia. Tällöin puhutaan myös yksilöllistetyistä opetuksesta, jossa opetusta ja kasvatusta mukautetaan kunkin oppilaan yksilöllisiin edellytyksiin ja tarpeisiin. Tällöin oppilaskohtaisesti oppimistavoitteet sekä sisällöt vaihtelevat. (Hirsjärvi 1990, 39, 209.) Kulloisetkin tavoitteet ratkaisevat onko kyse yhtenäistävästä vai erilaistavasta eriyttämisestä. Samoin myös opetustarpeesta riippuen voidaan harkita toteutetaanko eriyttäminen yksilö- vai ryhmäeriyttämisenä (Lahdes 1997, 200).

Opetuksen eriyttämisen ulottuvuuksia on tavoitteiden eriyttämisen lisäksi aika- ja työtapakeriyttäminen. Aikaeriyttäminen toteutuu esimerkiksi silloin, kun opettaja antaa kotona suoritettavaksi ne tehtävät, joita oppilas ei ole ehtinyt tehdä tunnilla. Samoin myös tuntien ulkopuolinen opetus on aikaeriyttämistä. Työtavoilla eriytetään silloin kun oppilaat saavat itse valita työtapansa. (Lahdes 1997, 201.) Tämä kaikki edellä mainittu on yhteenvedon omaisesti kuvailtu seuraavassa kuviossa.



KUVIO 1. Tarkoituksellinen eriyttäminen (Piipoo 1973, Lahdesta 1986; 1997, 200 mukailien).

### 2.3 Yleiset perusteet eriyttämiselle

Perusopetuslaki (628/1998) määrittää opetuksen päämääräksi tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. (628/1998, 2.§.) Perusopetuksen oppimäärä on laajuudeltaan yhdeksänvuotinen ja se koskee jokaista seitsemän vuotta täyttäneitä kansalaista. Vammaiset lapset, jotka kuuluvat pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin aloittavat oppivelvollisuutensa suorittamisen kuusivuotiaina ja tällöin peruskoulussa voi olla kaksivuotinen esiaste. (476/1983, 32.§, 628/1998, 9.§.) Opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella (628/1998, 2.§).

Koulutoiminnan eräänä keskeisempänä tarkoituksena ja lähtökohtana on oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolinen tukeminen (Ikonen 1999, 76). Opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. (628/1998, 3.§.) Peruskoulun opetussuunnitel-



mien perusteissa (1994, 11) peruskoulun tehtäväksi mainitaan edistää oppilaiden persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot.

Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Jos oppilaalle ei vammaisuuden tai muun siihen verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tällöin oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (628/1998, 17.§.) Erityisopetuksen painopiste tulisi olla oppilaiden aloitekyvyn ja itseluottamuksen herättämisessä ja tukemisessa (718/1984, 40.§).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista voidaan useista kohdista löytää liittymäkohtia pedagogisille seuraamuksille, jotka liittyvät konstruktivistiseen oppimisenäkökulmaan. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle ja uuden tiedon omaksumista edistää tiedon kytkeminen oppilaan omiin kokemuksiin ja olemassa oleviin tiedon rakenteisiin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10, 82). Tämän vuoksi on ymmärrettävä, että uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua käyttämällä (vrt. skeemat), jolloin opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen on erityisen tärkeää. Ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon konstruointia. Oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10), jolloin oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppilaan käsitykset ja osoitukset ohjaavat sitä mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota hän ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan hän sille antaa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10).

Koulu joutuu korostamaan tiedon suhteellista totuutta. Tärkeää on aihekokonaisuuksien liittäminen lasten ja nuorten omaan kokemusmaailmaan ja oppiminen on pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta, jolloin oppimisympäristöjen suunnittelussa korostuvat sekä ihmisten väliset suhteet että oppijan ja opittavan välinen interaktio. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.) Konstruktivistisen näkemyksen mukaan tämä viittaa oppimisen kontekstisidonnaisuuteen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeiseen rooliin oppimisessa (Ikonen 1999, 69). Niin peruskoululaissa kuin peruskoulun opetuksen perusteissakin on selvät yhtymäkohdat konstruktivismiin, jonka perusteella opetuksessa

voi yleistä ja yhtenäistä olla kaikille vain tavoitteiden yleispiirteet ja opetustoiminnan kehukset. Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa väistämättä joustavan ja oppijan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen (Ikonen 1999, 77).

### 2.3.1 Opetussuunnitelma ja oppimistulosten arviointi

Opetussuunnitelma on etukäteissuunnitelma kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet (Hirsjärvi 1990, 132). Se muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisimmän perustan. Opetushallituksen antamat opetussuunnitelman perusteet on pohja, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15.) Konstruktivistinen oppimisen näkemys korostaa oppisisältöjen yksilöllisyyden vuoksi opetussuunnitelmien joustavuuden tärkeyttä, jossa tulisi huomioida oppijan valmiudet ja tiedon suhteellisuus ja muuttuvuus. Myös peruskoulun opetussuunnitelmassa julkituotu ihmiskäsitys merkitsee ihmisen erilaisuuden kunnioittamista ja huomioon ottamista kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Tästä johtuen on tärkeää, että opetussuunnitelma rakennetaan siten, että se antaa jokaiselle mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistään lähtien ja ne huomioiden. (Ikonen 1999, 76.)

Yksilöllisyyden haasteeseen onkin vastattu, sillä opetussuunnitelman muoto on kouluissa muuttunut vuosien saatossa paljon. Asiantuntijataso laatimasta, valtakunnallisesti keskitetystä suunnitelmasta ollaan päädytty väliin reunaehtoihin, joiden puitteissa opettajat itse kehittävät koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Opettaja on siirtynyt passiivisen ohjattavan roolista aktiivisen vaikuttajan rooliin (Kananoja 1999, 5) ja joutuu pohtimaan oppimisen tavoitteita sekä arvioimaan niiden edistämiseen sopivia sisältöjä. Lisäksi opetussuunnitelman laadinta pakottaa opettajakunnan yhteistyöhön keskenään, mahdollistaa erityisosaamisen hyödyntämisen koulukohtaisesti ja edellyttää arvokeskustelua myös oppilaiden vanhempien kanssa siitä millaista opetuksen tulisi olla (Uusikylä & Atjonen 2000, 53, 54). Kuitenkin opetussuunnitelmalle määrätty tehtävä koulutusta ohjaavana, muuttavana ja kehittäväksi asiakirjana on toistaiseksi toteutunut varsin rajallisesti (Kananoja 1999, 323). Enemmän onkin kiinni yksittäisen koulun luomista ja ylläpitä-

mistä käytänteistä sekä koulun kulttuurista kuinka paljon yksittäisen oppilaan yksilölliset tarpeet on opetuksen järjestämisessä huomioitu (Tilus 1999a, 5). Jos opetussuunnitelma on luotu yksilön kehittämisen näkökulmasta sitä voi kutsua oppilaspainotteiseksi (Uusikylä & Atjonen 2000, 48).

Vuoden 1999 alusta voimaan tullut perusopetuslaki 628/1998 sisälsi oppilaan arviointiin liittyviä muutoksia. Uusissa ohjeissa oppilaan arviointi jaetaan kouluaikaiseen arviointiin ja peruskoulun päättöarviointiin. Kouluaikainen arviointi ohjeistetaan aikaisempaa yksilöllisempään suuntaan ja sen toteuttaminen kouluilla on kuntakohtaisista ratkaisuista riippuen melko vapaata. (Peruskoulun oppilaan arvioinnin perusteet 1999.) Määrällisestä arvioinnista (numeroarviointi) on entistä enemmän alettu siirtyä kohti laadullista arviointia (sanallinen arviointi) ja loppuarvioinnista oppimisprosessin arviointiin. Myös metakognitiiviset prosessit ja oppimisstrategiat ovat tulleet arvioinnin kohteeksi. Oppimiskäsityksen muuttuminen konstruktivistisemmaksi ja opetussuunnitelmien kunta- ja koulukohtaisten vapausasteiden lisääntyminen aiheuttavatkin paineita arvioinnin kehittämiseksi sille asetettujen tavoitteiden suuntaan. (Tilus & Ruusila 1999, 41.)

Arviointi jaetaan opiskelua ohjaavaan, kontrolloivaan, valikoivaan, motivoivaan, kehittävään ja ennustavaan tehtävään. Luokittelu on osittain riippuvainen siitä, mistä näkökulmista arvioitavaa ilmiötä tarkastellaan. (Räisänen & Frisk 1996, 16.) Nykyinen arviointi pyrkii entistä enemmän ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä rakentamaan oppilaan minäkuvaa. Tässä on selvä ero vanhaan arviointiin, joka enemmänkin pyrki oppilaiden valikointiin ja luokitteluun. (Mäensivu 1999, 12-13.) Kananoja (1999) on jakanut arvioinnin koviin ja pehmeisiin menetelmiin. Kovissa menetelmissä oppimistulokset ovat keskenään vertailukelpoisia ja niissä painottuu oppiainekeskeisyys. Pehmeiden menetelmien tavoitteena on motivoida oppilasta ja ohjata häntä henkilökohtaisten tavoitteiden asettelussa. Tällöin painottuu oppijan oma näkökulma ja oppimistulokset eivät ole keskenään vertailukelpoisia. (Kananoja 1999, 66-67.)

Sekä opetussuunnitelmaan tulleilla muutoksilla että arvioinnin muutoksilla on selkeät yhtymäkohdat pyrkimykseen kouluopetuksen yksilöllistämistä. Opetuksen yksilöllistämiseen pyritään myös opetuksen eriyttämällä, samanaikaisopetuksella ja tukiopetuksella (Tilus 1999a, 7). Samanaikaisopetus tarkoittaa sitä, että kaksi tai useampi opettaja ohjaa yhdessä luokkaa. Opettajat yhdistävät luokkansa, voimavaransa ja vahvuutensa. (Saloviita 1999, 152.) Tukiopetus on opinnoissaan tilapäisesti jälkeen jääneille tai

muusta syystä sitä tarvitseville oppilaille yksilöllisesti tai pienryhmissä järjestettyä lisäopetusta (Hirsjärvi 1990, 194). Tarpeen vaatiessa oppilaalle järjestetään mahdollisuus saada erityisopetusta, jolloin opetuksen yksilöllistämässä auttaa hojks (ks. luku 2.3.2). Erityisopetuksen opetussuunnitelmat on laadittava oppilaiden henkilökohtaisen opetuksen seurannan ja arvioinnin mahdollistavaksi. Jos syntyy ristiriita hyväksytyyn opetussuunnitelman ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman kesken, on oppilaan henkilökohtaisiin oppimistavoitteisiin pyrkiminen asetettava etusijalle. (Tilus 1999a, 8.)

Yksilöllisyyden huomioon ottaminen on opetussuunnitelmissa ilmaistujen tavoitteiden keskeinen viesti (Tilus 1999a, 5). Yksilöllisyyden tavoite ilmenee opetus- ja kasvatus työn perustana olevassa ihmiskäsityksessä, jonka konstruktivismi tuo esiin.

### **2.3.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma**

Hojks on lyhenne sanoista henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Se on kuvaus siitä miten perusopetuksessa tarkoitetut oppimäärät ja opetus toteutetaan oppilaskohtaisesti ja on vastaus opetuksen yksilöllisyyden vaatimuksille. Opettajalle hojksin tulisi olla työväline, joka kuvaa oppilaan oppimisedellytykset ja henkilökohtaiselle oppimiselle asetetut tavoitteet. Erityisopetukseen siirto ja hojksin laadinta sekä opetuksen toteuttaminen hojksin mukaan ei saa estää oppilasta osallistumasta yleisopetukseen niissä aineissa, joissa hojksia ei ole. (Tilus 1999b, 10.)

Hojksin mahdollisuudet ovat rajattomat, se voidaan laatia kenelle tahansa ja milloin tahansa. Erityisopetukseen siirretylle oppilaalle laaditaan aina hojks. Hojks laaditaan myös yleisopetuksessa opiskelevalle oppilaalle, joka siirretään erityisopetukseen yhdessä tai useammassa oppiaineessa. (Kautto, Perälampi, Tilus & Virtanen 1999, 21, 26.) Vaikka hojks vielä tänä päivänä mielletään erityisopetuksen toimenpiteeksi on sen merkitys opetuksen yksilöllistämisen välineenä yleisopetukselle suuri. Epävirallisesti laadittu hojks, josta Tilus käyttää ”tasku”-hojks nimitystä voi toimia ennaltaehkäisevänä, koska laadinnan yhteydessä kyseisen oppilaan vanhemmat ja muut kasvatustahot pysähtyvät miettimään asioita (Tilus 2000b, 5). Epävirallisuudestaan huolimatta ”tasku”-hojks toimii erityisen tuen toteuttajana tavoitteellisesti, suunnitelmallisesti ja tuloksellisesti. Virallisen hojksin epävirallisesta erottaa hallinnollinen osa (päätös perusteluineen) ja tarkasti tehty pedagogi-

nen osa (ks. sivun 18 taulukko), muutoin suunnitelmat ja toteutus voivat täysin vastata toisiaan. (Tilus 2000a, 18, 22.)

Hojks toteutuu, kun laadukkaan opetuksen mittarina pidetään oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Erityisen tuen järjestämisen perustana tulee olla yksilölliset tarpeet eivätkä erityisopetuksen rakenteet tai virat. Erityisopetus tulee mieltää olennaiseksi osaksi yleisopetusta, jolloin pysyvät erityisopetussiirrot tulisi poistaa koulun toimintatavoista. Hojksin toteutumiseksi on tärkeää myös opettajan kokemus koulu yhteisön yhteisöllisyydestä ja toimivasta tukiverkostosta. Tätä helpottaa koulukohtainen suunnitelma siitä, mitä kukin koulu yhteisön jäsen tekee kun hojks-oppilaalla on vaikeaa. Kaikkien on ymmärrettävä, että tarvitaan jatkuvaa koulukulttuurin ja -rakenteiden tarkastelua ja kehittämistä sekä joustavien ratkaisumallien etsintää. (Tilus 2000b, 5-6.)

Ruusilan (1999) esittämässä kaaviossa ilmenee selkeästi hojksin rakenne. Sen tulisi sisältää seuraavat osa-alueet:

<p><b>MISTÄ TULLAAN ?</b></p> <p>Perustiedot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Henkilötiedot</li> <li>* Koulunkäyntihistoria</li> <li>* Mahdolliset tutkimukset ja tutkimustulokset</li> </ul>	<p><b>MITEN ON NYT?</b></p> <p>Kuvaus oppilaasta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Vahvuudet ja voimavarat</li> <li>* Keskeiset tuettavat alueet</li> <li>* Hojksin tarkoitus</li> </ul>
<p><b>MIHIN PYRITÄÄN?</b></p> <p>Tavoitteet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Opettämisen ja ohjaamisen tavoitteet lyhyellä ja pidemmällä aikavälillä</li> <li>* Yhteys oppimiskäsitykseen</li> </ul>	<p><b>MITÄ JA MITEN TEHDÄÄN?</b></p> <p>Menetelmät ja sisällöt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Oppijan opetukselliset tarpeet</li> <li>* Erityisvälineet, ohjelmat, terapiat</li> <li>* Oppiaineissa huomioitavaa</li> <li>* Vastuunjako</li> </ul>
<p><b>MITÄ TAPAHTUI?</b></p> <p>Prosessin arviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Mikä muuttui?</li> <li>* Muuttuiko mikään?</li> <li>* Mikä muutoksen aiheutti?</li> <li>* Kannustava arviointi</li> </ul>	<p><b>MILLÄ TULOKSELLA?</b></p> <p>Arviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Miten oppimistavoitteet saavutettiin?</li> <li>* Missä on toivomisen varaa?</li> <li>* Miten eri tahojen yhteistyö sujui?</li> <li>* Muuta merkittävää oppilaan elämässä</li> </ul>

TAULUKKO 1. Hojksin rakenne (Ruusila 1999, 12).

### 3 KOULUN MUUTOKSET

*"Tämän päivän koululaiset  
käyvät eilispäivän koulua,  
jossa toissapäiväiset opettajat  
keskiaikaisilla menetelmillä  
opettavat ylöhuomisen asioita."*

*-Tuntematon-*

Ryhtyessämme tutkimaan eriyttämistä opettajien näkökulmasta, lähes yhtä tärkeäksi lähtökohdaksi nousi aineistostamme loppujen lopuksi koulun muuttuminen, jossa keskeisenä on opettajan rooli. Koulun muuttumiseen kuuluu myös inklusio eli ajatus tulevaisuuden koulusta. Tarkastelemme kuitenkin koulun muuttumista yleensä ja inklusiota erillisinä teemoina.

#### 3.1 Perinteinen koulu

Suomalainen valtiollinen koulutuspolitiikka on 130 vuoden ikäistä. Vaikka se on kokenut tänä aikana monia järjestelmämuutoksia, kuten peruskoulun kehittymisen, se on kuitenkin pysynyt suhteellisen muuttumattomana koko ajan. (Hirvi 2000, 9; Miettinen 1994, 11.) Tätä kuvaa mielestämme hyvin yllä oleva tuntemattoman henkilön kirjoittama ajatus. Hirvi (2000, 9) näkee pysyvää ainesta olevan ehkä kaikkein eniten koulun hengessä eli

koulun mentaalisisä rakenteissa. Tälläkin hetkellä vallitseva koulun kulttuuri ja rakenne voidaan siis nähdä suhteellisen perinteisenä.

Naukkarinen (1998) on esitellyt perinteisen koulun tunnusmerkkejä. Perinteisen koulun kulttuurissa heijastuu positivistinen tiedonkäsitys. Tämä näkyy opettajan auktoriteetin ja aseman korostamisena, yhteisöllisyyden puutteena, faktapainottuneisuutena sekä jäykkänä ja kurinalaisina, yksintyöskentelyyn painottuvina työkäytäntöinä. Perinteiselle koululle ominaista on behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammatillisuus sekä yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. Yksilödiagnostisessa ongelmanratkaisussa oppilaan nähdään olevan ongelma. Oppilaan ongelma eli hänen puutteensa nähdään yleensä myös olemassa olevana faktana, joka yritetään hoitaa muuttamalla oppilasta. Yhteisöllisyyden puute koulussa sanelee sen, että ongelmia ei yleensä edes yritetä ratkaista yhteistyössä koulun sisällä vaan vastuu ongelmanratkaisusta siirretään usein muualle, jolloin oppilas viedään palvelujen luo eli hänet siirretään erityisopetukseen. Perinteinen koulu heijastaakin kaksoisjärjestelmä-ajattelua eli erillistä yleis- ja erityisopetusta. (Naukkarinen 1998, 186.) Näin ajateltuna erityisopetus voidaan nähdä seuraukseksi patologisesta kouluorganisaatiosta, joka ei pysty palvelemaan kaikkia oppilaita, ei yksilön patologiasta kuten perinteisen koulun mallissa nähdään (Skrtic, 1991, 178). Saloviita (1998, 162) ja Naukkarinen (2000a, 159) näkevät erityisopetuksen Suomessa olevan kuitenkin vakaa järjestelmä, jonka vuoksi segregoiva koulujärjestelmä on vaikea asettaa kyseenalaiseksi ja dekonstruoida eli uudelleen määrittää vallalla oleva kaksoisjärjestelmä-ajattelu.

### **3.2 Miksi koulu ei muutu?**

Erittäin keskeinen elementti perinteisessä koulussa on juuri muuttumattomuus sekä vallitsevien rakenteiden ja toimintatapojen kyseenalaistamattomuus. Koulun tilanteen uudelleenmäärittely nähdään tarpeettomana, jolloin koulun rakenne ja kulttuuri pysyvät suhteellisen muuttumattomana, koska niitä ei aseteta kyseenalaiseksi (Naukkarinen 2000a, 164-166). Muuttumattomuus on herättänyt useita eri kysymyksiä, kuten mitkä tekijät



vaikuttavat muuttumattomuuteen ja onko se horjutettavissa jollain tavalla (Miettinen 1994, 11, 16).

Miettinen (1994) esittelee kolmenlaisia teorioita, joilla on pyritty vastaamaan kysymykseen luokkahuoneopetuksen rakenteen pysyvyydestä ja muuttamisen mahdollisuudesta. Ensimmäinen selitysmalli on reproduktioteoriat. Yksinkertaisen reproduktioteorian avulla koulun muuttumattomuutta selitetään siten, että koulu pyrkii jatkuvasti valmistamaan oppilaita yhteiskunnassa vallitsevaan työnjakoon ja valtarakenteisiin taloudellisen toiminnan sujumiseksi. Tämä valmistaminen tapahtuu pääasiallisesti tiedostamattomasti piilo-opetussuunnitelman avulla (ks. Broady 1989, 33, 115-116). Yksinkertaisen reproduktioteorian myöhemmin korvanneen kulttuurisen reproduktion teorian mukaan koulu tuottaa työelämään paitsi sopeutuvia työntekijöitä myös ristiriitoja ja jännitteitä, sillä eiväthän oppilaat aina sopeudu opettajan valitsemiin opetusstrategioihin, eivätkä kaikki strategiat tuota tulosta, jota opettaja on odottanut (Miettinen 1994, 16-19). Myös Uusikylä (2000) näkee liike-elämän tavoitteiden sekä terminologian sivuuttaneen kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet ja terminologian. Hänen mukaansa "asiakas" (=oppilas) ja "kunnallisten palvelujen tuottaja" (=opettaja) ei olekaan yhdentekevä asia, joka tulisi omaksua muka hyvänä kehityksenä. (Uusikylä 2000, 49.)

Toinen selitysmalli kuvaa koulun ja luokkahuoneen organisatorisen mallin sanelevan opettajan muuttumattoman toimintatavan. Erilaiset rakenteelliset tekijät, kuten koulun fyysiset tilat eristettyine luokkahuoneineen, koulupakko, ikäryhmäjako, luokan suuruus, käytettävissä oleva aika sekä oppiennätykset määräävät suuresti opettajan toimintatapaa, jolloin opetusta on vaikea muuttaa.

Kolmannen selitysmallin mukaan koulun muuttumattomuus johtuu siitä, että opettajien opiskeluaikana saamat teoreettiset ja pedagogiset tiedot, jotka auttaisivat näkemään tilanteen laajemmin, jäävät taka-alalle opettajan siirtyessä töihin, jolloin opettajan ajattelusta tulee tilannesidonnaista ja käsitteistä arkisia. Opinnoissa tarjottu teoria-aines on vaikea siirtää käytäntöön ja uudet opettajat siirtyvätkin luokkahuonetilanteen vaatimusten edellyttämiin toimintatapoihin ja näkemyksiin. Miettinen esittelee myös implisiittisen opetuksen teorian, jonka mukaan opetustilanteissa käytettävät hallinta- ja kontrollointimenetelmät eivät perustu opinnoissa saatuihin pedagogisiin ja psykologisiin teorioihin, vaan omaan kokemukseen oppilaana ja toisten opettajien käytäntöjen jäljitteilyyn. Tämä ristiriita tuo uusia vaatimuksia opettajankoulutukselle: koulua, opetusta ja

oppimista koskevat teoriat sekä alan empiirinen tutkimustieto täytyy saada ammattikäytännön perustaksi. (Miettinen 1994, 19-25.)

### 3.3 ...mutta kouluhan muuttuu!

Cuban (1996) on pohtinut koulun muuttumattomuuden myyttiä. Hänen mukaansa on ymmärretty väärin että koulu ei muuttuisi. Oletus koulun muuttumattomuudesta edustaa myös pessimismää, joka juuri estää julkisten koulujen muuttumista ja parantumista. Totuus on, että yli vuosisadan on julkisissa kouluissa tapahtunut monia organisatorisia, hallinnollisia, opetussuunnitelmallisia sekä opetuksellisia muutoksia, jotka on omaksuttu, otettu käyttöön ja institutionalisoitu. Cubanin mukaan koulu muuttuu kahdella eri tavalla: lisäävästi (incremental) ja perusteellisesti (fundamental). Lisäävät muutokset ovat sellaisia, jotka parantavat jo olemassa olevan koulujärjestelmän tehokkuutta. Cuban vertaa muutosta vanhan auton korjaamiseen, joka korjaamisen jälkeen taas kulkee hyvin. Perusteelliset muutokset puolestaan tarkoittavat, että systeemin rakenne muutetaan kokonaan pysyvästi. Toisin sanoen täytyy hankkia kokonaan uusi auto, sillä vanha ei ole korjattavissa. Monet koulujärjestelmässä tapahtuneet muutokset ovat Cubanin mukaan olleet lisääviä (incremental). (Cuban 1996, 75-77.)

Samantyyppisiin muutoksiin viittaa myös Fullan (2000) termeillä uudelleenjärjestely (restructuring) ja uudelleenkulttuurisointi (reculturing). Uudelleenjärjestely on helpompi järjestää kuin uudelleenkulttuurisointi, eikä sillä sinänsä ole vaikutusta opetuksen ja oppimisen laatuun, sillä se on yleensä muutosten tekemistä organisaation rakenteeseen, rooleihin ja muodollisiin tekijöihin. Uudelleenkulttuurisointi puolestaan tarkoittaa, että mennään tilanteesta, jossa arviointiin ja pedagogiikkaan käytetään vain rajoittunutta huomiota, tilanteeseen, jossa opettajat ja muut työntekijät jokapäiväisessä työssään keskittyvät juuri näihin asioihin ja tekevät parannuksia niihin yhteistyössä. Avaimena perusteellisiin koulun kulttuurissa ja rakenteissa tapahtuviin muutoksiin pääsemiseksi on ammattiyhteisön kehittyminen. Toisaalta epäonnistuessaan tämä voi synnyttää myös klikkejä työyhteisöön. (Fullan 2000, 2.)

Cuban (1996) muistuttaa, että koulussa tapahtuneet muutokset voidaan joko nähdä edistyksellisinä tai sitten ei. Sitä, miten jokin muutos nähdään on yksilöllistä ja riippuvais- ta jokaisen persoonan arvoista ja näkökulmista. Kysymys kuuluukin, tekevätkö muutokset tilanteen paremmaksi vai huonommaksi yksityisen henkilön, ryhmän, yhteisön tai kansa- kunnan näkökulmasta? Juuri eri näkökulmien vuoksi on niin vaikea nähdä, että koulut ovat sekä alati muuttuvia että pysyviä. Näkökulmat menestykseen ja epäonnistumiseen aiheuttavat sen, nähdäänkö muutos hyvänä vai huonona. (Cuban 1996, 77-78.)

### 3.4 Muutosten vaikutus kouluun

Mihin muutoksella sitten pyritään ja miksi muutosta tarvitaan? Fullanin (1991, 15) mukaan koulutuksellisen muutoksen tarkoitus teoriassa on auttaa kouluja saavuttamaan tavoitteitaan tehokkaammin korvaamalla joitakin rakenteita, ohjelmia ja käytäntöjä paremmilla. Muuttumisen ja kehittymisen vaihtoehtona on tietenkin toimia kuten ennenkin ja huomata, että vanhat opetuskäytännöt ja toimintatavat eivät enää kohtaa lasten ja nuorten todellisuutta, sillä lasten kohtaama yhteiskunnallinen todellisuus on täysin erilainen kuin oppivelvollisuuden alkamisaikoina (Kiviniemi 2000, 19). Koulun ongelmiksi nähdäänkin jälkeenjääneisyys sekä irrallisuus yhteiskunnallisesta toiminnasta ja oppilaiden elämäkäytännöstä (Miettinen 1994, 33; Syrjälä 1998, 25-26).

Suomalainen koulu on kehittynyt modernin kulttuurin aikakaudella, jolloin Lehtisalon (1994) mukaan etsittiin "suuria kertomuksia", yhteistä juonta ja yhteisymmärrystä kulttuurissa. 1980-luvulta lähtien kulttuurin murroksen uusimmista ilmiöistä alettiin käyttämään nimeä postmodernismi. Äärimmäisessä postmodernismissä elämästä ei löydy mitään juonta, ei pysyvää eikä kertomuksen aihetta. Ympäristö on vaihtotavaraa ja lyhytaikaista viihdettä. (Lehtisalo 1994, 36-37.) Nykyinen postmoderni todellisuus poikkeaa siis täysin siitä modernista todellisuudesta, jossa koulu on kehittynyt. Niemi (1998b, 455-456) pohtiikin postmodernin maailman jo nyt esittävän suunnattomia ongelmia ja haasteita modernismiin perustuvalla koulujärjestelmälle haastaen vanhat perinteiset arvot ja käsitykset, joille koulu on rakentunut.

Niemi (1998b) kuvaa postmodernia yhteiskuntaa nopeaksi, pusertavaksi, tiiviiksi, kompleksiseksi ja epävarmaksi. Nämä ominaisuudet heijastuvat kouluun monin eri tavoin. Niemi onkin luonnehtinut postmodernin ajan koulua ja koulutusta laajemmin seuraavasti:

- 1) Ei pysyviä tavoitteita: Tavoitteet muuttuvat nopeasti ja hajoavat erisuuntaisiksi, eri alaryhmien tavoitteiksi.
- 2) Ei pysyviä rakenteita: Nopeat poliittiset, taloudelliset ja työelämän muutokset vaativat joustavuutta ja liikkuvuutta, joka aiheuttaa paineita. Tämän vuoksi rakenteellisia muutoksia saatetaan ajaa läpi nopeasti. Toisaalta osa muutoksista saattaa olla vain rakenteellisia toimintakulttuurin säilyessä kuitenkin ennallaan (vrt. Cuban 1996, 75-77; Fullan 2000, 2). Ihmiset kokevat olevansa voimakkaan ja hallitsemattoman muutoksen keskellä.
- 3) Jatkovasti muuttuva horisontti: Koulutusyhteisöjen muutosprosessi merkitsee horisontin jatkuvaa muuttumista. Asia, joka on juuri tuntunut oikealta ja relevantilta, ei ehkä olekaan sitä enää uudessa tilanteessa. Tämä luo epävarmuutta ja ahdistusta.
- 4) Erilaisten äänien vaatimus: Postmoderni murtaa aikaisemmat auktoriteettirakenteet, jolloin perinteiset roolit ja hierarkiat kyseenalaistetaan. Tämä aukaisee kanavan myös monille aiemmin vaiennetuille äänille ja vähemmistöille. Eri suunnista tulevat vaatimukset saattavat kuitenkin tehdä opettajan ammatista ylivoimaisen raskaan. (Niemi 1998b, 451.)

### 3.5 Visioita tulevaisuuden koulusta ja nykyisen koulun arviointia

Vaikka postmoderni tietoisuus moninaisuudessaan ja dynaamisuudessaan voi olla ahdistavaa, se Lehtisalonen (1994, 36-37) mukaan auttaa myös vapautumaan perinteen kahlitsevasta taakasta ja antaa näin mahdollisuuden kääntää katseen tulevaisuuteen vapaana historian painolastista. Koulun ei välttämättä enää odoteta toimivan perinteisellä tavalla, vaan pyritään etsimään uusia kehityslinjoja. Naukkarinen (1998, 186; 2000a, 166) on esittänyt uudistuvan, oppivan koulun mallin, jossa on pyritty huomioimaan postmodernin maailman vaatimukset sekä koulun ja opettajuuden uudet haasteet. Oppivassa koulussa koulun kulttuurissa heijastuu sosiaalisen konstruktionismin tiedonkäsitys (Naukkarinen 1998,

186; 2000a, 166). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus on sosiaalisesti rakennettua. Arkiymmärryksen mukainen todellisuus rakentuu yksilön ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Tässä vuorovaikutuksessa muodostuu yksilöiden välinen, arkiymmärryksen mukainen maailma. (Berger & Luckmann 1966/1995.) Koska todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, se voidaan rakentaa myös toisin (Aittola & Raiskila 1995, 226-229). Ei ole samana pysyvää todellisuutta vaan todellisuus on kulttuurisesti määräytyvää sekä ajankohdasta ja paikasta riippuvaista. (vrt. Fullanin 1991, 1995, 2000 ja Cubanin 1996 fenomenologinen näkökulma.)

Sosiaalinen konstruktionismi näkyy oppivassa koulussa oppilaskeskeisyytenä (oppilaisiin luotetaan aidosti oppijoina), demokraattisuutena, yhteistoiminnallisuutena sekä joustavuutena käytettävissä työkäytännöissä. Oppimiskäsitys on konstruktivistinen, jonka mukaan määräytyvät oppilaan ja opettajan roolit. Oppivassa koulussa opettajan ammatillisuutta voidaan luonnehtia kriittis-reflektoivaksi, jossa keskeistä on opettajien välinen yhteistyö ja toiminnan reflektointi. Oppivassa koulussa ongelmat ratkaistaankin systeemisesti yhteistyössä. Päinvastoin kuin perinteisessä koulussa, oppivassa koulussa tilanteen uudelleen määrittely nähdään tarpeelliseksi, jolloin opetusta, sääntöjä ja vuorovaikutussuhteita yritetään muuttaa ongelmatilanteissa oppilaan sijasta. Oppilasta ei lähetetä palvelujen luo, vaan ongelmat pyritään ratkaisemaan koulun toimesta. Ongelmatilanteen määrittely ymmärretään koulun sisällä luoduksi, jolloin koulun täytyy itse pyrkiä oppimaan ja selviämään ongelmistaan. (Naukkarinen 1998, 186; 2000a, 166.) Näin ollen oppivan koulun mallissa koulu muuttuu perinteisen koulun mallista siten, että kaikki oppilaat voivat olla samassa koulussa. Ei ole enää kahta erillistä järjestelmää - yleisopetusta ja erityisopetusta - vaan oppiva koulu edustaa inklusion mukaisia tavoitteita kaikkien oppilaiden opettamisesta samassa koulussa. Oppiva koulu pyrkiikin erityisesti siihen, että koulun kulttuuri kohtaisi hyvin jokaisen oppilaan yksilöllisyyden, jolloin tarvetta segregoiiviin koulupalveluihin olisi suhteellisen vähän jos ollenkaan (Naukkarinen 1998, 187).

Ettemme jäisi oletukseen, että tämän hetkinen koulu on ainoastaan nykyiseen yhteiskuntaan sopimaton ja alati muuttumaton koulu, tarkastelemme lopuksi tämän hetkistä koulun tilaa. Arvioitaessa Suomen opetuksen laatua perusopetuksen 1.-6.-vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000 ollaan päädytty seuraaviin johtopäätöksiin. Opetuksen laatu on Suomen kouluissa melko yhtenäistä, jos kriteereinä pidetään oppimistulosten

tasoa, oppilaiden asenteita äidinkieltä ja matematiikkaa kohtaan tai koulussa viihtymistä. Keskimäärin opetusta pidetään melko kiinnostavana. Opettajien koulutustaso on hyvä ja vain pieneltä osalta puuttuu muodollinen kelpoisuus. Opettajien täydennyskoulutuksessa on alueellisia eroja mutta kuitenkin lähes puolet opettajista katsoo, että täydennyskoulutusta on ollut riittävästi. Yhteenvetona voidaan sanoa, että tilanne perusopetuksen 1.-6.-vuosiluokkien opetuksen laadun kannalta on Suomessa hyvä. (Korkeakoski 2001, 246.)

## 4 HYVÄNTEKEVÄISYYDESTÄ SEGREGAATION KAUTTA INKLUUSIOON

*"Ei meidän tarvitse tulevina päivinä niin elää,  
kuin eilen olemme eläneet.  
Jos pääsemme irti tästä näkemyksestä,  
tuhannet mahdollisuudet kutsuvat meidät uuteen elämään."  
-Christian Morgenstern-*

### 4.1 Hyväntekeväisyyttä ja filantropiaa

Vammaisten henkilöiden opettaminen on kokenut suuria muutoksia kuluneen runsaan vuosisadan aikana. Sama kehityskulku on nähtävissä monissa maissa. Historia todistaa, kuinka vammaisten lasten hoito ja opettaminen tapahtui aluksi yhteisön, kirkon ja vapaaehtoistyön turvin. Tämä varjeli vammaisia lapsia hyväksikäytöltä ja antoi heille mahdollisuuden palveluihin, joita julkinen koulutus ei voinut tarjota. 1800-luvulla vammojen, jotka oli jo tunnistettu, kuten aistivammojen ymmärrettiin juontavan juurensa yksinkertaisesti biologisista syistä. Siksi ei olekaan yllättävää, että kun julkinen koulutus kaikille oppilaille kehittyi, biologiset syyt etsittiin ja yleistettiin yrittäen tämän avulla selittää, miksi joillain lapsilla oli vaikeuksia koulunkäynnissä. Näin lapset, joilla oli sopeutumisongelmia julkiseen koulutukseen luokiteltiin lääketieteellisesti ja poistettiin tavallisista kouluista, jos he edes sinne pääsivät. (OECD 1999, 18.) Aistivammaisten ollessa lähes ainoa vammaisryhmä, joille oli omat erityiskoulunsa, muut vammaisryhmät jäivät koulun ulkopuolelle. Vammaisten opetus jäikin pääosin edelleen hyväntekeväisyyden varaan. Tuunainen ja

Ihatsu (1996) kutsuvatkin ajanjaksoa hyvätekeväisyyden ja filantropian aikakaudeksi ja ensimmäiseksi jaksoksi erityiskasvatuksen kehittämisessä. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 7.)

#### **4.2 Segregaation aikakausi**

Tarkastellessamme erityiskasvatuksen kehittymistä koskevaa kirjallisuutta, toinen selkeä jakso erityiskasvatuksen kehittämisessä on mielestämme 1900-luvun alkupuolelta vuosisadan puolivälin tienoille. Tähän jaksoon sisältyy erityisopetuksen määrällinen kasvu, erivammaryhmien lisääminen koulun piiriin ja erikoistuminen eri sektoreille. Edelleen poikkeavien lasten opetuksen järjestämisessä vallitsi lääketieteellinen lähestymistapa. Poikkeavat oppilaat nähtiin siinä määrin erilaisiksi muihin verrattuna, ettei yleisopetus pystynyt hoitamaan heidän opetustaan. Lisäksi heillä oli niin suuria erityistarpeita, että heidät piti erottaa omiksi, opetuksen kannalta mahdollisimman homogeenisiksi ryhmiksi. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 7-9.) Vammaiset lapset sijoitettiin omiin laitoksiinsa. Nämä toimenpiteet edustivat eristävää, segregoivaa ajattelutapaa, jonka taustalla oli vahva usko siihen, että erityisryhmissä annettu opetus olisi selvästi paras ratkaisu kaikkien oppilaiden kannalta. (Moberg 1982, 285; 1995, 92.) Tämä ajattelutapa oli vahvasti esillä vuosisadan alussa, kun yleinen oppivelvollisuus yleistyi ja se on johtanut yleisestä opetuksesta erillään olevan erityisopetuksen syntyyn (Moberg 1995, 93).

#### **4.3 Normalisaatio**

Vasta 1960-70-luvuilla tapahtui käännekohta ja alkoi kolmas ajanjakso erityiskasvatuksen kehittämisessä ja vammaisten lasten koulutukselliseen tasa-arvoon pyrkimisessä. Samaan aikaan, kun Iso-Britanniassa muutettiin vanhempien painostuksesta lakia kaikkien lasten opettamiseksi samassa koulujärjestelmässä ja Yhdysvalloissa vammaisten lasten opettaminen aurasi tietään kansalaisoikeusliikkeen avulla, Pohjoismaissa vaikutti normalisaatioperiaate. Tällöin koettiin ensimmäinen askel kohti täyttä inklusiota. (OECD 1999, 18.)



Myös tutkimukset erillisen erityisopetuksen vaikutuksista synnyttivät tarpeen toisenlaiseen ajatteluun (Moberg 1998, 137).

Normalisaatioperiaate on integraation taustalla vaikuttava yläkäsite. Periaate on lähtöisin pohjoismaisesta vammaishuollosta ja sen on teoretisoinut ruotsalainen Nirje. Normalisaation perusajatuksena on järjestää vammaisten olosuhteet ja palvelut mahdollisimman normaaleiksi: kaikille ihmisille tehdään mahdolliseksi sellaiset elämäntavat ja jokapäiväisen elämisen ehdot, jotka ovat joko mahdollisimman lähellä tai vastaavat täysin olosuhteita sekä elämäntapoja ja jotka ovat ominaisia sille yhteiskunnalle ja kulttuurille, johon he kuuluvat. Tavoitteena ei ole siis vammaisten henkilöiden normalisointi vaan heidän elämänsä ehtojen tekeminen sellaisiksi, etteivät he tarpeettomasti syrjäytyisi yhteiskunnan valtavirroista. (Nirje 1993, 22-23.)

Normalisaatioperiaate jaetaan kahdeksaan osa-alueeseen, joiden avulla voidaan paremmin tarkastella normaaleja elämäntapoja. Osa-alueita ovat normaali päivärytmi, normaali viikkorytmi, normaali vuosirytmi, elämänkaaren normaalit kokemukset, normaali yksilöllisyyden kunnioittaminen ja itsemääräämisoikeus, normaalit seksuaaliset mallit, yhteiskunnan normaalit taloudelliset mallit ja oikeudet sekä normaali ympäristö. Nirje olettaa vammaisten elämäntapojen normalisoinnin ja sijoittamisen keskelle normaaleja asuinyhteisöjä vaikuttavan siihen, että ympäröivän yhteisön tietämys vammaisista lisääntyy. (Nirje 1993, 22-23.) Juuri normalisaatioperiaatteesta juontuvat integraation kehittymisen taustalla vaikuttavat arvolähtökohdat: jokaisen yksilön kunnioittaminen, jokaisen mahdollisuus tehdä omia valintoja omassa elämässään, itsemääräämisoikeus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, mahdollisuus olla arvostettu ja mahdollisuus osallistua (Moberg 1998, 138).

#### **4.3.1 Mainstreaming**

Suomessa on enimmäkseen käytetty integraation käsitettä, kun on tarkoitettu erityisoppi- laan opettamista yleisopetuksessa. Yhdysvalloissa käytyä integraatiokeskustelua on 1970-luvulta asti ohjannut mainstreaming-käsite. Mainstreaming kuvaa valtavirtaa, jossa kaikki ovat mukana. Mainstreaming-käsitteen määrittelyyn lienee useimmin käytetty seuraavaa määritelmää: "Mainstreaming tarkoittaa jatkuvaan yksilölliseen kasvatusohjelmaan perustuvaa poikkeavien oppilaiden ajallista, opetuksellista ja sosiaalista integraatiota

muiden ikätovereiden kanssa, mikä edellyttää yleisopetuksen ja erityisopetuksen hallinto-, opetus- ja tukipalveluiden vastuun selkiyttämistä". (Kauffmann, Gottlieb, Agard & Kukic 1975, 4.) Määritelmä sisältää kolme pääkohtaa: fyysinen integraatio, joka toteutetaan vähiten rajoittavan ympäristön avulla (LRE=Least Restrictive Environment), yksilöllinen kasvatusohjelma (IEP=Individualized education program) ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkeytys (Kauffman 1993, 6-16). Mainstreaming-, kuten myös integraatio-käsitteen mukaan oletetaan olevan kaksi erillistä järjestelmää - yleisopetus ja erityisopetus - joissa vammaisten lasten opetus voidaan järjestää (Lipsky & Gartner 1997, 77). Suomessa mainstreamingin LRE-periaatetta onkin pyritty toteuttamaan integroimalla erityisoppilas yleisopetukseen. Tämän mukaan integraation oletetaan olevan saavutettu, kun oppilas on fyysisesti samassa luokassa kuin ikätoverinsa, jolloin käsitettä integraatio käytetään väärin: pelkkä fyysinen yhdessäolo ei ole käsitteenä tietenkään sama kuin integraatio. (Moberg 1998, 140.) Tämän huomaamme integraatio-käsitteen määrittelystä.

#### 4.3.2 Integraatio

Integraatio-käsitteen määrittelystä löytyy useita erilaisia näkemyksiä. Saloviita (1999) on tietoisesti välttänyt käsitteen integraatio käyttöä. Hän kokee, että integraation kaltaisten sivistyssanojen käytöllä on julkisissa keskustelussa taipumus muuttua tunnistamattomiksi. Käsitteille annetaan keskenään ristiriitaisia merkityksiä ja niitä käytetään tietämättä mitä keskustelun toinen osapuoli tarkoittaa. Lisäksi käsitteiden täsmällistä käyttöä vaikeuttaa niiden merkitysten jatkuva muuttuminen. (Saloviita 1999, 239.) Samaan viittaa myös Välijärvi (1992) pohtiessaan koulua koskevan keskustelun ongelmaksi juuri käsitteiden hämärtyksen käsittämättömiksi. Asiat, joista innostutaan, saavat nopeasti uusia merkityksiä, kunnes ne kattavat lähes kaiken koulussa tapahtuvan. Esimerkiksi käsitteelle integraatio on käynyt juuri näin: jokainen on kehitellyt asiasta oman kuvitelmansa ja kuvittelee kaikkien muiden ajatukset asiasta omansa kaltaiseksi. Tällöin keskustelu asiasta muuttuu hedelmättömäksi, koska ajatukset eivät enää kohtaa. (Välijärvi 1992, 125.)

Mobergin (1996, 1998) mukaan määriteltynä integraatio tarkoittaa erityiskasvatuksen toteuttamista mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Tavoitteena on, että yksi yhteinen koulujärjestelmä pystyisi palvelemaan hyvin kaikkia koulutettavia ottaen huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset

tarpeet ja edellytykset. Perimmäisenä ajatuksena on näin luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Moberg 1996, 121; 1998, 137.)

Eri muodot selkeyttävät ja jäsentävät integraation käsitettä. Integraatio-käsitteen jakaminen eri muotoihin auttaa näkemään, kuinka integraatioprosessi etenee alkaen fyysisestä integraatiosta kohti integraation lopullista päämäärää eli yhteiskunnallista integraatiota. Moberg (1982, 1996) erottaa integraation neljä muotoa seuraavasti:

1. Fyysinen integraatio tarkoittaa fyysisen etäisyyden vähentämistä vammaisten ja muiden välillä. Käytännön koulutyössä tämä tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä.
2. Toiminnallisen etäisyyden vähentämistä kalden toisistaan poikkeavan ryhmän välillä kutsutaan toiminnalliseksi integraatioksi. Koulussa toiminnallista integraatiota pyritään synnyttämään yhteistoiminnalla ja yhteistyöllä.
3. Sosiaalisen ja psykologisen integraation perustana ovat myönteiset luonnolliset kontaktit vammaisten ja muiden välillä. Sosiaalisen integraation toteutumisen myötä syntyneillä vakailta sosiaalisilla verkostoilla saavutetaan se, että vammaiselle lapselle syntyy satunnaisia tuttavasuhteita ja intiimimpiä ystävyysuhteita sekä vammattomien että vammaisten kesken (Haring 1991, 195-198). Sosiaalinen ja psykologinen integraatio edesauttavat kaikkien osallistujien kehittymistä suvaitsevaisiksi ja toisia hyväksyviksi yksilöiksi.
4. Yhteiskunnallisella integraatiolla puolestaan tarkoitetaan yhdenmukaisia ja tasa-arvoisia mahdollisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia sekä vammaisilla että vammattomilla kaikille yhteisessä yhteisössä. Yhteiskunnallinen integraatio on integraatioprosessin lopullinen tavoite, jonka saavuttamiseksi kouluaikainen fyysinen, toiminnallinen sekä sosiaalinen ja psykologinen integraatio toimivat keinoina. (Moberg 1982, 287; 1996, 121.)

#### 4.4 Inkluisio

Mainstreaming-käsitteen myötä on syntynyt useita uusia integraatio-liikkeitä, sillä innokkaimmat integraation kannattajat eivät ole tyytyneet ratkaisuihin, joissa segregoivat erityisympäristöt edelleen olisivat mahdollisia. Tällaisia liikkeitä ovat 1980-luvulla syntyneet REI (Regular Education Initiative)-liike sekä inklusiivinen kasvatus (Inclusive Education)-liike. Uudet integraatioliikkeet pyrkivät entistä voimakkaammin korostamaan integraatioajattelun perimmäisiä ideologioita tavoitteita vaatien koko koulujärjestelmän uudelleenarviointia. (Moberg 1998, 140.) Suurin ero integraation ja inklusion välillä onkin siinä, että inklusiivisessa ympäristössä olevaa oppilasta ei ole milloinkaan segregoitu (Jylhä 1999, 140). Oppilas siis ei ole koskaan edes ollut yleisopetuksen ulkopuolella. Tämän vuoksi se on integraatiota tasa-arvoisempi ajattelutapa (Murto 1999, 32).

OECD:n (1999) määritelmän mukaan inklusion ja integraation ero ei olekaan vain terminologinen: inkluisio menee integraatioidean taakse vaatien koulujärjestelmän muuttamista, joka sisältää muutokset kouluttajien ymmärryksessä lasten elämästä, uudelleenajattelua opetuksen tarkoituksesta ja yleisesti muutosta koko koulusysteemissä, että voisimme miettiä "huomisen koulun" kehittymistä. (OECD 1999, 21-22.) Myös Bricker (1995) korostaa termien integraatio ja inkluisio välillä olevaa selvää filosofista eroa. Hän näkee, että termiä integraatio käytettäessä lapset on jaettu ajatustasolla kahteen erilliseen ryhmään, joita integraation keinoin pyritään saamaan lähemmäksi toisiaan. Inklusion hän kokee siten, että kaikki lapset automaattisesti kuuluvat samaan ryhmään. Inkluisio on yleistynyt myös käsitteenä 1990-luvulla integraation sijasta. (Bricker 1995, 181-184.)

Lipsky ja Gartner (1997, 99) määrittelevät inklusion olevan koulutuspalvelujen tarjoamista kaikille oppilaille, myös vaikeavammaisille, lähikoulussa ikätason mukaisissa yleisopetuksen luokissa tarvittavien tukipalvelujen ja apuvälineiden avulla, jonka tarkoituksena on valmistaa oppilaita täysivaltaisiksi ja osallistuviksi yhteiskunnan jäseniksi. Koulun tehtävänä on siis nähdä oppilas yksilöllisenä oppijana, ei vain opetuksen kohteena ja tukea häntä kokonaisvaltaisesti kuntoutumaan omaan elämään (Murto & Lehtinen 1999, 153). Filosofiset perusolettamukset inklusiivisen koulun taustalla ovat, että kaikki lapset oppivat, kaikilla lapsilla tulee olla oikeus oppimiseen ikätovereidensa kanssa heterogeeni-

sessä opetusryhmässä lähikoulussa ja koulun velvollisuus on kohdata kaikkien oppilaiden kasvatukselliset ja psykologiset tarpeet (Thousand & Villa 1990, 202). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että alusta asti ollaan yhteisessä koulussa, jossa kaikkien tarpeet huomioidaan. Koko koulu osallistuu kasvatustyöhön, jota tehdään yhteistyössä. (Stainback & Stainback 1997, 193-199.) Vastuu kaikista oppilaista jaetaan. Koulussa täytyy myös tietää, että tällainen käytäntö vaatii muun muassa jatkuvaa itsensä ammatillista kehittämistä. (Lipsky & Gartner 1997, 99-100.)

Muun muassa Naukkarinen (2000b) on pohtinut inklusion tuovan muutoksia koko koulutuskeskusteluun, joka edellyttää uuden ajattelutavan ja koulukulttuurin luomista. Muutosten tulisi näkyä konkreettisesti koulujärjestelmän muuttumisessa nykyisestä kaksoisjärjestelmästä yhtenäiseksi systeemiksi. Muutos tulisi ymmärtää sekä kasvattaja-, koulu-, kunta- että valtakunnan tasolla. Koska on kyse laajasta muutoksesta se vaatii aikaa. (Naukkarinen 2000b, 17-18.) Kasvattaja- ja koulutason muutoksia olemme käsitelleet tarkemmin aineisto-osassa (ks. luku 7.2).

Kasvattaja yksinään ei siis vielä pysty inklusion vaatimaan muutokseen vaikka onkin tärkeä osa siihen pyrkimisessä. Opettajalta inklusio vaatii tiimityön ja oman työnsä jatkuvan kehittämisen lisäksi uudenlaisia ohjaustaitoja, sillä inklusioajattelussa on keskeistä oppilaiden yksilöllisyys ja oppimistyylien erilaisuus. Opettajan tehtävänä on järjestää monikanavaista opetusta ja eriyttää opetuksen sisältöjä ja tavoitteita siten, että jokainen oppilas voi kehittää omia resurssejaan parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän vuoksi erityistä tukea tarvitseville oppilaille laaditaan oma henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks). Myös oppimisen arviointi liittyy kiinteästi hojksin tavoitteisiin, jolloin jokaisen oppilaan oppimista arvioidaan suhteessa hänen omaan oppimiseensa, ei yhtäläisellä arviointikaavakkeella. Lisäksi opettajan keskeisenä tehtävänä inklusiossa on toimia erilaisten oppilaiden keskinäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjaajana, tukijana ja rohkaisijana sekä suvaitsevaisuuskasvattajana, onhan erilaisuuden kohtaaminen inklusiivisessa oppimisympäristössä arkipäivää. (Jylhä 1999, 140-147.)

## 5 OPPILAIDEN YKSILÖLLISYYS JA OPETUKSEN YKSILÖLLISTÄMINEN

### 5.1 Erityistä huomiointia tarvitseva oppilas opettajan näkökulmasta

Erityisesti anglosaksisessa maailmassa, mutta jo laajemminkin UNESCO:n ja OECD:n piirissä puhutaan käsitteestä “students with special needs”. Tällä halutaan osoittaa se tosiasia, että erityisiä tarpeita on muillakin kuin perinteisesti erityisopetuksen piiriin kuuluneilla. (Laukkanen 1998, 108.) Pohtiessaan erityistä huomiointia tarvitsevia oppilaitaan osa tutkimukseemme osallistuneista opettajista määritteli sellaisiksi kaikki oppilaitaan.

*“...no...mun mielestä kaikki oppilaat kaipaa erityistä huomiointia...”*

Tässä määritelmässä oppilas on ajateltu yksilönä, joka tarvitsee erityistä huomiointia opiskelussaan. Osa opettajista luokitteli erityistä huomiointia tarvitsevan oppilaan sellaiseksi jolla on jokin poikkeava ominaisuus muihin luokan oppilaisiin nähden.

*“...tulee heti mieleen mun luokan vili vilpertit...”*

Osa opettajista korosti näkökulmaa, jossa oli nostettu esiin ääripäät eli heikot ja lahjakkaat.

*“...kaks ääripäätä. Joko semmonen joka on hiljainen ja vetäytyy ja sitten tää toinen ääripää, joka vaatii koko ajan huomiota ja on esillä...”*

Erityistä huomiointia tarvitsevan oppilaan kohdalla opettajien näkemykset jakautuivat hyvin samankaltaisesti kuin eriyttämisen määrittelyä koskevat näkemykset (ks. s. 45).

## 5.2 Yleisopetuksen luokan heterogeenisyys

Kun kyselimme opettajan näkemystä omasta luokastaan saimme hyvin kirjavan ja vaihtelevan vastausten joukon. Kananojan (1999) tutkimustuloksen mukaisesti voimme todeta, että luokat ovat uniikkeja: oppilaat ovat yksilöitä ja heitä tulisi kohdella sen mukaisesti. Myös luokkayhteisöllä on omat ainutlaatuiset erityistarpeensa. (Kananoja 1999, 339.) Vaikka tässä käsittelemämme erityisongelmien joukko on suuri, kuvasi useampikin opettaja luokkaansa kuitenkin hyvin tavalliseksi.

*“...mutta suurin osa on kuitenkin sitten ihan tavallisia lapsia, jotka pystyy tekeen töitä ja ottamaan toisia huomioon...”*

Olipa joukossa yksi opettaja, jonka luokalla ei ollut yhtään erityistä huomiointia tarvitsevaa oppilasta.

*“Omassa luokassa ei ole erityistä huomiointia tarvitsevia lapsia. Mutta on joskus ollut semmoisia, yks tai kaks, jonka luo täyty...piti usein mennä rauhoitteluun tai neuvomaan... yleensä molempia. Semmoisia on silloin tällöin ollut.”*

Kyseisen vastauksen kohdalla jäimme pohtimaan opettajan taitoa havaita tai olla havaitsematta lapsen erityisvaikeudet. Haastattelemamme opettaja oli toiminut opettajana 37 vuotta, joten hänen kohdallaan voisimme puhua “vanhan ajan opettajasta”. Ennen ei luokilla ollut erityisen diagnoosin saaneita, oli vain tyhmiä ja viisaita, laiskoja tai ahkeria oppilaita. Onko tämän kyseisen opettajan suhteutuminen oppilaisiinsa vieläkin tällainen ja ovatko diagnoosit, jotka ovat tiettyyn yksilöön liitettyjä kuvauksia, jonka mukaan lapsi/nuori edustaa kyseistä poikkeavuutta ja luokittelut, joilla tarkoitetaan poikkeavuuden yleistä teoreettista kuvausta, joka on luotu tutkimuksen ja havainnoinnin perusteella lainkaan tarpeellisia (Kuorelahti 1998, 124)?

*Diagnosointi ja luokittelu.* Kysymys erilaisten poikkeavuuksien luokittelun ja nimeämisen tarpeellisuudesta on liittynyt kiinteästi erityispedagogiseen tutkimukseen ja käytännön opetustyöhön (Kuorelahti 1998, 124). Luokitteluun on vastattu myönteisesti tai kielteisesti

riippuen vastaajan paradigmaattisista lähtökohdista. Luokittelun etuja on tiedon esittäminen kiinteässä muodossa ja ennustettavuuden lisääntyminen. Haittoja on luokittelun epäluotettavuus, joka johtuu muun muassa määritelmien väljyydestä. (Reynolds 1991, 29-32.) Tämän havaitsimme opettajia haastatellessamme. Osa luokanopettajien määritelmistä oli melko epämääräisiä, mutua-tuntumalla tehtyjä.

*“On mulla muutama erityisoppilas. Diagnoisoituja... yks on ehkä semmonen, jolle on tehty jonkinasteisia diagnooseja, mutta ei nyt välttämättä... mitenkään... miten sen nyt sanois... siis näitä häiriöitähän meillä on paljon, että puheopetuksessa kulkee muutama ja lukiopetuksessa kulkee. Sitten on omia henkilökohtaisia juttuja, että pitäis niinku... sellaisia erityisopetuksen piirissä olevia...”*

Usealla opettajalla oli omiin havaintoihinsa perustuvat luokittelut, josta saatiin omaan käytännön työhön apua. Mutua-tuntuma oli siis tiedostettu.

*“Et nää on enemmän tämmösiä mun omia diagnooseja ja sitten nyt tietysti opetuksesta juontuvia kun havaitsee nää oppimisvaikeudet. Mutta eivät tuu koskaan saaman siirtoa mihinkään muualle, eikä tutkita, ei oo niin pahoja.”*

Pahimmillaan lapsen diagnosointi voi johtaa lapsen syrjäytymiseen, jolloin diagnoosi toimii itseään toteuttavana ennusteena. Parhaimmillaan se voi kuitenkin avata opettajalle näköaloja siihen, miten kohdata lapsi ja miten tukea hänen kehitystään tarjoamalla yksilöityä tietoa tämän erityisopetuksellista tarpeista. (Kuorelahti 1998, 134.) Huomiota tulisi kiinnittää oppilaiden diagnosointitapaan. Perinteisessä koulussa on ollut vallalla yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu, jossa huomio kiinnittyy oppilaan vikoihin ja puutteellisuuksiin. Oppilaan vahvuuksia ei huomioida. Oppilaassa havaitut oireet diagnosoidaan ja diagnoosin pohjalta oppilas luokitellaan (Naukkarinen 1998, 191, 192).

Kiinnitimme huomiota haastattelemiemme luokanopettajien, joilla oli myös erityisopettajakoulutus selkeämpään ongelmien määrittelyyn. Terminologia oli selkeämpää ja ongelmia osattiin nimetä. Erityinen hyöty oli lukivaikeuksiin liittyvissä asioissa, joihin opettajat itse tunsivat osaavansa paremmin tarttua.

Tyypillistä opettajien luokittelulle oli se, että opettajat kiinnittivät huomiota niihin kehityksen piirteisiin, jotka koetaan oppimisen kannalta olennaisiksi kussakin vaiheessa (Adenius-Jokivuori 2001, 49). Tämän vuoksi motoriset ongelmat jäivät vain pienelle



maininnalle, kun taas enemmän pohdittiin ajatteluun ja päättelyyn liittyviä vaikeuksia. Sosiaalisen kehityksen vaikeudet näkyvät ja haittaavat oppimista kaikissa ikävaiheissa. Erityisesti suurissa luokissa sosiaalisia ongelmia omaava oppilas on opettajan kannalta työläs.

*“Ehkä semmonen eniten työllistävä tapaus on tämmönen sosiaalisia ongelmia omaava poika...”*

Luokittelun hättana on leimaavuus ja epäpätevyys. Läheskään aina se ei johda käytännön opetuksen muutoksiin (Reynolds 1991, 29-32). Kuitenkin opettajat tarvitsevat käytännön työn tekemistä varten tietoa oppilaistaan.

### **5.2.1 Oppilaiden yleisimmät ongelmat**

*Komorbiditeetti.* Tärkeää olisi jäsentää minkä tyyppisestä ongelmakäyttäytymisestä kulloinkin on kyse. Diagnosointia ei helpota komorbiditeetti eli erilaisten oireiden esiintyminen yhdessä. Ongelmat aiheuttavat lisää ongelmia ja lopulta on vaikea enää sanoa mikä olikaan ensisijainen ongelma. (Kuorelahti 1998, 126.) Tämä oli havaittavissa opettajien vastauksista, joissa ongelmat olivat määritelty laajasti kuvaillen.

*“Keskittymisvaikeuksia... ylivilkkaita... yleisiä oppimisen vaikeuksia... käyttäytymishäiriöitä...”*

Edellä mainitut olivatkin yleisimmän mainittuja vaikeuksia. Oppimisen vaikeuksiin liittyi kiinteästi tarkkaavaisuuden ongelmatiikkaa. Keskittymisvaikeudet liittyivät myös edellä mainittuihin ja usein niihin liittyi käyttäytymisen häiriöitä. Oppimisen vaikeuksia arvioidaan esiintyvän 10-15 prosentilla lapsista, vaikeana 2,3-5 prosentilla (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 1998, 12). Oppimisen ongelmat voivat olla seurausta somaattisesta tai psyykkisestä sairaudesta. Oppimisen erityisvaikeuksien oletetaan johtuvan keskushermoston toiminnanhäiriöstä ja ne voivat ilmetä koko eliniän. Oppimisvaikeuden määrittelyn lähtökohtana on usein kouluikäisten lasten oppiminen ja koulutyöskentely suhteessa luokkatason. Oppimisvaikeus todetaan, jos oppilaan taidot tietyllä alueella jäävät 1-2 vuotta keskimääräisestä. (Voutilainen ym. 1998, 12.) Oppimisvaikeuksista koituu yhteis-

kunnalle merkittäviä taloudellisia seuraamuksia liian monen lapsen koulu-uran jäätyä toivottua lyhyemmäksi (Adenius-Jokivuori 2001, 4).

Aivojen hienotoimintojen häiriöihin kuuluvat oppimisvaikeuksien ja tarkkaavaisuus-häiriöiden lisäksi myös puheen ja kielen kehityksen häiriöt ja motoriikan vaikeudet sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt. Kun muita erityisvaikeuksia liittyy tarkkaavaisuus-häiriöön, puhutaan MBD-oireyhtymästä. Tarkkaavaisuushäiriö jaetaan nykyisin lähinnä oppimisvaikeutta aiheuttavan tarkkaavuuden säätelyn vaikeuteen (ADD=Attention Deficit Disorder) ja toisaalta tarkkaavaisuus-ylivilkkausoireistoon (ADHD=Attention Deficit Hyperactivity Disorder). (Voutilainen ym. 1998, 12.)

*“No mulla on yks semmonen tarkkaavaisuushäiriö... kaveri joka nyt on lääkityksellä... kohtuu hyvin pysynyt aisoissa ettei nyt ihan seiniä pitkin kiipeile, mutta hyvin heikosti etenee, jos ei siinä vieressä seiso...”*

Käytöshäiriöstä on kyse silloin, kun oppilas käyttäytymisellään rikkoo toistuvasti toisten oikeuksia sekä tarkoituksenmukaisesti ikäryhmänsä tärkeitä sosiaalisia normeja. Kyseessä on uhmakkuutta vakavampi aste, johon liittyy fyysistä aggressiivisuutta, julmuutta sekä tavaroiden ja paikkojen rikkomista. Käytöshäiriö voidaan jakaa lapsuudessa ja nuoruudessa alkaneisiin eri tyyppeihin. Vaikeusasteita niissä molemmissa voi erotella kolme: lievä, keskivaikea ja vaikea. (Kuorelahti 1998, 131-132 mukaellen DSM-IV:n luokittelu.)

*“...se oli niin käytöshäiriöinen poika, et se terrorisoi meidän koulua koko vuoden. Se oli aivan semmonen, että se heitteli reksiä kivillä ja heilu puukon kans, ku se kerran sattu pääsemään teknisen työn tilaan ja oli semmonen tyyppi, joka aiheutti harmaita hiuksia koko koululle, et se oli tietyllä tapaa kamala uhka kaikille... et se vastas kyllä niinku kolmee luokkaa yksinään se kundi.”*

**Luki- ja puhevaikeudet.** Luokissa oli myös useita luki- ja puhehäiriöisiä oppilaita, jotka kävivät osa-aikaisessa erityisopetuksessa (ks. luku 7.1.1). Tällainen oppilas vaatii luokanopettajan erityishuomiota jatkuvasti koulutyöskentelyssä. Lukemisvaikeuksia koskeva tutkimus korostaa tällä hetkellä kielellisiä ja erityisesti fonologiseen prosessointiin liittyviä vaikeuksia lukemisessa ilmenevien ongelmien keskeisenä syytekijänä (Ahonen 1998, 16). Hyvin usein lukemisvaikeuksiin liittyy muitakin oppimisen pulmia. Niilo Mäki-instituutin oppimisvaikeusklinikan aineistossa tämä ongelmien päällekkäistyminen oli selvästi

nähtävissä, koska tutkittaessa lukihäiriöisiä 8-12 vuotiaita lapsia alle kolmasosalla tästä ryhmästä lukihäiriö oli ainoa ongelma. Motoristen ja kielellisten vaikeuksien yhdessä esiintyminen on erityisen korostunut lukemisvaikeutta laaja-alaisemmassa dysfaattisessa vaikeudessa. (Ahonen 1998, 16.) Dysfaattisia oppilaita oli neljän opettajan luokalla.

*“Ja sit tässä luokassa on sellainen oppilas, jolla on erittäin rankka... tämmönen dysfasiatausta, että hän oppi puhumaan vasta neljä vuotiaana ja... ja vieläkkään ei kunnolla kaikkia äänneitä sano ja on erittäin suuret vaikeudet kirjoittamisen alueella.”*

*Psyykkiset sairaudet.* Yhden opettajan luokalla oli myös selektiivista mutismia sairastava oppilas. Mutistinen lapsi osaa puhua, mutta valikoi kenelle puhuu (Kangasniemi 1997, 267). Kyse ei ole siitä, että lapsi tietoisesti päättäisi lopettaa puhumisen, vaan psyykinen ristiriita aiheuttaa sisäisen vaikenemisen pakon. Vaikenevilla lapsilla on monia yhteisiä piirteitä. He ovat herkkiä, ujoja, ahdistuneita, pelokkaita, epäluuloisia sekä itsepäisiä. Mutismi luokitellaan kuuluvaksi neuroottisiin häiriöihin, jonka omaavalle lapselle on tyypillistä paitsi neuroottinen oire myös jatkuva voimakkuudeltaan vaihteleva ahdistuneisuus. (Kangasniemi 1997, 262, 267.) Luokilla oli myös masentuneita oppilaita, joita opettajien oli usein vaikea tunnistaa oppilaiden hiljaisuuden vuoksi. Myös vaikeista mielenterveydellisistä oireiluista kärsineitä oli siirretty takaisin luokkiin.

*“ Sitten tässä luokassa on yksi oppilas, joka on nyt kesken lukukauden tullut lastenpsykiatriselta osastolta ja hänellä on melko rankka diagnoosi takana ja on ollut siellä pari vuotta... siellä sairaalakoulun opettaja oli sitä mieltä, että hän on nyt kuntoutunut sen verran että voi palata takaisin tavalliseen luokkaan ja niinpä hän nyt on tullut mulle.”*

Tällainen kuvaus voisi viitata psykoottiseen häiriöön, joka on sen persoonallisuuden osan häiriö, jonka tehtävänä on ohjata ja koota ihmisen toimintaa ja ajattelua, tunteita, puhetta, havainnointia ja liikkumista. Psykoottisille häiriöille on tyypillistä myös todellisuuden tajun puute. Lapsuusiän psykooseja ovat varhaislapsuuden autismi, symbioottinen psykoosi ja lapsuuden skitsofrenia. (Kangasniemi 1997, 273.)

### 5.2.2 Oppilaiden erilaisuuden taustatekijät

*Sukupuoli.* Jotkut haastattelemamme opettajat nostivat itse sukupuolen esiin oppilaiden erilaisuutta määritellessään. Poikien määriteltiin olevan vilkkaampia ja energisempia.

*“...että kun suurin osa on poikia, ni se tuo semmoista toiminnallisuutta hirveesti lisää...”*

Kuitenkaan haastattelemiemme opettajien näkökulmasta ei sukupuoli ollut kovinkaan merkityksellinen. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vaikeus mainittiin usein ilman sukupuolen siihen liittämistä. Adenius-Jokivuoren selvityksessä (2001, 49) on todettu, että erityistä tukea oppimiselleen ja kehitykselleen tarvitsevista lapsista kaksi kolmesta on poikia.

Sukupuolten tasa-arvon edistäminen on sekä koululainsäädännössä että tasa-arvo-laissa asetettu tavoite. Kuitenkin sukupuolten eron ja vahvistamisen nähdään kouluissa usein tapahtuvan tiedostamatta ja huomaamatta, koska kulttuurissamme sukupuoliin liittyvät oletukset ovat niin vahvasti sisäänrakennettuja, että niitä on vaikea havaita. Opetuksessa sukupuoleen viittaaminen voi tapahtua opettajan erilaisella suhtautumisella poikiin ja tyttöihin tai enemmän epäsuorasti, jolloin opetuksessa ja kasvatuksessa ylläpidetään perinteisiä kuvia naisista ja miehistä ja heidän ominaisuuksistaan. (Lampela & Lahdelma 1996, 225-229.) Haastattelemistamme opettajista yksi yhdisti sukupuolen eri oppiainekiinnostuksiin. Muuten sukupuolierot eivät erottuneet.

*“...et vuosien varrella on ollut ihan selkeä havainto, että tytöille vaikeaa on maantieto. Poijat taas on kiinnostuneempia kyllä. Tyttöillä taas kasvi- ja eläinpuoli on aivan itestään selvää. Ku ne tykkää eläimistä... monetkin.”*

*Kotitausta.* Ongelmat voivat olla peräisin myös vaikeista sosiaalisista olosuhteista (Voutilainen ym. 1998, 12).

*“Jollakin tavalla oppimisvaikeuksii mut kyllähän se usein johtaa sieltä kodista ja rauhattomuudesta ja tällasesta, että sillä oppilaalla ei ehkä oo mahdollisuus niinku olla ja tehdä rauhassa töitä, sillä ei oo kotona mahdollisuus keskittyä, koti ei pysty tukemaan sitä tai sitte huolto kotoota on vajavaista, ihan näkyä likaisina vaatteina ja siinä että tullaan väsyneinä kun vuorokausirytmii on mitä sattuu ja tota yleensä kodin ongelmat heijastuu täällä aika paljon.”*

*“...on yllättävän paljon perheitä, jotka on eronnut ihan nyt tässä kesällä tai vajaan vuoden sisällä ja ne lapset kyllä reagoi sitten siihen...”*

Kodin merkitys lapsen koulunkäyntiin on suuri. Suurin vaikutus on silloin, kun lapsi aloittaa koulun. Kotitaustasta johtuvat oppilaita erottavat sisäiset tekijät on Keeves (1972) jakanut kolmeen osaan. Perheen rakenteelliset tekijät koskevat sosiaalista asemaa, perheen tuloja ja vanhempien koulutusta.

*“...sitten siellä on kolmasosa lapsista tämmösiä yksinhuoltajien lapsia, joilla on aika vaikeet taloudelliset olot...”*

Asennetekijöitä ovat arvot, asenteet, vanhempien itselleen ja lapsilleen asettamat tavoitteet. Prosessitekijöihin luetaan kuuluviksi kielellinen ympäristö, lapselta edellytettävät toiminnot ja niiden taso sekä kodin kulttuuritaso, johon lasketaan kirjojen, lehtien sekä keskustelujen määrä ja laatu ja myös kulttuuripalveluiden käyttö. (Lahdes 1997, 113.)

Vielä muutama vuosikymmen sitten oppikouluun meno tai kansakoulussa jatkaminen riippui hyvin paljon kodin sosiaalisesta asemasta. Oppikoulussa jatkavilla oli mahdollisuus opilliseen sivistykseen, kansakoulussa jatkavilla ei. (Uusikylä & Atjonen 2000, 84.) Nykyään yhtenäisessä peruskoulusysteemissä ja Suomen kaltaisessa hyvinvointivaltiossa on sosiaaliryhmien väliset erot pienehköt. Silti varallisuudella ja vanhempien koulutustasolla on yhteyttä siihen millainen koululainen kodista kouluun tulee ja miten tämä koululainen suoriutuu. Näistä eroista on koulun ja opettajan oltava tietoinen, jotta oppilas osataan huomioida sellaisenaan kun hän on. (Lahdes 1997, 112-115.)

*“...ja sitten on sellainen oppilas, jonka äiti kuoli huumeiden yliannostukseen ja joka asuu isoäitinsä luona ja isästä ei oo mitään tietoo missä huitelee...”*

*Kulttuuri erilaisuuden taustalla.* Myös kodin kulttuuri vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin. Erilainen kulttuuri saattaa luoda erilaisen oppijan. Suomessa tyypillinen erilaista kulttuuria edustava oppilas on romani. Romaneja on asunut Suomessa 1500-luvulta lähtien, mutta heidän tarkkaa lukumääräänsä ei tiedetä sillä Suomen lainsäädäntö kieltää kansalaisten rekisteröinnin etnisen alkuperän perusteella (Lillberg & Salvia 1997, 1). Romanikodit eivät yleensä ole täysin selvillä koulun työskentelystä ja tavoitteista. Myös opiskelu- ja koulurutiinien tärkeyttä ei ole aina ymmärretty. Syynä on yleensä se, että romanivanhemilla ei ole itsellään kokemusta koulunkäynnistä. (Lillberg & Salvia 1997, 7.)

*“...että hän on romani ja tämä aiheuttaa sitten paljon ongelmia hänen kanssaan... että hän on vaikka kuinka paljon pois koulusta ja tota sitten ihan nää kulttuuriin liittyvät säädökset, esimerkiks tänään hän ei saanut lähteä uimahalliin eli tämä vaikuttaa sitten sen, että ihan kaikkia asioita hän ei sitten voi tehdä samalla tavalla kuin toiset...”*

Kaikkien oppilaiden etnisten juurien ja kulttuuriin kuuluvien käyttäytymissäntöjen tarkkaa tuntemusta ei opettajalta kohtuudella voida edellyttää. Jos opettaja kuitenkin on selvillä joistakin romanikulttuurin peruseriaatteista, säästää se sekä häntä itseään että hänen oppilaitaan monilta ongelmilta. (Lillberg & Salvia 1997, 7.)

Oman monikulttuurisen ryhmänsä muodostavat maahanmuuttajat, joiden määrä Suomessa on kasvanut kovasti viime vuosien aikana. 1990-luvulla Suomessa vakinaisesti asuvien ulkomaalaisten määrä on nelinkertaistunut (Häyrinen 2000, 9). Vuoden 1991 jälkeen maahamme on saapunut vuosittain noin 8000-11 000 ulkomaalaista. Väestörekisterikeskuksen tilaston mukaan vuoden 1998 lopulla Suomessa asui vakinaisesti 84 962 ulkomaan kansalaista. Suomalaisissa kouluissa opiskeli talvella 1999 jo lähes 22 800 ulkomaan kansalaista. (Häyrinen 2000, 6.) Heidän opetuksensa tavoite on määritely seuraavasti: “maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena on antaa maahanmuuttaville valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa sekä pitää yllä heidän omaa kulttuuri-identiteettiään” (Maahanmuuttajien koulutus Suomessa-esitys, Opetushallitus 1999). Maahanmuuttajia oli puolella haastattemiemme opettajien luokista. Joillakin luokilla heitä oli useita, mikä johtuu maahanmuuttajien asuinalueiden keskittymisestä samoihin paikkoihin. Maahanmuuttajien koulunkäyntiin liittyvät ongelmat voivat olla moninaisia. Usein niihin liittyy myös sosiaalisia ongelmia ja jengiytymistä.

Häyrisen (2000, 72) tekemässä tutkimuksessa on kartoitettu asioita jotka huonontavat maahanmuuttajaoppilaiden viihtymistä koulussa. Suurimmat ongelmat olivat kieliongelmat. Toisena ongelmana nimettiin suomalaisen ja oman maan koulujen erot ja kulttuurierot, jotka vaikeuttavat sopeutumista. (Häyrinen 2000, 72.) Tähän viittasi myös meidän haastattelumme osallistunut opettaja viitasi.

*“...maahanmuuttaja, semmonen afgaanipoika, et hän saa sitten suomen kielen opetusta ja hänellä on tietysti sillai se oma tausta, että on ollut niin erilaiset ne olot ettei oo välttämättä niinku puhumalla oppinut ratkaisemaan ristiriitatilanteita että hän on ollut siellä Intiassa koulussa ja hänellä on vieläki tosi pahat jäljet käsissä kun häntä on opettaja siellä hakannut niin on ollut niinku vaikee ymmärtää että on sitte niitä muitakin keinoja...”*

Muita ongelmakohtia Häyrisen (2000) tutkimuksessa oli suomalaisten oppilaiden ilkeys ja kiusaaminen, syrjintä sekä ennakkoluulot, jotka kohdistuivat maahanmuuttajiin erilaisuuden vuoksi. Hälyttävää on, että yli neljäsosa oppilaista oli joutunut rasistisen nimittelyn kohteeksi joskus tai usein. (Häyrisen 2000, 72.) Vaikka nykyään tunnustetaan, että oman kielen ja kulttuurin tunteminen ja arvostaminen on yksi ihmisen identiteetin peruspilareista, johon kaikilla tulee olla oikeus ja jota ilman luonteva kanssakäyminen muiden kulttuurien edustajien kanssa on vaikeaa aiheutuu kansainvälistymisestä paljon ongelmia, joihin koulujen tulee pyrkiä vastaamaan. Kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatus kuuluu nykyisin koulujen opetusohjelmaan. (Lillberg & Salvia 1997, 2.)

### 5.2.3 Yksittäiset esille tulleet erilaisuuskriteerit

*Perinteiset erityisopetusluokittelut.* Koulu instituutiona on sellainen, että luokka-astejaon myötä samanikäisten lasten odotetaan ymmärtävän samat asiat suunnilleen samassa järjestyksessä. Tämä aiheuttaa tiukat normaalisuuden kriteerit ja tarkan arviointisysteemin, joka taas tuottaa paljon poikkeavuutta. Erilaisten oppilaiden luokittelussa on edetty siihen suuntaan, että yhä pienemmät kasvatukselliset erot pyritään diagnosoimaan yhä varhaisemmassa vaiheessa. Jokaisen oppilaan yksilöllisyyden ja erilaisuuden tunnustamista korostetaan, mutta jännite kulkee ylhäältä päin annettujen kriteereiden välillä. (Vehkakoski 1998, 95, 99.)

Koululaitos määrittää käytännön rajat millainen oppilaan käyttäytyminen on riittävän ongelmallista tullakseen erityiskasvatuksen piiriin. On määritelty raja, jossa yleisopetus ei enää kykene vastaamaan oppilaan eriyttämistarpeisiin (Moberg 1990, 241-242). Kun raja ylitetään yksilöllisyys luokitellaan poikkeavuudeksi, johon täytyy puuttua (Vehkakoski 1998, 99). Tällöin tarvitaan tehokkaampaa opetuksen eriyttämistä, erityisopetusta (Moberg 1990, 242). Tällaisia perinteisessä ajattelussa rajan ylittäneitä oppilaita ei tutkimukseemme osallistuneissa yleisopetuksen luokissa ollut montakaan. Ainoastaan yksi opettaja kertoi luokallaan olevan perinteisen erityisopetuksen luokittelun saaneita oppilaita.

*“ Mulla on siellä yks evy-oppilas, sitten on yks emu-oppilas ja sitten siellä on myös kolme muuta semmoista, jotka on myös psykologisissa testeissä ollut joko oppimisvaikeuksien takia tai sitten käyttäytymisen takia.”*

Yleisopetuksessa on ollut vaikeuksia sopeuttaa oppimisympäristöä ja oppimistapoja erityisoppilaan tarpeita vastaaviksi. Helpompi ratkaisu kuin muuttaa niitä on siirtää luokiteltu oppilas pois yleisopetuksen piiristä erityisopetukseen. (Naukkarinen 1998, 191-192) Vaikka yleisopetuksen oppilasaines on haastattelujemme mukaan heterogeenista on selkeä piirre kuitenkin se, että perinteisen erityisopetuksen luokittelun saaneet oppilaat ovat pääosin pois yleisopetuksen luokista. Toimiva erityisoppilaiden yleisopetukseen siirto edellyttäisi siirtymistä pois erilaisuuden ja poikkeavuuden korostamisesta. Keskeiseksi haasteeksi tulee lapsen liittyminen koulu yhteisön tasa-arvoiseksi jäseneksi riippumatta hänen vammaisuudestaan (Saloviita 1999, 10).

Moni opettajista kertoi monen oppilaan tutkimusten olevan kesken.

*“...ja jos ajatellaan mun kevättä niin mulla oli seittemän lasta perheneuvolan piirissä. Ja kun ajattelee et se on kuitenkin kahdestakymmenestäviidestä oppilasta iso marginaali...”*

*“Sitten on yks joka odottaa Asperger-lausuntoa ja yks semmonen mitä tutkitaan, että onko sillä jotakin oireyhtymiä tai muuta kun on vähän hankalaa toi koulunkäynti.”*

*Fyysiset sairaudet.* Myös oppilaan fyysiset sairaudet aiheuttavat erityistä huomioinnin tarvetta. Tällöin oppilaan eriyttäminen liittyy oppimistilanteita enemmän käytännön toimintoihin. Oppilaan selviytymistä ja ehkä sairauden vaatimaa hoitoa tulee opettajan valvoa.

*“...mulla on semmonen vaikeesti sokeritautinen poika, mutta on semmonen fiksu poika, ite hoitelee kaikki kuvionsa. Mä vaan tarkkailen... että se ei niinku shokkia tai tämmöstä pääse yllättämään. Ja kertakaaan ei semmosta oo sattunut, itte se pistelee neulansa...”*

*“Ekasta asti ollu yks tyttö, jolla on kampurajalat...”*



### 5.3 Opettajat eriyttämisen määrittelijöinä

Lapsen opetuksen yksilöinnin tarve on suurimmillaan ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tällöin lähes kaikki didaktiset ongelmat liittyvät tavalla tai toisella opetuksen eriyttämiseen. (Kananoja 1999, 3.) Eriyttämistä voidaan tarkastella usealta eri kantilta. Muun muassa Kananoja on tutkinut eriyttämistä keskittyen oppilaiden sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen ja kognitiiviseen kehitykseen, jolloin jälkimmäistä tutkittaessa painopisteeksi nousee oppilasarvioinnin uudistaminen. (Kananoja 1993; 1999, 3.) Haastattelemamme opettajat keskittyivät myös kognitiiviseen kehitykseen, jolloin kuitenkin päänäkökulma osittain haastattelurungostamme johtuen keskittyi eriyttämisen toteuttamiseen sekä sen mahdollisuuksiin ja vaikeuksiin.

Eriyttämisen määritelmää koskevassa kysymyksessä neljä opettajista pohti eriyttämistä näkökulmasta heikot-lahjakkaat. Eriyttäminen nähtiin toimintona, jonka avulla nämä kyseisiin määritelmiin kuuluvat oppilaat saavat tekemistä, josta he suoriutuvat ja jonka he oppivat.

*“Eriyttäminen on niiden oppilaiden auttamista, jotka tarvitsevat erityistä apua ja se erityinen apu voi myöskin olla sillä tavalla, että lapsi on niin kuin poikkeuksellisen hyvä, että lapsi tarvitsee erityistä apua siinä omalla tasollaan...”*

Muutamissa vastauksissa tämä eriyttämisen kohdentaminen ainoastaan heikkoihin ja lahjakkaisiin johtui opettajan puutteellisista mahdollisuuksista eriyttää muita. Eriyttämisen määritelmään päädyttiin oman työnkuvan kautta.

*“..et eriyttäminen on lähinnä sitä, et mä yritän antaa tukea niille heikoimmille ja viedä mukana ne heikoimmatkin oppilaat et ne selviää luokalta toiselle... sit hyvien kohdalla, jos siellä nyt sellaisia on, ni se tarkoittaa sitä, et se on lisätyöllistämistä sillä aikaa ku mä yritän vetää toisia perässä...”*

Lopuissa vastauksissa eriyttäminen nähtiin toimintana, jonka avulla jokaiselle oppilaalle oppilaan tasosta huolimatta pyritään antamaan oman tasoisia tehtäviä, omatasoisia ja yksilöllistä työskentelyä oppilaan omien edellytysten mukaisesti.

*“...yritetään jokaiselle lapselle antaa niitä omia kykyjä vastaavaa koulutyötä...”*

*“...parhaimmillaan se (eriyttäminen) ois sitä, että jokainen sais mennä omaa tahtiaan, et sitähan se olis. Sehän on niinku semmonen hieno ajatus, että jokainen mennä puksuttaa mukavasti omaa vauhtiaan...”*

*“Luokkatyöskentelyssä mun mielestä eriyttäminen tarkoittaa sitä, että jokaisella oppilaalla on mielekästä tekemistä.”*

Eriyttämisestä puhuttaessa esiin nousi myös lapsilähtöisyys. Opetuksen tulisi olla lapsen lähtökohdista lähtevää.

*“Niin tää eriyttäminen on tuota noin ni... kyllä kai se on sillä tavalla, että se opetus ois sen lapsen lähtökohdista lähtevää, sehän se parhaimmillaan ois, se vastais sitä tasoa tai pikkusen tietenki yli siitä, että se kuitenkin joutuis kamppailemaan niitten asioiden kanssa ja se johtais siihen, että hän oppis...”*

Tällöin tehtävätason tulisi olla osaamisen tasoa tai hieman ylikin siten että opittavien asioiden parissa joutuisi hieman pinnistelemaan. Tätä Vygotsky (1978) kuvaa käsitteellä lähikehityksen vyöhyke. Se tarkoittaa etäisyyttä lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välillä. Aktuaalinen kehitystaso viittaa lapsen itsenäiseen tehtävien ratkaisuun eli kuvaa sitä mitä lapsi jo hallitsee yksin. Potentiaalinen kehitystaso viittaa tehtävien ratkaisuun, jolle lapsi yltää aikuisen ohjauksessa tai yhteistyössä osaavampien tovereiden kanssa. Jokaisella lapsella on yksilöllinen lähikehityksen vyöhyke ja kasvattajan tulisikin kyetä havaitsemaan jokaisen lapsen puhkeamaisillaan olevat valmiudet, sillä sen avulla oppiminen on optimaalisen tehokasta. (Vygotsky 1978, 84-91.) Myös lapsen yksilöllisen kehitystason huomioinnista puhuttiin ja pohdittiin opetuksen tason kohdistamisesta sen mukaan.

*“...eriyttäminen on minusta sitä, että ottaa huomioon lapsen yksilöllisen kehitystason ja sitten sen mukaan opetusta suunnittelee...”*

*“...vaikeita kysymyksiä teillä... mut eriyttämisen mä nyt lyhyesti määrittelin et jos on olemassa joku tietty normi tai keskiarvo, jonka mukaan pyritään opetussuunnitelmaa viemään eteenpäin, ni eriyttämisellä jokaiselle oppilaalle saadaan riittävästi haasteita...”*

## 5.4 Erilaiset oppimistyylit

Eriyttämistä määriteltäessä nousivat esiin erilaiset oppimistyylit ja niiden huomioiminen.

*“...pitäis ottaa jokaisen oppilaan omat tiedonmaksukyvyt huomioon ja tulee mieleen just tää miten lapset on silläkin tavalla erilaisii, et joku on auditiivinen ja toiset sitten ryhmätoiminnan kautta oppivia...”*

Tutkimukset ovat osoittaneet, että yksilöllä on ajasta ja tehtävän luonteesta riippumattomia tapoja orientoitua ja asennoitua tehtäviin ja opiskeluun yleisemminkin. Oppimistyyli käsitteellä viitataan ihmisen tapaan käsitellä informaatiota sen prosessoinnin eri vaiheissa. Informaation erottamiseen tiedosta on johtanut ihmisen tarkasteleminen aktiivisena omaan elämänsä kulkuun vaikuttavana ja tavoitteisiinsa pyrkivänä. Tällöin informaatio on kaikkea sitä mitä yksilö havaitsee ympäristössään. Tästä informaatiosta hän havaintojaan käsittelemällä muokkaa osan sisäiseksi tiedokseen, osaksi henkistä maailmaansa. (Leino & Leino 1990, 26.) Oksanen (1994) erottaa toisistaan tyylin ja strategian. Hänen mukaansa tyyli on yleinen lähestymistapa asioihin, mutta strategiat vaihtelevat tehtävittäin ja jopa saman tehtävän sisällä. (Oksanen 1994.) Samaan viittaavat myös Leino ja Leino (1990, 37-38) kutsuessaan yleistyneitä oppimisstrategioita oppimistyyleiksi.

Onnistuneen oppimisen ja työskentelyn salaisuus on siinä, että ihminen tuntee oman ainutlaatuisen oppimis- ja työskentelytyylinsä, hyväksyy omat vahvat ja heikot puolensa ja saa kaikki oppimis-, opiskelu- ja työtilanteet vastaamaan mahdollisimman tarkoin omia mieltymyksiään. Kouluoppimisessa ihmisen oman tuntemuksen lisäksi tärkeää on myös opettajan tietämys näistä yksilöllisistä tavoista. Ilman sitä kouluoppiminen ei kykene vastaamaan näihin haasteisiin. Tärkeää on myös, että opimme ymmärtämään ja arvostamaan eroavaisuuksia. Järjestelmiemme, mukaan lukien koulujärjestelmää, olisi muututtava perusteellisesti. Tällöin kyse on paradigman muutoksesta. (Prashnig 1996, 19, 35.)

Witkin (1977) on tutkinut ihmisten erilaista havaitsemistapaa, joka vaikuttaa ongelmanratkaisuun. Hän jakaa ihmiset kenttäsidonnaisiin ja kentästä riippumattomiin sen mukaan miten havaitseminen on/ei ole kokonaisvaltaista. Tällä erolla Witkin toteaa olevan yhtenäisyyttä oppimiseen, sosiaalisuuteen ja jopa ura- ja koulutussuuntautuneisuuteen.

Myös Pask (1976) on tutkinut opiskelussa ja oppimisessa havaittavia eroja keskitty-mällä opiskelijoiden tekstin käsittelyyn ja havainnut kaksi toisistaan poikkeavaa strategiaa. Holistit pyrkivät muodostamaan lukemastaan asiasta kokonaisuuksia, kun taas serialistit kiinnittävät huomiota yksityiskohtiin. Opiskelutapojen erot johtavat erilaiseen oppimiseen. Holistit ovat ymmärtämiseen pyrkiviä, serialistit operaatio-oppijoita. Pask kuvaa myös joustavan oppimisen strategian, jolle on tyypillistä oppimiskäyttäytymisen soveltaminen tehtävän mukaan. Oppimisen laadullisia piirteitä on tutkinut Marton (1977), joka kuvaa oppimistulosten dimensiona prosessoinnin tasoa. Marton on havainnut pintatason ja syvätason prosessoijia, jossa erona on pintatason tekstiin keskittyminen syvätason tekstin sanoman, tavoitteen ja merkityksen selvittämispyrkimyksen sijaan. Syvätason prosessoinnista tuloksena on henkilökohtaisesti koettu muutos asioiden ja ilmiöiden ymmärtämisessä. Pintatasoa taas voidaan kuvata ulkoaoppimisen käsitteellä (vrt. Ausubel). (Kuusinen & Korkiakangas 1993, 52-56.)

Edellä mainitut oppimistavat ovat yhden näkökannan mukaan sidoksissa aivojen fysiologisiin tekijöihin. Vasemmassa aivopuoliskossa sijaitsee analyyttinen tiedonkäsittelytyyli ja oikeassa aivopuoliskossa holistinen tyyli (Prashnig 1996, 77). Aivojen vasen puoli on erikoistunut tarkkaan erittelyyn, jota tarvitaan esimerkiksi lukemisessa, kirjoittamisessa, puhumisessa ja numeroiden käsittelyssä. Oikeaa aivopuoliskoa käytetään hahmon kokonaisvaltaiseen tunnistamiseen, musiikin kuunteluun ja muuhun holistiseen prosessointiin. Vaikka aivopuoliskojen jyrkästä erilaisesta toiminnasta ja erikoistumisesta ei täysin voidakaan pitää kiinni, sillä aivopuoliskot ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään, ovat monet tutkimukset antaneet vahvistusta kahden prosessointitavan funktionaalista olemassaolosta. (Leino & Leino 1990, 57.) Prashnig (1996) korostaa toimivaksi sellaisten ihmisten oppimiskykyä, jotka pystyvät yhdistämään kummankin aivopuoliskon käyttöä. He pystyvät joustavasti mukautumaan kaikkiin tilanteisiin, tarvittiin niissä sitten loogista, analyyttistä ja jaksottaista ajattelukykyä tai holistista, simultaanista ja intuitiivista lähestymistapaa. (Prashnig 1996, 81.)

## 5.5 Eriyttämisen toteuttamisen moninaisuus

Uusikylä ja Atjonen (2000, 85) ovat verranneet opettajan ja lääkärin työtä. Lääkäri tekee jokaisesta potilaasta erillisen diagnoosin ja antaa erilaisiin tauteihin erilaista lääkettä. Opettaja, jonka käsitys omasta ammatistaan on se, että jokaiselle oppilaalle tulee tarjota samat tiedot, samalla pipetillä annosteltuna kannattaisi pohtia työnsä lähtökohtia uudelleen. Lääkärin kohdalla tämä asenne johtaisi konkreettisesti kuolemaan. Vertaus kuvaa selkeästi sitä, että luokalla jokainen oppilas on yksilö, joiden erilaisuus pitäisi nähdä mahdollisuutena: jokaisessa oppilaassa on voimavaroja, jotka pitäisi löytää ja joita pitäisi tukea. (Uusikylä & Atjonen 2000, 84-85.) Seuraavassa käsittelemme niitä eriyttämisen toteuttamistapoja, joita haastattelemamme opettajat kuvasivat.

Opettajat kertoivat, että eriyttämisestä puhuttaessa helposti unohtaa miten arkipäiväisestä ja joka päivä opettajan työhön kuuluvasta asiasta puhutaan. Eriyttäminen sanana voi kuulostaa korvaan oudohkolta ja vieraalta, koska arkipäivän työssä siitä harvoin puhutaan sillä nimellä.

*“..et se eriyttäminen on niin hieno sana, et sitähän jokainen opettaja tekee omassa työssään ilman sen kummempia ajattelematta, et tääkin on nyt eriyttämistä...”*

*“Emmä sitä silleen niinku tietoisesti mieta, että nyt tämän päivän eriyttämisasiat ovat nämä ja nämä vaan tottakai se tulee siinä, kun mä tunnen nää lapset niin hyvin ja tiiän mihin ne pystyy. Kyllä se tulee aika tuolta selkäytimestä.”*

**Oppilaantuntemus.** Oppilaantuntemus on eriyttämisen toteuttamisen perusasia.

*“Emmä niinku sitä (eriyttämistä) silleen tietosesti mieta, että nyt tämän päivän eriyttämisasiat ovat nämä vaan tottakai se tulee siinä, kun mä tunnen nää lapset niin hyvin ja tiedän mihin he pystyy.”*

Tunteakseen oppilaansa opettajan tulee hankkia oppilaasta tietoja useasta eri lähteestä ja eri tavoin. On oltava jatkuvasti valmis muuttamaan käsityksiään ja tulkintojaan. Opettajan tulee miettiä, millainen kokonaiskuva muodostuu kaikkien saatavissa olevien tietojen pohjalta ja millainen on opettajan ja oppilaan välinen suhde. Kertynyttä tietoa tulee arvioida siinä suhteessa kuinka tietoa voidaan parhaalla mahdollisella tavalla hyödyntää

kasvun ja vuorovaikutuksen esittämisessä. (Kääriäinen 1989, 23.) Kananoja (1999, 339) näkee arvioinnin keskeisenä tehtävänä toimia eräänlaisena peilinä, joka välittää opettajalle selkeän kuvan luokan erityispiirteistä ja erityistarpeista. Opettaja tarvitsee oppilaskohtaisen tiedon lisäksi myös vertailevaa tietoa. Hänellä tulee olla oppilaista kertovan yksilöllisen tiedon lisäksi tietoa luokasta tasoryhminä ja kokonaisnäkemys luokan kehityksestä. (Kananoja 1999, 339, 346.) Taitavinkaan opettaja ei pysty hyvään oppilaantuntemukseen hetkessä. Se vaatii paneutumista ja aikaa.

*“Oikeastaan en osaa vielä sanoa onko mun luokalla erityistä huomiointia tarvitsevia... kun ajatellaan, et olen vasta syksystä asti heitä opettanut.”*

Oppilaantuntemukseen on esitelty useita erilaisia menetelmiä, joiden monipuolinen käyttö on tarpeen totuudenmukaisen kuvan muodostamisessa. Oppilashavainnointi eli observointi on tapa kerätä monipuolista tietoa oppilaasta. Jos havainnoitsija itse on osallinen havaintotilanteessa, kuten opettaja usein on, puhutaan osallistuvasta ja tarkkailevasta havainnoinnista. Havainnointi voidaan myös luokitella sen mukaan miten vapaamuotoista tai systemaattisen jäseneltyä havainnointi on. Systemaattinen havainnointi, jossa on ennalta asetetut kysymykset joihin etsitään vastausta sopii paremmin jonkun tietyn kasvatuksen osa-alueen havainnointiin. Havainnointi on reaktiivista, jos havainnoinnin kohde on siitä tietoinen ja ei-reaktiivista, jos havainnoitava ei ole siitä tietoinen. (Kääriäinen 1989, 26-37.)

Oppilaan yksilöllisyyteen suuresti vaikuttava seikka on oppilaan persoonallisuus. Persoonallisuusteorioista käytännönläheisimmäksi ja toimivammaksi on osoittautunut persoonallisuuden kolmijako, jossa persoonallisuus jaetaan kolmeen osa-alueeseen ja kuvataan ympyröinä, joiden yhtenäinen osa muodostaa koko persoonallisuuden eheytyksen. Persoonallisuus muodostuu psykomotorisesta alueesta, johon luetaan ihmisen kokonais- ja hienomotoriikkaa vaativat taidot sekä laajassa mielessä fyysinen kasvu ja terveys. Affektiiviseen alueeseen kuuluu emotionaalisuuden lisäksi myös sosiaalinen alue. Kognitiivinen alue liittyy tietojen ja useiden taitojen hankkimiseen ja käyttämiseen. Persoonallisuudesta voidaan erottaa kiinteämpiä, hitaasti muuttuvia rakenteita sekä joustavampia alati muuttuvia prosesseja. Kuvaamalla eri osa-alueet ympyröinä, jotka ovat osaksi päällekkäin on haluttu osoittaa, että alueet ovat todellisuudessa riippuvaisia

toisistaan ja että koulukasvatuskin pyrkii eri alueiden kehitystä edistämällä auttamaan oppilaan persoonallisuuden eheytymistä. (Lahdes 1997, 96-98.)

Myös oppilaan persoonallisuudesta saa tietoa havainnoinnin avulla. Tällöin havainnoitavia alueita ovat fyysinen kehitys, älyllinen kehitys, sosiaalinen kehitys, emotionaalinen kehitys, suhtautuminen koulutyöhön ja harrastuneisuus. Kuitenkin niin persoonallisuuteen liittyvän havainnoinnin kuin havainnointiin yleensäkin perustuvien tulkintojen eli arviointien teossa on syytä olla varovainen ja muistaa että eri henkilöiden samassa tilanteessa ja samasta kohteesta tehtävät tulkinnat saattavat poiketa hyvin paljon toisistaan. (Kääriäinen 1989, 37-39, 43-47.)

Oppilaantuntemuksen perusteella muutamat opettajat jakoivat luokkansa eräänlaisiin tasoryhmiin, joiden mukaan opetusta toteutetaan.

*“Tehtäviä pyrin miettiin sillee, että ne olis... olis niinku tälle tasolle sopivia että esimerkiksi äidinkielessä aika usein mulla on kolmen tasoisia tehtäviä, että on niinku nää integroidut oppilaat ja muutama muu sit vähän heikko jotka tekee ihan sen perus perus. Sitte on tää keskitaso mikä tekee niinku sen tavallaan mikä nyt ois se aika normaali mitä ton ikäseltä odotetaan. Sitte on tää... tää yläkaarti mitä mulla on myös aika paljon, ni heille on aina sitte jotain extraa eli he tekee saman ku mitä se keskitaso mut sitten on jotain extraa joka on niinku vielä vähän enemmän aivoja rassaavaa...”*

*Lahjakas oppija.* Opettajan mainitsema “yläkaarti” on joidenkin oppilaiden kohdalla yhdistettävissä lahjakkuuteen ja luovuuteen. Niiden tunnistaminen ei ole aina helppoa ja jos lahjakkuutta ei tunnisteta saattaa se johtaa alisuoriutumiseen, joka lahjakkaiden kohdalla usein tarkoittaa suurta eroa heidän lahjakkuutensa ja koulusuoritustensa välillä. Joidenkin tutkimusten mukaan jopa 50 prosenttia huippuälykkäistä on koulussa niin sanottuja alisuoriutujia. (Uusikylä 1992, 126.)

*“Mullaki yks oppilas, mulle selvis vasta tossa arviointikeskustelussa ku se ei oo kehdannut sanoa, pitkästy ku toisilla kestää niin kauan, et hän haluais mennä jo eteenpäin ku hän osaa kaikki. Ja kun hän ei koskaan viittaa, hän ei viittaa sen takia ku kaikki on niin helppoa...”*

Kognitiivisista lahjakkuusteorioista ehkä tunnetuin on Sternbergin (1991) teoria, jossa lähtökohtana on se, että lahjakkuudessa on aina huomioitava yksilön sisäiset tekijät, ulkoiset tekijät ja näiden vuorovaikutus. Lahjakkuus ilmenee analyttisena, synteettisena

ja praktisena. Analyttisesti lahjakas kykenee jakamaan ongelman osiin ja ymmärtämään osien merkityksen. Älykkyydestit mittaavat analyttistä päättelykykyä. Synteettisesti lahjakas omaa oivalluskykyä, luovuutta, intuitiivisuutta ja menestyy tieteissä taiteissa ja yritystoiminnassa, mutta ei välttämättä älykkyydesteissä. Praktisesti lahjakas osaa soveltaa analyttistä tai synteettistä kyvykkyyttään arkipäivän tilanteissa ja on sosiaalisesti kyvykäs. (Sternberg 1991, 45-46.) Sternbergin teoriassa oleellista on ne henkiset rakenteet ja prosessit, joissa lahjakkaat eroavat muista. Huomio kiinnitetään informaation prosessointiin tuotosten sijasta. (Sternberg 1991.)

Kolmasluokkalaisen oppilaan on kuvattu olevan iässä, jossa lahjakkuuden osa-alueet alkavat eriytyä (Kääriäinen 1989, 19). Kouluoppimisessa lahjakkaat oppilaat erottuvat tehokkaiden oppimisstrategioidensa ansioista. Tehokkaalle oppimiselle tunnusomaista on oppijan reflektiivinen toiminta, jossa oppija pyrkii ymmärtämiseen ja usein myös kokonaishahmotukseen. Oppijan metakognitiiviset valmiudet ovat olennainen osa itse oppimisprosessia ja tavoitteena on, että oppija elämyksellisesti hahmottaa itsensä toimijaksi. Oppimisen valmiuksia säätelevät myös persoonallisuuteen liittyvät tekijät, jolloin oppijan maailmankuvan tulee olla riittävän eheä ja johdonmukainen, jotta uusi tieto on siihen sitoutettavissa. Oppijan itsearvostuksen on oltava riittävä, jotta hän uskaltautuu kokeilemaan uutta ja kokemaan haasteet myönteisinä. (Rauste-von Wright & von Wright 1991, 275-278.) Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen suunnittelun lähtökohtana on perusteltua korostaa syvälliseen ymmärtämiseen orientoivaa motivaatiota. Autonomisen oppijan itsesäatelevän työskentelyn kehittäminen on keskeinen tavoite lahjakkaiden opetusohjelmissa. (Lehtonen 1994, 49.) Tällaiseen oppimiseen päästäkseen tulisi opettajan pohtia tarkasti eriyttämisen ulottuvuuksia tavoitteiden, ajan ja työtapojen kannalta.

*“Me ollaan tehty projektitöitä, et oppilaat teki jostain...johonkin eläimeen liittyvän työn josta ne oli kiinnostuneita, josta ne etsi tietosanakirjasta... ja internetistä... ja silloinhan ne joilla oli valmiuksia, niin teki niistä töistään monisivuisempia ja kaikin puolin kehittyneempiä ku ne joiden taidot ei riittä... et nää tehtävät itse eriyttää...”*

Lahjakkaiden opetuksen järjestämisessä yleisesti käytetty keino on opetuksen nopeuttaminen eli akseleraatio, jolloin opetusta voidaan nopeuttaa kouluun tulon aikaistamisella, luokan yli hyppäämisellä tai omatahtisella opiskelulla. Akseleraatio on monipuolinen opetuksen edistämiskeino ja lahjakkaita (niin kuin myös kaikkia muita) lapsia tulisi



rohkaista opiskelemaan omaan tahtiinsa. Luokka-asteiden yli hyppäämistä voi vaikeuttaa lapsen kehityksen epätasaisuus eri aloilla. Tällöin esimerkiksi sosiaaliset taidot voivat olla ylemmille luokka-asteille riittämättömät vaikka kognitiiviset taidot olisivat riittävät. Luokka-asteiden yli hyppääminen voi myös jättää opiskeluun aukkoja, jotka voivat vaikuttaa myöhemmän oppimisen laatuun. (Uusikylä 1992, 147, 153.) Koulutuksen akseleraatiota ei haastattelemiemme opettajien kommenteissa ilmennyt. Päinvastaista ilmeni kyllä sillä useilla luokilla oli luokkaansa kertaavia oppilaita, joiden opettaminen vaati opettajalta paljon erityishuomiota.

Akseleraation sijaan haastattelemamme opettajat käyttivät opetuksen rikastamista, joka tarkoittaa opeteltavan oppiaineen lisäämistä ja vaikeuttamista verrattuna normaaliin luokkaopetukseen. Opetuksen rikastamista on toteutettu myös erilaisin projektein, joista Lehtonen (1994, 58-59) kuvaa tutkivaa työskentelyä, joka ohjaa omatoimiseen työskentelyyn ja tutkivaan ajattelutapaan. Tällaisella työskentelytavalla on kiinteästi yhteydet konstruktivistisen oppimisenäkemyksen kanssa. Käyttämäänsä opetuksen rikastamista haastattelemamme opettajat kuvasivat seuraavasti:

*“...et usein on esimerkiks silleen, et on tietyt perusasiat mitä kaikki tekee ja sitten ne jotka pystyy etenemään nopeammin ja tajuaa asioita nopeemmin, ni ne tekee enemmän ja niin edelleen että... tuo nyt on varmaan se kaikista yksinkertaisin systeemi.”*

*“Ja sit taas näiden lahjakkaimpien kanssa mä teen sillä tavalla, että mulla on tehtäviä, jotka vaatii hiukan enemmän ja sit mä kuljetan rinnalla... ku voi nyt sanoo, et melkein joka oppiaineissa on erilaisia kirjasarjoja ja ne löytyy meidän koululta ne sarjat ja mä nyt kuljetan niitä rinnan mukana ja niistä mä nyt saan sitten lisää tekemistä...”*

Lahjakkaiden opetusta on myös kokeiltu omissa ryhmissä. Uusikylä (1992, 148-149) kertoo Israelin mallista, jossa 1970-luvulla aloitetussa kokeilussa on perustettu lahjakkaiden luokkia tavallisiin kouluihin. Ryhmittelystä koituvia etuja ja haittoja voidaan suoraan verrata myös yleisesti luokkamuotoisen erityisopetuksen etuihin ja haittoihin. Ryhmittelyllä luokan oppilasaines saadaan homogeeniseksi, jolloin opetuksen suunniteluun on helpompi perehtyä ja saada siitä luokka-ainesta vastaavaa. Kuitenkin oppilaiden tunnistamisohjelmat ovat harvoin riittävän tarkkoja, että ryhmittelyssä täysin onnistuttaisiin. Tätä vaikeuttaa oppilaan koko kehitysprofiilin huomioiminen, eikä voidakaan tuijottaa ainoas-

taan kognitiivisten taitojen tasoon. Lahjakkaiden erityisryhmiin jakaminen on epädemokraattista ja johtaa elitismiin. Samaa epädemokratiaa edustaa näin ajateltuna jokainen erityisluokalle siirto. Elitismien sijasta seurauksena voi olla syrjintää, itsetunnon vähenemistä ja leimaantumista. Lahjakkaiden poissaolo normaaliluokista saattaa latistaa normaaliopetusta. (Uusikylä 1992, 151-153.) Näin käy väistämättä ainakin silloin jos luokanopettajalla on taito hyödyntää lahjakasta oppilasta opetuksessaan eri keinoin. Samaa opetuksen latistumista tapahtuu jokaisen erilaisen yksilön pois siirron kohdalla. Missä menee se raja mistä halutaan luopua ja mistä ei, mitä osataan hyödyntää ja mitä ei sekä mitä asioita arvostetaan ja mitä ei?

*Taso- ja jakoryhmät.* Eräät opettajat jakoivat oppilaansa tasoryhmiin oppilastuntemuksensa perusteella ja käyttivät tätä luokkaopetuksensa toteuttamisen apuna. Muutamissa kouluissa tasoryhmätoimintaan osallistui useampia luokkia ja yhteistyössä pyrittiin ryhmämuotoisen eriyttämisen avulla oppimisen edistämiseen.

*“Meillä on koulussa matikkaryhmä, jossa me tehdään yhteistyötä kahden muun luokan kanssa... on nelkkiluokka, minun kolkkiluokka ja nelkki-kolkkiluokka. Kerran viikossa on sellainen tunti eli jos me käydään esimerkiksi kertolaskua läpi, niin meillä on sellainen pieni testi siinä alussa ja sen perusteella oppilaat jaetaan neljään ryhmään... taitojen mukaan määräytyy mihin ryhmään ne menee...”*

Ryhmät eivät ole opettajan mukaan oppilasta leimaavia sillä ne ovat dynaamisia. Oppilaiden vaihteleva taitotaso eri aihealueittain on huomioitu.

*“Ryhmät vaihtelee kesken vuoden. Joku on niin lahjakas ongelmanratkaisutehtävissä, se voi olla siellä lahjakkaiden ryhmässä, mutta sitten kertolaskussa se voi ollakin siellä, että tarttee lisätukea, että ne on hyvin joustavia ne vaihdokset ja oppilaat on hyvin tottuneita siihen.”*

*Resurssiopettaja.* Eräs opettaja kertoi, että tasoryhmien opetuksessa hyödynnetään resurssiopettajaa jollainen koululla on käytössä. Luokkien opettajien lisäksi resurssiopettaja opettaa yhtä ryhmää jolloin ryhmistä saadaan oppilasmäärältään pienempiä. Oppilasmäärää saatiin pienennettyä myös jakoryhmillä, jolloin luokka jaettiin kahteen eri ryhmään (a- ja b-ryhmät) muutaman tunnin ajaksi viikossa.

*“Et ne on ihan tosi kullanarvoisia, kun silloin jää sitä aikaa... henkilökohtaista aikaa lasten kanssa tehdä...”*

Tämän kaltaiset opetusmuodot kokivat kaikki niitä kokeilleet opettajat toimivaksi ja hyväksi. Muita työtapoja joihin resurssiopettaja osallistui olivat erilaiset projektityöskente-lyt, samanaikaisopetuksessa opettaminen (vain yksi opettaja mainitsi tämän) ja pienryhmi-en opettaminen, jotka oli perustettu väliaikaisina koululle auttamaan oppilaita, jotka olivat vaarassa syrjäytyä ja jäädä koulutyön ulkopuolelle. Resurssiopettajan käyttö ja useiden luokkien yhteistyö vaatii kuitenkin onnistuakseen suunnittelua, sillä yhdellä koululla tämänkaltaisen opetus oli tänä lukuvuonna kariutunut lukujärjestysteknisiin ongelmiin.

*Erityisopettaja.* Resurssiopettajan lisäksi erityisopettaja on tärkeä yhteistyöhenkilö luokanopettajalle eriyttämisen järjestämisessä. Erityisopettajan kanssa oli jokainen haastattelemamme opettaja yhteistyössä. Jokaisella luokalla oli oppilaita, jotka kävivät erityisopettajan luona lukiopetuksessa. Erityisopettajan tunteja oli luokille keskimäärin kaksi tuntia viikossa. Joillakin kouluilla erityisopettaja antoi perinteistä lukiopetusta, joillakin kouluilla luokanopettaja määritteli tarpeen, jonka mukaan erityisopettaja toimi. Perinteisen luki- ja puheopetuksen lisäksi erityisopettaja toimi matematiikan oppimis-vaikkeuksien avustajana ja opetti muutamalla luokalla pienryhmissä ympäristöoppia, jonka opettaja koki kielen ja käsitteiden vuoksi vaikeaksi oppilailleen. Erityisopettajan antama osa-aikainen erityisopetus (ks. luku 7.1.1) on yhtenäistä eriyttämistä, koska sen avulla pyritään kaikkia oppilaita saavuttamaan samat tavoitteet (Lahdes 1997, 200).

Yleisimpänä erityisopettajan työtapana mainittiin pienryhmäopetus, mutta muutama opettaja kertoi erityisopettajan opettavan myös samanaikaisopetuksessa, jolloin erityisopettaja keskittyi heikompien ohjaamiseen. Samanaikaisopetuksesta on todettu hyötyvän oppimisvaikeuksisten oppilaiden, erityisesti jos toinen opettaja on erityisopettaja ja käyttää omaa erityisosaamistaan mukautusten kehittelyyn parempaa opetuksen yksilölistämistä koskien (Saloviita 1999, 152-153). Kuitenkaan samanaikaisopetus ei saanut opettajilta varauksetonta hyväksyntää. Eräs opettaja näki sen “resurssien hukkaan heittämi-senä”, koska koki että “toinen vain seisoo ja katsoo kun toinen opettaa”. Muutamat opettajat olivat kuitenkin samanaikaisopetuksen kannattajia, joskaan se ei opetusmenetel-mänä tuntunut olevan kovinkaan yleinen aineistomme perusteella.

*“Itse oon usein peräänkuuluttanut, että oisko halukkuutta tai valmiutta samanaikaisopetukseen, että jaettais ihan se opettaminen opettaminenkin puoliksi, että kaks opettajaa olis siellä luokassa käytettävissä, mutta se ei oo vielä lähtenyt.. ei oo saanut niin sanotusti tuulta purjeisiinsa.”*

Samanaikaisopetus on koettu toimivaksi maahanmuuttajalasten kohdalla, jotka osaavat jo jonkun verran suomea. Tällöin opetus järjestetään siten, että maahanmuuttajaoppilas seuraa samaa opetusta muiden kanssa, mutta hänen apunaan toimii joko toinen opettaja tai tulkki. (Häyrinen 2000, 19.) Tämän kaltaista samanaikaisopetusta toteutettiin yhden haastattelemamme opettajan mukaan heidän koulussaan. Opetuksen apuna toimi kieliavustaja, jonka työnkuvaan ei kuulunut muu kuin kielen kanssa avustaminen.

Yhteistyötä erityisopettajan kanssa kuvattiin “varsin tiiviiksi” ja sitä koitettiin pitää “reaaliajassa” oppilaiden ongelmien suhteen. Erityisopettajaa osattiin hyödyntää myös konsultoivana apuna, joskaan konsultointiapua ei kovinkaan moni opettaja maininnut.

*“Meillä (kolmos-nelosluokkienopettajilla) on viikottain, perjantaisin sellainen tunnin mittainen tiimipalaveri, jossa katsotaan yhteisiä aihealueita ja miten niitä käsitellään. Erityisopettaja on siinä myöskin mukana antamassa meille neuvoja omasta näkökulmastaan... näitten jotka tarttee sitä eriyttämistä tai muita tukitoimia, niin miten heidän kanssaan toimitaan tai miten heitä tulisi siinä auttaa.”*

Erityisopettajan työ nähtiin todella tarpeellisena, mutta opettajat kokivat, että erityisopettajan apua oli saatavilla tarpeeseen nähden liian vähän. Tähän eräs opettaja näki ratkaisuksi erityisopetuksen työtapojen tehostamisen muuttamalla pienryhmäopetusta koskemaan suurempia oppilasryhmiä.

*“...meillä on erityisopetuksen resurssia tässä koulussa hyvinkin paljon... mutta edelleenkin siihen kaipais tietynlaista tehostamista... musta erityisopetuksen ryhmät tässä koulussa vois olla suurempia kuin ne on tällä hetkellä. Että se perinteinen ajattelu, että siellä erityisopetuksessa on yks tai kaks oppilasta, ni se pitäis hylätä tässä koulussa, koska tilanne on semmonen, että tarvetta on paljon enemmän...”*

Yksi haastattelemamme opettaja kertoi, että heidän koulussaan oli erityisopettajan työtapakäytäntönä suurempi ryhmäopetus. Koko luokka on jaettu kolmeen ryhmään ja jokainen ryhmä käy yhden oppitunnin verran erityisopettajan opetuksessa. Tällä tehostettiin opetusta, mutta myös vältettiin erityisopetuksessa käyvien oppilaiden leimaantumista,

koska tässä systeemissä jokainen oppilas käy erityisopettajan opetuksessa. Samalla myös luokanopettaja saa opetettavakseen pienemmän ryhmän.

*“ No sitten meillä on yks tunti viikossa semmonen, erityisopettajantunti... niin se ollaan otettu sillä tavalla, että jaettiin luokka kolmeen ja yks ryhmä vuorollaan käy siellä eli kaikki käyvät siellä. Ja sillä lailla saadaan sitä luokkakokoo pienemmäks elikkä silloin opettajalle jää enemmän aikaa ja silloin pystyy enemmän niinku yksilönä oppilasta ajattelee ja auttaa...”*

Muutamassa koulussa oli käytettävissä myös erityisopettaja, joka oli “suomi vieraina kielenä”-opettaja. S2-kielen opettajan tunnit koskevat suomen kielen opetusta joko mamu- tai paluumuuttajille. Niitä oli keskimäärin kaksi viikossa. Lakiin ei ole vielä tulla selkeämpiä ohjeita maahanmuuttajien suomen kielen opinnoille (Häyrinen 2000, 14). Suomi toisena kielenä- ainetta ei mainita erikseen oppiaineena. Kuitenkin perusopetuslain 10.§ mukaan on mahdollista, että erillisessä opetusryhmässä tai koulussa opetus voidaan antaa pääosin tai kokonaan periaatteessa millä vähemmistökielellä tahansa. Kuitenkin maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä ongelmia ovat usein oppilaiden määrän riittämättömyys, resurssien puute ja myös puute pätevistä opettajista. (Häyrinen 2000, 14.) Kieliasioiden lisäksi haastattelemamme opettajat kertoivat vähän maahanmuuttajista johtuvasta eriyttämisen tarpeesta. Eriyttämisen tarve heidän kohdallaan on siis ilmeisen samanlaista kuin muiden eriyttämistä vaativien oppilaiden kohdalla.

*Koulunkäyntiavustaja/kouluavustaja.* Myös kouluavustaja on tärkeä eriyttämisen toteuttamiseen osallistuva henkilö. Koulunkäyntiavustaja on työhönsä koulutuksen saanut henkilö, jonka ammattitutkinto perustuu kolmesta ammatillisen osaamisen osasta, jotka ovat ihmisen kasvun tukeminen, oppimistilanteissa ohjaaminen ja avustaminen (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1999, 349). Koulunkäyntiavustajan tehtäväkenttä koulussa on hyvin laaja ja vaatii laaja-alaista ammatillista osaamista. Tehtäväkuva on osittain päällekkäinen opettajan työn kuvan kanssa, mutta opettajalla on opettamisesta pedagoginen vastuu. (Ikonen ym. 1999, 349-356.) Kouluavustaja nimikkeellä työskentelee kouluttamaton ihminen (Ikonen ym. 1999, 350), joskin nimikkeiden käyttö haastattelemiemme opettajien kerronnassa on hyvin sekavaa.

Haastattelemiemme opettajien luokalla ei kenelläkään ollut vakituista avustajaa käytössä. Kahdella opettajalla ei ollut lainkaan avustajaa apunaan ja toinen heistä koki pärjäävänsä hyvin, koska koki luokkansa olevan tasainen hyvä ryhmä, jossa ei ole erityisongelmaisia. Toinen opettaja yhdisti avustajan tarpeen luokkansa tasoon: ainoastaan heikot oppilaat tarvitsevat avustajaa. Tällöin opettaja ajatteli ehkä mielessään henkilökohtaista avustajaa eikä ilmeisesti ollut koulunkäyntiavustajan apuun tottunut.

*“Ei... ei oo (avustajaa). Ei oo riittävän semmosta heikkoo oppilasta. Tää yks tyttö vois kyllä saada, vois kyllä ainakin tarvita mut se saaminen on eri juttu.”*

Muilla opettajilla oli avustaja ajoittain käytettävissä. Avustajia käytettiin enimmäkseen tuntiopetuksessa lisäapuna jonka lisäksi muutama opettaja kertoi käyttävänsä avustajia seuraavan päivän valmistelutöissä koulupäivän jälkeen. Avustaja-avun tuntimäärä vaihteli kahdesta tunnista (joka oli yleisin määrä) kuuteen tuntiin viikossa. Yhdellä opettajalla oli avustaja käytettävissä kaksi päivää viikossa. Yksi opettaja kertoi avustajan olevan se henkilö joka vastaa eriyttämisestä.

*“...käytän hyvin paljon kouluavustajia, joita onneks meidän koulussa on ja kouluavustaja oikeestaan hoitaa sen eriyttämisen suurimmalta osin... että tää poika joka tekee emu-matikkaa ni tekee usein kouluavustajan avustuksella, että etenee kirjaa omaa tahtia...”*

Myös muut opettajat hyödynsivät tehokkaan opetuksen ja eriyttämisen toteuttamisessa avustajia.

*“Et silloin se eriyttäminen onnistuu hyvin, kun voi avustajan kanssa tunnin alussa sopia, että katso sää ton ryhmän lapsia, niin mä hoidan muut.”*

Avustajien avun määrä koettiin kuitenkin riittämättömäksi.

*“Mut eihän se nyt sinänsä jos aattelee, et se on neljä tuntii viikossa niin sehän nyt on aika marginaalinen määrä ettei siitä kauheesti oo iloa. Parempi tietenkä ku ei mitään.”*

*Oppiaineet joissa eriytetään eniten/vähiten.* Vähäisen avustajan avun käyttö oli mietitty tarkkaan ja sitä pyrittiin hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti. Avustajan apua käytettiin pääosin äidinkielen ja matematiikan tunneilla, jotka olivatkin opettajien mukaan yleisimmät aineet, joissa eriyttämistä tarvitaan. Äidinkielessä luku- ja kirjoitustaitoerot johtivat eriyttämisen tarpeeseen.

*“ Tässä vaiheessa oppilailta on näissä asioissa melko suuret erot. Sellaisiakin taitajia on jotka pystyy kirjoittamaan kolme sivua esimerkiksi siitä miksi suomalaiset on muuttaneet maalta taajamiin, mut toisilta tulee sit kolme sanaa ja sen täytyy sit tehdä kuvat tai jotain...”*

Lukutaidon yhteydet näkyivät myös reaaliaineisiin, joista ympäristö- ja luonnontieto mainittiin myös paljon eriyttämistä vaativana. Matematiikassa yhä vaikeutuva oppiaines aiheutti kasvavia eroja yksilöiden välillä ja kolmannella luokalla kertotaulut olivat osalle oppilaista vaikeita. Vähiten eriyttämistä vaativana opettajat kokivat uskonnon sen “keskustelemaan luonteen vuoksi” sekä taito- ja taideaineet.

Liikunnan ainoastaan kaksi opettajaa mainitsi eriyttämistä vaativana. Jäimmekin pohtimaan tätä ja liikunnanopetukseen kohdistunutta kritiikkiä. Olisiko opetuksen yksilöinti liikunnassa ratkaisu koululiikunnan ongelmiin? Liikunta on oppiaineena paljon vartijana, koska sen vaikutusmahdollisuudet oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehitykseen ovat ilmeiset (Hakala 1995, 13). Liikunnanopetuksen yksilöinnillä tarkoitetaan niitä tietoisia menetelmiä ja toimenpiteitä, joilla mahdollistetaan oppilaan omien edellytysten mukainen tavoitteenasettelu ja eteneminen pääasiallisesti motorisella alueella liikunnan opetustilanteissa. Yksilöintiä tapahtuu myös sosiaalisen tai kognitiivisen alueen pohjalta. Toimintatasolla liikunnanopetuksen yksilöinti on avointa tai piiloyksilöintiä. Avaimella yksilöinnillä tarkoitetaan niitä näkyviä ja tiedossa olevia ratkaisuja, jotka mahdollistavat oppilaan omien edellytysten mukaisen toiminnan oppimistilanteessa. Piiloyksilöinnissä yksilöintiratkaisut on kätkeyty toiminnan tai tehtävän sisään siten, että tehtävä on periaatteessa sama kaikille, mutta tehtävän suoriutumistaso voidaan soveltaa oppilaan tasoa ja tarpeita vastaavaksi. (Hakala 1995, 10.) Sekä avoin että piiloyksilöinti voivat olla joko erilaistavaa että yhtenäistä eriyttämistä.

Liikunnan opetuksen yksilöinnin tavoitteena on tasavertaisen oppimistilanteen luominen kaikille oppilaille. Yksilöllisyyden huomioiminen lisää suoritusmotivaatiota, lu

todellisia osallistumis- ja kehittymismahdollisuuksia sekä antaa mahdollisuuden myönteisiin liikuntakokemuksiin. Uusi oppimiskäsitys näkyy liikunnanopetuksessa siten, että mekaanisen taidon oppimisessa käytetyn behavioristisen oppimisen ohella annetaan tilaa konstruktivismille. Oppilaalla on aktiivinen rooli suhteessa itseensä, muihin ja opittavaan asiaan. Tällaisen liikunnanopetuksen tavoitteena on toiminnassaan onnistuva liikkuva lapsi, ei liikutettava luokka. (Hakala 1995, 12-13.)

Muuten opettajat olivat erittäin yksimielisiä näkemyksissään eriyttämistä vaativista oppiaineista paitsi kaksi poikkeusta haastateltaviemme joukosta löytyi: kaksi opettajaa oli sitä mieltä että äidinkieli on vähiten eriyttämistä vaativa oppiaine. Toinen näistä opettajista perusteli näkemyksensä kolmasluokkalaisten huonolla kirjoitustaidolla, jota opetetaan mekaanisesti, jolloin eriyttämiseen ei hänen mukaansa ole tarvetta.

*“...tulee entistä heikommalla kirjoitustaidolla varustettuja oppilaita ja sen takia mä käytän sitä, että kirjoitetaan paljon. Meillä on erillinen äidinkielenvihko, erillinen kirjoitusvihko, erillinen työkirjavihko mihin kirjoitetaan toistot ja sanelut, sitten joitain omia juttuja, korjaa välimerkit ja kaikki tämmöiset mekaaniset jutut. Ainos-taan sillä oppii kirjoittamaan ja sen mä vaadin jokaiselta, että yritetään saada se käsi taipumaan ja ehkä silloin siinä (äidinkielessä) vähiten (eriytetään).”*

Toinen näki eriyttämisen tarpeen äidinkielessä syntyvän myöhemmillä luokilla, kun käsiteltävät asiat vaikeutuvat.

*“Äidinkielessä joskus on ollu... se on kans semmonen... joka alkaa sitte myöhemmin, ku viidennellä kuudennella luokalla alkaa tulle kielioppipuolta enemmän ni silloin täytyy puuttua asioihin, mutta ei vielä... se on aika semmosta hepposta kirjottelua ja touhua se äidinkielipuoli.”*

Nämä ovat mielenkiintoisia näkökulmia, jotka antavat selkeän kuvan siitä miten erilaisiin asioihin opettajat opetuksessaan painottavat. Osasyynä voi olla luokan oppilasaineksessa, koska esimerkiksi opettajat joilla oli dysfasiaoppilaita nostivat luetun ymmärtämisen tärkeimmäksi alueeksi, koska suurimmat ongelmat ilmenivät siinä. Voi myös olla, että kaksi äidinkielessä vähiten eriyttävää opettajaa siirtävät äidinkielen eriyttämistoimenpiteet erityisopettajan osa-aikaiseen opetukseen, sillä molemmilla oli viiden oppilaan ryhmä viikoittaisessa lukiopetuksessa.



*Eriyttävät tehtävät.* Eriyttäviä tehtäviä käytettiin monenlaisia. Tehtävänannot olivat erilaisia tai tehtävät itsessään olivat eriyttäviä eli niitä pystyi tekemään usealla eri tavalla. Oppikirjoissa on paljon eriyttävää oppiainesta, joista jakamalla jokaiselle riittää tekemistä. Jotkut opettajat käyttivät nopeimmille oppilaille lisämoniste/-tehtävälaatikkoa. Päinvastoin eriyttämistä tapahtui oppiaineiksi ja kotitehtäviä vähentämällä ja helpottamalla. Heikoimmat oppilaat tekivät helpompia kokeita, joissa he saattoivat vielä saada käyttää kirjaa apuna. Opettaja saattoi myös istua vieressä ja auttaa apua tarvitsevaa oppilasta kädestä pitäen.

Yksi haastattelemamme opettaja suositteli hyvänä eriyttävänä materiaalina Kananojan "Taidon portaat"-sarjaa. Sarja on tehty ensimmäiselle luokalle tai alkuopetukseen eikä sovellu enää kolmasluokkalaisten käyttöön, mutta on työtapana sellainen, että opettaa jokaisen kouluuntulijan erilaisuuden näkeväksi ja sitä arvostavaksi. Tutkimuksessaan Kananoja (1999, 3) on paneutunut sellaisten arviointimenetelmien kehittämiseen, jotka tukisivat mahdollisimman monipuolisesti opettajaa eriyttämisratkaisuisissa. Tutkimus on sidoksissa käytännön koulutyöhön ja siinä korostuu opettajan näkökulma. (Kananoja 1999, 3.)

*"...siinä (Taidon portaissa) jotenkin oppilaat oppii ihan luontaisesti sen, että tehtiin kuukauden välein vaikeutuva sarja äidinkielen ja matematiikan tehtäviä, niin sitten oppilas itse totesi millä portaalla hänen taitotasonsa sillä hetkellä on ja idea on se, että ne huomaa, että jokainen menee eteenpäin omassa tahdissaan eikä toisiin tarvitse vertailla eikä ketään vertailla sen mukaan..."*

Kyseinen opettaja näki, että Kananojan materiaalin avulla lapsi näkee oman kehittymisensä ja vanhemmille on selkeä näyttää lapsen oppimistuloksia.

*"Se on hirveen konkreettista, kun ne itse saa aina värittää seuraavan portaan. Ja ne tulee itse kysymäänkin et saisinko mä nyt yrittää niitä tehtäviä, kun mä nyt luulen, et osaan ne seuraavat..."*

*Eriyttävät työtavat.* Työtapaeriyttämistä kuvattiin erilaisilla projekti- ja urakkaviikoilla. Jos kaikkien luokan oppilaiden lukutaito on kehittynyt sellaiseksi, että se mahdollistaa omatoimisen työskentelyn voidaan käyttää tehtäväkorttityöskentelyä, jossa oppilas tehtäväkorttien opastuksella työskentelee itse.

*Tietokone eriyttävänä välineenä.* Eriyttävänä välineenä muutama (3) opettaja mainitsi tietokoneen. Kymmenessä vuodessa tietotekniikan käyttö on lisääntynyt huomattavasti ja vuonna 1998 kerätyn aineiston mukaan erityisopettajista yli kaksi kolmasosaa (77%) käytti tietokonetta työssään joko päivittäin tai viikoittain (Ahvenainen & Ovaskainen 1998, 277). Haastatteluissamme ilmeni, että luokanopettajilla tietokoneen käyttöä rajoittaa niiden vähyys suhteessa oppilasmääriin. Opetuksen toteuttaminen muutamalla koneella on vaikeaa, kuitenkin kolme opettajaa sitä työssään säännöllisesti käytti. Erityisesti mainittiin yksilölliseen oppimiseen sopiva äidinkielen ohjelma, Lexia.

*“ Käytetään just tota Lexiaa, joka on sellainen ohjelma, jota oon itse käyttänyt ja siitä olen just menossa taas koulutukseen...”*

Tietotekniikka on osaltaan vastaamassa koulutuksen haasteisiin. Konstruktivistisessa oppimisympäristössä oppijat voivat työskennellä yhdessä sekä käyttäen eri välineitä ja informaatiolähteitä oppimisessa ja ongelmanratkaisutilanteissa. On tärkeää, että oppilaita ohjataan sopeutumaan tietoyhteiskunnan vaatimuksiin. Kuitenkin sopeutujia todennäköisemmin ovat ne, jotka pystyvät muodostamaan kokonaiskuvan pienistä ja ristiriitaisista informaation sisällöistä ja yhdistelemään eri informaatiolähteitä ongelmiensa ratkaisuisissa. (Ahvenainen & Ovaskainen 1998, 277-288.) Tämä huomioiden jokainen oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea myös tietotekniikan käytössä.

*Tukiopetus.* Tukiopetus on yhtenäistävää eriyttämistä (Lahdes 1997, 200).

*“No...tukiopetus on tietenkin oma lajinsa...et jää koulun jälkeen harjoittelemaan lisää. Tukiopetuksen avulla niinku pönkkää niitä oppilaita samalle viivalle muiden kanssa.”*

Tukiopetukseen velvoittaa perusopetuslaki 628/1998, 16.§ ja sen antaminen peruskoulussa edellyttää huoltajan suostumuksen (Hirsjärvi 1990, 194). Kuitenkin tukiopetuksen toteuttamisessa oli kovasti vaihtelua. Haastattelemastamme 20 opettajasta 10 opettajaa piti säännöllisen tunnin tukiopetusta viikossa. Yhdellä opettajalla tukiopetusta oli kaksi tuntia viikossa, mutta opetuksesta vastasi koulun resurssiopettaja. Loput opettajat järjestivät tukiopetusta erittäin harvoin tai muutamat eivät lainkaan. Eräs opettaja kertoi, että koulun

tukiopetuskiintiöstä oli otettu muuhun käyttöön (mm. jakotunteihin, kerhotunteihin), joiden avulla koulun arki saadaan luistamaan ja sen vuoksi tukiopetuskiintiö oli ainoastaan puolitoista tuntia kuukaudessa. Vähäinen tukiopetus johtui koulun käytännöistä,

*“No tota valitettavasti kunnan määräämät resurssit rahan takia on semmoset, että meillä ei oo annettu yhtään tukiopetustuntia. Että mielelläni antaisin ja tarvettakin, tietyillä oppilailta olis...”*

opettajan kiireistä eri työtehtävien vuoksi,

*“...no mä olen sillä tavalla vähän poikkeuksellinen henkilö meidän koulussa, kun olen myös apualisrehtori ja erityisopettaja, ni mulla on sitten omien tuntein lisäksi viisi tuntia viikossa erityisopetusta ja sit mulla on tämmösiä hallinnollisia tehtäviä varten varattu viitisen tuntia viikossa eli ei mulla oo paljoa aikaa pitää sitä tukiopetusta... mutta muutamia tunteja on, varmaan tän syyslukukauden aikana olisinko kymmenen tuntia yhteensä... korkeintaan pitänyt...”*

ja opettajan omista näkemyksistä.

*“Tukiopetusta pidän harvoin, vain tarvittaessa. Lapset ei tykkää tukiopetuksesta... kokevat sen laiskaan jäämisenä...”*

Tukiopetuksen käytännön järjestämisen vaikeutena koettiin sopivan ajan löytäminen tunnille, mikäli se ei ollut lukujärjestykseen merkattu kiinteä tunti. Iltapäiväajat olivat huonoja, koska silloin lapset ovat jo väsyneitä ja aamuaikoja ei ollut vapaina.

*“Mun lukujärjestykseen ei mahdu... tää on aika moneen asiaan sidoksissa oleva juttu, et kun vanhemmat sanoo et puhutaan tukiopetuksesta, niin mä joudun sanoon et perjantaina kello kolme. Ei palvele enää ketään!”*

Tämän vuoksi tukiopetuksen muotoa oli muuteltu siten, että se palveli käytäntöä.

*“Käytännössä usein tapahtuu siten, että usein niitä asioita hoidetaan sitten oppituntien jälkeen taikka päivän jälkeen... eli pyydän oppilaita voisko ne hetkeks jäädä tänne ja sitten me käydään ihan henkilökohtaisesti läpi mitä hän vois sitten kotoon esimerkiks tehdä ja usein se liittyy kotitehtäviin ja niiden tekemisiin.”*

Tukiopetustunneilla oli monella opettajalla perusr ryhmä, joka osallistui aina tukiope-  
tukseen. Tämän lisäksi oppilaat vaihtelivat. Eräs opettaja kertoi tukiopetuksessa panosta-  
vansa siihen ryhmään oppilaita, joka jää osa-aikaisen erityisopetuksen ulkopuolelle, mutta  
joilla kuitenkin on “pieniä vaikeuksia”. Tukiopetuksen tavoitteet vaihtelivat oppilasryh-  
män mukaan.

*“Ja mulla on myös se, että joskus pyydän tukiopetukseen aamulla oppilaita, joilla ei  
välttämättä oo hirveästi ongelmia, mut että mulla olis aikaa heidän kanssaan viettää  
sitä henkilökohtaista aikaa...”*

*Mukautettu opetus ja hojks.* Mukautettu oppimäärä tarkoittaa oppimäärien mukauttamista  
oppilaiden oppimisedellytyksiä vastaaviksi. Mukautettuja oppimääriä käytetään tavallisim-  
min peruskoulun mukautetussa opetuksessa, harjaantumisopetuksessa ja kuulovammaisten  
opetuksessa, mutta niitä voidaan käyttää myös erityisopetuksen muilla osa-alueilla, jos  
oppilaiden opetukselliset tarpeet niin edellyttävät. Erityisopetuksen oppimääriä voidaan  
käyttää myös peruskoulun yleisopetuksen luokalla. (Peruskoulun opetussuunnitelman  
perusteet 1994, 19.)

Mukautettavat oppimäärät yleisopetuksen luokilla eivät olleet haastattelujemme  
näkökulmasta yleisiä. Ainoastaan yksi opettaja kertoi luokallaan olevan emu-oppilaan,  
joskin emu-diagnoosi oli vielä “virallisesti” saamatta ja sen viralliseksi saattaminen voi  
johtaa kyseisen oppilaan erityisopetussiirtoon.

*“...tää oppilas on menossa tutkimuksiin ja tekee emu-matikkaa... et erityisopettaja  
on luokitellut selväks emu-tapaukseks ja nyt vaan ootellaan niitä sellaisia virallisia  
papereita...”*

Mukautettavat oppimäärät on erotettava opetuksen mukauttamisesta. Opetuksen  
mukauttaminen on opetuksellinen käsite, joka koskee kaikkea erityisopetusta osa-aikaisesta  
erityisopetuksesta luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Opetuksen mukauttamisesta  
vastaa opettaja osana pedagogista prosessia ja sen tarkoituksena on toteuttaa opetus  
oppilasta parhaiten hyödyntävällä tavalla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet  
1994, 19.) Mielestämme tehokkaasti toteutettu eriyttäminen on lähellä mukautetun  
opetuksen käsitettä ja sitä peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1994) poiketen  
annetaan erityisopetuksen ulkopuolellakin jonkun verran. Ainakin tukiovetustunnit ovat

luokanopettajien mukaan erittäin yksilöllisesti suunniteltuja ja niissä opetus toteutetaan oppilasta parhaiten hyödyttävällä tavalla.

Saloviita (1999) näkee opetuksen ja oppimistavoitteiden mukauttamisen tärkeänä keinona, jolla turvataan erilaisten oppilaiden koulunkäynti yleisopetuksen luokalla. Yleistä opetussuunnitelmaa tulisi luonnollisesti mukauttaa vain siinä määrin kuin se on tarpeellista. Mukauttamistarve voi vähäisimmillään olla yhden vaikeaksi koetun oppiaineen vaatimusten mukauttamista, laajimmillaan kaikki oppiaineet ovat mukautettuja. Mukauttamisessa tulisi aina aloittaa oppimistavoitteiden supistamisesta. Jos se ei riitä tulisi harkita tavoitteiden muuttamista aihepiirin kuitenkin pysyessä samana. Viimeisenä vaihtoehtona on eriytetty opetus, jossa oppilas kouluavustajan tai oppilastoverinsa kanssa siirtyy pois luokasta. Tätä vaihtoehtoa tulee kuitenkin käyttää vähäisissä määrin ja selkein opetuksellisin perustein, sillä luokan ulkopuolelle siirtyminen saattaa johtaa oppilaan eristämiseen koko luokasta. Tulisi myös muistaa, että tätä ei käytetä ainoastaan mukautettavan oppilaan kohdalla vaan ajoittain voi jokainen oppilas opiskella asioita luokan ulkopuolella. (Saloviita 1999, 135-136.) Haastattelemamme opettajan luokalla oli oppilas, jonka mukauttaminen koski lähinnä matematiikkaa. Muista eriytettävistä oppiaineista ei opettaja puhunut, vaikka puhuikin yleisesti emu-oppilaasta.

*“...just tää emu-oppilas tekee esimerkiks matematiikassa tota emu-kirjaa ja tota... tai sitten mä teen niin, että jos annan jonkun tehtävän, niin mä käyn erikseen sanomassa, että sä teet tän ja tän ja tän ja tän niin ku näin, et mä oon laittanut ne niin kuin siihen samaan tehtävään...”*

Oppimistavoitteista ja sisällöistä poikkeaminen edellyttää kuitenkin ensin niiden määrittelyä. Tähän ollaan paneuduttu Haukkalan koulussa Jyväskylässä, jossa jokaiselle oppilaalle tehdään hojks siitä huolimatta ettei sairaalakouluun tulevia oppilaita siirretä erityisopetukseen. Haukkalan koulussa perusoppiaineista laaditaan yksityiskohtaiset, vuosiluokkakohtaiset tavoitteistot ja sisällöt, jotka toimivat ainekohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan ja toteutuksen pohjana. Arviointi kohdentuu oikeaoppisesti juuri oppilaskohtaisesti asetettuihin tavoitteisiin ja niitä käytetään myös diagnostisina pedagogisessa kartoituksessa. Tämä ja sen avulla laadittu hojks helpottaa opetuksen suunnittelua tilanteessa, jossa opetusryhmän oppilaat tulevat eri kunnista ja eri kouluista erilaisten oppikirjojen kanssa. (Tilus toim. 1998.) Näin menetellen muissakin kouluissa toteutuisi

opetuksen yksilöllistäminen, johon juuri erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla on oikeus. Pohdittavaksi jää kyseisen toimintatavan toteuttamistavat yleisopetuksen luokassa.

Arvosteluperusteena mukautetuissa oppiaineissa on henkilökohtaisten opetustavoitteiden saavuttaminen. (Saloviita 1999, 134-135.) Mukautetun opetussuunnitelman (emu) asema virallisena opetussuunnitelmana päättyi vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä. Nykyinen käytäntö, myöskin haastattelumme valossa on, että oppilas siirretään erityisopetukseen ja hänelle laaditaan opetuksen perustaksi hojks. Emu- ja esy-siirrot on poistettu, koska ne ovat ohjanneet erityisopetuksen järjestämistä oppilaan vamman ollessa lähtökohtana. Tällöin erityistoimet, tukijärjestelmät ja oppilaan oppimisstrategiat huomioon ottavat yksilöidyt opetuksen toteuttamistavat ovat jääneet sivuseikoiksi. (Tilus 1999a, 8.) Hojksissa, joka on mukautuksen toteutuksen työväline ne huomioidaan tärkeimpänä asiana. Hojksin teon eräs opettaja yhdisti automaattisesti erityisopetussiiirtoon segregoidun järjestelmän mukaisesti.

*“...mulla ei oo varsinaisesti niitä raskaampia... niitä hojks-päätöksiä, siirtopäätöksiä. Siirtopäätöksiä ei oo tehty vielä tässä. Että mulla on semmonen kuva, että ykkös kakkoksella ei äärimmäisen helposti tehdä niitä siirtoja. Tehdään kyllä semmosia mitkä on ihan selviä tapauksia, mut ne mitkä on rajatapauksia, niin melkein pä katotaan...”*

Vaikka usealla opettajalla oli luokassaan oppilaita, joilla oli erityisiä vaikeuksia ei hojks noussut esiin eriyttämisen toteuttamisesta keskustellessa. Luokanopettajien näkemyksiä tarkastellessa nousee esille, että hojks on edelleen lähes ainoastaan erityisopetuksen työväline. Yleisopetuksessa se ei haastattelemiemme opettajien näkemysten mukaan ole kovinkaan yleisesti käytössä. Ainoastaan kaksi opettajaa sivusi haastatteluissaan hojksia ja tällöinkin niistä puhuttaessa sivuttiin erityisopetusta.

*“Joo... se tekee omia juttujaan (emu-oppilas). Samoin on tää evy-oppilas, et ne tekee minkä pystyy, mutta nythän kävi niin tän evy-oppilaan kanssa, että hän olis saanut erityisluokkapaikan, mutta vanhemmat eivät antaneet lupaa sitten siihen siirtoon.”*

Toinen haastattelemamme opettaja viittasi “tasku”-hojksiin (Tilus 2000b, 5) puhuessaan kevyestä hojksista.

*“...sitten me ollaan tehty semmoisia kevyitä hojkseja, et ollaan tehty järjestelyjä, mutta nämä pari tyttöä vaatii jo semmosen erityissiirtopäätöksen...”*

Hojkseista, emuista ja evyistä puhuttaessa erityisopetus nousee tavalla tai toisella puheenaiheeksi. Integraatio selvästi erityisoppilaan kohdalla ei siis ole se ensimmäisenä harkittava vaihtoehto vaan siihen päädytään sen jälkeen kun muut vaihtoehdot ovat poissuljettuja. Kuitenkin eräs opettaja näki hojksin yksilöllisemmän opetuksen tulevaisuuden keinona.

*“...et ehkä tän hojksin ja tämmösen myötä tulee ehkä enempi sitä eriyttämistä sitten kaiken kaikkiaan, kun sitä resurssiakin pikkusen tulee. Ajattelu ehkä sitte suuntautuu semmisiin asioihin paremmin.”*

Hojks luultavasti tulee yleistymään yleisopetuksen työvälineenä ja auttamaan erilaisia oppilaita opiskelemaan yleisopetuksen luokalla.

## 5.6 Eriyttämisen määrä ja merkitys

Haastattelemastamme 20 opettajasta yhtä lukuun ottamatta kaikki kokivat etteivät pysty eriyttämään niin paljon kuin haluaisivat. Vastaukset olivat selkeitä ja suorina.

*“En, en ollenkaan (pysty eriyttämään niin kuin haluaisin) ja mulla on siitä jatkuvasti huono omatunto.”*

Ainoastaan yksi opettaja kykeni eriyttämään niin paljon kuin halusikin.

*“No... periaatteessa kyllä (pystyn eriyttämään niin paljon kuin haluan). Ei mua mikään estä ettenkö pystyis, et joskus silleen enemmän tuottaa päänvaivaa, et mitenkä, mut kyllä periaatteessa pystyn.”*

Eriyttämisen opettajat kokivat vaikeana ja työläänä. Eriyttäminen vaatii enemmän tunnin valmistelutöitä esimerkiksi eri tasoisten materiaalien parissa ja huolellisen suunnittelun merkeissä.

*“Se (eriyttäminen) vaatii aikaa... ennakkosuunnittelua. Et sitä ei voi vaan mennä luokkaan ja heittää jotain sinne, vaan se täytyy miettiä, et mitä mä tolle annan ja mitä mä tolle annan ja millaisia tehtäviä tolle tyyppille annan... että ei se muuten vastaa tarkoitusta ja siihen menee tietysti aikaa kun miettii niitä.”*

Huolellisen suunnittelun ei kuitenkaan nähty olevan onnistuneen eriyttämisen taakka, sillä tunneilla on paljon muuttujia, jotka saattavat vesittää kaikki hienot etukäteissuunnitelmat.

Eriyttäminen nähtiin onnistuneen työn taakka ja sen toteuttamista suhteessa omaan jaksamiseen oli pohdittu. Omasta aikataulusta ja vapaa-ajasta oli tingitty, mutta ei loputtomasti. Pidemmän päälle käytännön realiteetit on jouduttu myöntämään ja toimimaan niiden puitteissa.

*“Kokemukset ja tunteet eriyttämisestä... hmm... ikinä et tee likaa. Ikinä et panosta liikaa... joskus alku työvuosina siitä repi stressiä, tänään mä en jaksa enää repiä siitä yhtään mitään. Mä teen sen minkä mä jaksan ja mihinkä mä kykenen...”*

Onnistuessaan eriyttäminen koettiin kuitenkin palkitsevana ja sen vuoksi siihen jaksettiin panostaa.

*“Mut kyl mä koen, et jos on kiva tunti ja eriyttäminen on pelittänyt hyvin, niin itelleen jää hyvä mieli. Et silleen se on palkitsevaa.”*

*Minäkäsitys.* Yksi opettaja kuvasi muutamien oppilaidensa suhtautumista eriyttämiseen negatiiviseksi ja näki tämän asenteen olevan yhteydessä huonoon minäkuvaan ja heikkoon itsetuntoon, joka on rakentunut osaksi perheen liiallisten odotusten ja vaatimusten kautta. Suurimmalle osalle oppilaista eriyttäminen on kuitenkin luonnollinen asia johon on totuttu ja joka koetaan positiivisena “helpotuksena, ku kaikkee ei tarvikkaan jaksaa” sekä “turvallisuuden tunteena kun oma yksilöllisyys huomioidaan”. Eriyttämisen onnistunut toteutus on suorassa yhteydessä oppilaan positiiviseen minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Tämän mainitsi lähes jokainen haastattelemamme opettaja.

*“Mun mielestä se (eriyttäminen) merkitsee ennen kaikkea sitä itsetunnon kohottamista ja sitä, että se hyvä itsetunto säilyy, että aina ei tuu sitä epäonnistumisen tunnetta, huonommuuden tunnetta. Et on sellaisia tehtäviä, joista selviää. Sehän on just sen hyvän itsetunnon pohja, et mä osaan ja selviän.”*



Minäkäsitystä pidetään ihmisen tärkeimpänä ominaisuutena. Se määrää ihmisen käyttäytymistä, sen avulla ihminen pitää itsensä psyykkisesti tasapainoisena ja ehjänä, sen avulla ihminen tulkitsee maailmaa ja antaa merkityksen kokemuksilleen. Se myös määrää ihmisen odotuksia eli sitä, mitä hän tulevaisuudeltaan odottaa. Aho (1996, 9-12) tarkoittaa minäkäsityksellä yksilön kokonaisnäkemystä itsestään eli sitä, millaisena hän pitää itseään. Se on eräänlaista yksilön asennoitumista itseensä, jolloin minäkäsitykseen kuuluvat sekä ihmisen tiedot itsestään että hänen arvioiva suhtautuminen itseensä. Rosenbergin (1979) sanoin minäkäsitys voidaan määritellä siten, että se sisältää "kaikki ihmisen itseensä kohdistamat ajatukset ja tunteet". (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 360.)

Minäkäsityksen sosiaalista luonnetta ovat korostaneet erityisesti sellaiset minäteoreetikot kuin Mead (1934/1962), Cooley (1902/1964) ja Sullivan (1953), joiden mukaan käsitys itsestä yksinkertaisesti heijastaa muiden ihmisten käsityksiä yksilöstä. Cooleyn käsite "peiliminä" tarkoittaa sitä, että yksilö näkee itsensä sellaisena kun muut hänet näkevät. (Helkama ym. 1998, 360-361.)

Minäkäsitys on sen maailman keskus, jonka yksilö itse luo omien henkilökohtaisesti merkittävien kokemusien perusteella. Minäkäsityksen perusta muodostuu jo varhaislapsuudessa, jossa sen kehittymiseen vaikuttavat yksilölle tärkeät ihmiset, kuten vanhemmat, muut läheiset aikuiset ja ikätoverit. Vuorovaikutuksessa näiden tärkeiden ihmisten kanssa rakentuu minäkäsitys: vuorovaikutuksen havainnointi ja siitä tehdyt johtopäätökset toimivat pohjana omalle toiminnalle. Toiminnasta saadun palautteen varassa yksilö tarkentaa ja kehittää minäkuvaansa ja rakentaa näin käsitystä itsestään. (Aho 1996, 28.) Tätä prosessia kutsutaan peilisuhteeksi, joka on eräs minäkäsityksen syntymekanismi. Myös samastuminen on minäkäsityksen syntymekanismi. Samastuminen tarkoittaa sitä, että yksilö pyrkii varhaislapsuudessa aktiivisesti omaksumaan vanhempien käyttäytymistapoja ja jopa heidän ominaisuuksiaan eli pyrkii samastumaan vanhempiinsa. Lapsen minäkäsitys on kuitenkin vielä tilannesidonnainen. Se muuttuukin suhteellisen pysyväksi vasta kehityksen myötä. (Himberg, Laakso, Peltola, Näätänen & Vidjeskog 1995, 55.) Vaikka toiset ihmiset ovat tärkeitä minäkäsityksen kehittämisessä, kokonaan he eivät sitä kuitenkaan määrittele, sillä yksilö toimii myös itsenäisesti. Tämän toiminnan tuloksena minäkäsitys kehittyy. (Helkama ym. 1998, 360-361.)

Kouluoppimisessa kehittyä oppilaalle suoritusminäkäsitys, koska opiskelussa on aina kysymys tiettyihin tavoitteisiin pyrkimisestä. Jos oppilaan suoritusminäkäsitys on

positiivinen, hän tuntee mielenkiintoa opittavaa kohtaan ja käyttää aikaa ja voimiaan tavoitteisiin pääsemiseksi. Positiivisen kouluminäkäsityksen (minäkäsitys + suoritusminäkäsitys) kannalta on eduksi, että oppilas voi tuntea olevansa hyvä joissakin aineissa tai aihepiireissä. (Lahdes 1997, 100-101.) Eräs opettaja olikin pohtinut juuri eri aineiden ja aihepiirien arvostusta. Koulussa ja kouluelämässä hänen näkemyksensä mukaan painottuu kielelliset ja matemaattiset taidot. Muiden taitojen arvostus on toissijaista.

*“ ...että munkin näistä lapsista on monta jotka on esimerkiksi kädentöissä tosi vahvoja... ja jos aattelee näitä jollaki tavalla integroituja lapsia tai näitä diagnosoituja lapsia ni ne on myös niinku liikunnallisesti erittäin lahjakkaita, kädentaidoissa tosi taitavia mut että niinku tavallaan niinku löytävät varmasti paikkansa elämässä kun vaan nyt tämä koulu... jos itsetunto saatais jollakin tavalla tämän koulun läpi vietyä, et pääsis sit tekemään sitä missä on taitava oikeen niinku todella...”*

Edellä mainittu on näkökulma, jossa opettaja on koulun käytäntöjen kautta ajatellut yhteiskunnallisen integraation toteutumista. Tästä näkökulmasta katsottuna koulu ei yhteiskunnallista integraatiota paljoakaan tue.

### **5.7 Opettajat oppilaan näkökulmasta katsojina**

Kysyttäessä opettajilta, minkälaista opetuksen yksilöllistä huomiointia he itse haluaisivat, jos olisivat opettamansa luokan oppilaita, lähes kaikki opettajat kuvittelivat itsensä nykyisten oppilaidensa asemaan tai muistelivat omaa kouluaikaansa. Opettajien mielestä itsensä kuvitteleva oppilaaksi nykyiseen kouluun oli erittäin vaikeaa.

Tärkeimmäksi asiaksi nostettiin, että opettajalla olisi aikaa huomioida jokainen oppilas yksilöllisesti jotenkin koulupäivän aikana, jonka mainitsi puolet opettajista. Huomiointi voisi tapahtua joko opetustilanteessa muun muassa antamalla vastausvuoron tai jossain muussa tilanteessa, kuten ruokalassa, välitunneilla, jumppatunnin pukuhuoneessa tai reissuvihon välityksellä. Eräs miesopettaja oli tehnyt huomion, että varsinkin pojat haluavat paljon myös fyysistä huomiointia, "painiskelua, ilmaan nostelua ja käsien puristelua". Tärkeäksi kuitenkin nähtiin, että opettaja huomioisi jokaisen oppilaan jollakin

tavalla päivän aikana. Yksi opettajista koki, että yksilöllinen huomioiminen jotenkin päivän aikana on jopa erilaisia tehtäviä ja suunniteltua eriyttämistä tärkeämpää.

Muutama opettajista näki tärkeäksi, että opettajalla olisi aikaa pysähtyä keskustelemaan. Kolme opettajista kertoi suoraan sanoen tuntevansa huonoa omaatuntoa siitä, että heillä ei ollut aina mahdollisuuksia huomioida omia oppilaitaan yksilöllisesti ja todella pysähtyä kuuntelemaan. Erään opettajan mukaan juuri yksilöllinen huomiointi auttaisi säilyttämään positiivisen asenteen koulua kohtaan. Yksilöllisen huomioimisen mahdollisuutta vähensivät opettajien mukaan erityisesti ajan puute ja suuret ryhmäkoot:

*"...olis tärkeää, että (oppilaat) sais puhua... että ihan kerta kaikkiaan jos laskee matemaattisesti, niin se ei oo montaa minuuttia per oppilas, mitä mulla ylipäättänsäkään on aikaa koko päivän aikana..."*

*"Tavallaan ryhmäkoot pitäis olla semmoset, et opettajalla olis aikaa huomioida oppilaita, kuunnella niitä ja keskittyä niinku sen oppilaan asioihin, et se on tärkeä... ettet sä oo vaan sitä massaa siellä jossakin vaan et sut huomioidaan."*

Eräs opettaja laajensi ajan ja aikuisten antaman huomion puutteen näkökulman koko yhteiskunnan tilanteeseen:

*"...ku se yhteiskunnallinenki tilanne on semmonen, että sitä aikuista väkeä on turhan vähän ja sillä aikuisella väellä meinaa olla turhan vähän aikaa ja sitte myös niinku kotonakin ku ei sitä aikaa oo koulussa, eikä sitä oo kotona, eikä sitä oo niinku missään niin... varsinkin osalla lapsista se aikuisen tarve on hirveen kova."*

Jotkut opettajat olivat tietoisesti pyrkineet lisäämään ja opiskelemaan itse erilaisia keinoja, joilla pyrkivät oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen:

*"...mää oon yrittäny ihan siis tämmösillä pienillä asioilla jotka tietysti on pisara valtameressä että sanotaan niinku joka päivä kädestä näkemiin ja sillai et ainaki niinku tulee joku semmonen kontakti sen päivän aikana... nyt tota noinni mä oon semmosta käyttäny ku mää kävin keväällä semmosen Lions Fest, et jos esimerkiks kerrotaan jostain viikonlopusta tai jostain ihan niinku omasta kokemuksesta niin ja ku aikasemmin se oli helposti sillai, että sit siellä ne muutamat jotka kertos vaikka koko tunnin mut jotku ei niinku sano mitään... ni paljon yritetään semmosta, että niinku tavallaan jokainen joutuu niinku vähän sanoo jotain et tota ei jää sitte, et ei pelkästään ne jotka on niinku äänekkäämpiä ni sitte sais sitä huomioo."*

Tärkeänä opettajat näkivät myös, että joskus voitaisiin tehdä niin, että oppilailla olisi mahdollisuus valita mitä he itse haluaisivat tehdä ja mikä heitä kiinnostaa.

*"...enemmän ehkä toivosin... just joku omien intressien... ei nyt niinkään voi sanoa, et tehdä ihan mitä itse haluaa, mut esimerkiks joku tunti näin ja useemmin tehtäis sitä mitä ne oppilaat haluais."*

Myös palautteen antamisen näki muutama opettaja tärkeäksi. Oppilaille on erittäin tärkeää, että joku huomaa mitä he ovat tehneet ja antaa siitä palautetta.

*"...kyllä mää varmaan haluaisin sitä, että mää saan palautteen mun työstäni, et onks se oikeen tehty, oli se hyvää tai huonoo, mä haluaisin palautteen... että on semmonen turvallinen olo, ettei tarvi pelätä, että mää oon taas tehny kaikki väärin..."*

Kaksi opettajista olisi halunnut omana kouluaiikanaan enemmän haasteita. Opettajat myös kokivat, että eriyttäminen heidän kouluaiikanaan oli ollut tekemällä tehtyä, ei aitoa oppilaasta välittämistä. Muutama opettajista nostikin tärkeäksi "syvän" eriyttämisen oppilaan yksilöllisessä huomioinnissa.

*"...jos mä aattelen, että oisin ite ollut oppilaana tai olisin, niin toivoisin jotenkin siinä semmosta syvempää ja pitemmälle vietyä eriyttämistä..."*

## 5.8 Miksi eriyttäminen on vaikeaa?

*Liian suuri luokkakoko.* Liian suuri luokkakoko tuli useiden opettajien mieleen ensimmäisenä pohdittaessa asioita, jotka vaikeuttavat eriyttämisen toteuttamista.

*"No kyllähän se luokkakoko on iso rajote siihen, että mitä siellä pystyy tekeen. Mitenkä voi huomioida sen yhen oppilaan sieltä 30 joukosta... ja kun ei oo se yks vaan monta jotka tarvis hyvin erilaista huomiota..."*

*Liian vähän aikuisia.* Kun oppilaita on paljon, on erityistarpeitakin paljon ja niihin vastaaminen yhden opettajan voimin on vaikeaa. Lisäksi tarkempi erityistarpeiden määrittäminen koettiin suuressa luokassa vaikeaksi.

*“Sanotaan näin... et jos ois resursseja ja näin eespäin ni sitähän niinku arviointia ja mittaamista tekis paljon tarkemmin ja saisi ohjattua niinku sitä eriyttämistä justiin oikeisiin asioihin, oikeeseen aikaan, oikeeseen määrään, että sillä tavalla parhaimmillaan menis se juttu.”*

Toinen avustava ihminen luokassa auttaisi paljon ja avustaja-avun lisääminen oli yksi toive. Lisäksi toivottiin panostusta avustajan laatuun, sillä huonosta avustajasta on enemmän haittaa kun hyötyä.

*“...siis henkilöissä on aina eronsa, mut kun mulla on 30 oppilasta, ni mä en jaksa eikä mulla oo aikaa kouluttaa tänne jotakin sellaista ihmistä... et... et mä en kestä sitä, et mun perässä kulkee koko ajan joku kysymässä, et mitä mä nyt teen. Tämmösen porukan kanssa pitää sit jo olla ihminen, joka tietää paikkansa. On aikuinen, ei mikään kaveri...”*

Avustajien vaihtuvuus kouluissa on jatkuvaa. Useisiin kouluihin avustajat palkataan työllistämistuella tai työmarkkinatuella, jolloin työskentelyaika on kuusi kuukautta, maksimissaan kymmenen kuukautta. Alalle joutuu myös tätä kautta ei-soveltuvia ja eihalukkaita ihmisiä.

*“Mutta tää on aina jokavuotinen iso ongelma, että se on aikalailla tuurissaan, että minkälaisia avustajia tulee tänne...”*

Kouluavustajan ammatillinen kasvu ja kehitys vaativat ja edellyttävät koulunkäyntiavustajalta pitempiaikaista sitoutumista tehtäväänsä. Tämä puolestaan edellyttää pysyvää työsuhdetta. Olisi erittäin tärkeää, että alalle saataisiin vakinaisia toimellisia koulunkäyntiavustajia. Työn kohteena ovat usein erityisoppilaat, jotka tarvitsevat pysyviä ihmissuhteita ja ammattitaitoisia avustajia. Myös opettajalle ja koko muulle työyhteisölle käy erittäin raskaaksi opastaa uusia työntekijöitä vaativiin tehtäviinsä, varsinkin kun tietää, että työntekijä on väliaikainen. (Ikonen ym. 1999, 356.)

*“...kun kouluun saadaan päteviä avustajia, niin heillä loppuukin jo pian tämä työllistämisaika ja ihmiset vaihtuu. Siinä ei auta mikään. Byrokratia ei kuuntele yhtään kouluja... ja uuden kans joudutaan taas lähtemään ihan nollasta liikkeelle ja uus avustaja voikin olla täysin hyödytön sitten taas...”*

Muutenkin ihmisten vaihtuvuus koettiin huonoksi.

*“...ja sit kun tää on vielä niin sirpaleista touhua. Mulla on kaks erityisopettajaa ja kaks avustajaa viikon aikana käytettävissä... että siinä ei oo semmoista kiinteää henkilöä mikä sekin vielä vaikeuttaa tätä hommaa...”*

*Liian vähän resursseja.* Yleisesti opettajat kuvasivat eriyttämistä vaikeuttavana asiana resurssien puutteen. Siihen liittyi juuri edellä käsittelemämme asiat, liian suuret luokkakoot ja avustajien tarve. Sen lisäksi viitattiin suureen työmäärään, joka koski omaa työtä ja erityisopettajan työtä. Resurssit määrittelevät tuntikiintiöt joiden puitteissa työtä tehdään. Liian pienet tuntikiintiöt aiheuttivat alituista kiirettä, joka vaikeutti muun muassa erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä. Pienet tuntikiintiöt eivät myöskään mahdollistaneet kaikkien oppilaiden erityisopetuksen tarpeeseen vastaamista.

*“...kun on koulu jossa on noin 400 oppilasta ja tasan yks erityisopettaja... et mulla on kahden oppitunnin verran hänen resurssejaan käytössä, mut mulla on sellainen käsitys, että tällä hetkellä hän ei pysty viides ja kuudes luokkalaisia ottamaan ollenkaan...”*

Resurssien puutteena nähtiin myös eriyttävän materiaalin puute.

*“No että... opettajalla pitäis olla tietynlaisia materiaaleja mitä voi käyttää. Erilaisia kirjoja... just näitä tällaisia emu-kirjoja ja sitte tas vois olla ihan muitten kirjasarjojen kirjoissa parempia tehtäviä tai muuta. Semmosta materiaalia pitäis olla...”*

Materiaalin puute vaikutti myös erilaisten työtapojen toteuttamisen vaikeuteen. Jos ei ole opetusmateriaalia, jonka avulla opetusta voisi käytännössä toteuttaa, on opetus vaikeaa. Tällöin opetus ajautuu kirjan pohjalta tapahtuvaan opetukseen jolloin eriyttäminen vaikeutuu.

*Liian pienet tilat.* Erilaisia työtapoja vaikeutti myös tilojen pienuus ja ahtaus.

*“Luokka on tilana ahdas elikkä meillä ei voi tehdä minkäänlaisia istumajärjestyksiä. Ainoa toimiva systeemi on se, et on kaksi riviä paripulpetteja ja sit yks rivi sillai et siinä on yksittäin istuvia ja se on ainoa toimiva sen takia, et jää jonkinmoiset käytävät joita pitkin voi kulkea... elikkä meillä ei voida tehdä mitään tämmösiä pienryhmäpöytiä eikä mitään tällaisia hevosenkenkiä...”*

Luokkien oppilaita ei siis saanut jaettua eri työpisteisiin tai erikseen työskentelemään. Tämän havaitsivat erityisesti opettajat, jotka olivat aikaisemmin työskennelleet suuremmissa tiloissa.

*“Jos mä vertaan mun viime vuoden työpaikkaan, ni se oli pieni koulu, jossa oli paljon erilaisia pieniä tiloja ja paljon tietokoneita käytössä ja muuta, ni siellä oli aivan erilaista eriyttää, että siellä jo ne tilat anto mahdollisuuden siihen, että pysty laittaa toisen johonki koppiin tekemään jotakin tehtävää ja jotkut pelaamaan jotakin juttua, että tässä mä oon riippuvainen tilasta...”*

Linnakylä (2000) on haastatellut ulkomaalaisia opettajakollegoitaan kysyen heiltä Suomen kouluista, sillä Linnakylän mukaan itseä lähellä olevia asioita, kuten omaa kulttuuria ja koulukulttuuria on vaikea arvioida. Venäläisten ja virolaisten opettajien mukaan Suomen kouluissa on hyvä varustetaso. Länsieurooppalaisten opettajien mielestä suomalaisissa kouluissa hyvää ovat fyysiset tilat: niiden tilavuus ja hyvä varustetaso. (Linnakylä 2000, 80-81.) Tämä poikkeaa paljon haastattelemiemme opettajien käsityksistä. Huomiota herätti se, että ulkomaalaiset opettajat arvioivat Suomen koulutilojen olevan selvästi suunniteltuja perinteiseen, opettajajohtoiseen opetukseen (Linnakylä 2000, 81).

## 6 OPETTAJAN TYÖN NYKYTILANNE

### 6.1 Opettajan työn muuttuminen

Peruskoulun ja opettajan työn muuttuminen on ajankohtainen ja polttava aihe, joka näkyy ja kuuluu tiedotusvälineissä. Samalla puhutaan paljon myös siitä, että koulu muuttuu liian hitaasti muuhun yhteiskuntaan nähden. Koska koulu ei enää pysty kohtaamaan oppilaiden muuttunutta maailmaa, lasten ja nuorten arkipäivään sisältyvistä oppimisympäristöistä on tullut yhä merkittävämpiä oppimista aikaansaavia tekijöitä, jotka myös näyttävät kiinnostavan heitä koulua enemmän (Aittola 1998, 172-176). Koulu voi olla oppilaiden elämässä vain pieni vaikuttava tekijä. Näin ollen muutosta siis kaivataan, että lapset voisivat jälleen nauttia oppimisen kokemuksista koulussa.

Miettisen (1994) mukaan uudenlaisen oppimisen ja opetuksen itujen ja mallien kehittyessä ehkä dynaamisimmin juuri koulun ulkopuolella on tärkeää omaksua näiden toimintojen piirissä kehittyviä toimintatapoja ja välineitä koulutyön piiriin. Tämä saattaa olla hyvin tärkeä tapa ratkaista koulun ja elämän erillisyyden ongelmaa. (Miettinen 1994, 34.) Tässä tehtävässä Niemi (1998b) näkee tärkeänä opettajan roolin. Hänen mukaansa yksi opettajan mittavimmista tehtävistä tulevaisuudessa onkin oppilaiden oppimisen halun ja taidon sytyttäminen kunkin oppilaan kohdalla. Toisaalta on kuitenkin kohdattava myös se tosiasia, että oppimisyhteiskunnassa on aina niitä, joille oppiminen instituution tarjoamassa muodossa ei ole ensisijainen tavoite. (Niemi 1998b, 452-453.)

Monissa teoksissa ja artikkeleissa keskeisenä koko koulun muutoksessa ja kehittämisessä nähdään juuri opettaja ja hänen muuttuva roolinsa yksilötyöntekijästä yhteistyön tekijäksi. Lauriala (1998, 120) ja Halmio (1997, 48-49) toteavat, että koulut eivät muutu poliittisesta tahdosta, ulkopuolisten tahojen kirjoittamista papereista ja uusista opetussuunnitelmista eivätkä organisatoristen ratkaisujen kautta, vaan muutos lähtee yksilöiden



omasta elämämaailmasta ja ajattelusta, jolloin tärkein suodatin uudistusten läpimenoissa ovat opettajat. Niemi (1998b, 453) on todennut osuvasti: "Koulu ei kehity, jos opettajat eivät kehity ja opettajat eivät kehity, jos koulu ei kehity". Myös Kohonen ja Leppilampi (1994, 25) kuvaavat "omaa työtään kehittävän ja avoimesti pohtivan opettajan olevan koulun kehittämistyön ydin". Halusimmekin tarkastella opettajan työtä ja opettajaan kohdistuvia odotuksia selvittääksemme, kuinka vaikeaa koulun kehittäminen ja käytännön yläpuolelle astuminen on opettajalle, jonka työ koostuu yksintyöskentelystä ja mitä moninaisimmista käytännön opetustilanteista sekä niihin liittyvistä järjestelyistä.

### 6.1.1 Yhteiskunnalliset muutokset

Opettajan työhön kohdistuvat muutospaineet ovat viime vuosina olleet huomattavia. Varmastikaan vähiten näitä paineita ei aiheuta nykyinen postmoderni yhteiskunta, joka elää murroksen ja jatkuvien muutosten aikakautta. (Kiviniemi 2000, 19.) Suuria poliittisia, taloudellisia ja kulttuurisia muutoksia tapahtuu jatkuvasti ja nopeasti. Muun muassa julkisen sektorin supistuminen, taloudellinen kilpailu ja kaupankäynti, tehokkuuden lisääntyminen työelämässä, taloudellisen eriarvoisuuden lisääntyminen, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen, informaation määrän kasvu sekä informaatioteknologian mukanaan tuomat mahdollisuudet heijastuvat myös kouluun ja opettajan työhön. (Kohonen & Leppilampi 1994, 21-24; Luukkainen 1998, 16-18; Niemi 1998b, 440-457). Erityisesti ne heijastuvat opettajan työhön oppilaiden kautta. Yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten lisäksi myös perheissä tapahtuvat muutosprosessit lisäävät yksilöiden sekä perheiden erilaisuutta ja eriarvoisuutta, jolloin oppilaat tuovat myös kotiensa paineita väistämättä mukanaan kouluun. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130-132.)

Yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten vaikutus näkyi tutkimukseemme osallistuneiden opettajien vastauksissa kysyttäessä heidän työnkuvastaan. Yleisin huomio, joka kuvastui vastauksista opettajien työhön liittyen, oli opettajien kokemukset työnkuvansa muuttumisesta, laajentumisesta, kokonaisvaltaistumisesta ja moninaistumisesta. Niemen (1998b, 452) mukaan on nähtävissä merkkejä siitä, että opettajan yhteiskunnallinen vastuu laajenee ja rajat opettajan työn ja sosiaalialan työn välillä hämärtyvät. Myös tutkimuksemme opettajat kokivat, että heidän työstään opetus on nykyisin vain yksi osa, jonka vuoksi he tarvitsevat monen eri alan taitoja ja joutuvat mukautumaan moniin eri rooleihin.

*"Niin tänä päivänä se opettajan työ on henkisesti erittäin raskasta, koska siihen on tullut mukaan kaikenlaista muutakin kuin opettamista. Siinä saa olla niin kuin sosiaalityöntekijä, psykologi, poliisi ja äiti, et kaikkee näitä. Ja sitten vielä hoitaa vähän näitä perheitäkin, jos vaan jaksais. Että tämmöstä on tullut hirveen paljon lisää ja työnkuva on laajentunut."*

*"Se on varmasti viimeistä sekatyömiehen työtä mitä tästä maasta löytyy, että on niin kuin osattava hirveen monenlaisia asioita. Ja tota... tai on hyödyksi osata monenlaisia asioita. Ja on hyödyksi se, että ei sano ei oikeen minkäänlaiselle työlle. Ja et työ on muuttunut mun mielestä voimakkaasti tänä aikana minkä mää olen ollut töissä, että selvästi opettamisesta enemmän tämmöseen sosiaalisen ja psykologisen työn suuntaan..."*

Eräs opettaja ilmaisi suoraan, että opettajan työn muuttuminen heijastaa koko yhteiskuntamme tilaa, nähden oman työnsä näin laajemmassa mittakaavassa.

*"...hyvin moninaista työtä ja hyvin vaativaa työtä se on kyllä, että sanotaan että yhä vaativampaa ja yhä repivämpää. Se tahtoo olla varmaan koko tässä yhteiskunnassa sama tilanne. Vaatii yhä useampia erilaisia taitoja."*

### 6.1.2 Hallinnolliset muutokset

Yhteiskunnallisten muutosten lisäksi myös hallinnollisesti ajateltuna koulumaailmassa on toteutettu runsaasti erilaisia uudistuksia, jotka ovat vaikuttaneet koko kouluun sekä opettajan työhön. Yksi uudistuksista on ollut koulutusta koskevan lainsäädännön kokonaisuudistus, joka on mahdollistanut toimivallan siirtämisen keskusjohtoisesta ohjauksesta oppilaitostasolle. Opettajan uusissa työtehtävissä tämä näkyy erityisesti vastuun ottamisena didaktisten sisältöjen eli lähinnä opetussuunnitelman luomisesta, jonka vuoksi opettajan tulisi pystyä arvioimaan oman työnsä toteutumista ja myös ohjata oppilaita arvioimaan omaa opiskeluaan toimien näin oppilaiden oppimisen ohjaajana.

Muutos on siis lisännyt opettajan työtä mutta antanut myös lisää vapautta työn toteuttamiseen. Myös opettajan kelpoisuusvaatimuksia koskenut uudistus on muuttanut opettajan työtä kehystäviä rakenteita mutta on toisaalta antanut yksittäisille opettajille mahdollisuuksia uudentyyppisten ja persoonallisten opettajapätevyyksien rakentamiseen. Opettajan työhön ovat vaikuttaneet myös koulutuksen rahoitusjärjestelmän uusiminen, joka on näkynyt muun muassa oppimateriaalien, koulutarvikkeiden ja kirjojen kierrätykse-

nä ja jopa puutteena sekä oppimiskäsityksen muuttuminen behavioristisesta konstruktivistisemmaksi. (Jakku-Sihvonen 1998, 20-22; Kiviniemi 2000, 19; Kohonen & Leppilampi 1994, 17-19, 25.)

Hallinnollisten uudistusten vuoksi haastattelemamme opettajat arvioivat erilaisten lisätöiden ja luokan ulkopuolisen työn lisääntyneen muun muassa erilaisissa työryhmissä mukana olemisen, erilaisten projektien, hojksien tekemisen ja arvioinnin tarkentumisen sekä tätä kautta yhteistyön lisääntymisen myötä.

*"Opettajan työ on kyllä äärimmäisen monipuolista hommaa, et sen lisäksi mitä siihen liittyy päivittäistointojen näiden oppilaiden kans siellä luokassa lisäksi, niin onhan näitä rooleja hyvinkin paljon. Itse oon meidän koulussa monennäköisissä työryhmissä mukana ja ainevastuissakin..."*

Niemi (1998b, 453) näkee, että vaikka opettajan työhön on aina kuulunut lukuisten ihmissuhteiden verkko, työ on ollut kuitenkin pääosin yksinpuurtamista siten, että opettaja on opettanut omaa luokkaansa. Samaa on tutkimuksessaan todistanut Linnakylä (2000), joka on tutkinut länsieurooppalaisten opettajien mielipiteitä Suomen kouluista. Läntiset opettajat pohtivat eniten opettajien välisen yhteistyön näkymättömyyttä. Yhteistyöhän olisi juuri asia, joka parantaisi sekä opettajien että oppilaiden viihtyvyyttä koulussa ja mahdollistaisi koulun kehittymisen. (Linnakylä 2000, 80-82.) Tämän vuoksi näemmekin opettajien roolin erittäin tärkeänä kollegoiden välisten yhteistyön lisäämiseksi ja tätä kautta koko koulun kehittämiseksi.

Kollegoiden välinen työn jakaminen sekä sen suunnittelu ja arviointi ovat olleet opettajan työssä vieraita. On kuitenkin selvästi havaittavissa, että opettajan työ on muuttumassa yksilötyöstä yhteistyön suuntaan. Yhteistyö ei koske kuitenkaan vain koulun sisäistä työyhteisöä vaan koulun odotetaan verkostoituvan entistä enemmän ympäröivään yhteisöön, vanhempiin sekä työ- ja kulttuurielämään. (Niemi 1998b, 453.) Myös Räisänen (1996, 15-16) toteaa, että opettajan työhön liittyvät muun muassa oppilashuollollisten ja koulun hallintoon liittyvien tehtävien lisäksi koulun ulkopuolella tapahtuva opetus.

### 6.1.3 Yhteiskunnallisten ja hallinnollisten muutosten vaikutukset opettajan työhön

Työn laajentumisen ja lisääntyneiden työtehtävien vuoksi työ koettiin raskaaksi, vaativaksi, haasteelliseksi, hektiseksi, kiireiseksi, vaikeaksi ja jopa infernaaliseksi. Myös Kiviniemen (2000) tutkimuksessa mukana olleet opettajat tuovat esille kiireen ja kiihtyneen työtahdin työssään. Opettajan viikottaiseksi työmääräksi arvioidaan jopa 47 tuntia. (Kiviniemi 2000, 83-84.) Joidenkin omaan tutkimukseemme osallistuneiden opettajien mukaan työn raskaus ja kiire oli kuitenkin kausittaista. Samoin Räisänen (1996, 93-93) nostaa tutkimuksessaan esille kiireen korostumisen erityisesti lukukausien lopussa, jolloin opettajat ovat stressaantuneimpia.

*"Raskasta työ on myös, ainakin kausittain. Nyt (joulukuussa) ollaan esimerkiks aika väsyneitä. On sellaisia piikkejä, että tuntuu et aika ei riitä mihinkään."*

Lisätöiden nähtiin verottavan aikaa luokkatyöskentelystä eli opettajan perustyöstä. Kyriacoun (1991) tutkimuksessa opettajan perustyötä määritellään niiden taitojen avulla, joita opettaja tarvitsee työssään. Näitä taitoja ovat: 1) tavoitteiden määrittely, opetuksen suunnittelu ja valmistelu sekä opetusjärjestelyt, 2) oppilaiden aktivointi ja motivointi, 3) opetustilanteiden hallinta ja organisointi, 4) myönteisen oppimisilmaston luominen ja ylläpitäminen, 5) työrauhan ylläpitäminen ja konfliktitilanteiden ratkaisu, 6) oppilaiden oppimisen ja kehityksen evaluointi sekä 7) opettajan oman työn evaluointi ja reflektointi. (Kyriacou 1991, 8-9.) Edellä mainitut taidot ovat juuri niitä opettajan työn perustaitoja, jonka vuoksi monet opettajat ovat aikoinaan halunneet opettajiksi. Lisääntyneiden työtehtävien vuoksi opettajien ajatukset kääntyvät kuitenkin monien muiden asioiden kuin vain oman luokan opettamisen suuntaan. Kiviniemen (2000) tutkimuksen mukaan opettajat kuvittelevatkin uraa aloittaessaan työtään huomattavasti helpommaksi. Kuvitelmat helposta opettajan perustyöstä kuitenkin karisevat hyvin pian pois mielestä. (Kiviniemi 2000, 88.)

*"...ennen se oli aika lailla sitä perustyötä mitä tehtiin, et se meni et sä valmistelit tunnit ja pidit oppitunnit ja kaikki mitä siihen liittyy ja - nykyään on tullu mahdottomasti sillä tavalla uusia tehtäviä, että ensinnäkin arviointi on, sanotaan omalla tavalla tullu vaativammaks ja tarkemmaks ja monimutkasemmaks ja sitte oppilaat tulee hyvin erilaisista taustoista... että joutuu paljon olemaan sosiaaliviranomaisten kanssa tekemisissä ja sitten monenlaista niinku semmosta yhteistyötä..."*

*"...välillä tuntuu, että sitä työtä on ihan hirveesti, et nykyaikana kaikki muu se luokan ulkopuolinen työ on hirveesti lisääntynyt. Että tota... kaikenlaista tekemistä mitä opettajan tehtäväks on sälytetty ja kaiken näköistä projektii ja sen semmosta,*

*että välillä tuntuu, et ois kiva kun sais vähän enemmän keskittyä tähän luokkaan ja luokan kans työskentelyyn, kun muihin juttuihin."*

Vaikka lisätyöt koettiin pääosin raskaiksi, eräs nuori opettaja kuitenkin koki lisätöiden kuuluvan olennaisena osana työhön.

*"Et kyllähän se teettää... että täytyy käyä keskusteluja psykologin kanssa ja erityisopettajan kanssa ja täytyy suunnitella erilaista opsia ja muuta. Että semmosta lisätyötä mutta se sitte kyllä kuuluu tähän työhön, että en valita kyllä yhtään siitä."*

Koska opettajan työ koettiin laajaksi ja monitahoiseksi, opettajan työssä jaksamisen kannalta opettajat näkivät tärkeäksi töiden jakamisen niihin töihin, jotka kuuluvat opettajalle ja niihin töihin, jotka eivät kuulu opettajalle. Myös Kiviniemi (2000) päätyy tutkimuksessaan samansuuntaisiin johtopäätöksiin. Opettajan tulisi opetustyössä huolehtia myös omasta jaksamisestaan ja uusiutumisestaan ja osata välillä viettää myös vapaa-aikaa. Myös opettajayhteisö on merkityksellinen työssä jaksamisessa. (Kiviniemi 2000, 91-92.)

*"...jos olis semmonen totaaliperfektionisti kaikessa ni ei varmaan kovin pitkään jaksas... Koko ajan täytyy niinku hirveen tarkkaan opetella, että missä kohtaa aina laittaa sen riman poikki, että muuten siitä ei tuu niinku yhtään mitään. Joka päivä aina mieltii, että mikä asia on semmonen, että mikä kuuluu itselle ja mikä asia on semmonen mikä yksinkertasesi ei kuulu enää itselle, että se on semmosta."*

Yksi opettajista kertoikin, että vaarana on opettajan työhön kiinni jääminen. Opettajuus on ammatti, joka on "julkista riistaa". Räisänen (1996, 15-16) näkee, että opettajan ammatti on myös julkinen ammatti, koska työtä arvioi oppilaiden lisäksi koko koulun työyhteisö, vanhemmat sekä kouluhallinto. Julkisuuden vuoksi opettajan roolista voi olla vaikea päästä eroon vapaa-aikana.

*"...ei se opettajan päivä - se opettajan päivähän jatkuu. Ja se jatkuu iltakymmeneen ja joskus soitetaan vielä kymmenen jälkeenkän... että opettajakunta on kummallinen ammattiryhmä, että niille voi soittaa millon vaan. Että ravintolasta palaa ja joku asia on jääny kismittämään niin eikö muuta, kilauta opettajalle yöllä ja palauta kaikki sisimmät tuntosi ja kerro mikä sinua harmittaa, et näin se toimii."*

Mielenkiintoisen poikkeuksellinen näkökulma opettajan työn muuttumisesta oli opettajalla, joka oli toiminut työssään 37 vuotta. Hän näki, että opettajan työ sinänsä ei ollut

merkityksellisesti muuttunut. Muutoksen olivatkin tuoneet mukanaan lasten muuttuminen ja uudet välineet.

*"...ei se oo paljoakaan muuttunu, lapsehan on muuttunu sillä lailla rohkeammiksi ja vapaammiksi, ne on muuttunu mutta ei paljoa sekään puoli. Uusia välineitä on tullu. Tietokone... mutta en mää opetushommista sitä paljon käytä... no kirjat, kirjojen osalta, ne on muuttunu ainakin paremmaksi. Että siltä osalta on muuttunu, niitä on mukavampi käyttää, hyviä kirjoja."*

#### 6.1.4 Opetuksen muuttuminen opettamisesta kasvattamisen suuntaan

Tärkeänä opettajan työssä nähtiin kasvattaminen, joka tuli esille monien opettajien haastatteluissa. Yleensäkin työn koettiin muuttuneen enemmän opettamisesta kasvatuksen suuntaan. Tässä tehtävässä opettajan koulutuksen todettiin antaneen liian vähän valmiuksia.

*"...opettajan työ on hyvin kokonaisvaltaista... se ei ole enää pelkkää opettamista. Siihen kuuluu myös kasvatuksen asiat ja välillä mieltii, että opettajan koulutus ei riitä."*

Myös Syrjälän (1998, 30-32) tutkimuksessa tulevaisuuden opettaja nähdään ennen kaikkea kasvattajana. Opettajan rooli tuleekin tulevaisuudessa olemaan ennen kaikkea suunnan näyttäjä, ohjaaja ja kasvattaja. Opettajan työn muodollisuus siis vähenee, mutta kasvatustavastuu ja ihmisten kohtaaminen nousevat entistä tärkeämmäksi. (Niemi 1998b, 452-457.)

Peruskasvatuksen ohella työn kuvattiin olevan myös perustyötapojen opettamista. Kasvattaminen nostettiin kuitenkin työtapoja tärkeämmäksi tehtäväksi.

*"Kyllä se ala-asteella on hyvin paljon semmosien niinkun siis sanotaan painottuu mun mielestä kasvattamiseen, tapojen opetteluun, yleensä ylipäättänsä yleiseen yhteiseen toimeentuloon... se on semmosten perustyötapojen oppimista... vois melkeen sanoa, että ensin kasvatus ja sitten työskentelytavat."*

Eräs opettajista pohti kuitenkin, että opettaminen, joka on perinteisesti ollut opettajan päätehtävä, tulisi saada jälleen nostettua esille muiden työtehtävien "alta". Hänen mukaansa opettamisen osuus opettajan työssä on vähentynyt liiaksikin.

*"...mitä se opettaminenkaan sitten on? ...mut ei se nyt kuitenkaan oo sitä mitä nyt perinteisesti sillä opettamisella tarkoitetaan. Se on yks osa sitä työtä, tosin kuitenkin vielä tänä päivänäkin iso osa. Ja... sen arvoa pitäis edelleenkin saada nostettua ja painotusta edelleen kasvatettua, että siinäpä ehkä se ongelma on, että sen painoarvo sen opettamisen tietyllä tapaa vähenee kaikkien muiden asioiden noustessa esiin."*

Opettajien kommentit opetuksesta ja kasvatuksesta herättävät kysymyksen siitä, mikä niiden ero on vai onko niiden välillä eroa. Hirsjärvi (1990) kuvaa opetusta seuraavasti: "opetus on kasvatustavoitteiden suuntaista intentionaalista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on aikaansaada oppimista". Kasvatus puolestaan on "inhimillistä toimintaa, jonka tarkoituksena on edellytysten luominen ihmisen monipuoliselle kehitykselle ja kasvulle". (Hirsjärvi 1990, 72-73,131.) Hirsjärven kuvausten mukaan kasvatus voidaan siis nähdä opetusta laajempänä käsitteenä. Lahdes (1997, 14) puolestaan toteaa, että "opetus on kasvatustavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset, oppimisen avulla, tavoitteiden saavuttamiseen. Oikeastaan kouluopetus on koulukasvatusta." Lahdes siis näkee koulukasvatuksen ja -opetuksen olevan sama asia, kun taas haastattelemamme opettajat näkivät kasvatuksen olevan Hirsjärven kuvauksen mukaisesti opetusta laajempaa toimintaa. Erään näkökulman pohdintaan tuovat vielä Leino ja Leino (1997, 9), jotka puhuvat kasvatuksesta ja opetuksesta rinnakkaisina käsitteinä: "kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena voidaan pitää kasvatettavan auttamista hyvään elämään". Onko opetuksella ja kasvatuksella siis eroa?

## 6.2 Opettajan työn positiivisia puolia

*Opettajan työn vaihtelevuus ja opettajan persoona.* Toinen selkeä yhteinen tekijä opettajien vastauksissa oli työn vaihtelevuus. Moni opettajista koki työn vaihtelevuuden ja monipuolisuuden olevan juuri se tekijä, jonka vuoksi he pitivät opettajan työstä eli vaihtelevuus koettiin työn laajenemiseen verrattuna erittäin positiiviseksi tekijäksi opettajan työssä. Useat opettajista kuvasivat lähes samassa sanajärjestyksessä, että heidän

työssään ei ole kahta samanlaista päivää, vaikka lukujärjestys ja työn raamit pysyvätkin samoina päivästä toiseen.

*"Voi sanoa, että kahta samanlaista päivää ei tietenkään oo, että vaikka lukujärjestys pysyy samana niin päivät on aina omiansa kuitenkin eikä koskaan mee sillai ku suunnittelee. Ei tarkota kuitenkaan sitä, ettei pitäs suunnitella vaan kyllä ne raamit pitää olla selvillä ja tilanteen mukaan soveltaa niitä."*

Vaihtelevuus työssä nähtiin usein omasta persoonasta johtuvaksi. Persoonallisuus on opettajan keskeisin työväline, joten samaa opettajan työtä tehdään monin eri tavoin kunkin oman persoonallisuuden mukaan (Uusikylä & Atjonen 2000, 181). Kiviniemi (2000) näkee juuri opettajien erilaisuuden ja persoonallisuuden olevan opettajan työn rikkaus. Opettajan tulee työssään toimia rehellisesti oman persoonallisuutensa mukaisesti. Opettajakoulutuksessa ei tulisikaan opettaa tiettyä "oikean" opettajan mallia vaan koulutuksen tulisi pyrkiä tukemaan opettajaksi opiskelevia heidän oman persoonallisen opettajuutensa löytämisessä. (Kiviniemi 2000, 72.) Juuri oman persoonallisen tyylin mukaan opettaminen tuo vaihtelua työhön, joka voi näyttäytyä opetuksessa myös negatiivisella tavalla, kuten tutkimuksemme opettajat tuovat ilmi.

*"...joka päivä on aina hyvin erilainen ja oman persoonan varassa tätä työtä tehdään hyvin pitkälti. Ihan niissä tilanteissa pitää ammentaa hyvin paljon, että etukäteissuunnittelua voi tehdä, mutta yleensä se suunnittelu ei toteudu ihan sellaisenaan, koska niitä muuttujia on hyvin paljon."*

*"...vaihtelevaahan tää on. Ihan hirvittävän vaihtelevaa. Et ei voi sanoa, että olis yhtään kahta samanlaista päivää. Sen takia itse tykkään tästä hommasta. On hyviä päiviä, on huonoja päiviä. Jos mulla menee huonosti, niin menee lapsillakin huonosti, että tää on hyvin paljon semmoista omasta persoonastasi kiinni olevaa. Valitettavasti. Että se on opettajan persoonasta hirveesti kiinni miten päivät menee."*

*Työn ihmisläheisyys ja yhteistyön tekeminen.* Opettajan ammatti on erityisesti ihmissuhdeammatti, jossa hän työskentelee oppilaiden, koulun henkilökunnan sekä oppilaiden vanhempien kanssa. Työhön vaikuttaa koko ympärillä oleva yhteiskunta. (Räisänen 1996, 15-16.) Kolmas monien opettajien kohdalla esille tullut ja selvästi positiivinen asia olikin opettajan työn ihmisläheisyys, joka koettiin yhdeksi työn parhaimmista puolista.



*"Ihmisläheistä työtähän se on, yks sen parhaita puolia."*

Ihmisläheisyyttä työssä koettiin yhdessä oppilaiden kanssa sekä yhteistyön muodossa muiden tahojen kanssa. Opettajat kuvasivat työtään myös sanoilla antoisa, mukava ja mielenkiintoinen. Antoisaksi ja mukavaksi työn teki opettajien mukaan juuri oppilaiden kanssa oleminen, oppilaiden kehityksen seuraaminen ja oppilailta saatu jatkuva palaute. Räisänen (1996) tuo tutkimuksessaan esille, että koska luokanopettajan työ on ajallisesti ja sisällöllisesti oppilaskeskeistä, opettaja on yleensä tyytyväinen työhönsä, jos opettaja-oppilassuhde on onnistunut. Palkitsevia kokemuksia opettajalle ovat oppilaiden menestyminen koulussa ja yleensä elämässä sekä oppilailta saatu positiivinen ja välitön palaute oppimistilanteissa. (Räisänen 1996, 94.) Eräät opettajista kuvasivat työnsä mukavia ja antoisia asioita näin:

*"No kyllä mää ihan yleisesti tykkään, tää on monipuolista ja on sillai kiva tehdä töitä oppilaiden kanssa..."*

*"...se on... hirveän mukavaa mutta hirveän haasteellista, että se on niinku - liian helpolla ei pääse, mutta tota se on kyllä antosaa sitte ku siinä huomaa, että oppilaat on menny niinku eteenpäin..."*

Kiviniemi (2000, 75) korostaa, että juuri opettajan työn "sisäiset palkkiot" ja onnistumisen elämykset kanssakäymisessä oppilaiden kanssa ovat opettajan työn keskeisiä voimavaroja, joiden ansiosta työtä jaksetaan tehdä. Myös tutkimukseemme osallistuneet opettajat kokivat työssä jaksamisen nousevan ihmissuhteista.

*"...kyllä se on erittäin mielenkiintoista työtä ja ennen kaikkea ihmissuhdetyötä. Se on sitten olennainen sana siinä, että tätä tehdään omalla persoonalla ja omalla sydämellä, että oma niinku psyykinen jaksaminen ja fyysinenkin jaksaminen... tottakai ne liittyvät toisiinsa... mutta psyykinen jaksaminen on hirveen tärkeitä... tärkeitä."*

Vaikka vuorovaikutus oppilaiden kanssa onkin keskeinen osa opettajan työtä, työ on yhteistyötä myös monien muiden eri tahojen kanssa (Kiviniemi 2000, 77). Opettajan työn koettiin muuttuneen yksilötyöstä enemmän yhteistyön suuntaan, jonka ainakin osa opettajista koki hyväksi asiaksi.

*"...työ on muuttunut mun mielestä voimakkaasti... yksilötyöstä ryhmätyön suuntaan, mikä on mun mielestä hirveen hyvä asia, että tehdään enemmän yhteistyötä... eri... toisten opettajien ja myöskin toisten instanssien kanssa."*

*"...lisäksi se (opettajan työ) on hyvin voimakkaasti yhteistoimintaa ja yhteistyötä muiden kasvatusvastuussa olevien ihmisten kanssa. Yleensä lähinnä lasten vanhempien kanssa ja aika usein muidenkin kanssa. Että kyllä näihin liittyy sitten yhteiskuntaa ja sillä lailla... apuomintoja joita lapset tarvitsee, niin niiden kanssa yhteistyössä toimimista."*

Tulevaisuudessa opettajan työssä tuleekin lisääntymään kollegoiden välinen työn jakaminen, sen suunnittelu ja arviointi, aktiivinen osallistuminen koulun asioiden yhteiseen päätöksentekoon ja koulun kehittämistyöhön mutta myös verkostoituminen entistä enemmän ympäröivään yhteisöön, vanhempiin sekä työ- ja kulttuurielämään, jonka vuoksi opettaja tarvitsee tulevaisuudessa yhteissuunnitteluun ja toteutukseen tarvittavia taitoja. Näitä taitoja tarvitaan myös sen vuoksi, että koulun on tarvittaessa pystyttävä reagoimaan nopeastikin opetuksensa kehittämiseksi ja myös ennakoimaan tulevia tarpeita. (Kohonen & Leppilampi 1994, 27-28; Niemi 1998b, 253-254.)

*Itsenäisyys, vapaus ja mahdollisuus toteuttaa omia vahvoja alueita työssä.* Edelleen positiivisiksi asioiksi opettajat nostivat työnsä itsenäisyyden ja vapauden sekä omien vahvojen alueiden hyödyntämisen mahdollisuuden omassa työssään. Myös Räisänen (1996, 92) tuo esille, että opettajat kokevat vapauden työn toteuttamisessa suureksi työtyytyväisyyttä lisääväksi tekijäksi.

*"No se on hyvin itsenäistä, että itse pitää suunnitella kaikki ja päättää mitä tekee, et nää raamit mitkä koulu asettaa, ni ne on aika väljät....se on aika vapaata ja todellakin niin, sillä lailla itsenäistä, että sun on itse pärjättävä siellä luokassa ja hoidettava ja saatava se eteenpäin, että kyllä mä sillä lailla tykkään, että siinä on sopivia vapauksia."*

Vapaus työssä näkyi myös omien vahvuuksien hyödyntämisen mahdollisuutena, joka koettiin tärkeänä.

*"...aika paljon mahdollisuuksia ite päättää, että miten sen työn tekee, että koen niinku semmosena mulle tärkeimpänä asiana, et mä voin ite painottaa niitä asioita, jotka on mulle tärkeitä ja mulle vahvoja... ..et semmosta omaa vapautta meillä on mun mielestä hurjan paljon."*

### 6.3 Opettajien koulutus eriyttämisen näkökulmasta

Selvitimme myös opettajien mielipiteitä opettajan perus- ja täydennyskoulutuksesta eriyttämisen näkökulmasta: onko peruskoulutus antanut tietoja eriyttämisestä ja valmiuksia eriyttämisen järjestämiseen ja kaipaavatko opettajat lisätietoa eriyttämisestä sekä muista opetukseen liittyvistä asioista täydennyskoulutuksen muodossa. Koulun muuttuminen korostaakin opettajien täydennys- ja jatkokoulutuksen tarvetta, sillä enää ei riitä, että opettajia informoidaan uudistuksista vaan nykyisin tarvitaan todellista opetusta ja mahdollisuuksia itse kehittää uudenlaisia käytäntöjä omassa työssä (Jakku-Sihvonen 1998, 23).

Suurin osa opettajista koki, että koulutus ei ollut tarjonnut tarpeeksi eväitä eriyttämiseen. Kaksi pisimpään työssä ollutta opettajaa muisteli, että heidän opiskeluaikanaan ei oltu puhuttu eriyttämisestä lainkaan. Useimmat opettajat kertoivat, että jos tietoa eriyttämisestä oli tarjottu, se oli ollut hyvin teoriapainotteista. Muutama opettajista kritisoi peruskoulutustaan yleensä - ei ainoastaan eriyttämisen näkökulmasta - muun muassa käytännönläheisyyden ja tavallisiin kouluihin tutustumisen puutteesta.

*"...tällä alalla se koulutus on hyvin teoreettista ollut... koulutusta kyllä kritisaisin tässä suhteessa. Teoriaa, mutta ei käytännönläheistä asiaa."*

*"...ei hirveesti (tarjonnut tietoa eriyttämisestä), et kyllä vois olla paljon enemmänkin ja just sitä, että ne on niin ihanneolosuhteet, et mitä ne opiskeluaikana on. Et mitä tässä on haastatellut uusia opettajia ja keskustellut, ni kaikille tulee hirvee shokki kun tulee tavalliseen kouluun... kun se eroaa niin paljon siitä Norssi-systeemistä, mitä opiskeluaikana on ollut."*

Kiviniemen (2000, 8) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen tulisikin pyrkiä rakentamaan uudentyyppinen ja vastavuoroinen suhde koulun kasvatustyöhön esimerkiksi siten, että tavallisia kouluja kehitettäisiin kiinteämmäksi osaksi opettajankoulutuksen harjoittelujärjestelmää ja että opiskelijoiden olisi mahdollisuus tutustua syvemmin ja pitkäjänteisemmin opettajan työtehtäviin ja työtodellisuuteen yksittäisten oppituntien pidon lisäksi.

Kaksi opettajista muisteli, että eriyttämiseen oli koulutuksessa tullut jonkin verran käytännönläheistä näkökulmaa harjoittelujen yhteydessä.

*"No kyllä meille sillai siitä puhuttiin ja se oli sillai mun mielestä esillä ja just niinku harjoittelussa piti aina niinkun suunnitella aina tunneille tää eriyttämispuoli..."*

Ainoastaan yksi opettaja koki saaneensa koulutuksesta paljon eväitä eriyttämiseen.

*"Kyllä sillon tietoo oli eriyttämisestä ja mun mielestä se oli hyvin pinnalla sillon ja tota annettiin hyvinkin niinku tällasta evästä, että kuinka se opettaja järjestelee ja että on eri tehtävät eri henkilöille ja tuota ihan tason mukaan ja niin edespäin."*

Puolet opettajista näki saaneensa eniten tietoa eriyttämisestä opettajan käytännön työssä. Erityisesti opettajakollegoiden avun koki moni opettajista tärkeäksi. Myös Leino ja Leino (1997, 54) toteavat opettajan tiedon pääasiallisen kasvun tapahtuvan työelämässä vaikka vähimmäisperusta sille saadaankin jo opettajan peruskoulutuksessa.

*"Kuitenki täällä niinku työssä ollessa on oppinu paljon ja sit muilta opettajilta saa paljon tietoa, et semmoset jotka on pitemmän aikaa ollu töissä ni tosi hyvänä apuna on ollu ku vaan ite kyselee ja ottaa selvää niin kyllä niitä aina niinku tietoja saa."*

*"...hyvin paljon keskustelen myöskin muiden opettajien kanssa. Että miten ne niin kuin hoitavat jonkun asian, jos on ongelmia jossakin, että miten ne saa toimimaan jonkun jutun ja miten luokassa sitä kannattais opettaa. Hyvin paljon juttelen eri opettajien kanssa."*

Kysyttäessä opettajilta, haluaisivatko he lisää tietoa ja koulutusta eriyttämisestä, puolet opettajista vastasi myöntävästi. Opettajat toivoivat ajan tasalle saattamista ja uusia ideoita eriyttämisen järjestämiseen. Kukaan opettajista ei kuitenkaan toivonut lisää teoriatietoa vaan toisten koulujen ja opettajien kokemuksia eriyttämisen järjestämisestä käytännössä.

*"...itellään alkaa jo olla ne samat tavat, joilla tekee sitä opetusta, että aina se tuntuu kivalta kuulla miten toisissa kouluissa tehdään. Et semmoista koulutusta vois joku pienimuotoinen luentosarja aiheesta eriyttäminen olla ihan tarpeen."*

*"...ihan tämmösiä käytännön vinkkejä, et mitenkä joku on tehny ja että se on tuntunu hyvältä ja oikeelta ni varmaan semmosta. Ei niinkää sitä, että lukekaa tämä kirja ja tentti on kahen viikon päästä... Vaan ihan käytännön vinkkejä..."*

Kaikki lisäkoulutusta haluavista tai tarvitsevista opettajista eivät kuitenkaan kokee tarvitsevansa lisää tietoa eriyttämisestä vaan muita tietoja ja valmiuksia muuttuneeseen opettajan työhön. Erityisesti erityispedagoginen osaaminen sekä tieto lasten sosiaalisten ja mielenterveydellisten ongelmien kohtaamisesta nousi esille. Eräs opettajista kertoi opettajanhuoneissa puhuttavan yhä enemmän siitä, että luokanopettajat tarvitsisivat lisäoppia erityisopetuksen puolelta pystyäkseen toimimaan luokanopettajan työssä. Kaksi opettajista oli jo opiskellut erityisopettajiksi luokkien ollessa niin haastavia, että opettajilla ei ollut ollut valmiuksia niitä kohdata.

*"...mä ihan lähdin sinne sen takia, että mulla oli niin haastava luokka, että mä meinasin ihan revetä liitoksistani... mä huomasin, että ei tähän enää riitä luokanopettajan taidot... se oli niin vaativa ryhmä, että mää laitoin paperit vetämään yliopistolle, että saiskos erityisopettajakoulutusta ja pääsin sinne sit ja vuodessa valmistuin."*

Opettajien esille tuomassa erityispedagogiikan opintojen kaipaamisessa näemme ristiriidan Saloviidan (1999) esittämän ajatuksen kanssa. Hänen mukaansa opettajan ei tarvitse olla huolissaan siitä, että hänellä on vajavaiset erityispedagogiset tiedot, sillä perinteinen erityispedagogiikka perinteisine ajatusmalleineen, testeineen ja diagnooseineen menettää merkityksensä oppilaiden käydessä koulua tavallisella luokalla. (Saloviita 1999, 10.) Vielä kuitenkin perinteisen koulun yksilödiagnostisen lähestymistavan oppilaaseen ollessa koulun arkea ovat opettajien mukaan käytännön vaatimukset toiset. Kuten opettajat, myös Huttunen ja Ikonen (1999) näkevät tärkeäksi informaation antamisen erityisoppilaista ja erityisopetuksesta. Tuen ja koulutuksen ei tulisi myöskään keskittyä pelkästään opiskeluaikaan vaan sen tulisi olla jatkuvaa. (Huttunen & Ikonen 1999, 84.)

Myös tietotekniikan käyttämiseen toivottiin lisäopastusta. Uuden tekniikan mukanaan tuomat mahdollisuudet lisäävätkin opettajan työtä siten, että opettajan on opittava itse tuntemaan erilaisia mahdollisuuksia ja tämän lisäksi ohjattava oppilaita etsimään ja käyttämään eri lähteitä ja niistä saatavaa tietoa (Niemi 1998b, 452-453).

*"...yks missä tarvitsis, en ainoastaan minä vaan moni muukin, niin on toi tietotekniikka, et se menee niin hirveetä vauhtia eteenpäin, et siinä ei niinku pysy yhtään mukana."*

Opettajien tietotekniikan taitojen heikkous on myös yksi syy niiden vähäiseen käyttöön opetuksessa. Tietotekniikan määrää opettajankoulutuksessa päätettiin lisätä vuonna 1987, joskin tämä uudistus toteutui vain osittain, koska siihen vaikutti vuosikymmenen alun taloudellinen lama, joka vähensi kuntien resursseja opettajien täydennyskoulutukseen ja laitehankintoihin. Tietokonelaitteiden ja ohjelmien kehitys on ollut nopeaa, mistä johtuu jatkuvat muutokset systeemeissä. (Ahvenainen & Ovaskainen 1998, 277.)

Sahlbergin (1998) mukaan koulun muuttuminen vaatii opettajien peruskoulutuksen monipuolistamista. Suurin osa kouluissa työskentelevistä opettajista on saanut koulutuksen muuttumattomaan kouluun, joten opettajat kokevat muutostilanteet monesti epämiellyttävinä ja vaikeina. Tämän vuoksi tulevia opettajia tulisi jo opettajankoulutuksessa valmistaa ymmärtämään koulun muutosta ja sen merkitystä, kehittää yhteistyössä tarpeellisia ajattelutapoja ja taitoja sekä auttaa kohtaamaan lasten vanhempia koulun ja kodin yhteistyössä. (Sahlberg 1998, 223-224) Enää eivät riitä perinteiset opettajan työhön tarvittavat taidot, vaan tarvitaan uudenlaisia taitoja oppilaiden, kollegoiden ja yhteistyötahtojen kohtaamiseen. Tämän vuoksi täydennyskoulutus on perinteisen opettajien peruskoulutuksen vuoksi tarpeellista.

Lähes puolet opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että ainoastaan täydennyskoulutuksella ei paranneta opettajien mahdollisuuksia kohdata oppilaiden yksilöllisyyttä ja erilaisuutta. Koulutuksen lisäksi tarvitaan käytännön mahdollisuuksia ja resursseja, kuten lisää aikaa yleensä ja aikaa keskustella ja vaihtaa ideoita kollegoiden kanssa, pienempiä luokkia, fyysisiä lisätiloja ja voimia omaan työhön. Muutama opettajista koki lisäkoulutuksen jopa ahdistavaksi, koska käytännössä koulutuksesta saadut ideat eivät kuitenkaan ole mahdollisia toteuttaa.

*"Mää oon sitä mieltä, että tieto lisää tuskaa tässä asiassa."*

Opettajien siis tulisi kouluttautua ja kehittyä itse sekä kehittää opetustaan mutta millä ehdoilla? Fullan (1991, 119) toteaaakin, että katsoessamme tavoitteita, joihin opetuksella tulisi pyrkiä, joudumme toteamaan, että haluamme kaiken. Myös Heikkinen (1998) ja Halmio (1997) pohtivat nykyajan vaatimuksia, jotka saavat opettajan työn näyttämään hyvin monimutkaiselta. Monenlaiset haasteet esitetään koululle samalla kun resursseja vähennetään. Mahdollisuudet kokonaisvaltaiseen työhön paneutumiseen vähenevät muun

muassa luokkakokojen kasvaessa ja erityisopetuksen määrän supistuessa. Tuloksia vaaditaan riippumatta siitä, annetaanko opettajien työlle käytännön tasolla arvoa ja aikaa. Mahdollisuuksien ja tavoitteiden välillä on ennennäkemätön ristiriita ja kasvattajan työ alkaakin näyttämään mahdottomalta yhtälöltä. Mikään ei näytä täsmäävän: eivät päämäärät keskenään, eikä resurssien suhde päämääriin. Huomio kiinnittyykin yhä useammin kunnioitettavista päämääristä huolimatta usein enemmän itse uudistukseen kuin opettajaan ja oppilaaseen. Ei olekaan ihme, jos opettaja hämmentyy, uupuu ja joutuu kriisiin. (Heikkinen 1998, 98; Halmio 1997, 48.)

## **7 ERILLISESTÄ YLEIS- JA ERITYISOPETUKSESTA KAIKILLE YHTEISEEN KOULUUN**

Yhdeksi kolmesta laajemmasta teemasta tutkimuksessamme nousi inklusio, joka liittyy myös koulun muuttumiseen. Kysyessämme opettajilta inklusiosta saimme tietoa heidän ajatuksistaan nykykoulusta, koulun muuttumisesta ja tulevaisuudessa tavoiteltavasta inklusiivisesta koulusta. Tulevaisuuden koulun lähtökohtia kuvaa opettajien suhtautuminen nykyistä koulutuksen kaksoisjärjestelmää eli erillistä yleis- ja erityisopetusta kohtaan.

### **7.1 Erityisopetus opettajien näkökulmasta**

*Erityisopetuksesta yleensä.* Erityisopetus on yleisopetusta täydentävä koulumuoto, jolla pyritään auttamaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita (Laukkanen 1996, 1). Erityisopetus jaetaan kolmeen eri päämuotoon: osa-aikaiseen erityisopetukseen, tavallisen koulun yhteydessä annettavaan erityisluokkaopetukseen tai erityiskoulussa annettavaan opetukseen (Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996, 140). Vuosina 1994-1995 16,0 prosenttia Suomen peruskoulujen oppilasmäärästä sai erityisopetusta (Virtanen & Ratilainen 1996, 56). Koska lähes joka viides eli näin ollen tilastollisesti jokaisesta luokasta muutama oppilas saa erityisopetusta, halusimme tutkia luokanopettajien suhtautumista erityisopetukseen.

Tutkimukseemme osallistuneista opettajista yleisesti ottaen kaikki pitivät erityisopetusta, ainakin jotain erityisopetuksen kolmesta päämuodosta hyvänä ja tarpeellisena. Opettajilta tulikin muutamia kommentteja nykyisen järjestelmän hyvydestä. Myös Virtasen ja Jakku-Sihvosen (1996) kyselyn mukaan ollaan päädytty samankaltaisiin tuloksiin. Sen mukaan reilut kaksi kolmasosaa opettajista suhtautuu aiempaa myönteisem-



min erityisopetukseen, neljäsosan suhtautuminen on säilynyt ennallaan ja vain reilu prosentti suhtautuu erityisopetukseen aiempaa kielteisemmin. (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 330.)

Eriyttämistä kovin moni opettaja ei nähnyt vaihtoehtona erityisopetukselle. Kaksi opettajaa, jotka ovat myös erityisopettajia, näkivät eriyttämisen erityisopetuksen vaihtoehtona joissakin tapauksissa mutta ei kaikissa.

*"...kyllä se (eriyttäminen) auttaa niin kuin oppimisvaikeuksiin se on mahdollista ja tällaisiin mukautetun tasoisiin lapsiin joissakin tapauksissa voi olla mahdollista eriyttämällä toimia, mutta sitten on niin vaikeita erityislapsia, että ne vaatis kyllä ympäri päivän erityistukea."*

Yksi opettajista näki eriyttämisen vaihtoehtona erityisopetukselle ja asiana, jota kohti tulisi tulevaisuudessa kulkea. Tässä hän nosti esille erityisesti ihmis- ja tasa-arvokysymykset. Luulemme, että opettaja oli tiedostanut nämä inklusion syvimmat tausta-ajatukset sen vuoksi, että hänellä itsellään oli vammaisen lapsi.

*"...kyllä mä nään sen (eriyttämisen) vaihtoehtona ja se on niinku se suunta mihin pitää liikkua. Se on kuitenkin ihan niinku jo semmosia arvokysymyksiä ja tällaisia ihmisarvoon liittyviä asioita ja ihan tällaisia suurempia kysymyksiä mitä siihen liittyy että... mutta tietenki sillä tavalla järjestettynä, että se on niinku sille oppilaalle hyvä..."*

### **7.1.1 Osa-aikainen erityisopetus**

Osa-aikainen erityisopetus kattaa suurimman osan erityisopetuksen järjestämisestä Suomessa. Sen osuus kaikesta erityisopetuksesta vuosina 1994-1995 oli tilastojen mukaan 79,2 prosenttia (Virtanen & Ratilainen 1996, 59). Kysyttäessä mielipiteitä erityisopetuksen eri osa-alueista, kukaan opettajista ei kokenut osa-aikaista erityisopetusta negatiivisena. Moni opettajista kertoi osa-aikaisen erityisopetuksen tukevan ja täydentävän luokanopettajan työtä, sillä siinä tarjoutuu mahdollisuus huomioida oppilaan yksilöllisyys. Sitä kuvattiin esimerkiksi sanoilla ehdoton, arvokas, tarpeellinen ja kullannarvoinen. Periaatteessa siinä myös tarjoutuu mahdollisuus lähettää oppilas erityisopettajalle, jos tilanne on akuutti. Muutama opettajista kertoikin kaipaavansa klinikkaopetusta.

*"...tässä just puhuttiin meidän erityisopettajan kanssa... jos on sellanen tilanne, että täytyy oppilas pistää pihalle sieltä, että se ei pärjää siellä luokassa, niin voiks se tulla niin kuin joustavasti sitten erityisopettajan huostaan ja paneeko erityisopettaja sitten sen mahdollisen lukiryhmänsä sitten sieltä takasin luokkiinsa. Ja me oltiin sitä mieltä, että voi tehdä näin koko tää meidän tiimi..."*

Tässä Naukkarinen (1998) näkee kuitenkin taakan siirron ongelman. Kun opettaja lähettää/poistaa oppilaan luokasta jonnekin muualle, kuten klinikkaopetukseen, hän samalla "siirtää taakan" ulospäin tehokkaalta näyttävällä tavalla. Näin oppilaaseen kohdistuva ratkaisu poistaa oireen väliaikaisesti. Samalla se poistaa myös tarpeen perustavampaan koulun työkäytäntöjen ja yleensäkin tätä kautta koko koulun kulttuurin muuttumiseen. (Naukkarinen 1998, 193.) Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1996) toteavatkin, että koulun kehittymisen kysymykset jäävät toisarvoisiksi juuri koulun reaalitilanteista syntyvien ongelmien hoitamisen ja kriisipäivystyksen vuoksi. Ongelmien laajempi käsittely ja ennaltaehkäiseminen yhteistyössä ei tämän vuoksi ole enää mahdollista ja osa-aikaisen erityisopettajan on pakko palata kouluyhteisössä takaisin klinikkaan. (Ihatsu ym. 1996, 228.)

Opettajat näkivät osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevan myös ongelmia. Ongelmiksi nähtiin aikataulujen yhteensovittaminen,

*"...mut tietysti toisaalta se ongelma, et ku se (oppilas) aina lähtee täältä normaali-tunnilta ni miltä tunnilta ja miten se aikataulu sovitetaan että onks se sit matikkaa ja mitä mä sitten sen jälkeen teen, ku sei tiä siitä matikasta mitään ja näin, et se aikataulu on aina pieni ongelma, et saadaan kaikille luokille sopiva tunti."*

osa-aikaisen erityisopetuksen hyödyllisyys oppilaskohtaisesti

*"...se tota vähän niinku vaihtelee että kuka siitä (osa-aikaisesta erityisopetuksesta) hyötyy ja muuta, et ku mulla on yks poika... ni hälle ei oikeen ollu siitä hyötyä ku hän oli siis niin semmonen haluton ja jos ei itsellä oo yhtään motivaatioo niin ei se sitten sillä tavalla..."*

sekä integroitujen ja maahanmuuttajaoppilaiden lisääntyminen, joka puolestaan vie aikaa muiden oppilaiden mahdollisuuksista osa-aikaiseen erityisopetukseen.

*"...ne (integroidut ja maahanmuuttajaoppilaat) vie sitten taas sitä erityisopetuksen resurssia hirveen paljon sitten niiltä oppilailta, jotka sitä muista syistä tarvitsee..."*

Mielestämme ongelmaksi voikin tulevaisuudessa nousta juuri lievemmat ongelmat. Kun suuremmat ongelmat nähdään keskeisimpinä, lievimpiin ongelmiin ei ole aikaa puuttua. Niihin puuttuminen voi kuitenkin vaikuttaa ratkaisevasti lapsen itsetuntoon ja tätä kautta koko hänen tulevaisuuteensa. Kuten yksi opettaja kertoikin, jo nyt hänen mukaansa luokissa on yhä enemmän heikolla luku- ja kirjoitustaidolla varustettuja oppilaita.

Tärkeä oli mielestämme myös erään yksittäisen opettajan huomio siitä, että alasteen osa-aikaisen erityisopettajan työnkuva on muuttunut. Myös Ihatsu, Ruohonen ja Happonen (1996) toteavat työnkuvan muuttuneen spesifeistä luki- ja puhevaikeuksista kohti laajempia vaikeuksia. Vaikeuksien laajentumisen vuoksi nämä muutokset merkitsevätkin erityisopetuksessa annettavan pienryhmäopetuksen ryhmien oppilasmäärän kasvua, joten oppilaiden mahdollisuus saada ja erityisopettajan mahdollisuudet antaa yksilöllistä osa-aikaista erityisopetusta kaventuu. Tämä puolestaan on ristiriidassa peruskoulun opetussuunnitelman kanssa, jossa keskeisenä lähtökohtana on oppilaiden yksilöllinen huomioiminen. (Ihatsu ym. 1996, 217-229.)

*"...mun opettaja-aikanani - alkuvuosinahan erityisopettaja oli semmosta, että annettiin puhe- ja tämmöstä niin, niin ne on kaikki jätetty nyt... ei riittä erityisopettajalla niinku aika siihen, koska se heidän työnkuvansa on muuttunu, että se on enemmän menny tuonne häiriökäyttäytymisen puolelle, että mää oon ite oppilashuolto-ryhmän jäsen niin tiedän, että erityisopettajan työ on hyvin paljon yhteistyötä kotien kanssa ja sitte siellä on nää sosiaaliset ongelmat ja kaikki muut elikä ne on nyt... sen lisäksi työllistää sitte nää integroidut oppilaat jotka itse asiassa olis erityisopettajien oppilaita ja on tuolla normaaliluokassa niin erityisopettajalla on tunteja vähän ja ne käytetään sitte paljon heihin."*

### 7.1.2 Erityisluokat

Erityisluokkien osuus Suomessa järjestettävästä erityisopetuksesta oli 6,6 prosenttia vuosien 1994-1995 tilastojen mukaan (Virtanen & Ratilainen 1996, 59). Erityisluokat, jotka sijaitsevat yleisopetuksen koulun yhteydessä koettiin haastatteluihimme pääasiallisesti hyväksi. Monet opettajista näkivät hyväksi sen, että tavallisilla oppilailta on mahdollisuus tutustua erityisoppilaisiin pienestä pitäen. Näin he oppivat suvaitsevaisuutta ja sitä, että kaikki ei ole itsestään selvää. Sosiaalinen integraatio toteutuu positiivisesti myös toisin päin: erityisoppilaat saavat normaalin sosiaalisen kanssakäymisen malleja muilta oppilailta. Erityisluokkien oppilaat nähtiin mielellään mukana välitunneilla, integroituna

yleisopetukseen joissakin aineissa sekä koulun yhteisissä juhlissa ja tapahtumissa. Suhtautumiseen kuitenkin vaikutti mistä erityisluokasta on kyse. Esimerkiksi liikunta-, aisti- ja kehitysvammaiset sekä dysfaattiset ja emu-oppilaat koettiin helpommiksi kuin esy-oppilaat.

Lindh (1996) on tutkinut erityisoppilaiden vaikutuksia koulun tunneilmastoon. Erityisoppilaiden ja heidän opettajiensa on koettu antavan oleellisen lisän koulun ilmaston dynamiikalle. Lindh näkeekin, että tämä voimavara olisi hyödynnettävissä sijoittamalla erityisopetuksen toiminnallisia yksiköitä eli erityisluokkia kaikkien yleisopetuksen koulujen yhteyteen. (Lindh 1996, 278-279.) Opettaja, jolla itsellään on vammaisen lapsi, painotti erityisluokkien tärkeyttä sen vuoksi, että ei voi unohtaa myöskään vammaisten henkilöiden keskinäisiä suhteita.

*"...et mun mielestä on kuitenkin myös semmonen tarve, et täytyy saada olla ihan rauhassa semmonen ku on myös niinku tämmösen erilaisenki lapsen... et jos sä oot vammaisen ni sä saat olla, et sä huomaat et on paljon muitaki vammasia ihmisiä eikä sillä tavalla, et ainoat kontaktit on että sun pitää pyrkiä olemaan normaali muiden joukossa vaikka sä et ole."*

Saarinen (1998) esittää, että kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden ja ns. vammattomien ihmisten suhteessa vastavuoroisuus näkyy ehkä toisella tavalla kuin muissa sosiaalisissa suhteissa. Tällaisessa suhteessa vastavuoroisuus voi olla muun muassa toisesta huolehtimista ja auttamista. Näin ollen suhde rakentuu erilaiselle pohjalle kuin ns. vammattomien välisissä suhteissa. Kehitysvammaiseksi diagnosoitu henkilö saattaa kokea saaneensa ystävän vaikka ns. vammaaton ihminen saattaa olla pelkästään ystävällinen kehitysvammaiseksi diagnosoidulle henkilölle, ei niinkään ystävä. (Saarinen 1998, 264-265.) Juuri tämän vuoksi täytyisi myös meidän mielestämme muistaa erityisoppilaiden keskinäisten suhteiden tärkeys, erityisesti kehitysvammaisilla, koska silloin todellisten ja aitojen ystävyysuhteiden syntyminen on saman älyllisen kehitystason vuoksi mahdollisempi.

Eräs opettajista koki, että kaikki oppilaat eivät myöskään aina halua yleisopetuksen luokkaan. Tämä on mielestämme tärkeä huomio, sillä harvoin todella kysytään oppilaiden mielipiteitä siitä, minkälaisessa koulussa ja luokassa he haluaisivat opiskella. Lämsä (1999) on tutkinut erilaisten oppilaiden selviytymistä koulussa haastatellen omia oppilai-

taan. Hän onkin päätenyt lopputulokseen, että opettajien ja vanhempien näkökulmat koulusta voivat vaihdella oppilaiden näkökulmiin nähden, jolloin näkökulmat eivät välttämättä vastaa toisiaan. (Lämsä 1999, 194-195.) Se, mitä aikuiset pitävät parhaana oppilaalle, ei välttämättä olekaan sitä oppilaan näkökulmasta.

*"...sitten tässä on se toinen näkökulma... että aina ei nää erityislapsetkaan ei välttämättä halua tulla tämmöseen yleisopetuksen ryhmään, et se on just sillä tavalla..."*

Salend ja Garrick Duhaney (1999) esittävät tutkimuksia, joissa on haastateltu erityisoppilaita itseään erityisopetuksen ja yleisopetuksen vaikuttavuudesta heidän oppimiseensa. Vaikka oppilaat ovat miettineet kriittisesti myös erityisopetuksen yksilöllisiä mahdollisuuksia auttaa heitä oppimaan, he ovat olleet huolissaan kuitenkin niistä opetuksen mahdollisuuksista, joista he joutuvat luopumaan yleisopetuksen luokissa. Joillakin oppilailla onkin ollut negatiivisia kokemuksia sekä yleis- että erityisopetuksesta. He näkevät yleisopetuksen huonoiksi puoliksi sen, että opettaja ei pysty vastaamaan heidän erityistarpeisiinsa ja että he joutuvat helposti kiusatuiksi muiden oppilaiden taholta. Erityisopetuksen huonoja puolia oppilaiden mielestä puolestaan ovat matalatasoinen, toistava ja ei-haasteellinen akateeminen ohjaaminen sekä leimautuminen. Oppilaat ovat huolissaan myös omasta statuksestaan ja ystävien häviämisestä erityisopetuksessa. (Salend & Garrick Duhaney 1999, 118-119.)

Kaksi tutkimuksemme opettajista ei nähnyt erityisluokkia pelkästään hyvinä. Syynä tähän oli se, että erityisluokassa ei ole tarjolla tavallisia malleja, joita yleisopetuksen luokassa on.

*"Välttämättä aina se, että jos on ongelmaoppilas, ni se viedään tonne noin ja siellä on toinen ongelmaoppilas ja siellä on kolmas ongelmaoppilas ja sit siellä on tämmönen luokka joka on erityisluokkana menee ni välttämättä se ei aina tuo sitä autuutta."*

*"...ei oo mitään mieltä sijoittaa 8-10 tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta samaan ryhmään, sillä ne ei opi siinä mitään tai ehkä tää on karrikoidusti sanottu mutta se ei ole heille paras mahdollinen vaihtoehto."*

### 7.1.3 Erityiskoulut

Vuosien 1994-1995 tilastoissa erityiskoulujen osuus erityisopetuksesta oli 12,2 prosenttia (Virtanen & Ratilainen 1996, 59). Suhtautuminen erityiskouluihin jakautui opettajien kesken suurin piirtein puoliksi. Puolet oli sitä mieltä, että erityiskoulut eivät ole hyviä, sillä ne ovat muun muassa leimaavia ja niistä erityisoppilailta puuttuvat normaalit sosiaaliset suhteet, joita heillä on luonnollisesti omassa lähiympäristössään ja joita oppilaat tarvitsevat pärjätäkseen myöhemmin yhteiskunnassa.

*"Ei välttämättä tarte sillai olla eristyksessä elikkä jos joku leimaa jotakin niin melkeen semmonen erityiskoulussa oleminen leimaa enemmän kun se, että on normaalikoulun sisällä sitte."*

*"...periaatteessa mä oon sitä mieltä, että kaikkien pitäis päästä saman alueen kouluun ja elääki siinä samassa ympäristössä, että ei niinku mitään semmosia mettään järjestettyjä keskittymiä kannata."*

Puolet opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että erityiskouluja tarvitaan edelleen. Eräs opettaja kertoi erityisluokkien ja -koulujen olevan hyviä, jos niissä on päteviä erityisopettajia, jotka voivat taata luokalle pysyvyyttä ja jatkuvuutta. Moni opettajista koki erityiskoulujen olevan tiettyjen tapausten kannalta tarpeellisia ja välttämättömiä. Vaikeimmiksi oppilaisiksi ja erityiskouluja vaativiksi koettiin juuri esy-oppilaat, väkivaltaiset/aggressiiviset ja sosiaalisesti ongelmaiset. Myös Wisniewskin ja Alperin (1994, 6) mukaan opettajien suhtautuminen erityisoppilaisiin riippuu vamman vakavuudesta: mitä vaikeampi vamma, sitä negatiivisempi asennoituminen. Erityisesti opettajat toivat esille, että oppilaiden psyykinen pahoinvointi on lisääntymässä ja se nähtiin myös yhdeksi vaikeimmista ja suurimmista ongelmista. Oppilaiden vaikeuksien lisääntyessä moni opettajista olikin huolissaan juuri tavallisten oppilaiden sekä myös opettajien turhautumisesta, oikeuksista, oikeusturvasta ja fyysisestä turvallisuudesta, jos yleisopetuksen luokassa on edellä mainittuja vaikeita oppilaita.

*"Et on olemassa semmosii oppilaita kerta kaikkiaan joiden paikka ei oo toisten... mun mielestä on hirveen tärkeätä, et niillä niin kutsutuilla normaalioppilailta olis myöskin oikeuksia eikä ne oikeudet lähde aina niistä erityisoppilaisista, et niiden oikeus on käydä jossakin normaaliryhmässä. Et kun kumminkin suurin osa on niin kutsuttuja normaalioppilaita..."*

Opettajat eivät kuitenkaan nähneet vaikeuksia oppilaiden viaksi vaan syyn nähtiin juontavan syvemmältä, kuten kotioloista ja vanhempien asenteista. Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130-132) toteavatkin, että oppilaat tuovat kotiensa paineita kouluun muun muassa erilaisuuden ja eriarvoisuuden lisääntyessä perheissä olevien muutosprosessien, työelämän muutosten, sosiaaliturvan heikkenemisen ja toimintaympäristöjen kansainvälistymisen myötä. Kun perhe voi huonosti, voi lapsikin huonosti.

*"...mutta sitten jos perusturvallisuus puuttuu sieltä kotoa, niin eihän siihen oo sillä tavalla niinku mitään tehtävissä täällä (yleisopetuksessa)... että tota silloin tarvitsee hoitoo lapsi ja yleensä vähän muutkin siellä kotona."*

Toisaalta muutama opettaja oli huolissaan myös erityiskouluista yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden turvallisuudesta. Varsinkin kouluihin osoitettujen resurssien puute nähtiin ongelmana. Opettajat olivatkin sitä mieltä, että inklusioajatus sopii lieviin tapauksiin mutta ei kaikkiin. Barnett ja Monda-Amaya (1998) ovat tutkineet rehtoreiden mielipiteitä inklusiosta. Heidän tutkimukseensa osallistuneista rehtoreista 97 % on sitä mieltä, että inklusio sopii oppilaille, joilla on lievä vamma, 83 % sitä mieltä, että se sopii oppilaille, joilla on riski epäonnistua koulussa ja 66 % sitä mieltä, että se sopii kulttuurisesti eritaustaisille oppilaille. Kuitenkin vain 36 % rehtoreista ajatteli inklusion sopivan keskivaikeasti vammaisille ja ainoastaan 20 % vaikeasti tai syvästi vammaisille. (Barnett & Monda-Amaya 1998, 189.) Myös Murto (1999) näkee realistiseksi sen, että yleisopetus ei ole kaikille oppilaille paras vaihtoehto tällä hetkellä. Hän ei kuitenkaan näe tarpeelliseksi erityiskouluja, sillä erillisen erityiskoulun erityisryhmä elämänmallina ei kehitä tarpeeksi sosiaalisia taitoja. (Murto 1999, 33.)

*"Mää oon sitä mieltä, että ihan kaikkia erityiskouluja ei pitäis lakkauttaa. Ja tämmönen täydellinen integraatio, ni näillä resursseilla, taloudellisilla ja muilla kehyksillä joilla tässä toimitaan, niin ei pystytä ihan kaikkien erityisoppilaiden tarpeisiin vastaamaan yleisopetuksen kouluissa."*

*"...tiedän hirvittävän hyvin toimivan erityiskoulun... ja tiedän miten turvallinen oppimisympäristö se on näille oppilaille. Miten vähän siellä kiusataan oppilaita. Jos määhän kuvittelen, että sieltä koulusta siirrettäis tähän kouluun oppilaita, niin ääripäissään tulis ihan hengenvaarallisia tilanteitakin. Että tää inklusioajatus... tää sopii lieviin tapauksiin... että kun määhän tiedän tästä mainitusta erityiskoulusta sen miten turvallista on sekä fyysisesti että henkisesti tän kiusaamisen kannalta oppimisympäristönä tää, niin moni oppilas sieltä... tämmöiseen suureen kouluun siirrettynä, niin niitten turvallisuutta ei pystytä millään takaamaan."*

#### 7.1.4 Erityisopetussiirrot

Erityisen ongelmallisiksi moni opettajista koki erityisopetussiirrot. Ne nähtiin erittäin hitaina ja vaikeina prosesseina. Siirtoprosessin hitaus koettiin vaikeaksi sekä erityisoppilaan että tavallisten oppilaiden kannalta.

*"...lapset tarvitsevat oikeasti hoitoa ja apua ja sitä pitäis voida saada nopeammin (erityisopetukseen) eikä sillä tavalla, että jos nähdään, että lapsi ei kerta kaikkiaan pysy nahoissaan, niin me ensin pidetään sitä täällä (yleisopetuksessa) puoli vuotta, jopa vuosi ja jopa puolitoista vuotta ja sitten vasta sanotaan, että no jaa, katsotaan ja sitten vielä odotetaan jonkin aikaa... että semmonen lapsi ei enää hyödy mitään ja se on turvallisuusriski toiselle ja on tota... hirveen... motivoitumaton kaikkeen, kun sillä on hirveen paha olla."*

*"...meillähän nää tämmöset siirrot johonkin suuntaan, sanotaan jos jokin tilanne nousee äkkiä akuutiksi ja nyt ollaan todellisuudessa jossa se järjestelmä mikä meillä on, on semmonen että me saadaan se oppilas testattua ja saadaan jotain lausuntoa ja sen jälkeen, ni siinä menee, pyörähti vuosi eteenpäin ja tota se luokka kärsi, että jotenki joustavampaa. Monta kertaa näkee, et luokka huutaa hätää ja apuu ei tuu. Se tilanne jatkuu sellasena."*

Opettajat, joiden haastatteluissa erityisopetussiirrot tulivat esille, olivat sitä mieltä, että siirrot olivat aina helpottaneet sekä erityisoppilaan että tavallisten oppilaiden tilannetta.

*"...esimerkiks yks lapsi, joka on ollut yleisopetuksen puolella, ni hän on niinku sillä tavalla täysin muuttunut, etä hän jaksaa hoitaa hommansa ja saa ehkä niitä onnistumisen elämyksiä siellä (erityis)luokassa niinku enemmän. En tiedä... musta se voisi tää vanha systeemi olla parempi mut en kyl osaa ihan tarkalleen sanoo... Mitä kokemuksia me nyt ollaan ainakin koettu, ni monen lapsen kohdalla kaikki sujuu nyt hirveen hyvin."*

*"...joka päivä jatkuvasti aiheutui semmosii tilanteita jotka oli niin vaarallisia ja siellä (luokassa) todella niinku pelättiin... nyt kun nää molemmat on pois sieltä, ni et sellainen helpotus ja minkälainen hirvee motivaatio opiskella niillä muilla on nyt, kun niillä on mennyt koko viime vuosi ihan lekeriks. Lapset haluaa, siis silleen et niillä on oikeen semmonen tunne, et niiden pitää kuroo kiinni, kun ne on jäänyt niin hirveesti jälkeen, niinku kun ei pystynyt oikeestaan tekeen mitään, kun ne kaks tyyppiä oli paikalla... et täytyy olla paikka sellanen paikka, et tommoset tyypit... ei se oo oikeen muita lapsia kohtaan."*

Myös erityisopetussiirroissa esiintyy taakan siirron ongelma (ks. s. 94).



## 7.2 Inklusio

Kysyimme opettajilta ovatko he kuulleet inklusiosta ja mitä mieltä he siitä ovat ennen kuin määrittelimme sitä heille tarkemmin. Noin puolet opettajista oli kuullut inklusiosta ja tiesi inklusion periaatteen. Muutama opettaja kertoi kaikille yhteisestä koulusta omin sanoin jo ennen kuin olimme alkaneet keskustelemaan inklusiosta eli tietoa periaatteesta oli vaikka inklusio-nimitystä ei oltu kuultukaan. Inklusio oli lähes kaikkien opettajien mielestä hyvä visio ja hieno ideologia. Myös Scruggsin ja Mastropierin (1996) tutkimuksen mukaan kaksi kolmasosaa opettajista tuki mainstreamingin/inklusion käsitettä. Kuitenkin pienempi osa opettajista oli valmis ottamaan itse erityisoppilaita luokkaansa (Scruggs & Mastropieri 1996, 59.) Myös monia tutkimukseemme osallistuneita opettajia inklusion toteutuminen ja toimivuus käytännössä arvelutti ja jopa pelotti.

*"Siis mä en suoraan sanoen ymmärrä tätä oikeen siis tässä on niinku ihan hienot nää paperilla mut sillai ku aattelee niin musta tuntuu ihan kauheelta, että mä aattelin, että täytyy sitte suunnitella alan vaihtoa suunnilleen..."*

Muutamit opettajat sanoivat inklusion olevan utopistinen ajatus ja idealistista sanahelelinää. Kuitenkin ainoastaan kaksi opettajista oli sitä mieltä, että inklusio ei tule koskaan toimimaan ja toteutumaan vaikka annettaisiin kaikki siihen tarvittavat ainekset. Yllättävän moni opettajista kertoikin olevansa valmis arveluistaan ja peloistaan huolimatta opettamaan inklusion periaatteiden mukaan kaikenlaisia oppilaita, jos käytännön mahdollisuudet siihen todella toteutuisivat. Silti nämä opettajat korostivat myös erityisopetuksen säilyttämisen tärkeyttä.

Moni opettajista näkikin täyttä inklusiota viisaimmaksi ratkaisuksi "joustavan järjestelmän", jollaista myös Kauffman on O'Neilin (1994/1995) artikkelissa tuonut esille. Kauffman näkee tärkeäksi vaihtoehtojen antamisen koulun valinnassa. Hänen mukaansa oppilaiden pakottamista inklusioon voi verrata siihen, että heidät pakotettaisiin erityisopetukseen. Inklusio on hyvä joillekin lapsille ja heidän vanhemmilleen mutta ketään ei saa pakottaa siihen vaan täytyy antaa vaihtoehtoja erityisopetuksen muodossa. Kauffman perustelee tätä muun muassa sillä, että yleisopetuksen luokkia ei yksinkertaisesti voi

varustaa kaikella sillä erityisosaamisella ja -välineistöllä, jota erityisoppilas tarvitsisi. (O'Neil 1994/1995, 7-11.)

Myös Shanker (1994/1995) näkee, että täysi inklusio ei ole paras ratkaisu. Pyrkimällä opettamaan kaikkia lapsia samassa koulussa on ratkaisuna yhtä epäoikeudenmukainen kuin erityisoppilaiden täysi segregatio ja leimaaminen. Hänen mukaansa täytyisi aina ottaa huomioon erityisoppilaan vaikeuden vakavuus ja luonne valittaessa hänelle parasta kouluratkaisua. (Shanker 1994/1995, 30.) Päinvastoin on miettinyt Peck (1995, 198), jonka mukaan vähennämme inklusion mahdollisuutta ylläpitämällä ideologioita, ohjelmia ja resursseja, jotka antavat mahdollisuuden lähettää erityisoppilas jonnekin muualle kuin yleisopetukseen.

Päinvastoin kuin edellä on mainittu, Huttusen ja Ikosen (1999) sekä Yorkin, Doylen ja Kronbergin (1992) mukaan inklusio ei kuitenkaan tarkoita luokkamuotoisen erityisopetuksen tai pienluokkaopetuksen häviämistä. He näkevät inklusiivisessa koulussa olevan ryhmiä, joissa erilaiset tarpeet voidaan ottaa huomioon kaikissa opetustilanteissa, myös pienryhmäopetusta järjestäen. (Huttunen & Ikonen 1999, 64; York, Doyle & Kronberg 1992, 2.) Lieneekin, että haastattelemamme opettajat eivät ole sisäistäneet inklusion jo sinällään olevan joustava järjestelmä, jossa erityisopetus ei häviä vaan se vain muuttaa muotoaan.

Haastattelemamme opettaja, jolla oli oma vammaisen lapsi, kertoi "joustavan järjestelmän" olevan hänen mielestään ainoa järkevä ratkaisu koulun muutoksessa ja kaikki oppilaat huomioivan koulun kehittämisessä.

*"...se pitäis olla niinku semmonen joustava järjestelmä missä olis tarjota ne molemmat (yleis- ja erityisopetus) vaihtoehdot sillä lailla, et vois ajatella... että perhe vois kattoo ja tai nää yhteistyötahot ketkä sen lapsen ympärillä tekeeki töitä ja muuta ni vois mieltää sitä yhdessä että mikä linja on niinku se lapselle soveltuva, et pystyykö olemaan siellä yleisopetuksen piirissä tuettuna ja kokeeko sen hyväks sen olemisen siellä... et vois ajatella et olis niinku semmosia kouluja johon ois kuitenkin sekotettu, et olis pienryhmää ja olis tavallista ryhmää ja olis harjaluokkaa ja tällanen järjestelmä, mun mielestä se olis niinku hyvä, et ne olis edes niinku fyysisesti lähellä toisiaan niin must se olis niinku hyvä. Koska se sitte osaltaan mahdollistais sitä yhteistyötä, se mahdollistais sitä, et tulee tavallaan sellasia luonnollisia kontakteja, tulee välituntikontakteja ja muuta ja sit myös niinku mahdollistaa sen, että jokasella lapsella sen lisäksi että niillä on se samankästen ryhmä ni niillä on kuitenkin myös sit joku niinku se semmonen samankaltasten ryhmä..."*

Yksi opettajista oli sitä mieltä, että opettamalla kaikkia oppilaita samassa koulussa, joku kärsii.

*"Sehän (inkluusio) on hyvä visio ilman muuta, mutta... mää oon tullut siihen tulokseen ihan omia resurssejani ajatellen, että kaikki eivät opi... Mää kyllä uskon siihen, että kaikki oppivat jotain... mutta se, että... että mihinkä asetetaan sitten tavoitteet ja tota... mitä sillä tavoitellaan, että kaikki on samassa koulussa. Et joka tapauksessa, ni mää oon sitä mieltä, että joku kärsii..."*

Moni opettajista oli tiedostanut, että inkluusioon mentäessä koko koulujärjestelmän tulisi muuttua ja muuttuminen vie aikaa. Toisaalta nähtiin, että yhtäkkisiä päätöksiä ja muutoksia ei edes tulisi tehdä sillä siitä syntyisi kaaos, vaan inkluusio tulisikin järjestää ajan kanssa ja huolella.

*"...tää on tää koulusysteemi niin semmonen tietyllä tavalla toimiva, että hirveen vaikeeta varmaan on tehdä minkäänlaisia muutoksia niinku suuntaan tai toiseen... yhtäkkiä varsinkaan..."*

Eräs opettaja oli tiedostanut tarkkaan inkluusiota vastustavat tekijät ja sen, että inkluusioon pyrittäessä täytyy ottaa huomioon monta asiaa ajamatta sitä liian innokkaasti. Se, että opettaja oli tiedostanut tämän ehkä muita opettajia syvällisemmin voi johtua siitä, että hänellä itsellään oli oma vammainen lapsi, joten hän on joutunut paljon painiskelemaan inkluusioon liittyvien asioiden kanssa.

*"Siinä (inkluusiossa) on niin paljon niitä vastustavia tekijöitä, vanhemmissa ja koulutuksen järjestäjissä ja opettajissa ja perinne on niin vahva tämmöseen segregation suuntaan, että kyllä se vie varmaan aikaa... sitte omalla tavallaan ku se oikealla tavalla järjestetään ni se ruokkii sitte positiivisesti itseään mutta jos se huonosti järjestetään ni se saa niin pitkä negatiivisen taaksepäinmenon, että siihen ei mun mielestä oo varaa. Sen takia mun mielestä pitäis järjestää todella hyvin ja harkiten ja mieltä, ettei se käänny hyvää asiaa vastaan ja sen takia mun mielestä niinku semmonen intomielinen... semmonen ei oo välttämättä mun mielestä hyvä, täytyy ottaa niin monta asiaa huomioon siinä."*

Tärkeä seikka inkluusion saavuttamiseksi onkin siis perinteiden murtaminen ja asenteiden muuttuminen. Erityisesti opettajan kohdalla koko opettajan persoonallisuuden ja ajattelutavan täytyy muuttua (Hargreaves & Fullan 1996, 7). Opettajan ajattelutavan

muuttuminen on erityisesti paradigmatasoinen muutos. Jotta koulu ja opettajat voisivat kehittyä, tarvitaan vanhojen uskomusten rikkomista, että löydetään uusia keinoja kehittää uutta koulua ja opettajuutta. (York, Doyle & Kronberg 1992, 15.) Opettajat ovat oppineet mekanistiseen, sirpaleiseen maailmankatsomukseen ja opettajuuteen. Uskomukset tästä täytyisivät muuttua kohti kokonaisvaltaista ajattelua. (Heshusius 1995, 167-171.)

Tässä muutosprosessissa näemme tärkeänä käytännön "yläpuolelle" nousemisen eli opettajan täytyy pyrkiä ymmärtämään asioita laajemmin kuin vain jokapäiväisestä arki-työstään käsin. Räisänen (1996) mukaan opetuksen uudistumiseen tarvitaankin juuri kasvatuksen teoriaa ja syvällistä asiantuntemusta, jolloin yksittäisillä lauseilla ilmaistut päämäärät voidaan liittää kasvatuksen kokonaisuuteen ja syy-yhteyksiin. Tarvitaan kasvatuksen kokonaisuuden tajuamista, joka vaatii sekä teorian että käytännön tuntemusta. (Räisänen 1996, 16.) Myös Niskanen (1997) tuo artikkelissaan esille, että pelkkään "terveeseen järkeen" ja arkiajatteluun pohjautuva ammatillinen nojaaminen ei ole riittävää. Tarvitaan niin sanottua didaktista ajattelua, että ajattelu voidaan nostaa pois yksittäistapauksista laajemmalle tasolle. Tässä tärkeänä osana ovat reflektointi, itsereflektio ja metakognitiiviset taidot. Näiden taitojen opetteleminen olisi tärkeää jo opettajankoulutuksessa, joka puolestaan tuo uusia haasteita opettajankoulutukselle. (Niskanen 1997, 118.)

Muutama opettajista koki, että kehitystä tulee tapahtua mutta näki kuitenkin erilaiset kokeiluluontoiset inklusiojärjestelyt tärkeiksi, joiden perusteella voitaisiin tutustua inklusioon mahdollisen kaaoksen välttämiseksi. Kokeilujen lisäksi tarvitaan Shankerin (1994/1995, 20) mukaan pidemmän ajan tietoa yleisopetuksessa opiskelleiden erityisoppilaiden kouluvuosista ja jatko-opiskelusta.

*"Tästä inklusiosta... ni siitä vielä... et vaik tietyllä tavalla kun täällä puhuttiin siitä, ni koulut otti hyvin kriittisesti sen vastaan, mut kuitenkaan kovinkaan monessa paikassa ei varmastikaan sitä tyrmätty, et sitä vois kokeiluluontosesti jossakin tehdä... ja mun mielestä ainoa oikee tie tämmöseen onkin, et sitä jossakin kokeillaan ja otetaan sitä tietoo vastaan, et mikä on mennyt hyvin ja mikä huonosti, koska sitten taas aatellaan, et se kun viedään laajamittaseks, ni voidaan virheistä ottaa opiks ja jättää ne jo sinne kokeiluvaiheeseen."*

Yksi opettajista näki myös inklusiokokeiluissa huonon puolen. Hän kertoi lähellä olevassa erityiskoulussa kokeiltavista inklusiojärjestelyistä, joiden vuoksi erityiskoulu oli jo niin täynnä oppilaita, sekä tavallisia oppilaita että erityisoppilaita, ettei sinne mahtunut

enää yhtään oppilasta lisää. Tämän hän oli kokenut itse erittäin rankaksi, sillä hänen luokallaan oli edellisenä lukuvuonna ollut kolme integroitua oppilasta, jotka olivat vaikeuttaneet luokkatilannetta suuresti. Erityiskoulun inklusiokokeilun vuoksi erityisopetussiirottoja ei kuitenkaan voitu tehdä. Yhteensä luokassa oli 29 oppilasta ja avustajaa opettajalla ei ollut työparina kuin osan lukuvuotta vaikka kaikilla integroiduilla oppilailla olisi tullut olla oma avustaja. Hän oli kokenut tilanteen erittäin vaikeaksi ja raskaaksi. Yleisesti ottaen opettaja ei ollut kuitenkaan inklusiota vastaan vaan oli sitä mieltä, että ajatus on lämpimästi kannatettava, jos käytännön puitteet vain todella luodaan siihen mahdollisiksi.

### 7.2.1 Inklusion neljä periaatetta

Naukkari (2000b, 16) on koonnut inklusion keskeiset piirteet Lipskya ja Gartneria (1996) sekä Karagiannisia, Stainbackia ja Stainbackia (1997) mukaillen neljäksi periaatteen. Näytimme tai kerroimme haastattelussa opettajille inklusion neljästä periaatteesta, joita he saivat kommentoida oman halunsa mukaan.

<p>1. Oppilaat heterogeenisissä, ikätason mukaisissa yleisopetuksen ryhmissä</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-erityisluokkia ei ole mutta joustava ryhmäytyminen on tärkeää</li> <li>-sosiaalisuus ja eettisyys</li> <li>-erityisopetuksen rooli muuttuu</li> </ul>	<p>2. Lähikouluperiaate</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-oppilaat käyvät koulua, johon asuinpaikkansa perusteella kuuluvat</li> <li>-erityisoppilaksi luokiteltuja oppilaita tulee kouluun luonnollisessa suhteessa, ei kasautumalla</li> </ul>
<p>3. Koulun aikuisten yhteistoiminnallisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-moniammatillinen yhteistyö</li> <li>-tiimiytyminen</li> <li>-monta aikuista opetustilanteessa</li> <li>-mahdollisuuksia toiminnan jatkuvaan arviointiin</li> <li>-vanhemmat mukana toiminnassa</li> </ul>	<p>4. Yhteistoiminnallinen oppiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-oppilaat ottavat vastuuta omasta ja toisten oppimisesta</li> <li>-oppilaiden on mahdollista olla opettajan apuna</li> <li>-sosiaalisten taitojen oppiminen yhtä tärkeää kuin akateemisten taitojen oppiminen</li> </ul>

TAULUKKO 2. Inklusion neljä periaatetta.

Naukkarinen (2000b, 17) näkee inklusion periaatteet palapelin paloina, joiden kokonaisuus on usein hukassa yksittäisten asioiden, kuten yksittäiselle opettajalle koituvan taakan tai erityisoppilaan hankaluuden tullessa esiin. Yritimmekin miettiä, hahmottivatko opettajat inklusion kokonaisuuden vai näkivätkö he sen sirpalemaisena. Opettajat kommentoivat periaatteita hyvin vaihtelevasti. Osa opettajista kommentoi kaikkia periaatteita erikseen, osa katsoi periaatteita kokonaisuutena nostaan joitakin periaatteita esille oman mielenkiintonsa mukaan. Erityisesti Helsingin opettajat kommentoivat jokaista periaatetta erikseen, sillä puhelinhaastattelun vuoksi jokainen kohta täytyi erikseen selittää heille, koska he eivät nähneet inklusion periaatteita paperilla. Ne opettajat, jotka eivät olleet koskaan aiemmin kuulleet inklusiosta, katselivat periaatteita melko hämmentyneinä, osaamatta kommentoida niitä kovinkaan paljon.

Opettajien kommenteista on vaikea tehdä johtopäätöksiä siitä, hahmottivatko opettajat inklusioideologian. Osa opettajista toi selvästi esille vain yksittäisiä asioita, jolloin ideologia oli hahmottunut heille luultavasti sirpalemaisena. Puolestaan muutamat opettajista, jotka olivat pohtineet kyseisiä asioita enemmän (erityisopettajakoulutuksen saaneet ja vammaisten lasten vanhemmat) näyttivät hahmottavan inklusion kokonaisvaltaisemmin. Osa opettajista kuitenkin todella hämmentyi osaamatta sanoa periaatteista oikein mitään. Jotkut myös puhuivat inklusiosta ja integraatiosta synonyymeina, joka osoittaa mielestämme sen, että nämä opettajat eivät ole ymmärtäneet niiden välillä olevaa filosofista eroa. Se, mistä erityisesti erotimme opettajat, jotka mielestämme näkivät inklusion uutena syvempänä ajattelutapana, olivat muutamien opettajien kommentit koko koulujärjestelmän muuttumisesta. Tällöin opettajat olivat mielestämme ymmärtäneet, että koko nykyisen koulujärjestelmän täytyy muuttua ennen kuin inklusio toimii käytännössä.

*Yhteistoiminnallinen oppiminen.* Inklusion neljästä periaatteesta yleensäkin eniten ja erityisesti positiivisia kommentteja sai yhteistoiminnallinen oppiminen, jota lähes kaikki opettajat käyttivät/olivat käyttäneet omassa opetuksessaan ja kokeneet hyväksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa opetuksellisten pienryhmien käyttämistä siten, että oppilaat työskentelevät ja oppivat yhteistyössä keskenään (Ikonen 1999, 83). Konstruktivismin tavoin yhteistoiminnallisessa oppimisessä ei koskaan nähdä oppijaa passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan oman oppimisensa subjektina. Tiedonkäsitksen näkökulmas-

ta oppiminen on opittavan aineksen aktiivista valikointia sekä sen sisäistämistä, tulkitsemista ja sulauttamista oppijan aikaisempaan tietorakenteeseen. (Juvonen 1993, 9.)

Yhteistoiminnallisuus antaa tilaisuuden oppia ymmärtämään ja kunnioittamaan toisia oppilaita ja kehittää vuorovaikutukseen perustuvia taitoja kilpailuhenkisyuden sijasta (Saloviita 1999, 140). Toiminnan keskeisenä periaatteena on positiivinen riippuvuus ryhmän jäsenten kesken. Jokaisen oppilaan on tehtävä oma panoksensa työn valmistumiseen. Tavoitteet eivät kuitenkaan ole ainoastaan tiedolliset ja sosiaaliset, vaan kognitiivisen oppimisen lisänä ovat myös emotionaaliset tavoitteet. Yhteistoiminnallinen oppiminen on prosessi, jossa on toimittava omaksi ja toisen hyväksi. (Johnson & Johnson 1987, 24-34.) Näin ollen se antaa lisää vastuuta kasvatettavalle itselleen (Kohonen & Leppilampi 1994, 27-28).

Opettajan näkökulmasta yhteistoiminnallinen opetus on vaativa toimintamenetelmä. Näin ainakin ennen kuin työtavat ovat opitut, jolloin oppilaiden riippuvuus opettajan ohjauksesta vähenee ja itseohjautuvuus ja vastuuntunto lisääntyy. Onnistuminen vaatii opettajalta hyvän oppilaantuntemuksen. Tällöin hän osaa muodostaa ryhmiä, joissa oppilaiden erilaisuutta pystytään hyödyntämään tarkoituksenmukaisella tavalla ja joissa oppilaat kykenevät oppimaan toinen toisiltaan. (Johnson & Johnson 1987, 65-100.) Yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä voidaan pitää eräänä integraation onnistumiseen liittyvänä perusedellytyksenä (Ikonen 1999, 83).

Koska suurimmalle osalle opettajista yhteistoiminnallinen oppiminen oli tuttua, he eivät kokeneetkaan periaatteessa olevan mitään uutta. Yhteistoiminnallisen oppimisen toimiminen käytännössä vaatii kuitenkin aikaa ja harjoittelua. Voi olla, että muutamien kokeilujen perusteella sitä ei ehkä kuitenkaan ole vielä sisäistetty ja sen toimivuutta on vaikea arvioida.

Kaikki yhteistoiminnallisen oppimisen periaatetta kommentoineet opettajat näkivät sosiaaliset taidot akateemisia taitoja tärkeämmiksi. Eräs opettaja sanoikin, että "akateemisia taitoja ei opi ilman sosiaalisia taitoja". Yhteistoiminnallisen oppimisen nähtiin olevan tärkeä juuri sosiaalisten taitojen kehittymisessä, sillä opettajat pelkäsivät oppilaiden muuttumista itsekkäiksi muutenkin individualistisessa yhteiskunnassa.

*"...tää yhteistoiminnallisuus... se on hyvä periaate... et me on täällä luokassa paljon puhuttu, että ihmisen pitää osata toimia toisten kanssa ja aikuisena niitä taitoja tarvii erityisen paljon... me ollaan puhuttu siitä aikuisten maailmasta... silleen lapset sen ymmärtää ja on puhuttu paljon tästä auttamisesta. Nykyaikana on se vaara, että jokaisesta tulee semmoisia pieniä itsekkäitä yksilöitä, jotka ajattelee*

*vaan sitä omaa henkilökohtaista hyvinvointia. Lapsille pitää tästä puhua ja saada heidät myös jakamaan sitä omaa henkilökohtaista osaamista."*

Monien tutkimusten mukaan erityisoppilaat oppivat paremmin sekä sosiaalisia että akateemisia taitoja yleisopetuksen luokissa kuin ei-inklusiivisessa kouluympäristössä. Inklusiivisen ympäristön vaikutukset onkin koettu positiivisiksi ja kannattaviksi mutta ei kuitenkaan suuriksi. (Baker, Wang & Walberg 1994/1995, 34.) Joissakin tutkimuksissa tulokset ovat puolestaan olleet vaihtelevia. Osa tutkimuksista on osoittanut, että erityisoppilaat ovat oppineet akateemisia taitoja paremmin yleisopetuksessa. Osassa taas on päädytty tuloksiin, että yleisopetus ei ole voinut vastata erityisoppilaiden erityisiin opetussellisiin tarpeisiin, jolloin oppilaat ovat oppineet akateemisia taitoja paremmin erityisopetuksessa. Myös sosiaalisten taitojen oppiminen on ollut vaihtelevaa. Vaikka joidenkin tutkimusten mukaan inklusiiviset ohjelmat ovat kehittäneet erityisoppilaiden ja tavallisten oppilaiden molemminpuolisia ystävyysuhteita, toiset tutkimukset ovat osoittaneet, että suhteet ovat kuitenkin usein luonteeltaan avustavia, eivätkä jatku kouluajan jälkeen. Erityisoppilaat tulevat myös harvemmin hyväksytyksi ja useammin torjutuksi kuin heidän luokkatoverinsa, joilla ei ole vaikeuksia. (Salend & Garrick Duhaney 1999, 118.)

Muutamia ongelmia yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteessa kuitenkin nähtiin. Jotkut opettajat olivat sitä mieltä, että kaikki oppilaat eivät voi vielä ottaa vastuuta toisten oppimisesta ja täytyykin tarkkaan miettiä kuinka paljon vastuuta oppilaalle voi antaa. Yhteistoiminnallista oppimista ei myöskään pysty käyttämään jatkuvasti, sillä oppilaat eivät aina jaksa toimia tiimityössä toisten oppilaiden kanssa vaan he kaipaavat myös opettajajohtoista opetusta sekä yksilötyöskentelyä. Niemi (1998a) näkeekin kysymyksen olevan tottumattomuudesta. Oppilaat ovat tottumattomia oppimiseen, jossa heidän itsensä täytyy olla aktiivisia toimijoita. (Niemi 1998a, 50-53.)

*"Mulla on yks oppilas, joka on sellanen sosiaalinen tyyppi ja itsearvioinnissa se sano, että hänen mielestään on kaikkein kauheinta tehdä yhdessä töitä toisten kanssa..."*

*Moniammatillisuus.* Naukkarinen (2000a, 162) ja Saloviita (1998, 162) toteavat erityisasiantuntijoiden määrän kasvun vahvistavan segregoivaa järjestelmää eli erillistä yleis- ja erityisopetusta. Mielestämme opettajat olivat kuitenkin nähneet asian toisin päin:



erityisasiantuntijat eivät pelkästään ruoki erillistä yleis- ja erityisopetusta vaan ovat päinvastoin suuri voimavara inklusion saavuttamiseksi.

Moniammatillinen yhteistyö ei ollut käsitteenä opettajille tuttu. Sanan merkitystä jouduttiin selvittämään haastattelujen teon yhteydessä konkreetille tasolle luetellen eri ammattiryhmiä. Käsitteen selvittyä moniammatillisuus kouluissa koettiin yleisesti ottaen hyväksi asiaksi. Nykyisin tavalliset oppilaat yleisopetuksen kouluissa tarvitsevat yhä enemmän moniammatillista osaamista, koska luokanopettajat yksin eivät pysty vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin ja ongelmiin, jotka ovat laaja-alaistuneet. Toisaalta myös Naukkarinen (2000b, 17) näkee, että erityispalvelut eivät häviä inklusiivisessa koulussa, ne vain muuttavat muotoaan.

*"...must se on tärkeätä, että on erityisosaajia koulussa - monen alan erityisosaajia tarvittais siihen... että sanotaan näin, että yhä enemmän pitäis olla semmosta moniammatillista osaamista siellä että - on näitä opettajia, sanotaan semmosia perustyön tekijöitä mutta sitte on erityisopettajia ja sitte pitäis olla koulukuraattoria, koulupsykologeja, sosiaalityöntekijöitä ties mitä siellä käytettävissä tiimeissä miettimässä niitä asioita."*

Myös Lawson ja Sailor (2000, 18) näkevät yhteistyön olevan tärkeää, sillä missään ammatissa (kuten opettajan ammatissa) tai organisaatiossa (kuten koulussa) ei voida saavuttaa tavoitteita tai kohdata vastuuta ilman toisten ammattilaisten (kuten lastensuojelu- tai terveydenhuollon ammattilaisten) ja organisaatioiden (kuten lastensuojelu ja terveydenhoito) kanssa tehtävää yhteistyötä.

Joitakin vaikeuksia moniammatillisen yhteistyön toteuttamisessa kuitenkin nähtiin. Suurin niistä on ajan puute. Aikaa tarvittaisiin ennen kaikkea suunnitteluun ja yhteisiin palavereihin. Eräs opettaja miettikin ollaanko tämän vuoksi menossa kokonaistyöaikaan. Myös Kangasniemi (1994, 13) on pohtinut, että tulevaisuudessa oppituntien varaan jätetty opettajan työaika- ja palkkausjärjestelmä tulee olemaan hankala, sillä oppitunti-käsite on romuttumassa.

*"...en tiedä mennäänkö sitten tällaiseen kokonaistyöaikaan, että edellyttää hirveen paljon tällaisia aikuisten välisiä neuvotteluja ja sitä tuntuu... että ne on nyt niin hankalasti järjestettävissä. Että pitää miettiä sitten, että miten se työpäivä koostuu, minkä verran opetusta ja minkä verran sitten sitä jotain muuta neuvottelua ja pohtimista."*

*"...sitte on perheneuvolan väki ja on psykologi ja on terapiaväki ja on kaikki maholliset, et niinku - mut seki on sit sellasta...et jos nyt puhutaan palkkauskysymyksestä, et jos ajatellaan, et esimerkiks viime keväänä mä istuin pitkään yli kolkyt*

*tuntia perheneuvolan palavereja mistä kukaan ei kuitenkaan maksanu mulle mitään eli jos aatellaan sillai, et mä tein noin kaks viikkoo töitä palkatta...."*

Moniammatillisen yhteistyön koettiin vaativan myös halua sitoutua ja toimia kiinteässä yhteisössä. Jotkut opettajista näkivät, että opettajilla ei kuitenkaan ole mahdollisuuksia ja tarpeeksi halua toimia kiinteässä yhteistyössä.

*"Jos tämmönen systeemi pyörii ni tässä pitää istua kaks tuntia viikossa tän tiimin joka on yhteistyössä ja siinä sanotaan heti, että mistä rahat, koska rahoja ei tuu, sä teet sen itte omalla ajallas ilmaseks sen kaiken suunnittelutyön, et mä uskon, että opettajakunta ei ole niin lälläriporukkaa, että lähtee tähän... tää pitäs tosiaan olla johdonmukasta... ja sit se pitäs olla se kiintee joukko ja sit jos vaihtuu ja joku opettaja lähtee ja toinen tulee, ni se menee rikki heti se systeemi, et emmää usko tohon."*

Muutama opettaja pohti myös ulkopuolisen avun näennäisyyttä ja "asioiden jauhamista" kerrasta toiseen samanlaisena moniammatillisen yhteistyön tekemisessä.

*"...tässä on tämmönen ja tämmönen taho ja tommoinen ja tommoinen taho... ne kokoontuu joskus yhteen ja siinä ollaan niinku sitten yhteisesti asian takana... mutta sitten kun lähdetään pois, niin semmoisen ulkopuolisen konsultin mielenkiinto asiaan häviää samantien. Ei siitä oo sitte niinku todellista apua, kun mennään oppilaskohtaisesti yksilötasolle."*

*"...ne tuppaa menee semmosiks, että niissä jauhetaan niitä samoja asioita ja asiat etenee niin kuin tosi vähän tai ei etene ollenkaan. Että mä oon kokenut sen sillä tavalla, että se on aika turhauttavaa ollut. Mä sanon joka kokouksessa ja joka tiimille aina ne samat asiat siit oppilaasta ja se asia niin kuin polkee paikallaan."*

Monta aikuista oppimistilanteessa. Monta aikuista oppimistilanteessa (ks. samanaikaisopetus s. 55) nähtiin myös yleensä tärkeäksi mahdollisuudeksi eriyttämisessä ja inklusion toteutumisessa. Jotkut ovat sitä kouluissaan kovasti peräänkuuluttaneetkin saamatta kuitenkaan vastakaikua. Eräs opettajista näki perinteiden vaikeuttavan yhteistyön tekemistä luokkatilanteessa.

*"Seki (monta aikuista oppimistilanteessa) on semmonen kulttuurikysymys, että jotkut eivät halua, että samaan tilaan tulee - mä luulen että se on semmonen tottumuskysymys, aina kun tulee muutosta ni sitä hyvin helposti vastustetaan sen takia, sitä pelätään, että se lähtee niinku oman työn arvostelu ja tämmönen näin ja semmonen... Opettajahan on ollu semmonen yksinäistä puurtamista omalla tavallaan, että tuohon on oppimista."*

Perinteiden voima näkyi myös joidenkin opettajien vastauksissa. Kaksi opettajista koki, että monta aikuista opetustilanteessa aiheuttaa vain pelkkää "häslinkiä".

*"Ja se on resurssien hukkaamista, että kun siinä on monta aikuista yhdessä tilassa, niin se on käytännössä kuitenkin se yks, joka siinä pääsääntöisesti vie. Se on aika kallistakin pelkästäänkin, että on monta täydellä palkalla olevaa henkilöä, joista osa saattaa vaan seistä ja odottaa siellä, että mitä nyt sitten tehtäis."*

Salon ja Kuittisen (1998) mukaan opettajan henkilökohtaisen aseman suojele tapahtuu defensiivisten rutiinien avulla. Tyypillinen esimerkki näistä rutiineista on juuri kiireen korostaminen sekä sanaton sääntö, joka kieltää kollegoita seuraamasta toisten opetusta. Opettajat itse määrittelevät syyksi aika- ja resurssipulan vaikka kyse on oman asiantunte muksen varjelusta. (Salo & Kuittinen 1998, 219.)

Perinteissä pysyttäytyminen on asia, joka vaikeuttaa työkäytäntöjen muuttamista. Hargreaves ja Fullan (1996, 13) näkevätkin kaikkein tärkeimmän pyrkimyksen koulun muutokseen olevan koulun ekologisen kulttuurin ja työntekijöiden välisten suhteiden muuttamisen. Ekologinen muutos vaatii muutosta koulun systeemeissä. Koulu on systeemi, joka jakautuu useisiin osasysteemeihin, kuten luokkiin, opettajiin, henkilökuntaan ja oppilashuoltoryhmään. Muutos jossain systeemissä voi vähitellen heijastua koko kouluun ja koululla on mahdollisuus muutokseen. Esimerkiksi kaksi opettajaa voi alkaa suunnitella yhdessä tuntejaan järjestäen tunnit siten kuin se heidän erilaiset taitonsa ja erikoistumisensa huomioon ottaen on tarkoituksenmukaisinta. He oppivat samalla tuntemaan toistensa luokat ja myös oppilaat pääsevät tutustumaan toisen luokan oppilaisiin. Näin opettajat voivat olla purkamassa perinnettä yksin työskentelevästä opettajasta. (Laaksonen & Wiegand 1990, 57.) Kohonen ja Kaikkonen (1998, 133-134) ovat pohtineet erityisesti koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittämistyön olevan mahdollisuus, joka voi muuttaa koulua syvällisesti edistäen uutta yhteisöllisyyttä, yhteisvastuuta ja opettajien keskinäisen työskentelyn muotoja koulussa.

Eräät opettajat kuitenkin kertoivat omiin kokemuksiinsa perustuen, että heidän kouluissaan on oppilaita, joita eivät ole yhtään auttaneet oppimistilanteessa olevat useat aikuiset.

*"...meiänki koulussa siis niin tota todella pahoja tyyppejä, että niitä ei oo ennen-saatu pois ku ne on niinku suunnilleen ollu jonkun henki vaarassa ni tota ja näillä kaikilla on kokeiltu niinku koulunkäynnin avustajaa mutta hehän ei niinku sillä tavalla oo ammattilaisia ku jotku erityisopettajat mutta ei se oo niinku kenenkään kohdalla auttanu..."*

*"...mulla oli viime vuonna sellanen oppilas jolla oli aspergerin syndrooma... mutta hän ei niinku kertakaikkiaan pystynyt oleen sellasessa isossa joukossa että häntä niinku häiritsi jo se, että siellä on niin paljon niitä ihmisiä vaikka ois ihan hiljasta että ei se kaikkien kohdalla kertakaikkiaan niinku onnistu, että vaikka ois kymmenen opettajaa tai avustajaa..."*

Kuten eriyttämisen järjestämisessä myös koulun muuttumisessa inklusiiviseksi kouluksi vaikeudeksi nähtiin kouluavustajien pysyvyys ja ammatillinen osaaminen (ks. s. 73). Ongelmatiikka molemmissa on sama.

*Lähikouluperiaate.* Lähikouluperiaate sai kannanottoja sekä puolesta että vastaan. Vaikka moni opettajista oli sitä mieltä, että erityisoppilaan on hyvä opiskella lähikoulussaan muun muassa sen vuoksi, etteivät koulumatkat olisi niin pitkiä ja että sosiaaliset suhteet olisivat luonnollisia asuinpaikan perusteella solmittuja, lähes puolet opettajista koki, että joihinkin kouluihin erityisoppilaita kasautuu enemmän kuin toisiin. Kasautumisen vuoksi lähikouluperiaatteen ajatus, jonka mukaan erityisoppilaksi luokiteltuja oppilaita tulisi kouluun luonnollisessa väestön keskimäärää vastaavassa suhteessa (Naukkari 2000b, 16) ei pitäisi paikkaansa. Erityisoppilaita kasautuu muun muassa niiden alueiden kouluihin, joissa asuu paljon maahanmuuttajia tai joissa on paljon sosiaalisia ongelmia. Kasautuminen puolestaan ruokkii uusia ongelmia, kuten jengiytymistä.

*"...näiden maahanmuuttajien kohdalla tää lähikouluperiaate aiheuttaa kasautumista, joka taas aiheuttaa muita lieveilmiöitä. Täälläkin on selvästi nähtävissä jengiytymistä. Ulkona välitunnilla pelataan Suomi-Kurdi-maaotteluita, jolloin sitten tunteet käy tosi kuumina, niin voi olla, että jos joku omista on hakattu, niin kostetaan toiselle viattomalle oppilaalle, joka nyt sattuu olemaan eri värinen kun itse on. Tällöin myös viattomat joutuu kärsimään ja ympäristöstä tulee arvaamaton ja pelottavakin."*

Jotkut opettajat näkivät inklusion mukanaan tuoman lähikouluperiaatteen myös kalliimmaksi kuin nykyisen systeemin. Myös Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999, 21) toteavat inklusiosta aiheutuvien rahallisten säästöjen olevan väärä käsitys, sillä tutkimusten perusteella inklusiiviset ohjelmat ovat näyttäneet edellyttävän resursseja muita toimintatapoja enemmän. Eräs opettaja joka oli aikaisemmin työskennellyt pienellä koululla, kertoi lähikouluperiaatteen olevan vaikean toteuttaa pienillä kouluilla, joissa ei ole tarvittavaa ammattitaitoa ja välineitä. Näin ollen lähikouluperiaate voisi joillekin pienille

kouluille tuoda paljon lisäkustannuksia tarvittavan ammattitaidon ja välineiden hankkimiseksi erityisoppilaalle.

*"Tää lähikouluperiaate on kyllä ihan järkevää... mut sit siinä on se, että monia pieniä kouluja, minkä alueella ei välttämättä ois ku se yks tai kaks erityisoppilasta, ni sitte niitä varten on taas hankala saada kaikkea mahdollista ammattitaitoa mitä ne ehkä tarvis."*

*Joustava ryhmäytyminen.* Joustavaa ryhmäytymistä opettajat eivät kovin paljon kommentoineet. Muutama opettajista nosti esille, että kaikkien oppilaiden paikka ei ole yleisopetuksen luokassa vaikka ryhmäytyminen olisikin joustavaa. Näitä opettajiemme kommentteja tukevat monet muut tutkimukset. Esimerkiksi Scruggsin ja Mastropierin (1996) tutkimuksen mukaan opettajien vastaukset inklusion toimivuudesta käytännössä vaihtelivat sen mukaan, millainen oli oppilaan vaikeuden luonne. Heidän tutkimuksessaan 71,9 % kannatti inklusiota, jos kyseessä oli oppimisvaikeus mutta vain 22,8 % prosenttia antoi kannatuksensa, jos kyseessä oli kehitysvamma. (Scruggs & Mastropieri 1996, 62.) (ks. myös Barnettin & Monda-Amayan tutkimus rehtoreiden suhtautumisesta inklusioon, s. 99.)

Muutama opettaja toivoi klinikkatyyppistä mallia, jossa muun muassa tunnilla häiriköivä oppilas voitaisiin joustavasti lähettää klinikalle erityisopettajan luokse. Kaksi opettajaa koki joustavan ryhmäytymisen kuitenkin huonoksi vaihtoehdoksi sen vuoksi, että oppilaalle ei näin ollen synny kiinteitä ja turvallisia ihmissuhteita.

*"Joustava ryhmäytyminen on paljolti käytännössä sitä, että kun kaipais kiinteää ja turvallista henkilöä, niin koko ajan vaihtuu se aikuinen siinä ympärillä. Välillä oot siinä omassa luokassa, välillä oot erityisluokassa ja taas omassa luokassa, semmoista pompottelua."*

*"Mä en nää sitä, että kun se oppilas lähetetään tosta tunniks toiseen paikkaan ja jonneki kolmanteen paikkaan ja jonnekin neljanteen opettajaan ja sen jälkeen vielä erityisopettajaan tai erityisluokkaan, et siitä ravaamisesta ois sille oppilaalle mitään etuu. Mä uskon, että kun se on yhdessä tilassa niin sillon se oppiminen on monta kertaa parempaa."*

### 7.2.2 Muita ajatuksia inklusiosta

Inklusion neljän periaatteen suoranaisten kommentoinnin lisäksi opettajat toivat esille myös muita inklusion käytännön toteuttamisongelmia, jotka ovat melko yhteneväisiä eriyttämisen toteuttamista vaikeuttavien tekijöiden kanssa. Suurimmaksi koettiin resurssien puute, joka vaikuttaa myös kaikkien inklusion periaatteiden mahdollistamiseen. Resurssien puutteen vuoksi inklusio arvelutti ja pelotti opettajia ehkä eniten. Moni opettajista oli sitä mieltä, että "raha se on mikä ratkaisee" eikä yhteiskunnan koskaan uskottu sijoittavan kouluihin niin paljon rahaa, että inklusio voisi kunnolla toteutua, eivätkä kaikki sitä halunneetkaan. Myös Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1996) näkevät, että taloudelliset seikat ovat rapauttaneet integraatioideologian perusarvot toteutettaessa integraatiota raakojen taloudellisten ratkaisujen perusteella. Integraatiosta on tullut mieluummin kirosana kuin toteutettavissa oleva vaihtoehto. (Ihatsu ym.1996, 227-228.) Jos koulun taloudellisia resursseja ei kohenneta, näin on vaarana käydä myös inklusiolle. Joillakin opettajilla olikin kokemuksia hienoista lupauksista mutta sitäkin huonommasta käytännön toteutuksesta.

*"...on ollut suurta taistelua viime vuonna, kun täällä oli erityisopetus suurten muutosten alla ja ehdotettiin, että erityisluokkia vähennettäis ja lopetettais ja normaaliopetukseen siirrettäis näitä lapsia, niin siinä näytti tulevan sellainen köyhän miehen ratkaisu... että sitten mitään näitä helpotuksia ei olis tullut, et se olis kaikki menny luokanopettajan selkärangasta ja isoissa ryhmissä..."*

Eräs opettaja koki, että erityisopetukseen oli sijoitettu viime vuosina rahaa yleisopetusta enemmän, joka näkyi hänen mukaansa yleisopetuksen nykyisessä tilassa. Lindström (2000) puolestaan pohtii juuri erityisopetuksen kärsineen lamavuosista eniten, sillä perheiden ongelmien kasvaessa myös erityisopetuksen tarve kasvoi. Kuitenkin noina vuosina esimerkiksi juuri sopeutumattomien opetukseen käytetyt resurssit putosivat 60 prosenttia. (Lindström 2000, 66.) Huttunen ja Ikonen (1999, 80) pohtivat yleis- tai erityisopetukseen sijoittamisen olevan erityisesti kuntatason kysymys ja toivovat, että kunnan päättäjät tajuaisivat sijoittaa rahaa normaaliluokkiin, jolloin voitaisiin ennaltaehkäistä erityisluokkasiirtoja ja vaikuttaa myöhempään toimintaan.

*"Jos rehellistä mielipidettä kysytään, ni mä uskon, että jos laitettais yleisopetukseen ja osa siit rahasta mikä käytetään se valtava raha mikä käytetään tällä hetkellä (erityisopetukseen)... ni laitettais yleisopetukseen enemmän ja pienennettäis ryhmiä ni jossakin suhteessa must tuntuis että ne ongelmat vois olla pienempiä."*

Yksi opettajista pelkäsi inklusion tuovan mukanaan "järeämmät otteet", kuten rauhoittavat lääkkeet oppilaiden pitämiseksi rauhallisena luokassa.

*"...kauniita periaatteita on paljon, mutta sitten se toteuttamispuoli... se on toinen juttu... et tuli mieleen vaan, että niissä maissa missä tätä inklusiota on enemmän ollut ja missä integroitu erityisopetuksen oppilaita normaaliluokille esimerkiksi Kanadassa, niin... siellä se asia on hoidettu sillä tavalla, että kun nää oppilaat tulee aamulla kouluun, niin niille annetaan voimakas rauhoittava tai psyyken lääkitys aamulla ja seuraavat napit työnnetään suuhun kello 12 päivällä ja tähän ei varmastikaan haluta mennä..."*

Monen opettajan mukaan yleisopetuksen kouluissa ei ole tilaa integroiduille oppilaille, sillä niitä ei ole suunniteltu inklusion mukaisiksi "liikkumisen" mahdollistaviksi keskuksiksi. Muutenkin koulujen nähtiin jo nyt olevan tupaten täynnä. Muutama opettaja myös koki erityisoppilaan leimautuvan paljon enemmän erilaisena tavallisessa luokassa kuin erityisluokassa tai -koulussa.

*"Mun mielestä se lapsi leimautuu paljon enemmän, jos se on erilaisena siellä tavallisessa luokassa ja se joutuu joka päivä huomaamaan, et se on erilainen ja se ei selviydykään samallailla ku muut tai että sillä on eri tehtäviä ku muilla jatkuvasti..."*

Kaksi opettajaa mietti koulujen mahdollista imagokilpailua tai yksityiskoulujen lisääntymistä inklusion myötä. Myös Hytönen (2000) pelkää eriarvoisuuden lisääntyvän tulevaisuudessa. Kun vanhemmat voivat nykyisin vapaasti valita lapsensa koulun, jonka ei ole pakko olla lähikoulu, kouluista voi tulla nykyisiä melko heterogeenisiä kouluja homogeenisempia. Hytönen viittaa Englannissa ja myös Suomessa tehtyihin pilottitutkimuksiin, joiden mukaan kasvatustietoisimmat vanhemmat ovat hakeneet lapselleen jotain muuta ensimmäisen luokan paikkaa kuin lähikoulun paikkaa. Yksityiskoulut ja koulujen profiloituminen voi johtaa tietynlaista suuntausta tai tietynlaista profiilia arvostaviin perheiden lasten hakeutumiseen samoihin yksiköihin, joilla on vaarana, että tietyissä

kouluissa on homogeeninen oppilasaines. (Hytönen 2000, 31.) (ks. myös lahjakkaiden elitismi s.54.)

*"...mä en oikeen niinku ymmärrä et miks tähän ollaan menossa että musta tuntuu vähän siltä, että sitte kun jos se tulee semmoseks kaaokseks ku mä pelkään ni sit alkaa olla yksityiskouluja että..."*

Eräs opettaja myös näki uhkaavan opettajapulan romuttavan kauniit ajatukset. Varsinkin Helsingissä tuleva tilanne koettiin tukalaksi.

*"...viiden seuraavan vuoden aikana täällä tarvitaan 1000 uutta opettajaa. Siinä romahtaa kaikki nämä kauniit ajatukset inklusiosta, integraatiosta ja jopa eriyttämisestä, kun luultavasti tulee olemaan niin, että täällä Helsingissä ja pääkaupunkiseudulla tulee olemaan niin valtavasti epäpäteviä opettajia lähivuosina... niin se on aikamoista räpistelyä lähivuosina johon voi kaatua sitten moni kaunis pedagoginen uudistushanke. Koska eihän voi vaatia joltain viime kevään ylioppilaalta, että sillä on mitään sellaista tietoa ja taitoa ja koulutusta, jolla sitten pystyy käsittelemään, että se on sitten sellaista selviämistä päivästä toiseen.*

### 7.2.3 Mahdollisuudet inklusioon

Vaikka muutamat opettajista näkivät nykyisen kaksoisjärjestelmän melko hyväksi, moni ei kuitenkaan täysin tyrmännyt koulujärjestelmän muuttamista inklusiivisen koulun suuntaan. Muutaman opettajan vastauksista kuitenkin kuvastui opettajan pienet vaikuttamismahdollisuudet koulua koskevia uudistuksia ajettaessa. Uudistuksiin on pakko lähteä mukaan vaikka ne itseä arveluttaisivatkin.

*"Riviopettaja tekee vaan mitä sanotaan ja ottaa sen vastaan mitä annetaan."*

Hargreavesin ja Fullanin (1996, 5) mukaan opettajia täytyisikin opettaa sanomaan omat mielipiteensä, sillä tehtäessä muutoksia opettajien äänet jäävät usein kuulematta. Samaa pohtii myös Cuban (1996). Hän näkee opettajien ja muiden käytännön työntekijöiden muutoskriteereiden usein eroavan poliitikkojen kriteereistä ja näkee niiden olevan kuin kaksi eri maailmaa. Eivätkö juuri opettajat tiedä mikä muutos on hyvä? Jos opettajat eivät näe muutoksen sopivan heidän luokkahuoneeseensa, kuinka uusi ohjelma tai opetussuunnitelma voi edes olla tehokas tai kestävä? Cuban kokee opettajien olevankin "jumissa",



sillä juuri organisaatiossa ylimpänä olevat päättävät muutoksista, eivät organisaatiossa alimpana olevat eli juuri käytännön työntekijät kuten opettajat. (Cuban 1996, 79.) Myös Lauriala (1998, 120) näkee opettajien ja koulujen uudistumisen kriteerin olevan viime kädessä sen, että luokan arkielämässä tapahtuisi muutoksia, jotka edistäisivät oppilaiden oppimista sekä kokonaisvaltaista kasvua ja auttaisivat heitä paremmin selviytymään tulevaisuuden yhteiskunnan haasteista.

Jotta inklusio toteutuisi, oli suuri osa opettajista sitä mieltä, että toteutumiseen tarvitaan todella kaikki sen periaatteet, sillä tilanteessa, jossa koulu nyt on, ei inklusio voisi opettajien mukaan koskaan toteutua. Naukkarisen (2000b, 17) mukaan opettajat takertuvat liian helposti vallalla olevaan tilanteeseen ymmärtämättä, että inklusio on visio, jonka toteuttamiseksi tulee tapahtua muutoksia. Mielestämme moni tutkimuksemme opettajista oli kuitenkin tämän ymmärtänyt. Ennemminkin he olivat menettäneet toivonsa siitä, että lupaukset inklusion käytännön toteuttamismahdollisuuksista eivät koskaan toteutuisi. Periaatteiden ei tulisikaan opettajien mukaan olla katteettomia lupauksia vaan ne tulisi näkyä käytännössä. Myös Scruggsin ja Mastropierin (1996, 59) tutkimuksen mukaan vain kolmannes tai vähemmän opettajista koki, että heillä on tällä hetkellä tarpeeksi aikaa, taitoja ja resursseja mainstreamingiin/inklusion. Kaikkien neljän periaatteen toteutumisen lisäksi puolet tutkimuksemme opettajista nosti inklusion toteutumisessa tärkeäksi erityisesti nykyistä pienemmät ryhmäkoot. Pienten ryhmäkokojen ohella opettajat näkivät, että inklusion toteutumiseen tarvitaan myös lisää rahaa, aikaa sekä lasten henkilökohtaiseen ohjaamiseen että yhteistyöhön aikuisten kanssa, tiloja, opetusvälineitä ja -materiaaleja sekä ohjausta. Esille tuotiin myös se, että täytyisi tarkkaan harkita mihin luokkaan erityisoppilas menee ja tällöin myös muu luokka tulisi hyvin valmistella erityisoppilaan tuloon.

*"Mulle pitäis maksaa paljon lisää, antaa aikaa lisää ainakin 8 tuntia per vuorokausi, antaa isoja tiloja, antaa paljon hyviä avustajia, et jos miettii, et ruvettais tekeen silleen et kaikki erityiskoulut ja -luokat otettais pois. Ja mä tarvisin lisää myös opetusta, ohjausta, sillä ei mulla oo valmiuksia. En ole erityisopettaja, olen luokanopettaja, et kyl ne rajat tulee vastaan ja ne on tunnustettava."*

Cheneyn (1994), Brickerin (1995) sekä Salendin ja Garrick Duhaneyn (1999) tutkimusten tuloksissa esiintyy paljon samoja seikkoja kuin omassa tutkimuksessamme on

tullut esille. Heidän mukaansa opettajien mielipiteisiin inklusiosta sekä yleensä inklusion toteutumiseen vaikuttavat kuinka opettajat itse ovat onnistuneet ottamaan inklusiivisen kasvatuksen käyttöönsä, oppilaiden ominaisuudet, taloudellisten resurssien saatavuus, opettajien ohjaus ja koulutus, hallinnollinen tuki sekä aika levähtämiseen ja yhteistyössä toimimiseen toisten kanssa. Erityisesti päivittäinen konsultaatio ja tuki toisilta opettajilta ja tukihenkilöstöltä koetaan tärkeäksi. Tämän lisäksi asenteet inklusiota kohtaan tulisi olla positiivisia ja rakentavia. Myös oppilaiden omaan aktiiviseen oppimiseen pohjautuva opetussuunnitelma on tärkeä keino inklusion saavuttamiseksi. (Cheney 1994, 7; Bricker 1995, 187-191; Salend & Garrick Duhaney 1999, 123.)

## 8 LÖYTÖJEN TARKASTELU JA POHDINTA

Työmme nivoo yhteen viimeinen lukumme, jossa olemme yhdistäneet löytöjen tarkastelun ja pohdinnan. Löydöissä ja johtopäätöksissä pohdimme omasta aineistostamme esille tulleita löytöjä kolmen pääteemamme alla. Pohdinnassa pyrimme siirtämään näitä teemoja omia löytöjämme ja tutkimustamme laajempaan kontekstiin.

### 8.1 Löydöt ja johtopäätökset

Tutkimuksemme keskeisenä tehtävänä on yleisopetuksen tilan kuvailu opettajien näkökulmasta. Tätä kuvaamme kolmen pääteemamme eriyttämisen, koulun muutoksen ja segregatio/inkluusio-näkökulman kautta. Keskeisiksi löydöiksi teemoittain esiin nousivat:

#### *Eriyttäminen:*

\*Yleisopetuksen luokat olivat oppilasainekseltaan heterogeenisia. Opetuksen yksilöllistämiseen ja eriyttämiseen oli tarvetta.

\*Eriyttäminen oli opettajien mukaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista, johon opettajalla ei ollut mahdollisuutta halutussa ja tarvittavassa määrin yleisopetuksen luokassa. Eriyttämistä vaikeutti yleisten resurssien puute, joka näkyi suurina luokkakokoina, aikuisten vähyytenä luokassa sekä fyysisten tilojen puutteena.

\*Eriyttämiskäytäntöjä luokassa oli moninaisia, joita käytettiin pääosin jakaen oppilaat lahjakkaisiin ja heikkoihin. Eniten eriyttämistä käytettiin äidinkielellä ja matematiikassa, vähiten uskonnossa sekä taito- ja taideaineissa.

*Koulun muutos:*

\*Opettajan työ oli muuttunut. Muutokset liittyivät yleisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja koulun hallinnollisiin muutoksiin. Opettajan työ oli muuttunut opetuksen lisäksi koskemaan myös kasvatusta.

*Segregaatio/inkluusio-näkökulma:*

\*Opettajien suhtautuminen inkluusioon oli pääosin myönteinen. Kuitenkin opettajat kokivat, että käytännön tilanne kouluissa vaikeuttaa inkluusion toteutumista nykykoulussa. Perinteinen erityisopetus nähtiin tarpeellisena.

\*Harvat opettajat ymmärsivät inkluusion todellisen luonteen. Vain muutama opettaja käsitti inkluusion tarkoittavan koulujärjestelmän kokonaisvaltaista muutosta. Useat ajattelivat inkluusion olevan integraation kaltainen yksittäinen ratkaisu, jolla ei aina edes pyritä oppilaiden parhaaseen.

*Eriyttäminen ja oppilaiden yksilöllisyys.* Oppilaiden yksilöllisyys/erilaisuus vaihteli opettajien henkilökohtaisten näkemysten mukaan: jotkut opettajat määrittivät kaikki oppilaat erityistä huomiointia vaativiksi, jotkut taas määrittivät oppilaat erityistä huomiointia tarvitseviksi jonkin erityisesti määriteltävän kriteerin mukaan. Opettajien mukaan luokan oppilaiden erilaisuuden yleisimpiä luokittelukriteerejä olivat keskittymis- ja oppimisvaikeudet (lukivaikeudet), käytöshäiriöt ja niiden erilaiset yhdistelmät (komorbiditeetti). Osalla oppilaista opettajat näkivät ongelmien taustoiksi vaikeat kotiolot, jotka monin tavoin vaikuttivat oppilaan koulusuoriutumiseen. Osaltaan myös erilainen kulttuurinen tausta vaikutti ongelmien esiintymiseen. Kuitenkin vain alle puolet opettajista koki maahanmuuttajaoppilaiden vaikuttavan opetusjärjestelyihin erityisellä tavalla.

Diagnosoituja oppilaita oli lähes jokaisen opettajan luokalla. Tutkimukset olivat monella oppilaalla kesken. Vaikka yleisopetuksen luokka on heterogeeninen ja ongelmat ovat moninaisia, havaitsimme kuitenkin, että niin sanotun perinteisen erityisopetusluokittelun saaneita oppilaita (emu, eha, esy jne.) oli yleisopetuksen luokilla vähän. Perinteinen erityisopetusluokittelu näyttääkin johtavan erityisopetussiirtoihin, jolloin kouluissa vallitsee perinteisen koulun mukainen taakan siirron ongelma (ks. Naukkarinen 1998). Myös oppilaita, joille oli tehty hojks oli yleisopetuksen luokilla vähän. Aineistomme perusteella voimme todeta opettajien mieltävän hojksin edelleen erityisopetuksen työvälineeksi eikä sen käyttöä yleisopetuksessa vielä hallita.

Eriyttämistä jokainen opettaja toteuttaa työssään sekä tietoisesti että itse sitä tiedostamattaan. Moni opettajista kertoi eriyttämisen tulevan selkäytimestä, jolloin vasta haastatteluumme osallistuminen sai heidät pohtimaan sitä ja sen käytäntöjä tietoisesti. Osa opettajista oli kuitenkin miettinyt oppilaiden yksilöllistä huomiointia enemmänkin ja poti huonoa omaatuntoa siitä, että ei kyennyt tekemään sitä enemmän. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta jokainen opettajista olisikin halunnut eriyttää enemmän. Eriyttämistä vaikeutti yleisten resurssien puute, joka näkyi muun muassa suurina luokkakokoina, aikuisten vähyytenä luokassa ja fyysisten tilojen puutteena. Fyysisiin tiloihin ei liity ainoastaan niiden puute vaan niiden soveltuminen ainoastaan opettajajohtoiseen opetukseen (ks. Linnakylä 2000).

Eriyttämiskäytännöt luokissa olivat moninaisia ja niiden perustana oli oppilaantuntemus. Pääosin eriyttämiskäytäntöjä oli pohdittu näkökulmasta lahjakkaat-heikot oppilaat, jonka mukaisesti useat opettajat olivat jaotelleet luokkansa "piilotasoryhmiin" oman opetuksensa tueksi. Lahjakkaille pyrittiin lisäämään ja syventämään oppiainesta eriyttävillä tehtävillä ja tehtävänannoilla. Heikkojen opetusta eriytettiin karsimalla oppisisällöt luokka-asteen minimivaatimuksia vastaavaksi. Heikkojen eriyttämistä toteutettiin käyttämällä avustajaa, opettajan yksilöllistä ohjausta ja erityisopettajaa. Erityisopettajan antama lukiopetus on tärkeä eriyttämisen muoto, jota käytettiin jokaisen opettajan luokassa. Myös opettajan itsensä pitämää tukiopetusta pidettiin tärkeänä eriyttämismuotona. Sen toteuttamiseen ei kuitenkaan halutussa määrin ollut mahdollisuuksia koulun tukiopetuskiintiöiden ja opettajan eri työtehtävien vuoksi. Mukautettuja oppimääriä ei kovinkaan monen oppilaan kohdalla käytetty. Opettajat kokivat eniten eriyttämistä vaativina oppiaineina äidinkielen ja matematiikan niissä esille tulevien yksilöllisten tasoerojen vuoksi. Vähiten eriyttämistä käytettiin uskonnossa sekä taito- ja taideaineissa. Mielestämme eriyttäminen näissä aineissa olisi kuitenkin tärkeää ja ne tulisi nähdä äidinkielen ja matematiikan kanssa nykyistä enemmän tasaveroisina. Niiden avulla voitaisiin auttaa usean heikomman oppilaan koulumotivaatiota ja itsetuntoa, joilla taas olisi tärkeä merkitys yleiseen kouluoriutumiseen ja -viihtyvyyteen. Enemmän jokaisen oppilaan yksilöllisiä vahvuuksia tukemalla koulu tukisi nykyistä paremmin myös yhteiskunnallisen integraation toteutumista, jolloin jokainen oppilas saisi aineksia ja kannustusta koulusta omien vahvuksiensa hyödyntämiseen tulevassa elämässään.

*Koulun muutos.* Kuvatessaan työtään opettajat toivat esille tärkeimpänä asiana opettajan työn muuttumisen. Muutokset liittyvät yleisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja koulun hallinnollisiin muutoksiin. Muutokset koettiin pääosin raskaina, koska niiden myötä työn koettiin lisääntyneen. Muutamien opettajien mielestä työn painoarvo onkin liiaksi siirtynyt pois opettamisesta eli opettajan perustyöstä. Sen tilalle on tullut kasvatukseen liittyvät asiat sekä yhteistyön tekeminen kollegoiden ja muiden instanssien kanssa. Yhteistyön näemmekin opettajan työssä tulevaisuudessa tärkeänä. Kaikkea ei tarvitse osata itse vaan voi myös luottaa toisten taitoihin ja tekemisiin. Opettajan työ nykyisellään ei kuitenkaan mahdollista toimivaa yhteistyötä, koska sille ei ole aikaa. Onkin mahdollista, että kouluissamme toimii edelleen perinteisiä opettajia. Yleisesti ottaen tutkimuksemme opettajat kuitenkin pitivät työstään ja positiivisiksi asioiksi koettiin työn vaihtelevuus, ihmisläheisyys ja vapaus.

Moni opettajista kritisoi koulutustaan. Sen katsottiin olevan liian teoriapainotteista. Esimerkiksi eriyttämisestä opettajat olisivat toivoneet käytännönläheisempää tietoa, joten moni kertoikin oppineensa eniten omasta työstään ja omilta kollegoiltaan. Puolet opettajista halusi lisää koulutusta, ei kuitenkaan ainoastaan eriyttämisestä vaan muun muassa erityispedagogiikkaan ja tietotekniikkaan koettiin lisäkoulutuksen tarvetta. Osa opettajista kuitenkin koki, että lisäkoulutuksesta ei ole hyötyä sillä käytännön toteuttamismahdollisuudet työssä ovat koulutuksessa saatuihin uusiin tietoihin ja ideoihin nähden puutteelliset.

*Näkökulma segregatioon ja inklusioon.* Eriyttämistä ei monikaan opettaja nähnyt vaihtoehtona erityisopetukselle vaan niiden nähtiin täydentävän toisiaan. Kaikki opettajista pitivätkin yleisesti ottaen erityisopetusta hyvänä ja tarpeellisena. Erityisopetuksen eri osaluista osa-aikaista erityisopetusta ei kukaan opettajista kokenut negatiivisena vaan sen nähtiin täydentävän luokanopettajan työtä. Erityisluokat, jotka sijaitsevat yleisopetuksen koulun yhteydessä koettiin pääasiallisesti hyväksi, koska tavalliset oppilaat oppivat suvaitsevaisuutta ja erityisluokkien oppilaat saavat normaaleja sosiaalisia malleja. Suhtautuminen erityiskouluja kohtaan jakautui opettajien kesken suurin piirtein puoliksi. Noin puolet piti erityiskouluja leimaavina ja yhteiskunnasta erillisinä yksikköinä, kun taas puolet näki erityiskouluja tarvittavan edelleen tiettyjen oppilaiden vuoksi. Erityiskouluja kaipaavina oppilasryhminä opettajat mainitsivat esy-oppilaat, väkivaltaiset/aggressiiviset ja sosiaalisesti ongelmaiset, joiden käytös on vaarallista yleisopetuksen kouluissa. Eri-

tyisopetussiirrot koettiin ongelmallisina ja hitaina prosesseina, joiden aikana ongelmien koettiin pahenevan sekä oppilaan itsensä että luokan muiden oppilaiden kannalta.

Noin puolet opettajista oli kuullut inklusiosta ja tiesi sen periaatteista. Haastattelemistamme opettajista osa ei mielestämme hahmottanut inklusiota kokonaisuutena vaan se jäi yksittäisten asioiden arvioimisen varaan. Osa opettajista puolestaan ymmärsi, että inklusioon mentäessä koko koulujärjestelmän tulisi muuttua. Vaikka inklusioon johtavaa muutosta ei ole tapahtunut suuressa määrin, mielestämme tutkimukseemme osallistuneet opettajat suhtautuivat melko positiivisesti inklusioon ideologiana. Aineistomme perusteella kouluihin kohdistuneet säästötoimet ovat johtaneet siihen, että nykytilanne kouluissa on taloudellisesti tiukka. Opettajat ovat jaksamisensa äärirajoilla, jolloin asenteiden muuttaminen varauksetta inklusiopositiiviseksi on vaikeaa. Koulun nykytilanne käytännössä näyttää olevan sellainen, että opettajat eivät enää jaksaa uskoa yksilön parhaaksi tehtävään muutokseen, vaan pelkäävät kyseessä olevan muutoksen, jolla loppujen lopuksi pyritään säästöihin. Säästöjen myötä muutoksen mahdollistamiseksi luvatut resurssit jäisivät saamatta ja opettajat joutuisivat työssään vielä tiukemmalle. Aineistomme pohjalta kysymykseksi nousi, tullaanko kouluun kuitenkaan koskaan sijoittamaan taloudellisesti tarpeeksi. Yhteiskunnassamme ei näytetä ymmärtävän ennaltaehkäisevän työn tärkeyttä vaan panostetaan lähes ainoastaan siihen, mikä tuottaa heti ja näkyvää tulosta.

Muutamat opettajat näkivät inklusion kuitenkin olevan utopistinen ajatus, jonka he eivät koskaan uskoneet toteutuvan. Täydellisen inklusion sijaan nähtiin toimivammaksi ratkaisuksi "joustava järjestelmä", jossa olisi tarjota sekä yleis- että erityisopetuksen palvelut nykyistä yhtenäisempänä systeeminä. Mielestämme opettajat eivät tällöin olleet hahmottaneet inklusion jo sinällään olevan joustava järjestelmä, jossa erityisopetus ei katoa vaan muuttaa vain muotoaan (joustava ryhmäytyminen). Vaikka käytännön toimivuus arvelutti ja inklusio systeeminä tuntui oman työn kannalta hieman pelottavaltakin, niin yleisesti ottaen opettajat olivat valmiita ottamaan kaikenlaiset oppilaat luokalleen korostaen kuitenkin, että inklusion toteutumiseen tarvittavat elementit tulisi olla kaikin puolin kunnossa.

Inklusion neljästä periaatteesta opettajat kommentoivat eniten yhteistoiminnallista oppimista, jota moni opettaja oli omasta mielestään opetuksessaan käyttänyt perinteisten työtapojen rinnalla. Pohdimme kuitenkin yhteistoiminnallisen opetuksen toteuttamistapo-

ja, joita on varmasti yhtä paljon kuin opettajia. Ovatko kaikki sisäistäneet yhteistoiminnallisen oppimisen syvimpiä periaatteita vai toteutetaanko sitä vain pintatasolla? Niin tai näin, yhteistoiminnallinen oppiminen koettiin toimivana työtapana sosiaalisten taitojen oppimisessa. Opettajat kuitenkin kertoivat oppilaidensa toivovan yhteistoiminnallisten työtapojen lisäksi myös perinteistä opettajajohtoista opetusta. Heidän mukaansa oppilaat eivät myöskään voi ottaa määrättömästi vastuuta omasta ja toisten oppimisesta.

Moniammatillisuus nähtiin voimavarana sillä luokanopettaja tarvitsee tuekseen muita ammattilaisia heterogeenisen luokka-aineksen käsittelyssä. Moniammatillisuuteen suhtauduttiin positiivisesti, mutta sen toteuttamisessa oli ongelmia liittyen yhteiseen ajanpuutteeseen, palkkauskysymyksiin ja ulkopuolisen avun näennäisyyteen oppilaiden ongelmiin liittyvien konkreettien tukitoimien toteuttamisessa. Monta aikuista oppimislanteesta nähtiin tärkeäksi mahdollisuudeksi eriyttämisessä ja inklusion toteuttamisessa, mutta tämän työmuodon käyttö ei ollut vielä yleistä ja sitä kohtaan oli myös vastustusta. Johtuneeko perinteisen opettajan mallista, joka vaikuttaa edelleen vahvasti?

Useat opettajista kokivat lähikouluperiaatteen aiheuttavan kasaantumista erityisoppilaiden määrässä päinvastoin kuin sen on ajateltu alunperin vaikuttavan. Mielestämme lähikouluperiaatetta muotoiltaessa ei olekaan huomioitu tarpeeksi laajasti niitä oppilaita, jotka opettajien näkökulmasta vaativat erityistä huomiointia.

Joustavaa ryhmäytymistä kommentoivat muutamat opettajat siten, että se voi estää kiinteiden ja turvallisten ihmissuhteiden syntymisen, kun oppilasta "pompotellaan" paikasta toiseen. Tätä näkökulmaa jäimme myös itse pohtimaan. Muuten joustavaa ryhmäytymistä opettajat eivät paljoakaan kommentoineet. Inklusion toteuttamista vaikeuttavina asioina opettajat nimesivät samat asiat, jotka vaikeuttavat myös eriyttämistä käytännössä.

*Paikkakuntakohtaisia eroja.* Pohdimme myös paikkakuntakohtaisia eroja haastattelujemme perusteella. Niitä emme havainneet moniakaan. Lisäksi haastateltaviemme pieni määrä vaikeuttaa yleistysten tekemistä. Haluamme kuitenkin tuoda esille oman analyysimme perusteella aineistosta esille tulleita pieniä eroja.

- Inklusio- ja integraatioasiat tuntuivat olevan Jyväskylän seudun opettajille tutuimpia.
- Jyväskylän seudun kouluissa oli eniten avustajia käytössä, Tampereella vähiten.
- Helsingissä ja Tampereella oli S2-opettajan käyttöä, jota ei Jyväskylän seudulla mainittu.



-Helsingissä opettajat olivat huolissaan koulujen tulevaisuudesta: mistä saadaan riittävästi päteviä opettajia? Muualla tätä ongelmaa ei mainittu.

-Helsingin seudulla huumeisiin liittyvät ongelmat nousivat haastatteluissa esiin, muilla paikkakunnilla niitä ei mainittu.

-Helsingissä työskentelevät opettajat mainitsivat asuinalueiden suuret erot. On alueita, joille moniongelmaiset perheet kasautuvat, jolloin oppilaiden kotitaustasta johtuvat ongelmat heijastuvat koulunkäyntiin. Myös maahanmuuttajia sijoitetaan samoille alueille asumaan, jolloin heitä on kyseisten alueiden kouluissa paljon. Myös Jyväskylän opettajat mainitsivat maahanmuuttajien kasautumisen. Tällöin lähikouluperiaate kumottiin perusteluna ongelmaisten ja erityisoppilaisiksi luokiteltavien oppilaiden nimenomaisena kasaantumisenä kyseisiin kouluihin.

Tutkimistamme paikkakunnista eräässä oli vastattu konkreettein toimin asuinalue-eroihin. Paikkakunnan opetusvirasto oli suorittanut haastattelemamme opettajan mukaan ”positiivisen diskriminaation”, joka tarkoittaa sitä että kaikkien koulujen budjeteista otettiin tietty summa pois ja jaettiin näille vaikeimpien alueiden kouluille ylimääräisenä rahasummana. Myös haastattelemamme opettajan koulu oli saanut rahaa ja käyttänyt sen kahden resurssiopettajan palkkaamiseen. Tällöin resurssiopettajan työ keskittyi syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn.

Kaiken kaikkiaan opettajan työ näyttää olevan melko samanlaista ympäri Suomen. Sen sijaan esille nousi, että paikkakuntien sisällä erot voivat olla suuria eri koulujen välillä. Luokan arjen koettiin riippuvan ennen kaikkea opettajasta ja hänen persoonastaan sekä erilaisista tavoista tehdä työtä.

## 8.2 Pohdinta

Oppilaan yksilöllisyyden huomiointia korostaa konstruktivistinen oppimiskäsitys (Suoranta 1997, 19), joka on tausta-ajatuksena työmme kolmessa teemassa ja kulkee läpi työmme ”punaisena lankana”. Konstruktivismiin kautta nousee esiin oppilaiden yksilöllisyys, joka aiheuttaa eriyttämistarpeen opetuksessa. Käytännössä eriyttämistä on perinteisesti toteutettu segregatiivisesti ja integratiivisesti. Inklusiivinen eriyttäminen on vielä pääosin visio

joka vaatii koko koulun muuttumista. Tämän lisäksi inklusion toteutuminen tuottaa pyrkimyksiä oppilaiden yksilölliseen huomiointiin. Näin ollen kolme teemaamme kietoutuvat toisiinsa muodostaen kehämäisen kokonaisuuden, jossa kaikki sen osat vaikuttavat toinen toisiinsa.

*Yksilöllisyyden huomioiminen.* Suorannan (1997) lisäksi Linnilä (1999) näkee konstruktivismiin yksilöllisyyttä korostavana. Linnilä kuitenkin kritisoi sosiaalisen kontekstin näkymättömyyttä konstruktivistisessä oppimisessa, jolloin yksilöllisyyden liika korostaminen voi vähentää yhteisön painoarvoa oppimisessa. (Linnilä 1999, 166.) Itse olemme nähneet yksilöllisyyden ohella konstruktivismiin tärkeäksi osaksi sosiaalisuuden, joka näkyy käytännön työssä muun muassa yhteistoiminnallisina työtapoina. Konstruktivismiin ja sosiaalisen konstruktionismiin raja voidaan näin ollen nähdä häilyvänä (Suoranta 1997, 19).

Mattsson pohtii, täyttääkö konstruktivismi opetuksen tarpeet. Se pohjaa ajatukseen oppilaasta, jolla on tiedon jano. Tällaisia oppilaita hän kuitenkin kokee olevan harvassa. (Valtonen 2001, 25.) Voisiko näiden oppilaiden vähäinen määrä johtua koulun opetusmenetelmien soveltumattomuudesta yksilön tarpeisiin? Tärkeäksi nousee oppilaiden yksilöllisyys ottaen huomioon erilaiset oppijat ja oppimistyylit, joita yleisopetuksen luokanopettaja ei tällä hetkellä pysty työssään tarpeeksi huomioimaan. Parantaakseen yksilöllisen huomioinnin mahdollisuuksia opettajan olisi tärkeää omata erilaisia näkökulmia opetukseen. Myös Mattsson muistuttaa muiden oppimisenäkemyksen mukaisen toiminnan tärkeyden konstruktivismiin rinnalla (Valtonen 2001, 25). Samaa pohtii Jussila (1999), jonka mukaan kaikkea ei voi eikä kannata konstruoida itse alusta alkaen. Opettaja ei voi olla pelkkä opiskeluympäristöjen järjestelijä ja visioiden luoja. (Jussila 1999, 37-41.) Onkin ehkä niin, että käytännössä monien eri oppimisenäkemyksen mukainen toiminta tuottaa parhaan tuloksen kaikkien oppilaiden kannalta. Ainoastaan konstruktivismi ei ehkä näin ollen vastaa oppilaiden yksilöllisyyteen vaan tarvitaan myös muita toimintatapoja toimivan kokonaisuuden saavuttamiseksi.

Mattsson kokee, että tähän maahan mahtuu vain yksi ajatus kerrallaan, joka tällä hetkellä on konstruktivismi (Valtonen 2001, 25). Samaan näkemykseen yhdyimme omien opiskelukokemuksiemme perusteella. Näkisimmekin tärkeäksi erilaisten oppimisenäkemysten ja niiden mukaisten opetuskäytäntöjen opettamisen toistensa rinnalla siten, että ne eivät

olisi toisiaan poissulkevia vaan ne tukisivat toisiaan yksilöllisyyden kohtaamisessa ja erilaisten oppilaiden opettamisessa.

*Koulun muuttuminen.* Muun muassa yhteiskunnalliset muutokset ja desentralisointi koulupolitiikassa ovat aiheuttaneet pakottavaa tarvetta koulun muuttumiseen. Pohdittaessa mahdollisia muutospyrkimyksiä mielenkiintoiseksi kysymykseksi nousee onko uudistuksilla mahdollisuus onnistua. Simola (1998, 99) on tutkinut koulu-uudistuksia ja päätenyt johtopäätökseen, että varsinkin erityisen suurten ja näyttävästi käynnistettyjen projektien tuloksena on poikkeuksetta ollut epäonnistuminen.

Fullan (1995) on pyrkinyt selvittämään, miksi muutospyrkimykset ovat epäonnistuneet. Näyttävät uudistusprojektit eivät hänen mukaansa yleensä ole tuottaneet paljoakaan todellisia tuloksia. (Fullan 1995, 54.) Yhdeksi syyksi tähän Mattsson näkee sen, että kouluille asetetaan paljon vaatimuksia mutta ei anneta resursseja niiden toteuttamiseen (Valtonen 2001, 24). Voi kuitenkin olla, että puutteellisin mahdollisuuksin toteutetuilla uudistuspyrkimyksillä saadaan aikaan enemmän vahinkoa kuin positiivista muutosta. Resurssien vähyyteen vedoten käytännön työntekijät eli opettajat voivat myös kieltäytyä pohtimasta muutospyrkimyksiä. Tätä Naukkarinen (2000b, 17) on kuvannut jämähtämisellä "tässä ja nyt"-asetelmaan, jolloin muutoksia ei pohdita niitä vastaavina todellisina kokonaisuuksina.

Fullan (1995, 54) kokee myös, että opetuksen ja oppimisen perusrakenteita on äärimmäisen vaikea muuttaa osaksi siksi, että ongelmat ovat vaikeasti käsiteltäviä ja osaksi, koska useimmat strategiat eivät keskity opetukseen ja oppimiseen. Myös Naukkarisen (1998, 183) mukaan uusien toimintatapojen ongelmana, vaikka ne on määritelty virallisissa asiakirjoissa, on niiden jääminen korkealentoisiksi ajatuksiksi, jolloin ne eivät siirry opettajien omiin ammatillisiin käytäntöihin. Olemmekin paljon pohtineet opettajien peruskoulutusta opettajankoulutuslaitoksessa ja ihmetelleet sen teoriapainotteisuutta ja muuttumattomuutta siitä huolimatta, että muutostarve on havaittu. Myös Kiviniemi (2000) näkee opettajankoulutuksella olevan edessään uudistumisen paineita. Perinteiset yliopistolaisen toimintayhteisön rajat täytyisi kyetä murtamaan ja koulumaailman ja opettajien kanssa tulisi etsiä uudentyypisiä vuorovaikutuksen muotoja. (Kiviniemi 2000, 8.)

Kolmanneksi muutospyrkimyksiä vaikeuttavaksi asiaksi Fullan (1995, 54) näkee sen, että opetuksen tehostaminen vaatii koko koulun kulttuurin ja sen ulkopuolisten

suhteiden muuttumista, joka on todella uskomattoman monisäikeinen tehtävä. Tämä näkökulma jäi tutkimuksessamme vähäiseksi, koska tutkimme ainoastaan opettajien mielipiteitä. Inklusion toteutumiselle ja muutoksille yleensä on tärkeää, että hanke on koko koulun yhdessä luoma eikä vain yhden henkilön tai ryhmän näkemys (Ihatsu ym 1999, 18). Tämän lisäksi muutokset vaativat mielestämme koulun liittymistä kiinteäksi osaksi yhteiskunnan muita instituutioita. Koulun saati yksittäisen opettajan muutoshalukkuus ei riitä. Muun muassa inklusion kaltaiset suuret muutokset vaativat muutoksia koko yhteiskunnallisessa ajattelussa. Yksittäisten ihmisten, instituutioiden ja koko yhteiskunnan arvot kaipaavat korjaamista. Erityisesti tämä on opetuksen ja kasvatuksen asia, sillä niiden tehtävä on siirtää kulttuurin keskeiset osat uudelle sukupolvelle sekä auttaa kulttuurin kehittymisen edellytysten luomisessa (Lahdes 1997, 20). Ne arvot mitä nykyinen kaksoiskoulujärjestelmämme erilaisuudesta/yksilöllisyyden arvostamisesta välittävät poikkeavat suuresti siitä mitä inklusio koulun toimitapana välittäisi. Tärkeää olisikin syvällisesti pysähtyä pohtimaan mitä ja minkälaisia arvoja ja näkemyksiä haluamme uudelle sukupolvelle välittää. Arvo- ja etiikkakysymykset, niin tärkeitä kuin ne ovatkin, jäivät tutkimuksessamme pienelle huomiolle.

*Inklusio.* Inklusio on visio, joka vaatii toteutuakseen kokonaisvaltaista muutosta koulukulttuurissa, koulujärjestelmässä sekä kasvattaja-, koulu-, kunta- että valtakuntatasolla (Naukkarinen 2000b, 17-18). Koulun muutoksista olemme laajimmin käsitelleet juuri inklusiota. Inklusiota pohdittaessa voimme todeta, että siihen liittyvät muutokset ovat olleet pieniä eivätkä ole koskeneet koko koulusysteemin muuttumista. Muun muassa Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1999) toteavat, että erityisesti integraatiokehitys, joka ei edes koske koko koulujärjestelmän muuttumista inklusion edellyttämällä tavalla, on maassamme pysähtynyt fyysisen integraation tasolle. Integraatio ei olekaan edennyt käytännön tasolla parin viime vuosikymmenen aikana juuri lainkaan. (Ihatsu ym. 1999, 22.)

Itse erityispedagogiikan lisäksi varhaiskasvatusta opiskelleina olemme pohtineet paljon varhaiskasvatuksen ja koulun siirtymävaihetta ja niiden välisiä eroja, jonka syvällisempi pohtiminen voisi tehdä muutoksen mahdollisemmaksi. Päivähoidossa lapsiin suhtaudutaan siten, että jokainen lapsi on yksilö ja tarvitsee apua kehittyessään ja kasvaessaan. Kasvatus, kehitys ja oppiminen tapahtuvat päivähoidossa automaattisesti lapsen yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Päivähoidossa yksi ja sama järjestelmä kykenee

pääosin huolehtimaan kaikista lapsista. Miksei siis enää koulussa? Kuilu päivähoiton ja koulun välillä tuntuu edelleen olevan suuri ja yhteistyö niiden välillä vähäistä. Päivähoitossa koemme inklusion tällä hetkellä jollain tasolla jo toteutuvan. Eikö samoja käytännön malleja pystyisi siirtämään kouluun? Päivähoitossa yhteistyö päiväkodin sisällä ja vanhempien kanssa on tiiviimpää kuin myöhemmin koulussa ja yhteistyön toimintamallit erilaisia. Stainbackin ja Stainbackin (1997) mukaan inklusiivinen opetus ei voikaan onnistua ilman yhteistyötä sekä opettajien, koulun muun henkilökunnan että oppilaiden ja heidän vanhempiensa välillä.

Erityisoppilaan kohdalla varhaiskasvatus on ensiarvoisen tärkeää erityisesti siitä syystä, että varhainen tuki on kaikenlaisissa oppimisvaikeuksissa paras tuki. Siihen on tarjoutumassa uusia mahdollisuuksia järjestettäessä esiopetusta kaikille lapsille kaikissa niissä uusissa muodoissa, joihin laki esiopetuksen järjestämistä tarjoaa. (Adenius-Jokivuori 2001, 4-5.) Esiopetus voisikin olla linkki erillisen varhaiskasvatus- ja koulujärjestelmän yhdistämisessä. Sen avulla näiden kahden eri instituution eroja voitaisiin kaventaa, mikä olisi varmasti lapsen kannalta parasta. Adenius-Jokivuoren (2001) mukaan varhaisen tuen merkitystä kasvattaa ongelmiin tarttuminen silloin, kun lapsi on siinä iässä että taidot herättävät luonnollisella tavalla lapsen kiinnostuksen. Vaikeankin asian oppiminen on tällöin helpompaa. Toinen syy varhaisen tuen tarpeelle on se, että kouluiässä oppimisympäristöön sisältyy mahdollisesti vahingoittavana tekijänä lapsen ongelmastaan helposti saama kielteinen palaute. (Adenius-Jokivuori 2001, 4-5.)

Ratkaisevan tärkeäksi nousee ongelmien varhainen tunnistus, jolloin tiedon avulla voitaisiin vastata lapsen tarpeisiin yksilöllisesti, nimenomaan hänen tilansa tuntien. Lisäksi on tarpeen hallita keinoja, joilla lapsi ohjataan saamaan vahvuksiensa kautta oppimisestaan iloa ja tyydytystä. Tyypillisiä ongelmaryväksiä on runsaasti, niin kuin Adenius-Jokivuoren (2001) tekemä selvitys ja oma aineistomme osoittaa. Kolmannella luokalla tällaisia ongelmia omaavalla oppilaalla voi kuitenkin jo olla niin suuri joukko kielteisiä oppimiskokemuksia, että noidankehä on käynnistynyt ja ongelmat ovat saaneet muitakin ilmenemismuotoja. (Adenius-Jokivuori 2001, 8).

*Tutkimuksemme anti ja jatkotutkimusmahdollisuudet.* Mielestämme tutkimuksemme anti on, että olemme rehellisesti ja luotettavasti pystyneet kuvaamaan koulun yleisopetuksen nykytilaa opettajien näkökulmasta. Perustelemme tätä sillä, että tutkimustuloksemme ovat

olleet yhteneväisiä muiden aiheeseen liittyvien tutkimusten ja teosten kanssa (mm. Kiviniemi 2000; Murto 1999; Niemi 1998a; Räisänen 1996; Sahlberg 1996). Tämä lisää tutkimuksemme yleistettävyyttä vaikkakin pohdimme sitä, että haastattelemiemme opettajien määrä on suhteellisen pieni ja jokaisen opettajan näkökulmat ovat erilaisia liittyen heidän oman koulunsa kulttuuriin. Haastatteluissa esille saamiemme opettajien näkökulmiin olemme yhdistäneet uutta teoretietoa ja tätä kautta pohtineet koulun toimivuutta yksilön kannalta sekä koulun muutosta inklusiiviseksi kouluksi. Aineistomme ja oman pohdintamme kautta olemme mielestämme onnistuneet nostamaan esiin konkreetteja asioita, joilla muutosta voitaisiin saada aikaan.

Tutkimuksemme on lisännyt kiinnostustamme entisestään tutkimusaiheitamme kohtaan synnyttäen uusia kysymyksiä tutkimukseemme liittyvistä asioista. Eriyttämistä pohdittaessa mielenkiintoisiksi nousivat asiat, jotka vaikeuttavat eriyttämisen järjestämistä. Jatkossa voisikin paneutua näihin seikkoihin tarkemmin nostoen ne omaksi tutkimusaiheekseen. Myös aineistostamme esille noussut taito- ja taideaineiden vähäinen eriyttäminen nosti esiin kysymyksen siitä, miksi niissä ei käytetä eriyttämistä vaikka niissä eriyttäminen olisi tärkeää erityisoppilaiden itsetunnon ja koulumotivaation kannalta. Koulun muuttumiseen liittyen olisi tärkeää saada myös opettajia laajempi näkökulma. Tällöin tulisi tutkia koko kouluyhteisöä ja yhteiskuntaa yleensä arvoja unohtamatta ottaen erityisesti huomioon oppilaiden itsensä ja heidän vanhempiansa näkökulma. Tämä näkökulma voisi tuoda esille onko kaikkien oppilaiden mahdollista olla samassa koulussa, sillä esimerkiksi aineistostamme nousi selvästi esille oppilastyypit, jotka opettajat kokivat vaarallisiksi koko kouluyhteisölle. Jos itse jatkaisimme tutkimuksen tekoa, niin keskittyisimme varhaiskasvatukseen ja koulun jatkumoon ja niiden siirtymävaiheeseen, jonka näemme mahdollistavan koulun muuttumisen konkreetilla tavalla enemmän yksilöä huomioivaksi. Tätä kautta oppilas voitaisiin nähdä kehittyvänä yksilönä omine vahvuuksine ja heikkouksineen joiden avulla eriyttäminen saataisiin toimimaan luonnollisena osana opetusta varhaislapsuuden jälkeenkin. Sen avulla eriyttäminen ehkä olisi keino inklusiioon eli jokaisen oppilaan yksilönä huomioivaan kaikille yhteiseen kouluun.

*Tiedämme kyllä,  
että ihanteiden toteuttaminen on vaikeaa,  
mutta tiedämme myös,  
ettei ilman ihanteen liekkiä  
maailmassa ole mitään tapahtunut,  
ei ole mitään saatu aikaan,  
eikä mikään tule muuttumaan.  
-Kurt Tucholskya mukaellen-*

## LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2001. Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityisen tuen tarpeen kartoitus Jyväskylän seudulla syksyllä 2000. Jyväskylän yliopisto, selvitystyö.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahonen, T. 1998. Lukivaikkeudet oppimisvaikeuksien kentässä. Teoksessa K. Strandén (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Jyväskylä: Gummerus, 16-17.
- Ahvenainen, O. & Ovaskainen, T. 1998. Tietotekniikka kehittyvänä erityiskasvatuksen työvälineenä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 276-288.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 172-189.
- Aittola, T. & Raiskila, V. 1995. Jälkisanat. Teoksessa P. L. Berger & T. Luckmann. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. (suom. ja toim.) V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus, 213-231.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. 1994/1995. The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership* 52 (4), 33-35.
- Barnett, C. & Monda-Amaya, L. E. 1998. Principals' Knowledge of and Attitudes Toward Inclusion. *Remedial and Special Education* 19 (3), 181-192.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1966/1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. (suom. ja toim.) V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bricker, D. 1995. The Challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention* 19 (3), 179-194.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Cohen, L. & Manion, L. 1990. *Research methods in education*. Third ed. London: Routledge.



- Cuban, L. 1996. Myths About Changing Schools and the Case of Special Education. *Remedial and Special Education* 17 (2), 75-82.
- Denzin, N. & Lincoln, Y.S. (toim.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fontana, A. & Frey, J. 1994. *Interviewing. The Art of Science*. Teoksessa N. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) 1994. *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 361-376.
- Fullan, M. with Stiegelbauer, S. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. 1995. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Teoksessa N. Denzin & Y. S Lincoln (toim.) 1994. *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 105-117.
- Hakala, L. 1995. *Liikunnanopetuksen yksilöinti ala-asteen liikuntakasvatuksessa*. Teoksessa *Opetuksen yksilöinti 2*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 4, 8-25.
- Halmio, P. 1997. *Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta*. Jyväskylä: TUOPE.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 1996. *Introduction*. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 1-19.
- Haring, T. 1991. *Social relationships*. Teoksessa L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (toim.) *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 195-217.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. *Kriisi opettaa*. Teoksessa H. Niemi. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 93-109.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalispsykologiaan*. Helsinki: Edita.

- Heshusius, L. 1995. Holism and Special Education: There Is No Substitute for Real Life Purposes and Processes. Teoksessa T. M. Skrtic. (toim.) *Disability & Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press, 166-189.
- Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R., Näätänen, R. & Vidjeskog, J. 1995. *Psykologia 2. Kehittyvä ihminen*. 3.painos. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1990. *Kasvatustieteen käsitteistö*. 1-2. painos. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. 1986. *Tutkimus ja sen raportointi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirvi, V. 2000. Näin kehitämme peruskoulua. Teoksessa S. Wass (toim.) *Onko peruskoulu romuttunut? - Peruskoulu 25 vuotta*. Luokanopettajaliitto ry, 8-15.
- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inkluusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille - Onko inkluusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 63-90.
- Hytönen, J. 2000. Peruskoulun katoava perintö. Teoksessa S. Wass (toim.) *Onko peruskoulu romuttunut? - Peruskoulu 25 vuotta*. Luokanopettajaliitto ry, 26-33.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 208-229.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun - utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille - Onko inkluusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 12-30.
- Ikonen, O. 1999. Oppimisesta. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus, missä ja miten*. 2. painos. Helsinki: Hakapaino Oy, 63-107.
- Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. 1999. Ohjaus- ja opetustaidot. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus, missä ja miten*. 2. painos. Helsinki: Hakapaino Oy, 335-361.

- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 20-24.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1987. Learning Together & Alone. Cooperative, Competitive & Individualistic Learning. 2ed. New Jersey: Prentice-hall.
- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kananen & J. Husu (toim.). Opetuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203, 31-43.
- Juvonen, J. 1993. Yleistä yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Teoksessa J. Juvonen (toim.) Yhdessä sen teemme. Yhteistoiminnallisia oppimistuokioita kehitysvammaisille. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 1-11.
- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 140-151.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427-435.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:165.
- Kananoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 202.
- Kangasniemi, E. 1994. Opettajat kokonaistyöaikaan. Erityiskasvatus (4), 12-13.
- Kangasniemi, K. (toim.) 1997. Suomalaisen lapsiperheen lääkärikirja. Porvoo: WSOY.
- Kauffman, J. M., Gottlieb, J., Agard, J. & Kucic, M. 1975. Mainstreaming: Toward an explication of the construct. Focus on Exceptional Children (7), 1-12.
- Kauffman, J. M. 1993. How we might achieve the radical reform of special education. Exceptional Children 60 (1), 6-16.
- Kautto, S., Perälampi, M., Tilus, P. & Virtanen, T. 1999. Erityisopetukseen siirretty oppilas + hojks. Osa-aikainen erityisopetus + hojks. Teoksessa P. Tilus (toim.) Hojks - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7: 1999, 21-30.

- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 130-143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Korkeakoski, E. 2001. Arvottavia johtopäätöksiä. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M-L. Pernu & J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Helsinki: Opetushallitus, 243-246.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 123-135.
- Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 137-174.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1993. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 23-64.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing.* London: Sage.
- Kyriacou, C. 1991. *Essential Teaching Skills.* Oxford: Blackwell Educational.
- Kääriäinen, H. 1989. *Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun.* Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. *Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä.* Jyväskylä: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka.* Keuruu: Otava.
- Lampela, K. & Lahdelma, E. 1996. Tytöt ja pojat peruskoulussa - kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & Lipsanen, S. (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Opetushallitus, 225-239.

- Laukkanen, R. 1996. Johdanto erityisopetuksen tilan arviointiin. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 1-4.
- Laukkanen, R. 1998. Kuljemme kohti oppimisyhteiskuntaa. Teoksessa K. Strandel (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Jyväskylä: Gummerus, 105-112.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 120-129.
- Lawson, H. A. & Sailor, W. 2000. Integrating Services, Collaborating, and Developing Connections with Schools. *Focus on Exceptional Children* 33 (2), 1-24.
- Lehtonen, H. 1994. Lahjakkaat oppilaat tutkivassa työssä. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Opetuksen yksilöinti. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 1, 41-80.
- Lehtisalo, L. 1994. Uuteen koulutusajatteluun. Juva: WSOY.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Lillberg, E. & Salvia, L. 1997. Romaanioppilas koulussa. Vinkkejä ja ratkaisumalleja kulttuurierojen kohtaamiseen käytännön opetustyössä. Opetushallitus. Moniste 24/1997. Helsinki: Edita.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Lindh, R. 1996. Koulun ilmaston ja erityisoppilaiden yhteys. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 269-279.
- Lindström, A. 2000. Laman keskellä, vähemmästä enemmän. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? - Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry, 62-66.
- Linnakylä, P. 2000. Suomalainen peruskoulu kansainvälisesti arvioituna. Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? - Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry, 78-87.
- Linnilä, M-L. 1999. Lapsen oikeus yhdessä oppimiseen - lykätäänkö oppimiselta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu, 2, 166-177.

- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1997. Inclusion and school reform. Transforming America's classrooms. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen! Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 12-40.
- Lämsä, A-L. 1999. Onnellisimmat päivät? Miten oppilaat selviytyvät koulussa? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 178-198.
- Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. 1999. Opetushallitus, esite.
- Miettinen, R. 1994. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Moberg, S. 1982. Integraatiotutkimus. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Joensuu: Pohjois-Karjalan kirjapaino Oy, 285-302.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Kasvatus 21 (4), 241-245.
- Moberg, S. 1995. Integraatiota - uskon vai tiedon pohjalta. Teoksessa O. Ikonen & M. Sassi (toim.) Erityisopetuksen 19. pohjoismainen kongressi-raportti. Varhaisopetus, peruskouluopetus, ammatillinen opetus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 62-110.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 121-136.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Murto, P. 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 31-4.
- Murto, P. & Lehtinen, J-M. 1999. Kohti inklusiivista opettajankoulutusta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 152-165.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä - oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy, 42-61.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 182-202.
- Naukkarinen, A. 2000a. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (2), 159-170.
- Naukkarinen, A. 2000b. Palapeli nimeltä inklusio. *Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* (2), 16-18.
- Niemi, H. 1998a. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 39-55.
- Niemi, H. 1998b. Uskonnonopettajan tehtävä muutoksen keskellä. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 440-457.
- Niskanen, K. 1997. Miksi kasvatuksen teoria ja käytäntö eivät kohtaa opettajankoulutuksessa? Teoksessa J. Eskola (toim.) Reflektio, realismi ja konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15, 111-130.
- Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate - 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu. Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 22- 42.
- OECD. 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD Publications.
- O'Neil, J. 1994/1995. Can Inclusion Work? A Conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership* 52 (4), 7-11.
- Patton, M, Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage Publications.
- Peck, A. C. 1995. Some Further Reflections on the Difficulties and Dilemmas of Inclusion. *Journal of Early Intervention* 19 (3), 197-199.
- Peruskouluasetus 718/1984.
- Peruskoululaki 476/1983.

- Perusopetuslaki 628/1998.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun oppilaan arvioinnin perusteet. 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22 (4), 273-278.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Reynolds, M. C. 1991. Classification and labeling. Teoksessa J. Lloyd, N. Singh & A. C. Repp. (toim.) *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues and models*. Sycamore: Sycamore Publish Company, 29-41.
- Ruusila, L. 1999. Hojksin rakenne. Teoksessa P, Tilus (toim.) *Hojks - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7, 12.
- Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. Oppilas ja opiskelija arvioinnin taustaa. Teoksessa A, Räisänen, A, Frisk (toim) *Silta uuteen opiskelija arviointiin*. Arviointi 6. Opetushallitus, 9-26.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31*.
- Saarinen, M. 1998. Ystävyys ja tuettu yhteisöön liittyminen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 258-275.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa - postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salend, S. J. & Garrick Duhaney, L. M. 1999. The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education* 20 (2), 114-126.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214-223.



- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 162-181.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Atena.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children* 63 (1), 59-74.
- Shanker, A. 1994/1995. Full Inclusion Is Neither Free Nor Appropriate. *Educational Leadership* 52 (4), 18-21.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki - Opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 89-121.
- Skrtic, T. M. 1991. Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization. Denver: Love Publishing Company.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku: Painosalama Oy.
- Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Collaboration, Support Networking and Community Building. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 193-199.
- Sternberg, R. J. 1991. Giftedness according to the trarchic theory of human intelligence. Teoksessa Colangelo, N. & Davis, G. A. (toim.) Handbook of gifted education. Boston: Ally & Bacon, 45-54.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Newbury Park: Sage Publications.
- Suoranta, J. 1997. Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteissä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15, 7-39.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 25-38.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point Oy.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Thousand, J. & Villa, R. 1990. Administrative supports to promote inclusive schooling. Teoksessa W. Stainback & S. Stainback (toim.) Support Networks for Inclusive Schooling. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 201-218.
- Tilus, P. (toim.) 1998. Opetussuunnitelma. Haukkalan koulun julkaisu 1:1998.
- Tilus, P. 1999a. Miksi hojks? Teoksessa P. Tilus (toim.) Hojks - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7, 5-9.
- Tilus, P. 1999b. Mikä on hojks? Teoksessa P. Tilus (toim.) Hojks - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7, 10-11.
- Tilus, P. 2000a. Hojks eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa P. Tilus & S-R. Vuorenmaa (toim.) Hojks oppimisen ja arvioinnin tukijana. Jyväskylä: Haukkalan koulun julkaisu 1, 17-22.
- Tilus, P. 2000b. Johdanto. Teoksessa P. Tilus & S-R. Vuorenmaa (toim.) Hojks oppimisen ja arvioinnin tukijana. Jyväskylä: Haukkalan koulun julkaisu 1, 3-6.
- Tilus, P. & Ruusila, L. 1999. Hojks ja arviointi. Teoksessa P. Tilus (toim.) Hojks - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7, 40-44.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: yliopistopaino, 7-24.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Uusikylä, K. 1992. Lahjakkuus ja kasvatus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste N:o 2.
- Uusikylä, K. 2000. Liike-elämästä kasvatuksen tavoitteet? Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? - Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry, 48-50.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Valtonen, S. 2001. Aina vain vaatimuksia. *Opettaja* (21), 24-25.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 88-102.
- Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996. Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila.* Helsinki: Opetushallitus, 323-333.
- Virtanen, P. & Ratilainen, A. K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila.* Helsinki: Opetushallitus, 53-64.
- Voutilainen, A., Häyrinen, T. & Iivanainen, M. 1998. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa K. Stranden (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija.* Jyväskylä: Gummerus, 12-13.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väljjarvi, J. 1992. Opettajan tiedonkäsitys ja koulun käytänteet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & R. Laukkanen (toim.) *Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta.* Helsinki: Kouluhallitus, 125-134.
- Wisniewski, L. & Alper, S. 1994. Including Students with Severe Disabilities in General Education Settings. *Remedial and Special Education* 15 (1), 4-13.
- York, J., Doyle, M. B. & Kronberg, R. 1992. A Curriculum Development Process for Inclusive Classrooms. *Focus on Exceptional Children* 25 (4), 1-16.

## Painamattomat lähteet

Cheney, D. 1994. From segregation to inclusion.  
[http://ehostvgw1.epnet.com/ehost.asp?key=204.179.122.141\\_8000\\_143547128&return=n&site=ehost](http://ehostvgw1.epnet.com/ehost.asp?key=204.179.122.141_8000_143547128&return=n&site=ehost)

Fullan, M. 2000. The Three Stories of Educational Reform.

<http://www.pdkintl.org/kappan/kful10004.htm>

Häyrinen, M-L. 2000. Maahanmuuttajanuoret ja suomalainen koulu. Kokemuksia  
pääkaupunkiseudun kunnista. Ulkomaalaisvaltuutetun toimiston moniste 1/2000.

Oksanen, E. 1994. Kokonaismalli informaation prosessoinnista. Jyväskylän yliopisto,  
Erityispedagogiikan laitos, opintomoniste 2000.

## LIITE 1

### 1 TUTKIMUKSEN METODIIKKA

#### 1.1 Tutkimustehtävä

Aluksi tutkimustehtävämme liittyi eriyttämiseen ja sen toteuttamiseen. Tutkimuksemme edetessä tutkimustehtävä kuitenkin pikkuhiljaa laajeni sisältämään useampia teemoja. Tutkimuksemme päätehtävä on kuvata yleisopetuksen tilaa. Kaikki työhömmme mukaan tulleet teemat muodostuivat haastatteluista saamamme aineiston perusteella ja käsittelemme asioita opettajien näkökulmasta käsin. Tutkimustehtävät ovat:

- Eriyttäminen

- \* luokat ja niiden heterogeenisyys
- \* oppilaantuntemus
- \* mitä eriyttäminen opettajan mielestä on
- \* miten opettaja eriyttää

- Koulun muutos

- \* opettajan työn muuttuminen
- \* koulun yleiset muutokset

-Segregaatiosta inklusioon

- \* mielipiteitä erityisopetuksesta integraatiosta ja inklusiosta
- \* segregaatio, integraatio, inklusio

#### 1.2 Tutkimusote

*Kvalitatiivinen tutkimus.* Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Strauss ja Corbin (1990, 17-18) määrittelevät laadulliseksi tutkimukseksi sellaisen tutkimuksen, joka tuottaa löytöjä, joihin ei ole päädytty tilastollisten menetelmien tai muiden määrällistämiskeinojen avulla. Tarkempaa määritelmää on vaikea tehdä, koska laadullisella tutkimuksella ei ole teoriaa, paradigmaa eikä myöskään metodeja, jotka olisivat ainoastaan laadulliseen tutkimukseen kuuluvia (Denzin & Lincoln 1994, 3). Päädyimme laadulliseen tutkimukseen tutustumalla laadullisen tutkimuksen luonteeseen (Patton 1990, 40-41). Rajattuamme oman tutkimusaiheemme ja tarkentamalla tutkimusongelmamme havaitsimme tarvitsevamme aineiston, joka voidaan hankkia laadullisen tutkimuksen menetelmillä. Varto (1992, 23) kuvaakin laadullisen tutkimuksen tutkimuskohdetta elämismaailmaksi, joka on se merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu yksilön,

yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista.

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi Eskola ja Suoranta (1998, 159) luettelevat laadulliselle tutkimukselle tyypilliset aineistonkeruumenetelmät. Näitä ovat havainnointi, haastattelu tai dokumenttien analyysi, joiden avulla selvitetään mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, tekevät tai tietävät (Patton 1990, 42). Muita tunnusmerkkejä ovat harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli ja tulosten esitystapa sekä narratiivisuus (Eskola & Suoranta 1998, 15). Nämä tunnusmerkit korostuvat verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen (Bogdan & Biklen 1992, 50-51). Kuitenkin näiden kahden tutkimussuunnan vastakkainasettelu on turhaa, sillä kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa on paljon yhteisiä periaatteita ja molempien tutkimussuuntien menetelmiä voidaan myös käyttää samassa tutkimuksessa toisiaan täydentäen. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus tuleekin vastakkainasettelun sijasta nähdä toistensa jatkumona. (Alasuutari 1999, 32.)

*Konstruktivismi.* Tutkimuksemme tiedonhankintaparadigma on konstruktivistinen. Konstruktivistille todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta eli ontologia perustuu relativismiin. Epistemologia korostaa tiedon transaktionaalista luonnetta. Tieto on subjektiivista ja löydökset luotuja. (Guba & Lincoln 1994, 109.) Koska tutkimus tapahtuu elämismailmassa, on tutkija väistämättä osa sitä merkitysyhteyttä mitä hän tutkii. Tämä on myös edellytys sille, että hän voi tehdä laadullista tutkimusta, sillä laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. (Varto 1992, 26). Metodologia perustuu tulkintaan eli hermeneutikkaan, jossa oleellista on myös tutkijan ja tutkittavien dialektinen suhde. Konstruktivismia voidaan nimittää eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseksi filosofiaksi. Tutkimuksen tekemiselle on elintärkeää, että tutkija on tietoinen millaisista paradigmoista käsin hän tietoa tavoittelee. (Guba & Lincoln 1994, 109, 113-116.)

*Fenomenografinen tutkimus.* Tutkimuksemme on fenomenografinen tutkimus. Fenomenografia tutkii miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114). Oleellinen osa ihmisten todellisuuden rakentumisesta on vuorovaikutus toisten kanssa. Todellisuus on sosiaalisesti rakentunut. (Bogdan & Biklen 1992, 36.) Taustalla on fenomenologinen filosofia, jossa huomio kiinnitetään ihmisen elämismailmaan eli maailmaan sellaisena kun ihminen sen kokee (Syrjälä ym. 1994, 116; Varto 1992, 23, 26-27).

Fenomenografisessa tutkimuksessa on useimmiten kysymys oppimisen tutkimisesta (Syrjälä ym. 1994, 118). Omassa tutkimuksessamme emme kuitenkaan keskittyneet oppimiseen vaan tutkimme empiirisen aineiston kautta opettajien käsityksiä eriyttämisestä. Pyrimme kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen (Syrjälä ym. 1994, 119). Ennako-oletuksia ei meillä aiheestamme paljoakaan ole, koska emme itse toimineet opettajina yleisopetuksen luokassa. Tämä ohjaa meitä oivaltavaan havainnointiin aineistomme pohjalta (Varto 1992, 87).

### 1.3 Aineistonkeruu

Keräsimme aineistomme haastattelemalla. Haastattelu on kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonkeruun päämenetelmä. Siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 200-201.) Keskustelu eroaa haastattelusta siten, että haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42). Haastattelussa tärkeää on kieli ja sen sisältämät merkitykset. Kieli on ihmisen ajattelun ja sen ilmaisun väline. Ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöstä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä. (Syrjälä ym. 1994, 121-122.) Näiden subjektiivisten käsitysten lisäksi täytyy muistaa, että haastattelussa luodaan myös uusia ja yhteisiä merkityksiä. Haastattelu on aina kaksisuuntainen vuorovaikutustapahtuma. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49.)

*Tutkimuksemme osallistujat.* Haastattelimme 20 opettajaa. Opettajista viisi oli Jyväskyläs-tä, viisi Jyväskylän maalaiskunnasta, viisi Tampereelta ja viisi Helsingistä. Valitsemalla haastateltavat opettajat usealta paikkakunnalta halusimme saada tietoa eriyttämisen käytännöistä eri puolilta Suomea ja halusimme samalla myös tutkia onko eri paikkakuntien välillä merkittäviä eroja. Tällainen otanta myös lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Kaikki paikkakunnat, joissa haastattelumme suoritimme kuuluvat "Eriyisopetuksen laadullinen kehittäminen"-hankkeeseen.

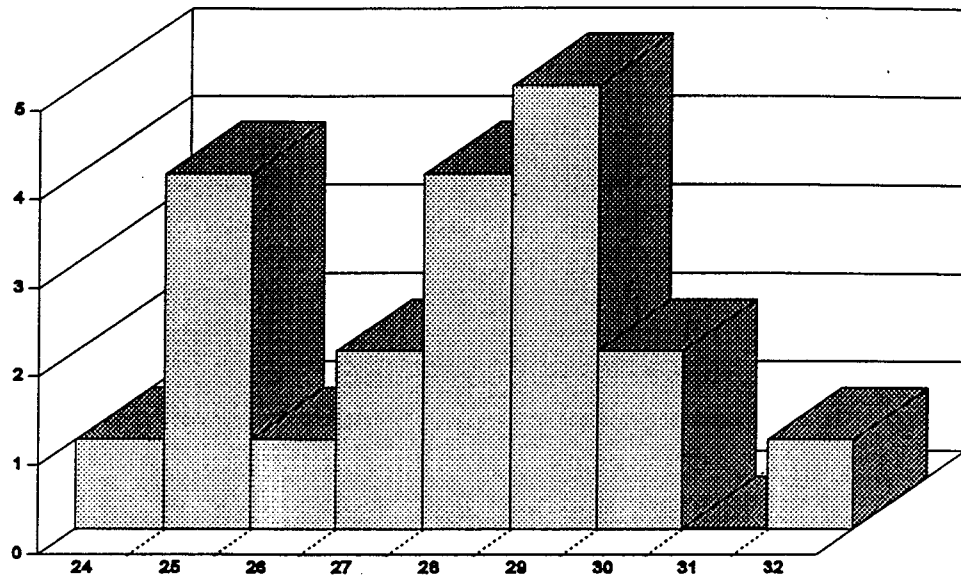
Haastattelemamme opettajat olivat kaikki kolmansien luokkien opettajia. Päädyimme tähän luokka-asteeseen sillä vaikka oppilaiden väliset tasoerot ovat kenties kaventuneet alkuopetuksesta, eriyttämisen tarve kuitenkin säilyy tiedollisen aineksen lisääntyessä opettavien aineiden muodossa ja luokkakokojen ollessa suurempia. Kun alkuopetuksessa ovat painottuneet äidinkielen ja matematiikan taidot, kolmannella luokalla tulee joukko uusia aineita, jotka perustuvat erityisiin ainekohtaisiin tietoihin. Tällaisia aineita ovat muun muassa ensimmäinen vieras kieli sekä ympäristö- ja luonnontieto, johon sisältyy biologian ja maantiedon aihealueita.

Haastatelluista 6 oli miesopettajia ja 14 naisopettajia. Koulutukseltaan suurin osa oli luokanopettajia. Joukossa oli myös kaksi erityisopettajaopinnot suorittanutta, yksi matematiikan opettajan opinnot ja yksi tekstiilityön opettajan opinnot suorittanut sekä yksi epäpätevä eli tutkintoa vaille oleva haastateltu. Luokanopettajien työvuodet ammatissaan jakautuivat laajalle asteikolle. Nuorin opettajista oli toiminut opettajana 1½ vuotta ja vanhin 37 vuotta. Keskiarvo opettajien työvuosista oli 14,8 vuotta. Kahdella opettajista oli oma vammaisen lapsi.

Kaikki haastattelemamme opettajat toimivat työssään pääosin yksin (ilman avustajaa) ja heillä kaikilla oli opetettavanaan luokka, jossa oli 24-30 oppilasta. Opettajista kolme oli opettanut nykyistä luokkaansa ensimmäisestä luokasta lähtien luokan pysyessä alusta saakka suhteellisen muuttumattomana. Ensimmäistä vuottaan luokkaansa opetti kymmenen opettajaa. Seitsemän opettajaa oli opettanut osaa oppilaista ensimmäisestä luokasta lähtien, mutta luokan rakenne ja koko oli muuttunut alkuopetuksen pienistä luokista. Oppilasmäärien jakautumista selventää alla oleva kuvio.

## Luokkakoko

148



KUVIO 2. Oppilasmäärien jakautuminen haastattelemiemme opettajien luokissa (N=20).

Kyseiset opettajat valikoituivat haastateltavaksemme oman halukkuutensa mukaan. Soitimme ja lähetimme sähköpostia eri kouluihin. Vaikka tutkimuslupamme olivatkin kunnossa "Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen"-hankkeeseen kuulumisen myötä otimme silti ensin yhteyttä koulujen rehtoreihin varmistaaksemme vielä muodollisesti koulukohtaisen tutkimusluvan. Rehtoreilta saimme tutkimusasetelmaamme sopivien luokkien opettajien nimet, joihin otimme henkilökohtaisesti yhteyttä ja tätä kautta löysimme haastateltavamme. Haastateltavien saaminen ei ollut vaivatonta, sillä aloitimme heidän etsimisensä marraskuussa 2000 jolloin koulutyö on kiireistä ja opettajat väsyneitä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 73) kuvaavatkin haastattelun kannalta parhaiksi kuukausiksi huhtitoukokuuta ja syys-lokakuuta.

Haastateltaville lähetimme ennen haastattelun suorittamista infokirjeen (liite 2), jossa kerroimme tutkimuksestamme. Uskoimme tämän auttavan haastateltavien haastatteluun sitoutumista. Kun tutkimusaihe ja tutkimuksen tarkoitus on haastateltavalla tiedossa, helpottuu haastateltavan kysymyksiin vastaaminen. Ilman esitietoa haastateltava ei vastaa ensimmäiseen kysymykseen pyrkimättä edes jonkinlaiseen summittaiseen käsitykseen siitä mihin kysymyksillä pyritään (Alasuutari 1999, 149). Halusimme myös, että haastateltavat ovat tietoisia haastattelun käytännön järjestelyistä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 73-75). Uskoaksemme tämä vaikutti haastatteluilmapiiriin positiivisella tavalla, koska luottamus tutkimusta ja tutkijoita kohtaan oli jo infokirjeen johdosta syntynyt.

*Puolistrukturoitu haastattelu.* Suorittamamme haastattelut ovat puolistrukturoituja haastatteluja. Puolistrukturoitu haastattelu sisältää etukäteen huolellisesti laadittuja kysymyksiä, joiden puitteissa jokainen haastateltava vastaa. Haastattelun joustavuus rajoittuu sen mukaan millainen on haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutus. (Patton 1990, 280-281.) Haastattelussamme on myös teemahaastattelun piirteitä, koska olemme jakaneet kysymyksemme erilaisten pääteemojen alle. Teemat eivät kuitenkaan vaihdelleet järjestykseltään ja laajuudeltaan haastatteluissamme, vaan pitäydyimme kysymysten mukaisessa järjestyksessä. Muutama haastateltavista kuitenkin vastasi loppuosan kysymyksiin jo haastattelun alussa, jolloin jätimme kysymyksiä lopusta pois, sillä emme



nähneet tarpeelliseksi enää toistaa kysymystä, johon olimme jo saaneet vastauksen. Pääosin pitäydyimme kuitenkin ennalta sopimassamme järjestyksessä ja suunnittelemis-  
samme kysymyksissä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Päädyimme puolistrukturoituun haastatteluun teemahaastattelun sijaan, koska ajattelimme strukturoidun haastattelun tekemisen olevan kokemattomille haastattelijoilta helpompi tapa kerätä tarvitsemaamme tietoa. Lisäksi haastattelihoita on kaksi, jolloin puolistrukturoitu haastattelu takaa tulosten helpomman vertailun (Patton 1990, 281). Antamalla haastateltavalle rauhan puhua pyrimme takaamaan haastattelun joustavuuden ja haastateltavalle tietyn vapauden tuoda esiin itselleen tärkeitä ajatuksia.

Haastattelukysymysten (liite 3) tekemisessä käytimme avuksi Pattonin (1990, 290-295) esittämää kysymysluokittelua. Saimme haastattelurunkoomme mukaan kokemus/käyttäytymis-, mielipide/arvo- ja roolikysymyksiä sekä kysymyksiä, joilla saimme selville opettajien taustatietoja jotka auttavat haastattelijaa näkemään haastateltavan suhteessa muihin. Erilaisilla kysymyksillä varmistimme monipuolisen tiedon saamisen, joka sisältää tietoja menneestä, nykyhetkestä ja tulevasta. Lisäksi tiedon tarkentamiseksi käytimme lisä- ja tarkistuskysymyksiä mikäli haastateltavan vastaus oli sellainen, josta emme saaneet haluamaamme tietoa. (Patton 1990, 290-295, 324-327.)

*Esihaastattelut.* Esihaastattelujen tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettisten kysymysten muotoilua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72). Teimme kaksi esihaastattelua, joiden perusteella muokkasimme haastattelurunkoa tarkoituksenmukaisemmaksi. Esihaastatteluun Eskola ja Suoranta (1998, 89) suosittavat tuttuja ja vieraiden ihmisten käyttämistä. Näin teimmekin ja huomasimme hyötyvämme molemmista. Tutulta ihmiseltä saimme suoria mielipiteitä ja muutosehdotuksia haastateltavan näkökulmasta käsin, vieraamman ihmisen kanssa taas jouduimme pohtimaan Eskolan ja Suorannan (1998, 90) mukaisesti omaa haastattelukäyttäytymistämme kielenkäytöstä pukeutumiseen asti.

*Haastattelut.* Haastattelut suoritettiin marraskuun 2000 helmikuun 2001 välisenä aikana. Helsingin opettajien haastattelut suoritimme puhelimitse. Syy siihen oli pitkä välimatka ja puhelinhaastattelun edullisuus verrattuna Helsinkiin matkustamiseen. Puhelinhaastattelu sopii paremmin strukturoituihin haastatteluihin kuin kvalitatiivisiin haastatteluihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 64). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 64-65) ovat kuvanneet puhelinhaastattelun etuja ja haittoja lähes sellaisena kun me ne koimme: puhelinhaastattelussa puuttuu kasvokkain tapahtuvasta vuorovaikutuksesta saatavat non-verbaalit vihjeet, jotka puhelinhaastattelusta saamiemme kokemusten mukaan ovat yllättävän suuri osa ihmisten välistä viestintää. Hiljaisen hetken tullessa emme haastattelijoina tienneet miettiikö haastateltu vastaukseensa jatkoa vai tekeekö hän jotain aivan muuta. Kysymyksen ymmärtämistä on vaikea kontrolloida. Erityisen hankalaa se oli haastattelumme inkluusiota koskevassa osuudessa, jossa käsittelimme inkluusion nelikenttää kuvion avulla, koska haastateltava ei nähnyt kuviota.

Muut haastattelemamme 15 opettajaa kohtasimme kasvokkain. Nauhoitimme kaikki haastattelumme kasettinauhurilla, josta litteroimme ne sanatarkasti kirjoittaen ylös. Haastattelujen kesto vaihteli 30 minuutista 75 minuuttiin.

Haastattelukokemuksiemme perusteella yhdymme täysin Fontanan ja Freyn (1994, 361) lauseeseen "kysymysten esittäminen on paljon vaikeampi tehtävä kun ensin tuntuu". Onnistunut haastattelu vaatii paljon ennakkosuunnittelua, joustavuutta, taitoa kohdata ja

huomioida toinen ihminen ja kykyä kuunnella. Tämän onneksemme tiedostimme aikaisessa vaiheessa ja osasimme varautua siihen. Omiin haastatteluihimme olemme tyytyväisiä, koska mielestämme osasimme antaa haastateltavalle vapauden puhua ja saimme paljon tietoa, joka on tutkimuksemme kannalta relevanttia.

*Aineiston määrä.* Litteroimme tekstin WP-tekstinkäsittelyllä. Käyttämämme kirjasintyyppi on Times New Roman, fonttikoko 12 riviväli 1 ja sivumarginaalit 1 ja 4 cm. Haastattelu-materiaalia tuli yhteensä 164 sivua. Haastattelua kohden keskiarvoksi siis tulee noin 8 sivua.

Yleisesti ottaen laadullisessa tutkimuksessa ei aineiston koolla ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen (Eskola & Suoranta 1998, 62). Tyypillistä on aineiston harkinnanvarainen, teoreettinen tai tarkoituksenmukainen poiminta, jolloin tapausmäärä on suhteellisen pieni. Tämän avulla pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Saturaatioon eli aineiston kylläntymisen tavoitteluun emme pyrkineet, koska aineistomme laadun vuoksi katsoimme oman otoksemme riittäväksi kuvaamaan opettajien näkökulmia niistä ilmiöistä, joita haluamme tarkastella. Saturaatioon pyrkiminen ei mielestämme olisi oman tutkimusasetelmamme vuoksi ollut tarkoituksenmukaista, vaikka Eskola ja Suoranta nimittävätkin sitä yhdeksi aineiston riittävyuden arviointi kriteeriksi. (Eskola & Suoranta 1998, 61-62.) Haastatteluotoksemme on pro gradu-työhön sopiva ja saamamme aineisto tutkimukseemme riittävä.

*Memot.* Tutkimusprosessimme alusta asti kirjoitimme memo-muistiinpanoja A5-ruutuvihkoon. Kirjasimme niihin ajatuksia, ideoita ja kysymyksiä sekä tutkimusprosessimme etenemistä. Haastattelujen tekovaiheessa kirjasimme yhteenvedonomaaisia memoja aika ajoin. Näistä memoista oli apua analyysivaiheessa, sillä memoja kirjoitettaessa pääasiat olivat nousseet esiin (Bogdan & Biklen 1992, 159). Tutkimuksen lopussa meillä molemmilla oli kaksi lähes täyttä memovihkoa. Nämä memovihkot ovat auttaneet meitä monen tutkimusprosessissamme eteen tulleen ongelman selvittämisessä sekä tutkimuksen raportoinnissa.

Teimme tutkimusprosessimme edetessä myös reflektioivia muistiinpanoja, joista eniten käytimme työmme rajaamiseen ja hahmottamiseen käsitekarttaa. Kirjoitimme myös lyhyitä tiivistelmiä työstämme, joiden avulla kykenimme helpommin keskustelemaan työstämme toisten kanssa. Tämän avulla saamamme opiskelijavertauspalaute on auttanut työtämme paljon eteenpäin.

#### 1.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi on prosessi, jossa tutkijat systemaattisesti järjestävät aineistoon ja etsivät siitä löydöt toisille raportoitaviksi (Bogdan & Biklen 1992, 153). Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Aineisto valottaa jonkun singulaarisesti ymmärretyn sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakennetta.

Aineistoa luetaan ensin läpi pelkistäen havainnot. Tämän jälkeen pelkistäminen muuttuu havaintojen yhdistämiseksi. Grönfors (1985, 149) kutsuu näitä työvaiheita analyysiksi ja synteetiksi. Synteettiin päästään etsimällä havaintojen yhteinen piirre,

nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka pätee koko aineistoon. Seuraavaksi laadullisessa analyysissä on vuorossa "arvoituksen ratkaiseminen", jota nimitetään tulkinnaksi. Aineistosta esiin nousseet havainnot toimivat johtolankoina, joiden avulla viitataan kirjallisuuteen ja muuhun tutkimukseen. Tavoitteena on arvoituksen ratkaiseminen, vaikka on muistettava, että täydellistä varmuutta ei tieteellinen tutkimus voi koskaan saavuttaa. (Alasuutari 1998, 40-48.) Tällaista laadullisen tutkimuksen analyysitapaa kutsutaan induktiiviseksi analyysiksi (Patton 1990, 49).

*Näyttenäkökulma.* Analyysissä käsitelimme aineistoamme näytteenä tutkittavasta ilmiöstä. Kun aineisto mielletään näin, sitä ei pidetä väittämänä todellisuudesta, vaan tutkittavan todellisuuden osana. (Alasuutari 1999, 114.) Tällä analyysinäkökulmalla on paljon yhteyttä konstruktivismiin sekä fenomenografiaan.

Bogdanin ja Biklenin (1992, 154-174) mukaan aineiston analyysiin on kaksi tapaa. Aineistoa voi alkaa analysoimaan yhtä aikaa tiedonkeruun kanssa mutta tätä tapaa he suosittavat vain kokeneille tutkijoille. Me käytimme valmiin aineiston analysointia, josta seuraavissa kappaleissa tarkemmin.

*Litteroitujen haastattelujen analyysi.* Litteroituihin haastatteluihimme jätimme koodausta varten oikeaan marginaaliin 4 cm ja vasempaan marginaaliin 1 cm tilaa. Oikean marginaalin tila oli tarkoituksenmukainen, koska tämän puolen tyhjä tila helpotti kirjoittamista sekä aineiston käsittelyä kansiossa. Tekstin selventämiseksi käytimme haastattelijan puheen kuvauksessa kursivointia, kun taas opettajan vastaus oli tavallisella kirjasintyyppillä kirjoitettua. Kirjallisen aineistomme luimme useaan kertaan läpi. Kun aineisto oli mielestämme meille tarpeeksi tuttu aloitimme kodaamaan sitä Bogdanin ja Biklenin (1992, 165-172) mallin mukaisesti. Pääasiallisesti käytimme ennaltamääritelyä koodaussysteemiä (Bogdan & Biklen 1992, 172), koska koodimme määräytyivät selkeästi haastattelurungosta. Koodin merkitsimme juuri oikean marginaalin tyhjään tilaan.

Teimme haastattelemillemme opettajille yhteenvedon haastattelumme tuloksista. Yhteenvedon tarve nousi tutkijan etiikastamme: halusimme raportoida haastattelumme tuloksista rehellisesti ja suoraan haastateltavillemme sekä samalla lisätä opettajien tietämystä muiden opettajien kuvaamista käytännöistä ja näkemyksistä. Tämä tarve korostui, koska moni haastateltavamme kertoi, että haastattelumme anti oli hänelle itselleen suuri. Kun eriyttämiseen liittyviä asioita joutuu ääneen pohtimaan, niitä joutuu samalla tietoisesti miettimään. Usein tavallisessa arkityössä ei niin tule tehtyä. Toivomme yhteenvetomme antavan haastattelemillemme opettajille aineksia kehittää omaa työtään opetuksen eriyttämisen alueella. Teimme yhteenvedon aineistostamme esiinnousseiden koodien avulla. Kun yhteenvetomme oli valmis, havaitsimme, että koodimme olivat muodostuneet selviksi pääteemoiksi, joita oli kolme.

## 1.5 Aineiston raportointi

Laadullisessa tutkimuksessa on kirjoittaminen olennaisessa osassa. Se liittyy kiinteästi jokaiseen tutkimuksen tekemisen vaiheeseen. Kirjoittaminen nousee myös keskeiseksi onnistumisen kriteeriksi, sillä ainoastaan kirjoitetun tekstin kautta tutkimus ja sen luotettavuus on arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 236, 238; Syrjälä ym. 1994, 99.) Luotetta-

vuuteen olemme pyrkineet sisällyttämällä tekstiin paljon lainauksia litteroiduista aineistoistamme. Ne olemme myös selvittäneet kirjoittamalla ne auki. Luettavuus ja ymmärrettävyys on tärkeää, samoin pyrkiminen kertomuksellisuuteen. Tähän tutkimukseemme pyrimme liittämällä metodiosuuden liitteeksi.

Tutkija ei saa raportoinnillaan hukata tutkittavien todellisuutta (Syrjälä ym. 1994, 99). Tähän pyrimme raportoinnissa emic-näkökulmalla, mikä tarkoittaa haastateltujen opettajien käsitysten esiintuomista. Vastakohtana tälle olisi etic-näkökulma, jossa tutkijan omat näkemykset nousevat keskeisiksi. (Eskola & Suoranta 1998, 16-17; Alasuutari 1999, 120-121.)

## 1.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kvantitatiivista tutkimusta vaikeampi määrittää selvästi tutkimuksen luotettavuutta. Tämä johtuu aineiston analyysivaiheen ja luotettavuuden arvioinnin tavoista, joita ei voi kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin täysin erottaa toisistaan. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan edellä mainittuihin aiheisiin yhtä aikaa kantaa. Luotettavuuden arviointia vaikeuttaa myös tutkijan mahdollisuus vapaasti kulkea edestakaisin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. Kysymys luotettavuudesta rakentuu eri tavoin näiden menetelmien välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 209; Mäkelä 1990, 45.) Voidaankin sanoa, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Syrjälä & Numminen 1988, 135).

Tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnissa käytämme Lincolnin ja Guban (1985) kvalitatiiviseen tutkimukseen luomia luotettavuuskäsitteitä, joiden suomennokset on muotoillut Tynjälä (1991). Luotettavuuden vahvistamiseksi käsittelemme lyhyesti myös perinteisiä luotettavuuden arviointimittareita, joita laadullisessa tutkimuksessa on yhä enemmän alettu pitämään irrelevantteina, koska kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusväline on itse tutkija, jolloin välineellä ei ole itsenäistä tutkijasta riippumatonta asemaa. (Tynjälä 1991, 387, 388.) Lincoln ja Guba korostavat näiden kahden luotettavuuden arviointitavan eroa: perinteiset tavat perustuvat käsitykseen, jonka mukaan on olemassa ainoastaan yksi konkreettinen todellisuus, jota tavoitellaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa taas oletetaan, että näitä todellisuuksia voi olla useitakin ja että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä eikä objektiivista totuutta. (Lincoln & Guba 1985, 290-294.)

*Vastaavuus.* Vastaavuus tarkoittaa sitä miten tutkija osoittaa, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita eli totuusarvoa. Vastaavuuden heikentäjiä ovat väärät johtopäätökset ja tutkijoiden vaikutus tutkittavien alkuperäisiin konstruktioihin (Lincoln & Guba 1985, 301-316; Tynjälä 1991, 390). Perinteisissä luotettavuuskäsitteissä puhutaan sisäisestä validiteetista, joka ilmaisee teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden loogista suhdetta toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä miten tutkija hallitsee tieteenalansa eli onko hän pystynyt mittaamaan sitä mitä oli tarkoitus. (Syrjälä ym 1994, 100; Cohen & Manion 1990, 200; Eskola & Suoranta 1998, 214.) Tätä mielestämme parantaa tutkimuksemme induktiivinen logiikka, jossa teoria on rakentunut aineiston perusteella. Tämä parantaa myös ulkoista validiteettia sillä aineistomme selkeät yhtymäkohdat teorioihin ovat mielestämme osoitus siitä, että tutkimustulok-

semme ovat jossain määrin siirrettävissä toiseen tilanteeseen, koska vastaavia tietoja ovat saaneet muutkin tutkijat.

Vastaavuutta olemme tutkimuksessamme pyrkineet parantamaan vaihtamalla jatkuvasti näkemyksiämme keskustellen ja vertaamalla näkemyksiämme aineistoomme. Aineistomme on saanut muotonsa haastattelujen nauhoittamisen kautta sanatarkasti litteroidusta tekstistä, jossa myös pidemmät tauot yms. erottuvat. Tarkalla litteroinnilla varmistamme, että pystymme palaamaan aineistoon uudelleen sellaisena kuin se on. Syrjälä ja Numminen (1988, 143) toteavatkin litteroinnin olevan päteviin omiin tulkintoihin riippumattoman haastattelun edellytys. Olemme käyttäneet tekstissämme paljon sitaatteja tekemästämme aineistosta, jotta lukija voi varmentua, että tekemillämme johtopäätöksillä on asianmukainen ymmärrys- ja tulkintapohja (Kaikkonen 1999, 427). Tulkintoja olemme varmentaneet käyttämällä tutkijatriangulaatiota hyödyksi: aineistot käsitelimme ensin itsenäisesti, sen jälkeen havaintoja vertailen. Omia näkemyksiämme ja ajatuksiamme olemme jatkuvasti kirjanneet memoihin, jotta niiden erillisuus tutkimustietoon säilyisi. Käsitteiden käytössä olemme pyrkineet tarkkaan määrittelyyn ja niiden mukaiseen täsmälliseen käyttöön. Haastattelussamme esille tulleiden käsitteiden (esim. inkluusio) ymmärtämisestä emme voi olla varmoja, mutta tätä olemme raportoinnissamme pohtineet rehellisesti ja tämä on analysointimme yksi näkökulma.

Menetelmätriangulaatio on hyvä vastaavuuden vahvistin. Sitä emme kuitenkaan käyttäneet. (Lincoln & Guba 1985, 305-308). Member checkistä emme voi tutkimuksessamme täysin puhua, sillä haastattelevamme eivät tutustuneet haastatteluista tekemiimme tulkintoihin (Lincoln & Guba 1985, 314; Tynjälä 1991, 395; Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Kuitenkin haastattelutuloksien raportointi yhteenvedonmaisesti antoi heille mahdollisuuden kommentoida ja korjata tässä vaiheessa mahdollisesti syntyneitä vääristymiä.

*Siirrettävyys.* Perinteisin luotettavuuskriteerein puhutaan ulkoisesta validiteetista, joka ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen (Syrjälä & Numminen 1988, 174; Cohen & Manion 1990, 200), minkä avulla arvioidaan yleistettävyyttä. Lincoln ja Guba (1985) käyttävät käsitettä siirrettävyys, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten sovellettavuutta laajempaan perusjoukkoon. Siirrettävyyteen tutkija pyrkii kuvaamalla aineistoaan ja tutkimustaan riittävästi. Tähän olemme pyrkineet rikkaalla sekä tutkimuksemme avoimella ja rehellisellä kuvailulla. Aineistostamme olemme pyrkineet nostamaan esiin perusjoukosta poikkeavia näkökulmia ja tarkastelemaan ilmiöitä niiden valossa. Uskomme, että poikkeavat näkökulmat eivät kerro vain itsestään vaan myös jotakin siitä ryhmästä johon ne kuuluvat. (Soininen 1995, 126.) Olemme myös pyrkineet selventämään tutkimuksemme taustalla olevat perusolettamukset ja taustasitoumukset (Hirsjärvi ym. 1986, 16). Vastuu siirrettävyydestä on tämän kautta tutkimustulosten hyödyntäjällä. (Lincoln & Guba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390.)

Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin vaikka yleisesti naturalistisessa paradigmassa katsotaankin, että yleistykset eivät ole sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi mahdollisia (Eskola & Suoranta 1998, 212-213). Ulkoisen validiteetin uhka häipyä, kun ei enää odotetakaan yleistettävyyttä vaan myönnetään, että tutkimustulos riippuu historiallisista ja kulttuurillisista tekijöistä ja että jokainen yksilö on erilainen. Ulkoisen validiteetti kysymyksen yleistettävyydestä korvaa osin ekologisen validiteetin vaatimus, toisin sanoen vaatimus siitä, että ihmistä tutkitaan luonnollisissa oloissa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188.) Tutkimuksessamme olemmekin tietoisia siitä, että

opettajien näkökulma kertoo tämän hetken yleisopetuksen tilasta ja koulun arjesta, joka on muuttuvaa. Useat opettajat kuvasivat työtään dynaamiseksi. Jokainen haastattelemamme opettaja on yksilö, jonka näkemyksistä halusimme tietää. Ekologisen validiteetin vaatimukseen vastasimme suorittamalla suurimman osan haastatteluistamme opettajien työpaikoilla ja loputkin opettajien itse valitsemissa ”luonnollisissa” paikoissa.

*Tutkimustilanteen arviointi.* Tutkimustilanteen arviointi kuvaa tutkijan kykyä huomioida erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään aiheutuvat tekijät (Lincoln & Guba 1985, 316-318; Tynjälä 1991, 391). Perinteiset luotettavuuskriteerit puhuvat reliabiliteetista, joka liittyy tulosten samana pysyvyyteen tutkimusta toistettaessa samalle tai vastaavalle koehenkilöryhmälle samassa tai vastaavassa kontekstissa (Soininen 1995, 122). Huomioiden laadullisen tutkimuksen dynaamiset systeemit (Patton 1990, 40), tutkimustulosten samana pysymisen ei ole katsottu olevan relevanttia. Epärelevanttiutta korostaa myös kvalitatiivisen tutkimuksen konstruktivistinen luonne.

Kaikki haastattelumme suoritettiin nopeassa aikataulussa (kolmessa kuukaudessa). Tämän vuoksi emme usko tutkimusilmiössämme tapahtuneen muutoksia. Emme myöskään itse ole oppineet tällä ajanjaksolla uutta lukuun ottamatta haastateltavan kohtaamista haastattelutilanteessa, joka haastattelukokemuksen myötä helpottui. Puolistrukturoitu haastattelurunkomme ehkäisi haastattelutilanteen vaihtelua, vaikka meille tutkijoille haastattelukokemusta ja taitoa kertyikin haastattelujen myötä. Haastateltavien käsitysten muuttumista (Tynjälä 1991, 391) tapahtui haastatteluissamme. Muutama haastateltavamme mainitsi haastattelun alussa eriyttävänsä vähän, mutta haastattelun loppupuolella havaitsikin eriyttävänsä loppujen lopuksi paljon. Haastattelu toimi tällöin tiedostamisprosessina (Tynjälä 1991, 391), jossa haastateltava pohti omaa opettamistaan eriyttämisen näkökulmasta, mitä pohdintatyötä hän ei arkityössään tee.

*Vahvistettavuus.* Vahvistettavuus arvioi tutkimuksen neutraalisuutta. Koska laadullisella tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia perinteisen objektiivisuus-käsitteen sisältämän yhden ainoan totuuden sijasta, on neutraalisuutta arvioitaessa korostettava näkökulmaa, jossa tutkijasta siirrytään arvioimaan aineistoa. (Lincoln & Guba 1985, 318-328; Tynjälä 1991, 391-392.) Laadullisessa tutkimuksessahan tutkijan henkilökohtainen kokemus ja näkemys asiasta ovat tärkeä osa tutkimusta ja täydellinen objektiivisuus on mahdotonta (Patton 1990, 40-41). Aineiston neutraalisuuden kriteereiksi Lincoln ja Guba (1985) ehdottavat vahvistettavuutta, joka saavutetaan, kun erillisin tekniikoin on varmistettu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta (Lincoln & Guba 1985, 323-324; Tynjälä 1991, 392).

Olemme raportoineet rehellisesti omasta viitekehystästä. Emme ole työskennelleet yleisopetuksen luokassa opettajina, joten ennakkokäsityksiä aiheesta meillä ei ole. Olemme kuitenkin omissa opetusharjoitteluissemme pienryhmää opettaessamme pohtineet paljon eriyttämisen tärkeyttä ja sen vaativuutta. Olemme myös opinnoissamme pohtineet paljon erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhdetta sekä pohtineet inklusiota, joskin vasta tutkimuksen tekemisen myötä sen syvällisempi tausta ja tarkoitus meille avartui. Ketään haastattelemaamme opettajaa emme tunteneet etukäteen, joten etäisyys tutkittaviin oli olemassa. Ulkopuolista tarkastajaa emme käyttäneet työssämme.

*Triangulaatio.* Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa, jolla vahvistetaan muun muassa tutkimuksen luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (1998, 69) esittelevät Denzinin (1978) käyttämän neljä tapaa trianguloida tutkimuksessa. Aineistotriangulaatio tarkoittaa, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. Tutkijatriangulaatioissa samaa ilmiötä tutki useampi tutkija. Teoriatriangulaatioissa tutkimusaineistoa tutkitaan erilaisilla teorioilla. Menetelmättriangulaatioissa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. (Eskola & Suoranta 1998, 69-70.)

Tutkimuksessamme emme käyttäneet menetelmättriangulaatiota, vaikka alussa harkitsimmekin haastattelujen lisäksi keräävämmä aineistoa myös havainnoimalla. Tutkijatriangulaatio tutkimuksessamme on, koska tutkijoita on kaksi. Tutkimusprosessissamme olemme osanneet hyödyntää sitä. Olemme jatkuvasti keskustelleet näkemyksistämme ja löytäneet erilaisiin kysymyksiin molempia tyydyttävät ratkaisut. Haastattelujen jakaminen kahden tutkijan kesken mahdollisti aineistomme laajuuden. Tutkijatriangulaatiolla olemme monipuolistaneet tutkimuksemme antia ja saaneet mukaan laajemman näkökulman. Kokemustemme mukaan tutkijatriangulaatio vaatii paljon, koska yhdessä työskenteleminen on hitaampaa kuin yksin työskenteleminen.

## 1.7 Tutkimuksen eettisyys

Ihmistieteissä on tyypillistä, että eettisiä kysymyksiä joutuu ratkaisemaan jatkuvasti tutkimusprosessin edetessä. Eettisiä kysymyksiä tarkastelemme Kvalen (1996) näkemysten mukaisesti, sillä niistä useita myös me olemme tutkimuksessamme joutuneet ratkaisemaan.

Tutkimuksen tarkoitusta tulisi tarkastella siitä näkökulmasta miten se parantaa tutkittavana olevaa inhimillistä tilannetta (Kvale 1996, 111). Tähän olemme pyrkineet tuomalla esiin sen mitä opettajat itse kokivat tärkeäksi. Lisäksi tutkimuksemme eettisestä taustasta löytyy tarkoitus kehittää kouluoloja yhä enemmän kaikille sopiviksi. Taustalla on ihmisarvo ja tasa-arvo kaikkien kesken.

Suunnitelman eettisenä sisältönä on saada kohteena olevien henkilöiden suostumus, taata luottamuksellisuus ja harkita mahdollisia tutkimuksesta aiheutuvia seurauksia eli suojella tutkittavia vahingolta (Kvale 1999, 111). Näitä periaatteita Bogdan ja Biklen (1992, 52-54) pitävät kaikista tärkeimpinä, joiden lisäksi he korostavat myös osallistujien informoimista. Jokainen haastateltavamme tuli mukaan omasta suostumuksestaan. Yhteydenotossamme korostimme vapaaehtoisuutta ja informoimme etukäteen haastattelumme luonteesta. Informoinnista vastasi osaltaan myös "Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen"-hanke, johon jokainen paikkakunta, jossa haastattelumme kuuluvien koulujen opettajia työskentelee on sitoutunut. Kuntien liittyessä projektiin on tehty siihen liittyvää tiedottamista.

Haastattelemamme opettajat pidämme anonyymeinä. Samoin koulut, jossa he työskentelevät. Pohdimme tarkkaan haastattelulitteroinneista poimittujen sitaattien käyttämistä sellaisenaan, koska puhekieli voi osoittaa mistä päin haastateltu on kotoisin. Päädyimme kuitenkin päätelmään, että puhekielen perusteella opettajien tunnistaminen on mahdotonta lukuisten mahdollisuuksien vuoksi, ainakin mikäli sitaatista ei ilmene jotain muuta yksityiskohtaista mikä saattaisi auttaa tunnistamisessa. Näistä kysymyksistä

keskustelimme myös haastattelutilanteessa haastateltavan kanssa ja otimme heidänkin toivomuksensa huomioon. Haastattelutilanteessa emme luottamuksellisuuden lisäksi kohdanneet eettisiä ongelmia, sillä opettajat eivät käsitelleet itselleen henkilökohtaisia asioita eikä haastattelumme ollut millään tavalla terapeutin haastattelun kaltainen (Kvale 1999, 111).

Analysoinnin eettisiä kysymyksiä ovat aineiston syvälinen ja kriittinen pohdinta (Kvale 1999, 111). Tässä käytimme apuna aineistostamme tehdyn yhteenvedon lähettämistä haastatelluille. Tästä haastattelemamme opettajat näkivät miten ja minkälaisessa viitekehyksessä asioita käsittelemme. Samalla heillä oli mahdollisuus kommentoida työtämme ja tarkastaa käytettävien sitaattien muoto. Rehellisyyttä ja haastateltavan kunnioittamista olemme tietoisesti pohtineet läpi tutkimusprosessimme ja olemme omasta mielestämme kiitettävällä tavalla noudattaneet pelisääntöjä, jotka olemme eettisiä asioita pohtiessamme luoneet. Raportoinnissa olemme pyrkineet oman toimintamme kriittiseen arviointiin ja selvittäneet tutkimuksemme kulun avoimesti ja rehellisesti.



**LIITE 2****INFOKIRJE**

Hei!

Olemme kaksi erityisopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopiston Erityispedagogiikan laitokselta. Suoritamme haastatteluja lopputyötämme pro gradua varten.

Tutkimuksemme liittyy Opetushallituksen "Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen"-hankkeeseen. Hankkeessa on mukana 34 kuntaa, mukaan lukien sinun kuntasi. Tutkimustamme ohjaa hankkeen tutkimusvastaava KT Aimo Naukkarinen.

Tutkimuksemme työnimi on "Opetuksen eriyttäminen suuressa yleisopetuksen luokassa". Olemme kiinnostuneita eriyttämisen toteutuksesta, siihen liittyvistä mahdollisuuksista ja ongelmista opettajien näkökulmista. Haastattelemme kaikkiaan 20 opettajaa, jotka opettavat luokkakooltaan suuria yleisopetuksen luokkia 3. luokalla.

Sopimamme haastattelu-aika on \_\_\_\_\_ .2000 klo \_\_\_\_\_.  
Haastattelupaikaksi sovimme \_\_\_\_\_ tai suoritamme haastattelun puhelinhaastatteluna. Toivomme, että pystyt varaamaan haastatteluun aikaa noin tunnin verran.

Kiitos kun suostuit haastatteluunne!

---

Miia Tallbacka  
p. 0400-427622  
miiape@st.jyu.fi

---

Milta Ranta  
p. 040-5967824  
milta@st.jyu.fi

Mikäli sinulla on jotain kysyttävää liittyen haastatteluun tai tutkimukseemme, niin vastaamme mielellämme.

### LIITE 3

#### HAASTATTELURUNKO

##### 1. LUOKKA JA OPETTAJAN TYÖ

- Kerro minkälainen on luokka jota opetat.
  - Luokan koko
  - Luokan oppilaat (sukupuoli, perhetausta?)
- Kauanko olet toiminut opettajana?
- Kauanko olet toiminut opettajana
  - tässä koulussa?
  - tässä luokassa?
- Kerro minkälaista on opettajan työ.
- Minkälainen on mielestäsi erityistä huomiointia tarvitseva oppilas?
- Onko luokassasi erityistä huomiointia tarvitsevia oppilaita?
  - Kertaus: "...onko vielä muita...?"
  - Entäs ero tyttöjen ja poikien kesken? (perhetausta?)

##### 2. ERIYTTÄMINEN JA SEN TOTEUTTAMINEN

- Määrittele eriyttäminen omin sanoin.
- Miten sinä eriytät luokassasi?
  - Kuinka paljon käytät eriyttämistä?
  - Milloin eriyttämistä tarvitaan?
  - Missä aineissa eriyttämistä tarvitaan eniten?
  - Missä aineissa eriyttämistä tarvitaan vähiten?
  - Miten eriyttämistä luokassasi toteutetaan?
  - Kerro jokin käytännön esimerkki/esimerkkejä eriyttämisestä.
  - Pystytkö eriyttämään niin paljon kuin haluat?
- Käytätkö tukiovetusta?
  - Kerrotko siitä.
  - Onko tukiovetus lukujärjestykseen kuuluvaa vai lukujärjestyksen ulkopuolista opetusta?

##### 3. OPPILAAT JA ERIYTTÄMINEN

- Miten oppilaat suhtautuvat eriyttämiseen?
  - Oppilaat, joita eriytetään
  - Luokan muut oppilaat
- Mitä eriyttäminen mielestäsi merkitsee oppilaalle?

#### 4. OPETTAJA JA ERIYTTÄMINEN

- Mitkä ovat omat kokemuksesi ja tuntemuksesi eriyttämisestä?
  - Miltä eriyttämisen järjestäminen tuntuu?
- Mitkä ovat käytännön mahdollisuudet/edellytykset järjestää eriyttämistä?
  - Onko käytettävissäsi avustajia?
  - Onko sinulla mahdollisuutta yhteistyöhön erityisopettajan kanssa?
  - Muita mahdollisuuksia?
- Tarjosiko oma koulutuksesi tarpeeksi tietoa eriyttämisestä ja sen järjestämisestä?
  - Mitä tietoja ja käytännön neuvoja kaipaisit lisää?

#### 5. ERIYTTÄMINEN KEINONA KAIKILLE YHTEISEEN KOULUUN

- Mitä mieltä olet erityisopetuksesta?
    - osa-aikaisesta?
    - erityisluokista?
    - erityiskouluista?
  - Näetkö opetuksen eriyttämisen omassa luokassasi vaihtoehtona erityisopetukselle?
  - Näetkö itse antamasi tukiopetuksen vaihtoehtona erityisopetukselle?
  - Jos määritellään inklusio kaikille yhteisenä kouluna, niin mitä mieltä olet inklusiosta?
- \*Näytetään inklusion neljää periaatetta.
- Mitä mieltä olet inklusiosta nyt?
  - (-Onko eriyttäminen mielestäsi yksi keino pyrittäessä inklusioon?)

#### JA SITTEEN LOPUKSI:

- Jos itse olisit oppilas suuressa yleisopetuksen ryhmässä, niin minkälaista opetuksen yksilöllistämistä toivoisit saavasi?