

PIENLUOKKA PONNAHDUSLAUTANA  
HYVÄÄN HUOMISEEN  
VANHEMPIEN KOKEMUKSIA LAPSEN ERITYISLUOKKASIIIRROSTA

Leena Johanna Alatalo

Pro gradu –tutkielma  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto  
syksy 2007

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata vanhempien kokemuksia lapsensa erityisluokkasiirrosta. Tutkimustehtävät olivat: miten tarve erityisluokkasiirtoon ilmeni, miten oppilaan siirtyminen erityisluokkaan tapahtui, miten vanhemmat kokivat lapsensa siirtymisen erityisluokkaan sekä mitä hyviä ja huonoja puolia lapsen erityisluokkaan siirtymisessä vanhempien mielestä oli. Tutkimuksen kohderyhmänä oli erään keskipohjanmaalaisen alakoulun erityisluokan oppilaiden vanhemmat. Oppilaista yhdeksän oli edelleen erityisluokassa ja neljä opiskeli haastatteluhetkellä yleisopetuksessa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastatteluja tehtiin 12. Tutkimusaineisto analysoitiin teemoittelemalla ja fenomenologiseen orientaatioon pohjautuen.

Neljä oppilaista aloitti suoraan erityisluokalla ja loput siirtyivät sinne, suurin osa kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Siirron aloitteentekijänä toimi lähes poikkeuksetta luokanopettaja. Keskeisimmäksi tutkimustulokseksi nousi se, että vanhemmat olivat tyytyväisiä lapsensa erityisluokkasiirtoon, vaikka he olisivatkin alkuun kokeneet ajatuksen vaikeana. Vanhemmat kokivat, että heidän mielipiteensä tuli huomioiduksi siirtoa suunniteltaessa, mutta puolet vanhemmista olisi kaivannut enemmän tukea ja ohjausta siirtopäätöksen tekemiseen. Erityisluokan parhaimmiksi puoliksi nousivat vanhempien vastauksissa yksilöllisyys ja pieni ryhmäkoko, erityisluokanopettaja ja hänen monipuoliset opetusmenetelmänsä sekä lisääntynyt yhteistyö. Tutkimuksessa tuli esille myös erityisluokan hyvä maine kyseisessä kunnassa. Erityisluokan varjopuolia olivat vanhempien mielestä kavereiden puute sekä leimautuminen. Oppilaista neljä oli siirtynyt/palannut yleisopetukseen viidennen luokan aikana. Siirtyminen ei ollut sujunut ongelmitta, mutta tällä hetkellä tilanne oli useimpien kohdalla hyvä. Kuten koko siirtoprosessissa, erityisesti yleisopetukseen siirtymisessä erityisluokanopettajan panos nähtiin merkittävänä ja toisaalta myös vastaanottavan luokanopettajan roolia korostettiin. Vanhemmat suhtautuivat luottavaisesti lastensa tulevaisuuteen.

Avainsanat: erityisluokkasiirto, pienluokka, vanhemmat

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
1.1 Johdattelu tutkimukseen .....	5
1.2 Johdattelu koulun käytäntöihin .....	7
1.2.1 Koulun tehtävä .....	7
1.2.2 Oppilas velvollisuuksien ja oikeuksien ristitulessa .....	8
1.2.3 Erityisopetus vs. integraatio .....	11
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	15
2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät.. .....	15
2.2 Tutkimuksen kohderyhmä .....	16
2.2.1 Pienluokka ja sen toimintakulttuuri .....	16
2.2.2 Haastateltavat .....	18
2.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	18
2.4 Haastatteluaineiston hankinta .....	20
2.5 Tutkimusaineiston analyysi .....	22
2.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	26
2.6.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	26
2.6.2 Tutkimuksen eettisyys .....	28
3 AIKA ENNEN ERITYISLUOKKAA .....	30
3.1 Varhaislapsuus .....	30
3.2 Esikoulu .....	32
3.3 Ensimmäinen luokka .....	33
3.3.1 Ongelmat alkavat .....	33
3.3.2 Tukitoimet .....	36
3.4 Diagnosointi .....	37
4 ERITYISLUOKKASIIRTOPROSESSI.....	39
4.1 Erityisopetussiirron syyt .....	39
4.2 Erityisopetussiirron käytännön järjestelyt .....	41
4.2.1 Siirron aloitteentekijä .....	41

4.2.2 Erityisopetuspaikka .....	43
4.2.3 Siirtymisen eteneminen ja sujuminen .....	44
4.2.4 Siirtymisen ajankohta .....	48
4.3 Vanhempien ja lasten ajatuksia siirtoprosessin aikana .....	52
4.4 Vanhempien ja lapsen mielipiteen huomioiminen .....	56
4.5 Vanhempien ja lapsen siirron aikana saama tuki.....	58
4.6 Yleisopetukseen siirtymiseen vaikuttavia tekijöitä .....	61
5 ERITYISLUOKAN VALOT JA VARJOT .....	65
5.1 Oppilaaseen liittyvät asiat .....	65
5.1.1 Yksilöllisyys – riippuvuus .....	65
5.1.2 Itsetunnon kohoaminen – pienluokan leima .....	68
5.1.3 Kouluviihtyvyys .....	73
5.2 Opetus ja oppiminen .....	75
5.3 Opettaja pienluokan hengen luojana .....	78
5.4 Suhteet muihin oppilaisiin .....	81
5.4.1 Kaverisuhteet .....	81
5.4.2 Koulukiusaaminen .....	86
5.5 Kodin ja koulun välinen yhteistyö .....	91
6 YHTEENVETOA TULOKSISTA .....	95
8 POHDINTA .....	102
LÄHTEET .....	10°
LIITTEET .....	116
Liite 1: Haastattelurunko .....	116

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Johdattelu tutkimukseen

Kuulin eräässä vanhempainillassa hyvän vertauksen: Kuvittele olevasi eläin, mikä tahansa. Valittuasi mieleisesi eläimen saat tehtäväksesi kiivetä puuhun. Jos olet valinnut eläimeksi karhun, voit huokaista helpotuksesta. Jos taas valitsit muurahaisen, tehtävä voi tuntua ylitsepääsemättömän vaikealta. Lähtökohdat tehtävän suorittamiseen ovat näin todella erilaiset karhulla ja muurahaisella.

Meistä jokaiselle on annettu syntymälahjaksi tietynlaiset ulkoiset piirteet. Samoin olemme osittain saaneet, osittain oppineet tietyn tavan ajatella, oppia ja omaksua asioita. On helppo kiivetä puuhun, jos on siihen sopiva olomuoto ja kynnet, jotka pitävät kiinni puunrungossa. Peruskoulun läpäiseminen ei tuota suuria vaikeuksia, jos älykkyydosamäärä on riittävä ja, ennen kaikkea, olosuhteet ovat suotuisat. Puuhun kiipeäminen ei ole kuitenkaan muurahaisellekaan mahdotonta, mikäli hän vain saa aikaa harjoitella ja tukea muilta. Samoin on peruskoulun laita.

Yksi tällainen tuen muoto kouluelämässä voi olla erityisluokkaopetus. Halusin lähteä tutkimaan vanhempien todellisia kokemuksia siitä, kun heidän lapsensa siirretään erityisluokkaan: miten vanhemmat kokevat siirron, miten lapsi kokee siirron ja miten siirto käytännössä tapahtuu. Olen ymmärtänyt tekemieni harjoittelujen kautta ja niissä tutustumieni opettajien kanssa käymieni keskustelujen myötä, että lapsen erityisluokkasiirto on vanhemmille monesti erittäin kova paikka ja toisinaan he eivät suostu siihen ollenkaan, vaikka opettajien mielestä se olisi lapsen kannalta paras vaihtoehto (ks. myös Moberg 1996, 133). Viime kädessä lapsen erityisluokkasiirtopäätös on vanhempien käsissä eli opettaja ei voi pakottaa ketään vanhempaa suostumaan siihen. Kodin ja koulun yhteistyö korostuukin päätöksiä tehtäessä. Tästä syystä on tärkeää saada tietoa siitä, kokevatko vanhemmat saavansa tarpeeksi ja oikeanlaista tukea siirtotilanteessa ja mitä asioita siirtoa tehtäessä tulee huomioida.

Tutkimuskohteekseni valitsin yhden keskipohjalaisen erityisluokan oppilaiden vanhemmat, sillä tein päättöharjoitteluni kyseisessä luokassa ja luokka oli sitä kautta minulle tuttu. Tekemäni tutkimus on erityisen tärkeä tutkimuskunnalle ja kyseiselle erityisluokalle, sillä tutkimus on eräänlainen kuvaus ja samalla arvio

kunnan erityisopetuksen tilanteesta ja erityisluokasta. Tutkimustulokset antavat eväitä erityisopetuksen ja erityisopetussiirtojen kehittämiseen. Tutkimuksen tekeminen myös viestii vanhemmille siitä, että heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Keskeisimmät käyttämäni tutkimukset ovat Haapaniemen (2003) ja Kuorelahden (1996, 1997, 2000) tutkimukset sopeutumattomien erityisluokkaopetuksesta, Rinteen, Kivirauman ja Walleniuksen (2004) tutkimus koulutuksesta erityisoppilaiden kokemana sekä Haapasalon, Byringin ja Metsäsen (1991) tutkimus erityisluokan oppilaasta. Ulkomaalaisista tutkimuksista keskeisimpiä olivat islantilaisen Adalsteinsdottirin (2004) tutkimus opettajan käytöksestä ja käytännöistä luokkahuoneessa sekä Blatchfordin, Goldsteinin, Martinin ja Brownen (2002) tutkimus luokkakoon vaikutuksesta englantilaisissa alkuopetuksen luokissa. Hyviä, myös Suomeen sopivia ulkomaalaisia tutkimuksia erityisluokista en löytänyt.

Kerron aiheen valinnasta tarkemmin vielä luvussa kaksi. Toinen luku käsittelee myös tutkimuksen toteutusta eli aineiston kokoamista ja analysointitapaa. Haen tukea valitsemilleni aineistonkeruu- ja analyysimenetelmille menetelmäkijallisuudesta. Etenen tulososiossani aikajärjestyksessä, kuten tein haastatteluissakin, joten kolmas luku keskittyy aikaan ennen erityisluokkasiirtoa: millainen oli haastateltavan/ haastateltavien vanhempien lapsen varhaislapsuus, milloin ja miten vaikeudet alkoivat ilmetä ja miten päädyttiin erityisluokkaan. Neljäs luku on tutkimukseni kannalta keskeisin eli siinä perehdytään siihen, miten erityisluokkasiirto todella tapahtui ja mikä tilanne on tällä hetkellä. Erityisluokkaan siirtymisen lisäksi neljäs luku käsittelee myös yleisopetukseen palaamista/siirtymistä. Viides luku käsittelee erityisluokan hyviä ja huonoja puolia vanhempien näkökulmasta. Seitsemäs luku on tulosten yhteenvedoa siitä näkökulmasta, mikä teki erityisluokkasiirrosta onnistuneen ja miltä lasten tulevaisuus vanhempien silmin näyttää. Kahdeksas luku on keskeisten tulosten ja jatkotutkimuksen haasteiden pohdintaa. Ensimmäisessä luvussa tarkastellaan vielä koulun tehtävää, oppilasta koskevia lakeja ja velvollisuuksia sekä integraatiota ja segregaatiota, jotka olennaisesti liittyvät erityisluokkasiirtoon.

## 1.2 Johdattelu koulun käytäntöihin

### 1.2.1 Koulun tehtävä

Karin, Moilasen ja Rähän (2001, 8) mukaan koulun ensisijaisena tehtävänä on turvata tiedolliset ja taidolliset perusvalmiudet kuten lukemisen ymmärtäminen, peruslaskutoimitusten oppiminen, paikalla istuminen, oman puheenvuoron odottaminen ja kiukun hillitseminen. Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala ja Virtanen (2001, 226) määrittelevät lisäksi opetustoimen perustehtäväksi opetuksen järjestämisen oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Entä, kun oppilas ei saavutakaan perusvalmiuksia? Luetun ymmärtäminen tuottaa ylivoimaisia vaikeuksia? Kertotaulut eivät suju vuosienkaan harjoittelun jälkeen? Paikallaan istuminen on sula mahdottomuus? Puun latva tuntuu olevan valovuosien päässä?

Laakson (1992, 11) mukaan ”koulun tehtävänä on (myös) pyrkiä auttamaan oppilaita heidän vaikeuksissaan ja kasvattamaan sosiaalisia, luovia, yhteiskuntakelpoisia kansalaisia”. Suomalaisen koulujärjestelmän ja koulun tavoitteena ei ole vain elinikäisten oppimisvalmiuksien kehittäminen vaan myös lasten ja nuorten terve kasvu ja hyvinvointi. Tähän velvoittaa jo perusopetuslain 3.§: ”opetus järjestetään...siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja hyvinvointia” (Perusopetuslaki 1998 3§). Oppilaan hyvinvointi on oppimisen edellytys. Jos lapsi kokee olonsa turvattomaksi, ahdistuneeksi tai väsyneeksi, kaikki energia suuntautuu paineista selviytymiseen ja oppiminen voi olla jopa mahdotonta. Oppimisen edellytyksistä huolehditaan parhaiten siten, että oppilasta kunnioitetaan ja hänestä välitetään aidosti. Monet oppilaat tarvitsevat kuitenkin tämän rinnalle erilaista tukea, jota koulussa voivat antaa oppilashuolto, oppilaan ohjaus, tukiopeus ja erityisopetus. (Halinen 2006, 7.) Erilaisten tuen muotojen viidakossa on tärkeää muistaa se, että lasta tulee kohdella ensisijaisesti lapsena, eikä keskittyä hänen puutteisiinsa ja erityisiin tarpeisiinsa (Ikonen & Ojala 2002, 17).

Erityistä tukea koulussa tarvitsevien lasten ja nuorten määrä on 1990-luvun alusta lähtien kasvanut jatkuvasti (Holopainen ym. 2002, 230; Tilastokeskuksen koulutustilastot 2005). Koulun tehtävä on siis entistä haasteellisempi. Vuodesta 1995 erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on yli kaksinkertaistunut (Tilastokeskuksen lehdistötiedote 2003). Kokoaikaisen erityisopetuksen kasvu jatkuu edelleen, sillä Tilastokeskuksen tutkimusten mukaan vuoden 2006 syksyllä eri-

erityisopetukseen siirrettyjä oli yli neljä prosenttia enemmän kuin edellisvuonna. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuneiden oppilaiden määrä kuitenkin väheni hieman monen vuoden kasvun jälkeen. Vuoden 2006 syksyllä kokoaikaiseen erityisopetukseen siirrettyjä oli siis kahdeksan prosenttia peruskoulun oppilaista, kun taas osa-aikaista erityisopetusta sai 22 prosenttia. Kun tarkastellaan tilannetta lääneittäin, Länsi-Suomen läänissä, jossa tutkimukseni suoritin, erityisopetukseen siirrettyjä on hieman vähemmän kuin keskimäärin koko maassa. Myös tutkimuskunnassani erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita on hieman vähemmän kuin Länsi-Suomen läänissä yleensä ottaen. (Tilastokeskuksen koulutustilastot 2007.) Erityisopetuksen tarve näyttää kohdistuvan ainakin esy-opetuksen osalta erityisesti poikiin, sillä Seppovaaran (1998, 160) tutkimuksessa vain joka kymmenes ESY-luokille siirretyistä oppilaista oli tyttö.

*Yhteistyössä huoltajien kanssa.* Vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta on huoltajilla. Koulun tehtävänä on kuitenkin tukea kodin kasvatusta, sillä eri kasvatusyhteisöt on perusopetuslain 3 §:ssä velvoitettu olemaan keskenään vuorovaikutuksessa ja tekemään yhteistyötä. Laki velvoittaa kirjaamaan yhteistyön keskeiset periaatteet valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa paikallisen opetussuunnitelman laatimista ja viime kädessä opetuksen järjestäjä on vastuussa siitä, miten yhteistyötä kussakin kunnassa toteutetaan. (Peltonen 2006, 21; Peruskoulun opetussuunnitelma 2004; perusopetuslaki 1998 3§, 16-17§).

Vanhemmilla on oikeus vaikuttaa ja osallistua opetussuunnitelman laatimiseen. Tämä edellyttää opettajilta aktiivisuutta, jotta he pitävät vanhemmat ajan tasalla koulun asioista. Vanhemmilla on myös oikeus tulla kuulluksi omaa lastaan koskevilla asioilla. Kuulemisvelvoite korostuu esimerkiksi erityisopetuksen kohdalla. Kaiken vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lähtökohtana tulee olla eri osapuolien kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. (Peltonen 2006, 22-25.)

### 1.2.2 Oppilas velvollisuuksien ja oikeuksien ristitulessa

*Oppivelvollisuuslaki.* Perusopetuslaki määrittelee selkeästi oppilaan oikeudet ja velvollisuudet. Oppilaalla on oikeus opetukseen, mutta sama laki myös kertoo, että kaikki Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia eikä ketään voida vapauttaa oppivelvollisuudestaan vaikeasta kehitysvammastakaan huoli-



matta. Mikäli perusopetukselle säädetyt tavoitteita ei ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, oppivelvollisuus alkaa vuotta aikaisemmin ja kestää 11 vuotta. Koulunkäyntipakkoa Suomessa ei ole, mutta jollain tavalla lapsen on saatava perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja käytännössä se yleensä tapahtuu peruskoulun suorittamalla. (Perusopetuslaki 1998, 9§, 25-26§; Nikki 2001, 180.)

*Oikeus tukiopetukseen.* Opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen arvo-pohja edellyttää ihmisoikeuksien kunnioittamista ja tasa-arvoa. Perusopetuksen tulee edistää yhteisöllisyyttä, vastuullista sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Siinä tulee ottaa huomioon erilaiset oppijat. Perusopetuslain 3 § velvoittaa järjestämään opetuksen oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Oppilas on oikeutettu saamaan tukiopetusta tilapäisen jälkeen jäännin tai muun erityisen tuen tarpeen takia (Perusopetuslaki 1998, 16§.) Tukiopetus on osa yleistä opiskelun tukea. Muita yleisen tuen muotoja ovat kodin ja koulun yhteistyö, oppimissuunnitelma, ohjauksen järjestäminen, oppilashuolto ja kerhotoiminta. (Peltonen 2006, 10.) Ops:n mukaan ”tukiopetus on eriyttämisen muoto, jolle ovat ominaisia yksilölliset tehtävät, yksilöllinen ajankäyttö ja ohjaus”. Tukiopetuksessa tarkoituksena on välittömästi reagoida oppilaan oppimisvaikeuksiin ja täten ehkäistä pysyviä vaikeuksia opinnoissa. Aloitteentekijänä toimii ensisijaisesti opettaja, mutta tukiopetus on pyrittävä järjestämään yhteistyössä vanhempien kanssa. Tukiopetuksen tiheys ja laajuus määräytyy oppilaan tarpeen perusteella ja sitä voidaan antaa joko oppituntien aikana tai niiden ulkopuolella. (OPS 2004.)

*Oikeus erityisopetukseen.* Mikäli oppilaalla ilmenee lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, hän on oikeutettu saamaan erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus sisältää osa-aikaisen erityisopetuksen, erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen opetuksen, henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) sekä opetuksen järjestämisen toiminta-alueittain (Peltonen 2006, 10). Osa-aikaista erityisopetusta annetaan muun opetuksen ohessa ja se voi tapahtua samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan yleensä oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia ja joka tarvitsee muun opetuksen yhteydessä erityistä tukea parantaakseen oppimisedellytyksiään. Yleisin osa-aikaisen erityisopetuksen tarpeen syy on puheen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet alkuopetuksen vuosiluokilla. (Halinen, Koivula & Virtanen 2006,

138-139.) Keskeistä osa-aikaisessa erityisopetuksessa on opetuksen tavoitteellinen niveltäminen oppilaan saamaan muuhun opetukseen. Mikäli tarvetta, oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma yhdessä huoltajien, opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Myös erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat voivat saada osa-aikaista erityisopetusta. (Perusopetuslaki 1998, 17§; OPS 2004.)

Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta niin, että hän kykeneisi saavuttamaan yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet ja suorittamaan oppivelvollisuutensa edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa. Jos oppilas ei tukitoimienkaan (esim. tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus) avulla saavuta yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita, oppimäärä voidaan yksilöllistää. Oppimäärän yksilöllistäminen edellyttää sitä, että oppilas päätetään ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetukseen ottaminen tarkoittaa sitä, että lapsi aloittaa suoraan erityisopetuksessa ja erityisopetukseen siirtämisestä puhutaan silloin, kun lapsi on aloittanut koulunkäyntinsä yleisopetuksessa ja hänet siirretään erityisopetukseen (Halinen ym. 2006, 140). Perusopetuslain 17§:n mukaan oppilas ”otetaan tai siirretään yleisopetukseen, jos hänelle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten”. Ennen erityisopetukseen otto- tai siirtopäätöstä tulee, mikäli mahdollista, hankkia oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologinen tai lääketieteellinen lausunto tai sosiaalinen selvitys. Lausuntoa tai selvitystä ei voida kuitenkaan hankkia, mikäli oppilaan huoltaja ei siihen suostu. (Perusopetuslaki 17§ 2 mom.; Halinen ym. 2006, 167.)

Yksilöllistää voidaan koko perusopetuksen oppimäärä tai vain yksittäinen oppiaine. Mikäli yksilöllistäminen ei auta, oppilas voidaan vapauttaa oppimäärän opiskelusta kuitenkin siten, ettei hänen vuosiviikkotuntiansa määrä vähenne. (Perusopetuslaki 1998, 17§; OPS 2004.) Yksilöllistettäessä oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKS sisältää kuvauksen oppilaan oppimisvalmiuksista ja vahvuuksista, hänen tarpeistaan, opetuksen ja oppimisen tavoitteet eri aineissa, oppilaan edistymisen seurannan ja arvioinnin periaatteet. HOJKS toteutetaan moniammatillisena yhteistyönä yhdessä oppilaan opettajien, huoltajien ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa. HOJKS:n tarkoituksena on tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia. HOJKS vaatii säännöllistä arviointia ja seurantaa, erityisesti oppilaan siirtyessä luokasta tai koulusta toiseen. Oppilaan arviointi tapahtuu joko

yleisen oppimäärän mukaan tai HOJKS:ssa määritellyn yksilöllisen oppimäärän mukaan. Todistukseen tulee tähtimerkintä (\*) sellaisten oppiaineiden kohdalle, joissa oppilaalla on yksilöllistetty oppimäärä. (Perusopetuslaki 1998, 16-17§; OPS 2004; Halinen ym. 2006, 147-155.)

Erityisopetukseen ottamisesta ja siirtämisestä sekä HOJKS:sta tulee tehdä hallinnollinen päätös. Päätöksenteossa on noudatettava hallintolakia päätöksen muodon ja sisällön osalta. Hallintolain 19§:n (434/2003) mukaan asia pitää panna vireille kirjallisesti ilmoittamalla vaatimukset perusteineen. Mikäli viranomaisen suostuu, asia voidaan panna vireille myös suullisesti. Asia tulee käsitellä mahdollisimman pian. Viranomaisen on aina annettava päätös hakemukseen, mutta päätös voi olla myös kielteinen. Opetuksen järjestäjä päättää, mikä toimielin tai yksittäinen virkamies tekee päätöksen siirtymisestä eli toimii viranomaisena. Mikäli päätös tehdään huoltajan tahdon vastaisesti, päätöksen tekee monijäseninen toimielin, yleensä vastuualueen lautakunta, eikä viranhaltija. (Halinen ym. 2006, 161, 163-164.) Erityisopetussirroissa tulee noudattaa vaitiolovelvollisuutta. Julkisuuslain 23§ (621/1999) velvoittaa pitämään salassa mm. tiedon siitä, että oppilas on siirretty tai otettu erityisopetukseen. Myös HOJKS:an kirjatut asiat ovat salaisia. (Halinen ym. 2006, 163-164.)

Myös erityisopetuksessa lähtökohtana ovat oppilaan vahvuudet sekä hänen yksilölliset tarpeensa. Opetuksen tulee tukea oppilaan oma-aloitteisuutta ja itsetuottamusta. Yksilöllisyys tulee ottaa huomioon siinäkin, että oppilas voidaan siirtää takaisin yleisopetukseen, mikäli hänellä ei ole enää tarvetta erityisopetukseen. (Perusopetuslaki 1998, 17§; OPS 2004.)

### 1.2.3 Erityisopetus vs. integraatio

Erityisopetus on ollut selkeästi yleisestä opetuksesta erillään 1960-luvulle saakka. Erillisyyttä on perusteltu erityisoppilaiden erilaisuudella: erityisoppilaat ovat vammaisia tai niin erilaisia, että he tarvitsevat erilaista opetusta, joka on tarpeen järjestää erillään yleisestä opetuksesta. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 177.) 1960-luvulta lähtien segregoivaa erityisopetusta on ideologisella tasolla kyseenalaistettu, mutta käytännön ratkaisut ovat kuitenkin tukeneet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erillään kouluttamista. Suomi on sitoutunut useisiin kansainvälisiin asiakirjoihin, jotka velvoittavat meitä muokkaamaan ope-

tusjärjestelmäämme yhtenäisen koulun suuntaan. Kuitenkin samaan aikaan, kun muualla maailmassa keskusteltiin inklusiosta, Suomen opetuskäytännöt monissa kunnissa vahvistuivat segregaaation suuntaan. Lainsäädännöstä ovat poistuneet esimerkiksi EMU- ja ESY- luokitukset, mutta käytännössä niitä kuitenkin käytetään. Tässäkin tutkimuksessa ne tulevat väistämättä esiin. Yleisopetus ja erityisopetus ovat Suomessa omat järjestelmänsä eli puhutaan kaksoisjärjestelmästä. Kaksoisjärjestelmä taas näyttää tukevan oppilaiden ongelmakeskeistä erottelua. (Valanne 2003, 488-489, 493-494.)

Pohjoismaissa erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensovittamisprosessista on alusta alkaen (1970-luvulta saakka) puhuttu integraatio-nimikkeellä. Sillä tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka pystyy ottamaan huomioon kaikkien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Perimmäisenä tavoitteena on ollut yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittäminen kaikille yhteisen koulun avulla. Yhdysvalloissa puolestaan käytetään käsitettä inklusio, joka viittaa vielä vahvemmin kaikille alusta asti yhteiseen kouluun. Integraatio syvimmillään on kuitenkin varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, joten inklusio-termin käyttäminen ei ole välttämätöntä. (Hautamäki ym. 2001, 186.)

Integraatiossa ei ole kyse siitä, mitä pitäisi tehdä niin sanotuille poikkeaville henkilöille vaan siitä, mitä pitäisi tehdä ympäristöille ja yleiselle yhteenkuuluvuudelle, jotta normaalit erot ihmisten välillä hyväksyttäisiin normaaleiksi. Luokan erilaisuus esimerkiksi oppimiskyvyn suhteen tulisi nähdä ennemminkin myönteisenä ja arvokkaana asiana kuin sellaisena, josta olisi päästävä eroon. Tällöin tulee myös ymmärtää vaihtelevuus oppilaiden tarvitseman avun ja tuen suhteen. (Emanuelsson 2001, 128, 132). Ikosen ja Ojalan (2002, 16) mukaan tavoitteena tulee olla, että jokainen lapsi saa halutessaan osallistua opetukseen siinä koulussa, johon hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu, tarvitsepa hän osallistumisensa ja oppimisensa tueksi erityisiä palveluita tai ei.

Erityisopetusta puolustetaan ja arvostellaan tasa-arvoon vedoten. Puolustajien mielestä kouluopetuksen yleinen malli, jossa on tarjolla samaa opetusta kaikille oppilaille suurissa, heterogeenisissä ryhmissä, soveltuu ainoastaan kuvitteelliselle keskiverto-oppilaalle, ei hitaasti oppiville lapsille. Englannissa on myös jopa havaittu, että kouluissa, joissa on paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita integ-

roituina yleisopetukseen, ”normaalien” oppilaiden oppimistulokset ovat laskeneet (Sewell 2004, 172). Arvostelijoiden mielestä taas hitaasti oppivien siirtäminen eri luokkiin, kouluihin ja rakennuksiin estää oppilaan tasapainoista vuorovaikutusta muiden kanssa eikä tue parhaalla mahdollisella tavalla erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvua. (Ikonen & Ojala 2002, 15-16.) Erityisopetuksesta onkin tullut vastaus yhteiskunnan tasa-arvoisuuden ja normaalisuuden vaatimukseen niin, että siitä on muodostunut yksi koulun normalisointikeinoja. Erityisopetuksen pitäisi kuitenkin päästä eroon erityisyydestään ja tulla normaaliksi koulun käytännöksi. (Seppovaara 1998, 1, 61.)

Lukuisista tutkimuksista huolimatta ei ole kuitenkaan voitu osoittaa yksiselitteistä vastausta siihen, pitäisikö vammaisia tai muilla tavoin poikkeavia oppilaita opettaa yleisopetuksen yhteydessä vai erillisissä ryhmissä. Esimerkiksi Wienerin ja Tardifin (2004) tutkimuksen mukaan oppimisvaikeuksista kärsivien lasten integroidulla opetuksella on positiivinen vaikutus heidän sosiaaliseen ja emotionaaliseen toimintaansa. Kuitenkin he viittaavat tutkimuksessaan useisiin muihin tutkimuksiin, joissa segregoitu opetus on nähty oppilaan kannalta parempana kuin integroitu opetus. He päätyvätkin lopulta siihen, että vaikka erityisopetussijoituksella voi olla suuri merkitys oppimisvaikeuksisen lapsen sosiaalisten ja emotionaalisten ongelmien ilmenemisen kannalta ja vaikka segregoitua ja integroitua opetusta verrattaessa integroidusta opetuksesta saadut tulokset ovat parempia, monien lasten kohdalla olennaisinta ei kuitenkaan ole erityisopetuksen muoto (Wiener & Tardif 2004, 27). Yhtenä syynä tähän tutkimustulosten erilaisuuteen on nähty erityisoppilaiden suuri heterogeenisyys näennäisesti yhtäläisestä diagnoosista tai luokittelusta huolimatta. Erityisopetus onkin yksilöopetusta ja vuonna 1999 voimaan tullut koululaki velvoittaa henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekemistä jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. (Jahnukainen 2001, 217-218; Hautamäki ym. 2001, 33.)

Tilastokeskuksen koulutustilastojen mukaan syksyllä 2006 lähes puolet erityisopetukseen siirretyistä oppilaista oli integroitu kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmiin. Hieman yli puolet sai opetusta peruskoulujen erityisryhmissä ja erityiskouluissa. Tilastojen mukaan erityisopetus järjestetään yhä useammin yleisopetuksen yhteydessä. Erityisopetuksen järjestämispaikka kuitenkin vaihtelee selvästi alueittain. Keski-Pohjanmaalla, jossa tutkimukseni suoritin, noin kolmannes erityisopetukseen siirretyistä opiskeli erityisryhmissä, mikä oli valtakunnallisesti

katsoen kolmanneksi ”paras” tulos, jos integraationa pidetään tavoitteena. (Tilastokeskuksen koulutustilastot 2006.) Yhdysvalloissa oppimisvaikeuksisten lasten integraatioiden määrä kasvoi huomattavasti 1990-luvun alussa muutamissa osavaltioissa, mutta sen jälkeen kasvu on ollut hitaampaa ja mennyt jopa taaksepäin eli puheet integraatiosta eivät kuitenkaan ole muuttaneet todellisuutta. (McLeskey, Hoppey, Williamson & Rentz 2004, 111-113). Seppovaaran (1998) mukaan ainakin kymmenen vuotta sitten näytti siltä, ettei integraation tai inklusion toteuttamiseksi tai edes lisäämiseksi ole riittävästi resursseja eikä tiedollista valmiutta. Toisekseen erityistoimenpiteet aloitetaan usein liian myöhään. (Seppovaara 1998, 56.) Integraation toteuttamista vaikeuttaa myös se, että suuri osa opettajista suhtautuu siihen kriittisesti. Myönteisimpänä opettajat näkevät sen silloin, kun sillä tavoitellaan yhteisöllisyyttä (kiusaamisen ja leimaamisen välttämistä, oppilaan itsetunnon kehittymistä) tai kun kyseessä on lievästi vammaisten oppilaiden opetus. Tällöinkin ainoastaan puolet opettajista on fyysisen integraation kannalla. Integraation kehittämisen välttämätön edellytys on asianosaisten myönteinen asenne sitä kohtaan ja sen toimivuuteen uskominen. (Moberg 2001, 87, 89, 93).

Onko sitten tarpeen erottaa yleisopetusta ja erityisopetusta niin selkeästi toisistaan. Ikosen ja Ojalan (2002) mielestä ei, sillä yleisopetus sisältää myös erityisopetuksen. Erityisopetus on osa hyvää yleisopetusta ja kaikilla sitä tarvitsevilla tulisi olla oikeus siihen yhtä lailla kuin yleisopetukseen riippumatta tarpeen pituudesta ja siitä, onko oppilaalle tehty erityisopetussiirto vai ei. (Ikonen & Ojala 2002, 16.) On myös tärkeää tiedostaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukselliset haasteet yleisopetuksessakin. Yleisopetuksen apuna voidaan käyttää samanaikaisopetusta, tiimityöskentelyä ja konsultointia. Jatkossakin on kuitenkin hyvä taata pienryhmämuotoinen erityisopetus niille oppilaille, jotka siitä sillä hetkellä hyötyvät. Erityisopetussiirtopäätöksen ei tarvitse olla lopullinen, vaan se voi olla keino tukea oppilasta tietyssä vaiheessa. Pienryhmämuotoisen erityisopetuksenkaan ei tarvitse tarkoittaa sitä, että oppilas eristetään muusta ikäluokasta. (Valanne 2003, 496.)

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tein proseminaarini kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja minua kiinnosti edelleen kodin ja vanhempien rooli opettajan työssä. Juteltuani useiden ihmisten kanssa sekä tutkimani luokan erityisopettajan kanssa päädyin tutkimaan vanhempien kokemuksia lapsen erityisluokkasiirrosta: onko todella niin kuin olen kuvitellut, että lapsen siirtäminen erityisluokkaan on vanhemmille vaikea asia ja mikä siinä on taustalla, mikäli näin on. Koska kyseisestä erityisluokasta oli siirtynyt oppilaita takaisin yleisopetukseen, päätin ottaa tutkimukseeni mukaan myös tämän ulottuvuuden eli miten lapsen paluu erityisluokasta takaisin yleisopetuksen luokkaan käytännössä tapahtuu ja onnistuu. Pohdin aluksi, että olisin ottanut myös lapset mukaan tutkimukseen, mutta koska lasten tutkiminen on aina haasteellista ja vaatii huoltajien luvan päädyin siihen, että tutkin pelkästään vanhempien kokemuksia (ks. esim. Ruoppila 1999, 28).

Aloitin tutkimuksen tekemisen perehtymällä kirjallisuuteen, sillä halusin tietää, miten kyseistä aihetta on aikaisemmin tutkittu. Tässä vaiheessa tutkimustehtäväni eivät vielä olleet täysin selvillä ja vaikeinta olikin päästä alkuun kirjallisuuden hakemisessa, kun ei tarkkaan tiennyt, mitä hakee. Lukiessani aikaisempaa kirjallisuutta tutkimustehtäväni alkoivat muotoutua ja sitä kautta kirjallisuuden hakeminen helpottui. Kirjallisuuden ja aiemman tutkimustiedon hakemisen tarkoituksena on auttaa tutkijaa valitsemaan oma näkökulmansa. (ks. Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1992, 35, 49.) Huomasin, että jonkin verran on tutkittu erityisluokan tuloksellisuutta (Haapaniemi 2003; Kuorelahti 2000), mutta ei juuri-kaan sitä, miten vanhemmat ovat *kokeneet* lapsensa erityisluokkasiirron. Suurin osa erityisluokkaa koskevia tutkimuksia tuntui myös käsittelevän esy-luokkia, mikä heijastuu myös tämän tutkimuksen viitekehykseen. Lopulta muodostin varsinaisiksi tutkimustehtävikseni seuraavat:

- 1) Miten tarve erityisluokkaopetukseen ilmeni?
- 2) Miten erityisluokkasiirto tapahtui?
- 3) Miten vanhemmat kokivat lapsensa erityisluokkasiirron?
- 4) Mitä hyviä ja huonoja puolia lapsen erityisluokkaan siirtymisessä oli?

## 2.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Kokosin tutkimusaineistoni haastatteleamalla yhden keskipohjanmaalaisen koulun erityisluokan oppilaiden vanhempia. Käytän erityisluokasta pienluokka-sanaa, koska kyseistä luokkaa nimitettiin pienluokaksi. Kerron aluksi kyseisen pienluokan oppilaista ja toimintaperiaatteista, sillä ne tulivat minulle tutuksi ollessani siellä päättöharjoittelussa loka-marraskuussa 2006. Uskon, että luokan toimintaperiaatteillakin on oma vaikutuksensa saamiini tutkimustuloksiin ja siksi ne on hyvä kertoa.

### 2.2.1. Pienluokka ja sen toimintakulttuuri

Luokassa oli haastatteluhetkellä 10 oppilasta: yksi kakkosluokkalainen, kolme neljäsluokkalaista ja kuusi viidesluokkalaista. Pienluokan opetus on yksilöllistä, toiminnallista ja kuntouttavaa erityisopetusta. Neljänteen luokkaan asti ensisijaisena tavoitteena on oppilaan siirtyminen yleisopetukseen. Ylemmillä luokilla korostuvat elämisen taidot. Opettajan periaatteina on, että se, mikä opitaan, opitaan kunnolla ja että ihminen oppii sen mitä haluaa oppia. Keskeiset taidot, joita luokassa opetellaan, ovat lukeminen, kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen sekä matematiikan perustaidot. Muita varsinaisia oppiaineita luokassa ei oikeastaan olekaan tai niitä ei ainakaan opiskella perinteisellä tavalla. Opettaja painottaa opetuksessaan sanomalehtiopetusta. Sanomalehden avulla käsitellään esimerkiksi ympäristö- ja luonnontietoon sekä yhteiskuntaan liittyviä asioita. Historian sijasta opettaja korostaa nykyhetken ymmärtämistä. Sanomalehteä voidaan hyödyntää myös esimerkiksi tiedonhaun opettelussa, sanaluokissa, kertotauluissa ja yleensäkin jokapäiväisen elämän hahmottamisessa. Opetustapaa voisi kutsua kokonaisopetuksiksi; opetettavaa asiaa käsitellään samanaikaisesti eri oppiaineissa, jolloin oppiaineiden rajat heikentyvät ja opetuksesta tulee ehyempää (ks. Virtanen 1994, 68).

Pienluokassa korostetaan myös yrittäjyyttä. Opettajan toimintaperiaatteena on päästä mahdollisimman paljon ulos koulusta ja luoda suhteita eri paikkoihin. Oppilaat ovat välillä työharjoittelussa koulun keittiössä tai läheisessä vanhusten palvelutalossa. Luokka tekee yhteistyötä myös lähikaupungin kaupunginteatterin ja erään kyseisen kunnan kaupan kanssa.



Pienluokassa ei ole varsinaisia lukujärjestyksiä ollenkaan vaan enimmäkseen työsuunnitelma- ja passityöskentelyä. Opettajan mukaan työsuunnitelma ja passityöskentely ohjaavat itsenäiseen työskentelyyn. Pienimpien oppilaiden kohdalla käytetään passityöskentelyä, jolloin oppilaalle tehdään erillinen paperi, johon merkitään erityyppisiä tehtäviä. Yksi passi mitoitetaan yleensä päivän kestäväksi. Isommille oppilaille taas opettaja pitää viikon alussa opetustuokion äidinkielen ja matematiikasta ja aiheeseen liittyvät tehtävät merkitään työsuunnitelmaan ja oppilas saa tehdä niitä haluamassaan järjestyksessä (motivoi oppilasta). Lisäksi työsuunnitelmaan tulee lukemista ja esimerkiksi askartelu osiksi pilkottuna. Tätä kutsutaan Virtasen (1994, 69) mukaan projektityöskentelyksi. Kunkin tehtävän kohdalla on oppilaiden nimikirjaimet ja kun oppilas on tehnyt tehtävän ja se on tarkistettu, hän saa pyyhkiä oman nimikirjaimensa pois kyseisen tehtävän kohdalta. Kun työsuunnitelma alkaa näyttää tehdyiltä, opettaja opettaa uuden asian ja lisää sen taas työsuunnitelmaan.

Opettajan mukaan opetus on jaoteltavissa neljään osa-alueeseen tai opetustyyliin: diagnosoivaan, opettavaan, harjoittavaan ja soveltavaan. Diagnosoimiseen hän käyttää pikkulappupedagogiikkaa eli aina opetettavan asian jälkeen testataan pienellä tehtävällä miten oppilaat ovat asian ymmärtäneet (esim. lappu, jossa on muutama tehtävä kellosta). Näin näkee helposti, mitä asioita vielä pitää opettaa. Opettava opetustyyli on opettajajohtoista uuden asian käsittelyä, harjoittava opetustyyli erilaisten perusharjoitusten tekemistä uudesta asiasta ja soveltava opetustyyli asian soveltamista käytäntöön ja vaativampiin tehtäviin. Opeteltavia asioita pidetään pitkän aikaa yllä, tavallaan roikkumassa, esimerkiksi sanomalehden avulla.

Oppilaat ovat integroituna yleisopetuksen englantiin, erityisesti siitä syystä, että näin he saavat laadukkaampaa englannin opetusta ja kielikorva kehittyy ihan erilailla kuin jos englantia opiskeltaisiin pienemmässä ryhmässä tai kahdestaan opettajan kanssa. Avustaja on mukana englannin tunnilla. Tarvittaessa oppilaat voidaan mukauttaa, jolloin avustajaresurssi siirtyy muille oppilaille. Pienluokasakin yritetään tukea oppilaiden englannin opiskelua esimerkiksi harjoittelemalla sanoja. Oppilaat ovat integroituna myös yleisopetuksen käsityöhön ja liikuntaan ja aiemmin musiikkiinkin, mutta tällä hetkellä musiikin opetus järjestetään resursien puutteessa omassa luokassa. (Kirjattu erityisluokanopettajan kanssa syksyllä 2006 käytyjen keskustelujen pohjalta.)

### 2.2.2 Haastateltavat

Haastattelin siis kyseisen luokan oppilaiden vanhempia. Heitä en ollut aikaisemmin tavannut. Pienluokassa on 10 oppilasta, joista 9 oppilaan vanhemmat suostuivat haastatteluun. Lisäksi haastattelin neljää pienluokan entisen oppilaan vanhempaa. Kyseiset oppilaat olivat palanneet takaisin yleisopetukseen. Haastattelemieni vanhempien lapsista neljä oli tyttöä ja yhdeksän poikaa. Erityisluokille on yleistä poikapainotteisuus. Esimerkiksi Haapasalon, Byringin ja Metsäsen (1991, 38) tutkimuksessa kaksi kolmasosaa erityisluokan oppilaista oli poikia.

Kaikkiaan tein siis 12 haastattelua, sillä mukana olivat yhdet sisarukset. Viidessä haastattelussa mukana olivat molemmat vanhemmat ja seitsemässä haastattelussa oli vain äiti. Kolme vanhemmista oli yksinhuoltajia. En nähnyt tutkimuksen kannalta aiheelliseksi selvittää lasten kotitaustoja tai esimerkiksi vanhempien koulutustaustaa tämän tarkemmin.

### 2.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Mietin pitkään, toteutanko aineistonkeruun kyselyllä vai haastattelulla. Kyselytutkimus on hyvä menetelmä täsmällisten tosiasiatietojen ja arvionvaraisten tosiasiatietojen hankkimiseen. Mielenpitojen, käsitysten ja asenteiden tutkiminen on kuitenkin ongelmallisempaa kyselyn avulla. On vaikea valita kyselyyn oikeita, objektiivisia sanamuotoja, jotka sekä tutkija että tutkittava ymmärtäisivät samalla tavalla. Kyselytutkimuksella on myös vaikea päästä käsiksi ”julkisivun” taakse, tutkittavien todellisiin mielipiteisiin ja kokemuksiin. (Uusitalo 1991, 92-93.) Valitsin lopulta aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska ajattelin, että sitä kautta saan parhaiten tiedon siitä, mitä vanhemmat todella ajattelevat lapsensa erityisluokkasiirrosta. Haastattelu on yksi tiedonhankinnan perusmuodoista ja se on käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden käytetyimpiä menetelmiä. Eskolan ja Vastamäen (2001, 24) mukaan haastattelun idea on yksinkertainen: kun halutaan tietää mitä joku ajattelee jostakin, yksinkertaisinta ja tehokkainta on kysyä sitä häneltä. Haastattelussa tutkijan tehtävänä on nimenomaan välittää kuva haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11, 41; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 152.)

Etukäteen koin haastattelun haasteena sen, että siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Juuri tämä tekee haastattelusta ainutlaatuisen tiedonkeruumenetelmän. Mietin, osaanko kohdata vanhemmat oikein. Ilmaisenko asiat niin, että he ymmärtävät? Miten olla olematta liian tunkeileva, mutta saada kuitenkin tutkimuksen kannalta olennaista tietoa? Eskolan ja Vastamäen (2001, 24) mukaan haastattelu on ikään kuin keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattamaansa. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.)

Yhtenä haastattelun etuna näin sen joustavuuden ja sen, että voin ikään kuin täydentää kysymystä, jos näyttää siltä, ettei haastateltava ymmärrä sitä sillä tavalla kuin olen tarkoittanut. Haastattelun joustavuus mahdollistaa aineiston keruun säätelemisen tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Joustavuutensa ansiosta haastattelu myös soveltuu monenlaisiin tarkoituksiin, sitä voidaan käyttää lähes kaikkialla ja sen avulla voidaan saada syvällistä tietoa. Emotionaalisilla ja intiimeillä alueilla haastattelu on yleensä parempi ratkaisu kuin lomake, toki eriäviäkin mielipiteitä löytyy. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36, 41.)

Haastattelun puolesta aineistonkeruumenetelmänä puhui myös se, että ajattelin saavani vanhemmat paremmin tutkimukseen mukaan haastattelun kuin esimerkiksi postitse lähetettävän kyselyn kautta. On yleisesti tiedossa, että haastateltaviksi suunnitellut saadaan yleensä mukaan tutkimukseen. Motivointi on helpompaa haastattelussa kuin esimerkiksi lomaketutkimuksessa: haastateltavaa saattaa motivoida mahdollisuus tuoda esiin oma mielipiteensä ja halu kertoa omista kokemuksistaan, joko puhtaasta narsistisesta halusta tai halusta auttaa muita. Haastattelu kuitenkin vie aikaa ja edellyttää huolellista suunnittelua, mutta uskoin vaivannäön palkitsevan. (Eskola & Vastamäki 2001, 26; Hirsjärvi & Hurme 2000, 36, 41; Hirsjärvi ym. 1997, 193-195.)

*Teemahaastattelu.* En nähnyt järkeväksi laatia pikkutarkkoja kysymyksiä, koska silloin olisin mielestäni ohjaillut liikaa vanhempien vastauksia. Toisaalta minulla oli tiettyjä aiheita, joihin halusin vastaukset, joten päädyin teemahaastatteluun. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jonka tavoitteena on keskustelu. Mahdollisimman luontevan keskustelun mahdollistaa se, että teemahaastattelussa yksityiskohtaisten kysymysten sijasta edetään tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemat muokataan kirjallisuuden tai teorian pohjalta ja osittain myös intuition perusteella. Olennaista teemoja miettiessä on muistia,

mitä todella on tutkimassa, sillä tutkimusongelma sitoo kokonaisuuden yhteen. Teemahaastattelussa tiedostetaan myös vuorovaikutuksen merkitys asioista tehtävien tulkintojen ja niille annettavien merkitysten syntyyn. (Eskola & Vastamäki 2006, 27, 33; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

#### 2.4 Haastatteluaineiston hankinta

Ennen ensimmäistä varsinaista haastattelua kävin tekemässä esihaastattelun erään erityisluokassa opiskelevan lapsen vanhemmille. Lapsi ei kuitenkaan opiskellut samassa erityisluokassa kuin varsinaisten haastateltavien vanhempien lapset. Esihaastattelun tarkoitus on auttaa hankkimaan kuva haastateltavasta kohdejoukosta ja esimerkiksi sanavalinnasta (Hirsjärvi & Hurme 1980, 57). Esihaastattelun tekeminen poisti jännitystä varsinaisista haastatteluista; minulla oli jo jonkinlainen kuva siitä, mitä haastattelun tekeminen on. Esihaastattelun jälkeen muokkasin vielä teemoja avoimemmiksi. Esihaastattelun tarkoituksena onkin testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua sekä saada selville haastattelun keskimääräinen pituus (Hirsjärvi & Hurme 1980, 57).

Teemahaastattelun mukaisesti laadin haastattelurungon, jossa oli kolmentasoisia teemoja. Teema-alueet muotoilin aiempien tutkimusten pohjalta. Ylimmällä tasolla olivat laajat teema-alueet tai aihepiirit (liite 1), toisella tasolla tarkentavat apukysymykset ja kolmannella tasolla hyvinkin yksityiskohtaiset ”pikkukysymykset”, joita tarvittaessa käytin (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 36). Haastattelurungon tehtävänä oli auttaa minua ohjailemaan haastattelua ja pitämään se aiheessa (ks. Anttila 1996, 369). Koska valmista kysymyslistaa ei ole, haastattelijan on itse pidettävä huoli siitä, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet tulee käsiteltyä. Teemojen järjestys ja laajuus saattaa kuitenkin vaihdella paljonkin eri haastateltavien kanssa. (Eskola & Vastamäki 2001, 27.) Toisaalta riittävän väljät teema-alueet mahdollistavat sen, että haastattelijalla voi jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltava sallii (Hirsjärvi & Hurme 1980, 42).

Monet pitävät haastattelujen sopimista yhtenä vaikeimmista vaiheista tutkimuksen tekemisessä, koska ihmisten pyytäminen koetaan vaikeana ja toisaalta pelätään torjutuksi tulemista. Haastattelun onnistumiseen ja siihen suostumiseen vaikuttaa myös se, millä tavoin haastattelupyyntö esitetään. (Eskola & Vastamäki

2001, 37.) Erityisluokanopettaja oli jo syksyllä 2006 vanhempainillassa maininnut vanhemmille tekemästani tutkimuksesta ja tuonut esille osallistumisen tärkeyden. Itse otin yhteyttä vanhempiin lähettämällä oppilaiden mukana kotiin kirjeen, jossa kerroin tutkimuksestani ja että soitan koteihin loppuviikosta ja kyselen heidän halukkuuttaan osallistua haastatteluun. Sovin siis haastattelut puhelimitse, koska ajattelin, että siten minun on ensinnäkin helpompi vastata vanhempien mahdollisiin kysymyksiin ja toisaalta sopia haastattelu-aika ja -paikka. Etukäteen mietin sitä, kuinka paljon haastateltavia voi suostutella. Hirsjärven ja Hurmeen (1980, 66) mukaan yhteydenotto-tilanteessa ei saa antaa liian helposti periksi vaan haastateltavia tulee suostutella sitkeästi mutta ystävällisesti. Eskola ja Vastamäki (2001, 37) eivät siihen kuitenkaan kehottaneet enkä onneksi suostuttelua juuri tarvinnutkaan, koska yhtä lukuun ottamatta kaikki pienluokan oppilaiden vanhemmat suostuivat haastatteluun ilman suostuttelua. Samassa puhelussa sovimme myös haastattelupaikan ja –ajankohdan. Olin etukäteen perehtynyt siihen, miten haastattelupaikka ja –ajankohta tulisi sopia (esim. Hirsjärvi & Hurme 1980, 70), joten keskustelu eteni jouhevasti.

Haastateltavani saivat valita, tulevatko he koululle vai menenkö heidän kotiinsa. Kuusi haastateltavaa valitsi koulun ja kuusi kodin. Haastattelujen kestossa oli havaittavissa selvä ero haastattelupaikasta riippuen: koululla tehdyt haastattelut kestivät keskimäärin noin puoli tuntia, kun taas kotona tehtävien haastattelujen kesto oli noin tunnin eli selkeästi oli havaittavissa se, että kotona haastateltava oli vapautuneempi kuin (periaatteessa tutulla) koululla. Toisaalta kotona oli erilaisia häiriötekijöitä kuten muita ihmisiä, mutta ne eivät kuitenkaan sinänsä häirinneet haastattelun sujumista. Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan haastattelupaikan valinta on olennainen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Haastattelupaikan on hyvä olla mahdollisimman rauhallinen ja virikkeetön, jotta pystytään keskittymään itse haastatteluun. Toisaalta haastattelupaikka ei saisi olla liian muodollinen tai virallinen, jolloin haastateltava saattaa tuntea itsensä epävarmaksi. Haastateltavan kodissa tehtävällä haastattelulla onkin suurempi mahdollisuus onnistua kuin haastateltavalle vieraassa paikassa tehdyllä haastattelulla. (Eskola & Vastamäki 2001, 27-28.)

En näyttänyt teemahaastatteluni runkoa vanhemmille etukäteen. Heille lähettämässäni tiedotteessa kerroin, mitä haastattelu koskee ja millaisia asioita kyselen. Ennen ensimmäistä haastattelua ajattelin, että joudun vähän väliä vilkuile-

maan paperiani muistaakseni kysyä kaiken olennaisen, mutta haastattelut etenivät hyvin luontevasti. Haastattelut olivat tietysti luonteeltaan hyvin erilaisia niin kuin haastateltavat ihmisetkin: osa haastateltavista vastasi muutamalla lauseella kysymykseeni, osa taas kertoi hyvinkin laveasti, jolloin minun ei tarvinnut juurikaan esittää lisäkysymyksiä. Minun oli sikäli helppo lähteä haastattelemaan vanhempia, koska tunsin jo heidän lapsensa (pienluokasta takaisin yleisopetukseen siirtyneitä lukuun ottamatta).

## 2.5 Tutkimusaineiston analyysi

Aloitin haastattelujen litteroinnin heti ensimmäisten haastattelujen jälkeen. Litteroinnilla tarkoitetaan tallennetun aineiston puhtaaksi kirjoittamista sanasanaisesti. Tämä aineiston analysoinnin ja keräämisen samanaikaisuus on hyvin tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle (Hirsjärvi ym. 1997, 211). Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteistä ohjetta vaan litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä, tutkimusotteesta sekä käytettävästä analyysitavasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139; Hirsjärvi ym. 1997, 210). Analyysimenetelmäni kannalta olennaisia eivät olleet esimerkiksi haastateltavan pitämät tauot ja naurahdukset, joten litteroin ainoastaan sen, mitä haastateltava sanoi. Kaikkiaan litteroitua tekstiä kertyi 141 sivua.

Jo haastatteluja tehdessäni kiinnitin huomiota usein esiin nouseviin vastauksiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 136) mukaan laadullisen aineiston analyysi alkaakin jo haastatteluja tehdessä. Tutkimuksen ydinasia on kerätyn tiedon analyysi ja päätelmien teko. Analyysivaiheessa selviää vastaus niihin ongelmiin, joita tutkimuksen alussa asetettiin – tai joskus se, miten ongelmat olisi pitänyt asettaa. (Hirsjärvi ym. 1992, 53.) Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkiyttää aineistoa ja tuoda sitä kautta uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysi on siis aineiston tiivistämistä. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Varsinaisen tutkimusaineiston analyysin aloitin heti, kun olin tehnyt suurimman osan haastatteluista ja litteroinut ne. Hirsjärvi ja Hurme (2000) kehottavat ryhtymään aineiston käsittelyyn ja analyysiin mahdollisimman pian heti keruuvaiheen jälkeen, mikäli sitä ei ole tehty jo samanaikaisesti aineiston keruun kanssa. Syynä tähän on mm. se, että silloin aineisto on vielä tuore ja tutkijaa inspiroiva. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135.) Lukiessani aineistoa sain myös yleiskäsityksen

siitä, mitä haastateltavat olivat vastanneet ja tein jo alustavaa tulkintaa aineistostani. Heiskala (1990, 246) muistuttaa kuitenkin siitä, että aineistoa ei saisi jäsentää ensimmäisellä mahdollisella mieleen tulevalla tavalla, jolloin aineiston keräämiseen ja siihen perehtymiseen käytetty aika on hukkaan heitettyä, vaan aineistoon kannattaa perehtyä niin hyvin, että siitä voi oppia jotain uutta.

Aloitin tutkimusaineistoni analysoinnin ottamalla analyysin kohteeksi aina yhden teeman kerrallaan. Kokosin kaikkien haastateltavien samaa teema-aluetta koskevat tiedot samalle sivulle. Väliiviivoin osoitin, että tekstipätkät on otettu haastattelun eri ajankohdista. Vaikeutena oli kuitenkin se, että monesti samassa vastauksessa tuli vastaus useampaan teemaan tai teeman osaan. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 142.) Käyttämäni analyysitapaa kutsutaan teemoitteluksi. Teemoittelussa aineistoa pelkistetään etsimällä tekstin olennaisimmat asiat (Moilanen & Räihä 2001, 53). Piirteet saattavat pohjautua teemahaastattelun teemoihin kuten tässä tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 153). Tällöin keskeistä on se, mitä haastateltavat kunkin teeman kohdalla puhuvat. Tutkija ei siis etsi aineistosta teemoja vaan haastateltavien eri asioille antamia merkityksiä. Aineistosta nousee tavallisesti esille myös muita teemoja, jotka saattavat muodostua alkuperäisiä teemoja mielenkiintoisemmiksi. (Moilanen & Räihä 2001, 53.) Tässäkin tutkimuksessa olen halunnut nostaa aineistosta esiin teemoja, jotka eivät alun perin olleet keskeisiä haastattelurungossani, mutta jotka haastatteluissa nousivat keskeisiksi.

Teemoittelussa haastavaa oli se, etten tulkitsisi liikaa haastateltavien sanomisia ja osaisin yhdistää oikeat asiat oikeisiin teemoihin. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 153, 173) mukaan analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvatkin tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomisista, koska haastateltavat ilmaisevat saman asian eri sanoin. Tässä piilee myös teemoittelun vaara: tutkija voi tuoda tekstiin sellaisia teemoja, joita siellä ei ole. Tutkijan tulisikin pysyä uskollisena tekstille ja tarkastella kriittisesti syntyneitä teemoja. Tekstiä tulee käydä moneen kertaan huolellisesti läpi ja etsiä mahdollisia ristiriitaisuuksia. Toisaalta tulee muistaa se, että ristiriidattomaan tulkintaan ei voida aina päästä, koska haastateltavat ovat vain ihmisiä ja ihmisten käsitykset voivat olla ristiriitaisia. (Moilanen & Räihä 2001, 54-55.)

Teemoittelun jälkeen otin aina yhden teeman kerrallaan käsittelyn alle ja nostin esiin keskeisiä haastatteluista nousevia kommentteja ja mielipiteitä ja aloin

rakentaa tekstiä näiden kommenttien ympärille. Pysin siis tiivistämään aina yhden teeman kerrallaan ja muuttamaan sen sujuvaksi tekstiksi. Muutamien pikkukysymysten kohdalla yksinkertaisesti laskin, moniko vanhemmista oli mitään mieltä; esimerkiksi kuka toimi erityisluokkasiirron aloitteentekijänä. Heiskalan (1990, 247) mukaan laskeminen on tärkeä tutkijan ennakkoluuloja vastaan ensinnäkin siitä syystä, että se pakottaa tutkijan täsmentämään itselleen, mikä on tapaus. Toisaalta se myös suuntaa tutkijan huomion pois niistä tapauksista, jotka ovat jostain syystä muodostuneet hänelle erityisen rakkaiksi. Laskeminen voi auttaa huomamaan, että ”rakkaat tapaukset” eivät välttämättä olekaan tavallisia tai edes yleisiä. Laskeminen on kuitenkin mahdollista vain sellaisissa tapauksissa, joissa kuka tahansa tutkija päätyisi samaan lopputulokseen annettujen tulkintasääntöjen pohjalta. (Heiskala 1990, 247.)

Pitkään pohdin, mikä on varsinainen aineiston analyysimenetelmäni. Ei ole olemassa selkeää metodinormia siitä, millainen analyysitapa kannattaa valita. Pääperiaatteena on se, että valittu analyysitapa tuo parhaiten vastauksen ongelmiin. (Hirsjärvi ym. 1992, 55.) Tutkimusaineiston analyysitavat voidaan karkeasti jakaa kahteen eri tapaan: selittämiseen pyrkivään lähestymistapaan, jolloin käytetään tilastollista analyysia ja päätelmien tekoa sekä ymmärtämiseen pyrkivään lähestymistapaan, jolloin käytetään kvalitatiivista analyysia ja päätelmien tekoa (Hirsjärvi ym. 1997, 212). Oman tutkimukseni analyysitapa on siis karkeasti sanottuna ymmärtämiseen pyrkivää.

Teemoittelun jälkeen aloin rakentaa eri teemoista kokonaisuuksia ja yhdistää aiemmin löytämäni tutkimustietoa omiin tutkimustuloksiini, siltä osin kuin se sopi. Kun olin käyttänyt aiemmin keräämäni tutkimustiedon, aloin hakea muita tutkimustuloksia niistä aiheista tai teemoista, jotka tekemistäni haastatteluista nousivat esiin. Lähdin siis liikkeelle aineistolähtöisesti eli tieteenfilosofisesti ajateltuna tutkimukseni on luonteeltaan induktiivinen. Induktiivisessa päättelyssä kootaan havaintoja ja tehdään niiden perusteella ennusteita ja yleistyksiä. Keskeistä on tällöin aineisto (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Induktiivisenkin päättelyn taustalla ovat aikaisemmat teoriat, mutta ne ovat vain apuna tutkijan muodostaessa esiymmärrystään ja käsitteenmuodostuksen oletettuina lähtökohtina, jotka tutkija voi tarpeen tullen kumota (Anttila 1996, 130-131.)

Tutustuttuani lukuisiin kvalitatiivisen aineiston analyysitapoihin totesin, että omani on lähimpänä aineistolähtöistä, fenomenologista orientaatiota. Pysin ta-



voittamaan haastattelemieni vanhempien kokemusta lapsensa erityisluokkasiirrosta ja heidän siirrolle antamia merkityksiä. Fenomenologiassa tärkeää on ilmiön tarkastelu sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee (Kiviranta 1995, 92). Fenomenologiassa tutkitaan siis kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä. Kaikella, mitä ihminen kokee, on hänelle jotain merkitystä. (Laine 2001, 26-27.) Vanhempien haastatteluissa tuli ilmi, että lapsen erityisluokkasiirroilla oli paljon merkitystä heidän elämäänsä, joten siltä kantilta katsottuna fenomenologinen tutkimusote on juuri oikea tähän tutkimukseen.

Tyypillinen fenomenologisen aineiston keruumuoto on juuri haastattelu, jossa haastateltava pukee sanoiksi kokemuksensa jostain asiasta ja tutkija pyrkii tulkitsemaan sen oikein (Laine 2001, 29). Tavoitteenani oli olla mahdollisimman puolueeton ja päästä eroon omista ennako-oletuksistani. Fenomenologiseen orientaatioon perustuvassa tutkimuksessa olennaista on myös selvittää ennen tutkimusmetodin valitsemista, millaisia rajoja ja ehtoja metodi sisältää, kuten tein kertoessani haastattelun valitsemisesta tutkimusmetodikseni. (Kiviranta 1995, 92; Lehtovaara 1995, 81-82.) Fenomenologiassa ei pyritä universaaleihin yleistyksiin vaan ymmärtämään ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2001, 29). Tämänkään tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, jo pienestä haastateltavien määrästä johtuen.

Amedeo Giorgin (1988, 10-21; ks. Kiviranta 1995, 95-96) mukaan fenomenologinen analyysimetodi etenee neljän vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe on tutkimusaineiston huolellinen läpilukeminen. Tässä vaiheessa tutkijan tulisi pyrkiä sulkemaan pois omat ennakoasenteensa ja yrittää tavoittaa haastateltavien kokemukset mahdollisimman todenmukaisesti. Toisessa vaiheessa keskitytään aineistosta esiin nouseviin merkitysyksiköihin eli olennaisiin asioihin, kuten tein teemoitellessani aineistoni. Kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköt tiivistetään asiatekstiksi. Tämän havaitsin yhdeksi haastavimmista vaiheista: miten onnistua säilyttämään vastausten oikeat merkitykset ja vivahteet, kun useista vastauksista pyritään laatimaan yhtenäistä kokonaisuutta. Neljännessä vaiheessa vertaillaan käännettyjä merkitysyksikköjä keskenään ja tarkastellaan niiden yhteisiä piirteitä. Tavoitteena on löytää tutkimuksen kohteena olevan ilmiön olennaiset rakenteet ja merkityssuhteet. Tämä vaihe tulee esille erityisesti pohdintaosuudessa.

## 2.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

### 2.6.1 Tutkimuksen luotettavuus

*Tutkimusmenetelmän luotettavuus.* Haastatteluun tutkimusmenetelmänä sisältyy monia virhelähteitä. Ne voivat johtua niin haastattelijasta, haastateltavasta kuin itse tilanteesta. Haastateltavalla saattaa esimerkiksi olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä heikentää haastattelun luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 1997, 195.) Toisaalta voi olla niin, että haastateltava kokee tilanteen kiusallisena, mikä saattaa heikentää haastattelun avoimuutta ja sitä kautta haastattelun antia. Haastattelun olennainen piirre eli välitön vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä tuo myös omat haasteensa luotettavuudelle, sillä kaikilla ihmisillä ei välttämättä kemiat toimi yhtä hyvin yhteen. (Anttila 1996, 235.)

Mietin jo etukäteen sitä, kertovatko vanhemmat, mitä he todella ajattelevat. Anttilan (1996, 233) mukaan yksi haastattelun heikkouksista on juuri se, että haastateltava ei välttämättä halua käsitellä niitä aiheita, jotka tutkijaa kiinnostavat. Haastattelun luotettavuutta saattavat heikentää myös ymmärtämis- ja kielelliset kommunikaatiovaikeudet ja se, että haastattelijan käyttämä kieli on erilaista kuin mihin haastateltava on tottunut (Anttila 1996, 233-235). Yritin minimoida tämän haittapuolen miettimällä etukäteen hyvin tarkkaan, millä sanoilla kysymykset esitän.

Haastattelun luotettavuutta pohdittaessa on mietittävä mitkä seikat vaikuttavat luotettavuuteen tutkimuksen eri vaiheissa. Yleensä luotettavuutta on mitattu esimerkiksi siten, saavatko kaksi eri haastattelijaa samanlaisia tuloksia tai onko tutkimus toistettavissa. Haastattelun kohdalla tämä on kuitenkin ongelmallista, sillä haastattelutilanne on ainutkertainen ja haastattelun toistaminen muuttaisi sen keinotekoiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 128-129.)

*Tutkimuksen luotettavuus.* Anttilan mukaan tutkimuksen luotettavuudesta tulisi pyrkiä huolehtimaan kaikin tavoin karsimalla kaikki huolimattomuudesta, vääristä tulkinnoista, heikoista mittaustuloksista jne. johtuvat virheet ja heikkoudet (Anttila 1996, 423). Luotettavuuteen vaikuttavat sekä tutkimuksen validius että sen reliaabelius. Validiteetti voidaan jakaa käsitevaliditeettiin ja sisältövaliditeettiin. Käsitevaliditeetilla tarkoitetaan tutkittavan ilmiön olennaisten piirteiden tavoittamista ja keskeisten käsitteiden johtamista teoriasta. Huono käsitevalidius

näkyä tutkimuksen pääkategorioiden ja ongelmanasettelun heikkoutena sekä haastattelurungon heikkona suunnitteluna. Käsitevaliditeetti voidaan taata tutustumalla haastateltavaan ryhmään, kielenkäyttöön sekä perehtymällä huolellisesti aikaisempiin tutkimuksiin ja alueen käsitteistöön. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 129.) Käsitevaliditeettia tutkimuksessani parantaa se, että olin kyseisessä erityisluokassa harjoittelussa ennen haastattelujen tekoa ja siten haastateltava ryhmä oli minulle tuttu; eivät toki vanhemmat, mutta minun oli helpompi haastatella heitä, kun tunsin heidän lapsensa. Kuten jo kerroin, pohdin myös haastattelurunkoa laatiessani kielenkäyttöä ja yritin laatia haastattelurungosta mahdollisimman selkosanaisen. Sain kyseisen luokan erityisopettajalta palautetta käyttämistäni sanoista ja palautteen pohjalta muokkasinkin teemoja ja kysymyksiä enemmän ”kansantajuisiksi”. Sisältövaliditeetilla tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi haastattelukysymykset tavoittavat halutut merkitykset. Sisältövaliditeetin voi varmistaa varautumalla tarpeeksi useaan kysymykseen ja riittäviin lisäkysymyksiin kultakin teema-alueelta. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 129.) Laadin haastattelurunkoon pienempiä ja tarkempia kysymyksiä juuri siitä syystä, että voin kysyä niitä, mikäli haastateltava itse ei avoimesti kerro asiasta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetilla tarkoitetaan aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta. Merkittävä on se vaihe, kun siirrytään empiriasta teoriaan eli empiirisestä aineistosta analyysin kautta tulkintaan. (Anttila 1996, 408.) Reliabiliteettia voidaan kasvattaa haastattelututkimuksessa esimerkiksi siten, että kaksi haastattelijaa haastattelee samaa ihmistä ja vertaillaan heidän saamiaan tuloksia ottaen huomioon esimerkiksi haastattelijan ikä ja sukupuoli tai että kysytään samaa asiaa eri sanoilla (Anttila 1996, 406). Pro gradu –tutkimuksessa kahden haastattelijan käyttäminen ei kuitenkaan ole oikein mahdollista, mutta pyrin varmistamaan, että ymmärsin oikein, mitä vanhemmat todella tarkoittivat.

Satunnaisvirheitä tutkimuksessa voi sattua monestakin syystä. Esimerkiksi haastattelussa haastateltava saattaa muistaa asian väärin tai ymmärtää kysymyksen toisin kuin tutkija on ajatellut. (Anttila 1996, 405.) Tämä ongelma tuli vastaan tässäkin tutkimuksessa, sillä monet vanhemmat eivät muistanee enää tarkkaan, miten ja milloin lapsen erityisluokkasiirto ihan tarkkaan tapahtui tai esimerkiksi minkälaisissa tutkimuksissa lapsi oli ollut. Tämä ongelma olisi voinut pienentyä, mikäli olisin lähettänyt vanhemmille haastattelurungon etukäteen. Ajattelin kuitenkin saavani todenmukaisempia vastauksia, kun vanhemmat eivät ehdi liikaa

mieltä vastauksiaan ja toisaalta mietin, olisiko heille iskenyt rimakauhu osallistua tutkimukseen, kun he olisivat saaneet listan kysymyksiä.

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Koska todellisuus on moninainen, kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Pitää kuitenkin muistaa, että laadullinenkaan aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan näemme todellisuuden tutkijan silmin, hänen tarkasteluperspektiivinsä välittämänä. (Hirsjärvi ym. 1997, 152; Kiviniemi 2001, 72.) Näin ollen tämänkin tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan sitä, miten vanhemmat erityisluokkasiirron kokivat vaan miten minä ymmärsin heidän kokeneen sen.

### 2.6.2 Tutkimuksen eettisyys

Anttilan (1996, 420) mukaan tutkimuksen eettisyyteen tulee aina kiinnittää riittävästi huomiota. Pyysin tutkimustani varten tutkimusluvan kyseisen kunnan koulutuslautakunnalta, sillä kerätessä aineistoa jostakin laitoksesta, koulusta, järjestöstä jne., on siihen saatava lupa ao. organisaation johdolta (Anttila 1996, 422). Tutkimuskirjallisuuden (esim. Ruoppila 1999, 34) mukaan tutkimuslupapyyntöön tulisi sisällyttää tiivistelmä tutkimussuunnitelmasta sekä täydellinen tutkimussuunnitelma liitteineen. Tutkimuskunnassa ei kuitenkaan näin muodollista lupahakemusta vaadittu vaan heille riitti lyhyt kuvaus tutkimuksestani ja aineistonkeruumenetelmästäni.

Erilaiset tutkimusmenetelmät tuovat mukanaan erilaisia eettisiä ongelmia. (Anttila 1996, 421.) Kuten jo aiemmin kerroin, haastattelun mielenkiintoisuus menetelmänä ja samalla sen haaste on välittömässä vuorovaikutuksessa. Mietin haastatteluja suunnitellessani, miten minun tulisi esittää asiani, etten vahingossakaan loukkaisi vanhempia vaan että he kokisivat, että kunnioitan heitä ja heidän mielipiteitään. Toisaalta pohdin, paljonko voin kommentoida, sillä mielestäni tuntui luonnottomalta ajatus siitä, etten kommentoisi mitään vanhempien kertoessa kokemuksiaan, mutta toisaalta pelkäsin, että saattaisin omilla kommenteillani jotenkin ohjata vanhempien vastauksia. Varsinaiset haastattelut sujuivat kuitenkin tältä osin hyvin ja kommentointi tuli luonnostaan ja oli lähinnä myötäilemistä.

Tutkimustyön kannalta kaksi keskeistä käsitettä ovat anonymiteetti ja luotamuksellisuus. (Anttila 1996, 421). Anonymiteetin ongelma nousee esiin erityi-

sesti silloin, kun aineisto on pieni. Tutkimukseni on tehty pienessä kunnassa, jossa ihmiset tuntevat toisensa ja tietävät, kenen lapsella on minkäkinlaisia ongelmia. Havaitsin tämän ongelmalliseksi esimerkiksi suorien lainausten käyttämisen kannalta. Halusin kuitenkin käyttää suoria lainauksia toisaalta elävöittääkseni tekstiä, toisaalta kuvatakseni aineistoa esimerkkien avulla ja perustellakseni tekemääni tulkintaa (Moilanen & Rähä 2001, 62). Taatakseni anonymiteetin en käytä sitaateissa edes keksittyjä nimiä, sillä nimien avulla olisi helppo selvittää kunkin lapsen koulupolku ja oppimisen ongelmat.

Luottamuksellisuutta painotin jo haastattelukirjeessäni, jossa kerroin, että haastattelut ovat luottamuksellisia. Haastattelukirjeessä kerroin myös, mitä tutkimukseni koskee ja että haastattelu nauhoitetaan. Jätin vanhemmille mahdollisuuden olla osallistumatta tutkimukseen ja tiedustelin heidän osallistumishalukkuuttaan muutaman päivän kuluttua siitä, kun he olivat saaneet kirjeen. Anttilan (1996, 421) mukaan jokaisella henkilöllä, joka antaa tietoja itsestään tutkimusta varten, on oikeus saada riittävästi ja paikkansa pitävää informaatiota tutkimuksen luonteesta, tavoitteista ja tutkimustulosten käyttötarkoituksesta. Tutkittavalla on oltava myös oikeus itse päättää, haluaako hän osallistua tutkimukseen vai ei sekä keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. (Anttila 1996, 421.)

### 3 AIKA ENNEN ERITYISLUOKKAA

Lasten lapsuutta ja koulu-uraa voisi lähteä miettimään erilaisten kehitys- ja oppimisteorioiden valossa ja pohtia syy-seuraussuhteita heidän oppimisvaikeuksiinsa tai muihin ongelmiin. Voisi myös miettiä vanhempien, kasvatuksen ja olosuhteiden vaikutusta lapsen kehitykseen ja esimerkiksi hänen kaverisuhteisiinsa ja koulukiusaamiseen. En kuitenkaan näe sitä tutkimuksen kannalta olennaisena, sillä en ole nyt etsimässä syytä siihen, miksi lapsista on tullut sellaisia kuin he ovat vaan tavoitteena on tutkia, miten vanhemmat ovat asian kokeneet ja kuvailla heidän tuntemuksiaan. Tässä luvussa keskitytään aikaan ennen pienluokkasiirtoa, eli millainen oli lasten varhaislapsuus, esikoulu-aika ja miksi ja miten pienluokalla aloittamisesta tai pienluokkasiirrosta alettiin puhua.

#### 3.1 Varhaislapsuus

Ihmiset ovat luonteeltaan erilaisia lapsesta saakka. Jo pienissä vauvoissa voidaan havaita eroja esimerkiksi luonteen ja motorisen aktiivisuuden suhteen. Tällaiset erot kertovat lapsen luontaisesta temperamentista. Temperamentti tarkoittaa yksilön synnynnäistä taipumusta reagoida tietyllä tavalla ympäristön ärsykkeisiin. (Schaffer 2004, 306-308; ks. Laine 2005, 16.)

Haastattelemani vanhemmat kuvailivat lapsiaan yleisimmin adjektiiveilla iloinen, empaattinen, sosiaalinen, herkkä ja vilkas (johon liittyi usein ylivilkkautta). Useimmat vanhemmat kuvasivat lastaan ”ihan tavalliseksi pikkupojaksi/ pikkutyöksi”. Toisaalta monet vanhemmista olivat havainneet jo lapsen ollessa vauva tai muutaman vuoden ikäinen, että kaikki ei ole kohdallaan. Muutamat vanhemmat mainitsivat lapsellaan olleen keskittymiskyvyttömyyttä jo pienestä asti, mutta toisaalta lapsi pystyi hyvin keskittymään siihen asiaan, mistä hän todella oli kiinnostunut.

*Mää kyllä niinkö tiesin ihan heti sillon vauvasta lähtien, että kaikki ei oo ihan oikein. Että se oli niinkö semmonen hirviän itkunen, rauhaton lapsi, ei tyytyny oleen sylissä, ei tyytyny oleen oikeastaan misään, että liikkeessä vaan, kovasti piti liikettä pitää. Mää nyt tiesin heti, että jotaki kummallista siinä on, mutta*

*enhän määhän nyt osannu, ko ensimmäinen laps, niin mikä tässä vois olla.*

Monilla lapsista ilmeni ongelmia motoriikassa, erityisesti hienomotoriikassa. Syynä motorisiin ongelmiin saattoi olla se, että lapsi ei yksinkertaisesti ollut kiinnostunut piirtämään tai tekemään asioita, jotka harjaannuttaisivat hienomotoriikkaa vaan kaikki toiminnallisempi kiinnosti enemmän.

*Motoriikassa oli paljon puutteita. Varmaan seki oli siinä, ko sitä ei kiinnostanu silloin pienempänä mikään semmonen, mitä tehään pöydän ääressä istumalla, se ei niinkö harjaantunu niissä. Sitä vaan kaikki tämmönen, missä oli paljon räiskettä ja liikettä, semmonen vaan kiinnosti.*

On havaittu, että neuvolan viisivuotistarkastuksessa ilmenneet motorisen kehityksen tai havaintotoimintojen vaikeudet ennustavat ensimmäisen luokan laskutaito- ja kirjoitustaitoa. Viisivuotistarkastuksen tarkoituksena on nimittäin tunnistaa jo ennen kouluikää ne lapset, joilla myöhemmin koulussa mahdollisesti ilmenee oppimis- ja keskittymisvaikeuksia ja tarkastus täyttääkin melko hyvin tässä tehtävänsä; tosin tarkastusta on kritisoitu sen helppoudesta, koska tehtävät läpäisee myös osa sellaisista lapsista, joilla myöhemmin ilmenee koulussa vaikeuksia. (Aunola, Barman, Isosaari, Tuomi & Nurmi 2001, 424-426.) Yksi haastattelemistani vanhemmista uskoi, että jos hänen lapselleen olisi tehty neuvolassa sama testi kuin lapsen nuoremmalle sisarelle, oppimisvaikeus olisi varmasti havaittu jo neuvolassa.

Yhden lapsen kohdalla oli ongelmia erityisesti puhumaan oppimisessa. Lapsi ei osannut ilmaista itseään, eikä myöskään ymmärtänyt kaikkea, mitä hänelle sanottiin ja niinpä vanhempien ja lapsen välille syntyi usein konflikteja. Asiaan kiinnitettiin neuvolassa paljon huomiota ja ensimmäisellä tai toisella luokalla lapsi diagnosoitiin. Muilla lapsilla ei puhumaan oppimisessa ollut ongelmia, mutta useammalla oli ollut vaikeuksia puheen ymmärtämisessä. Vanhemmat huomasiivat, että lapsi ei esimerkiksi ymmärrä suullisia ohjeita.

### 3.2 Esikoulu

Suurimmalla osalla oppilaista ilmeni ongelmia viimeistään esikoulussa. Joidenkin kohdalla ongelmat liittyivät hitauteen ja erilaisiin käytännön taitoihin, kuten kengänauhojen solmimiseen, toisten kohdalla taas ylivilkkauteen ja keskittymiskyvyttömyyteen. Osalla oli puhtaasti kognitiivisia vaikeuksia. Vanhemmat olivat yleensä havainneet ongelmia kotonakin, mutta toisaalta niitä ei aina osannut ottaa niin vakavasti, varsinkaan jos kyseessä oli ensimmäinen lapsi:

*Oli sitä ennen eskariaki, mutta mää olin siinä vaiheesa vielä kotona, että mää en ollu työelämäsä niin mää tietysti tein sitte puolesta ja siinä mielesä ei oikeastaan niinkö ko ensimmäinen, niin ei oikeastaan hoksannukaan, että minkäslainen se tavallaan se niin sanottu terve lapsi, joka osaa tehdä silloin ko on sen ikänen niin kaikki ne taidot.*

Päiväkodista ehdotettiin monien kohdalla, että kannattaisi tehdä koulukypsyystesti. Useimpien kohdalla testit kuitenkin puolsivat koulun aloittamista. Toisaalta eräs vanhemmista toivoi, että hänen lapselleen olisi päiväkodista ehdotettu koululykkäystä, vaikkakaan akateemisissa taidoissa ei ollut ongelmia vaan keskittymiskyvyssä.

*(Nimi) on syntyny joulukuusa, niin sitä mietittiin silloin eskarisa, että miten se koulukypsyys. Se oli oppinu hyvin, sehän on hirviän niinkö lahjakas akateemisesti. Mutta eihän sitte ko se oli meillä ensimmäinen lapsi niin ei me osattu sillä tavalla aatella, että automaattisesti ois siirretty vaikka vuodella sitä. Kyllähän niinkö tuon ikästen lasten, jotka on jouluna syntyny niin automaattisesti voi siirtää vuodella. Päiväkodista sitä ei ehdotettu kertaakaan. Suunnitelli, että ilman muuta.*

Kahden oppilaan kohdalla päiväkodista ehdotettiin, että lapsen olisi hyvä jäädä vielä toiseksi vuodeksi esikouluun tai aloittaa pienluokassa. Vanhemmat päätyivät kuitenkin siihen, että lapsi aloittaa koulunsa yleisopetuksessa.

*No kyllähän ne päiväkodisa sitä koitti tietenki sanoa, että ois ehkä hyvä jäädä*



*sinne vuodeksi tai sitte erityisluokkaan, mutta en määhän sitte tiää, kaikki muutki tai monet tässä lähipiirisä sano, että ei muuta ko kouluun. Itikki me aateltiin niin. Ko (nimi) kuitenkin osaa peittää nuo aika hyvin sillai, kompensoida ne omat heikkoudet. Se osaa hirviän hyvin niinkö sillä ilosuudellaan. Se sitte hymyilee jos se ei tiää jotain. Tuolla asenteellaan se sitte varmaan kuitenkin peittää niitä omia heikkouksiaan.*

Yhden oppilaan kohdalla päädyttiin siihen, että hän kävi esikoulun toiseen kertaan ja aloitti sen jälkeen pienluokassa. Toisen oppilaan kohdalla samaa ratkaisua mietittiin, mutta hän aloitti kuitenkin pienluokassa normaaliaikaan. Oppilaista siis neljä aloitti suoraan pienluokassa ja yhdeksän yleisopetuksen luokassa. Haapasalon ym. (1991, 39) tutkimuksessa kolmasosa myöhemmin erityisluokalle siirtyneistä sai koululykkäyksen eli selvästi useampi kuin tässä tutkimuksessa. Heidän tutkimuksessaan myös lähes puolet oppilaista kertasi yhden tai useamman luokan, yleensä ensimmäisen luokan. Kuntien välillä ilmeni selviä eroja siinä, kuinka usein koululykkäyksiä tai luokan kertauksia tehtiin. Koululykkäys ja luokalle jäänti olivat kuitenkin yleensä vaihtoehtoisia käytäntöjä eli saman oppilaan kohdalle ei osunut molempia. Kyseisessä tutkimuksessa suoraan erityisluokalla aloitti 19 % oppilaista, mikä on selvästi vähemmän kuin tässä tutkimuksessa. (Haapasalo ym. 1991, 39-40.)

### 3.3 Ensimmäinen luokka

#### 3.3.1 Ongelmat alkavat

Suurimmalla osalla yleisopetuksessa aloittaneista oppilaista ongelmat alkoivat heti ensimmäisellä luokalla, mikäli niitä ei ollut ilmennyt vielä esikoulussa. Osalle vanhemmista vaikeudet tulivat yllätyksenä, varsinkin silloin, kun ongelmat eivät olleet näkyneet ennen koulunkäynnin alkua. Laakson (1992, 106) mukaan tuleville erityisluokkasijoituksille onkin luettavissa suuntaa antavia ja yleisluontoisia ennusmerkkejä jo koulun alussa. Sekä ESY- että EMU-opetukseen siirtämistä ennakoivat koulun alussa aggressiivisuus ja puuhailu tunnilla. ESY-luokkaan siirrettäville on ominaista myös häiritsevä puhuminen ja myöhästely kun taas EMU-luokkaan siirrettävillä ilmenee usein kouluhaluttomuutta. EMU-opetukseen siirty-

villä on usein jo koulun alkuvaiheessa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia, jotka vaativat pitkäkestoista lukiopetusta. ESY-oppilailla lukiopetuksen tarvetta ei yleensä kuitenkaan ole vaan syyt ongelmakäyttäytymiseen ovat muualla. (Laakso 1992, 106.) Suurin osa tähän tutkimukseen kuuluvien vanhempien lapsista olisi vanhan luokituksen mukaan EMU-oppilaita ja heillä ilmenikin ongelmia ennen kaikkea lukemisessa ja kirjoittamisessa, mikä taas aiheutti muutamien oppilaiden kohdalla keskittymiskyvyttömyyttä, kun ei pysynyt mukana.

*Sitte rupes tuleen niitä ongelmia, että se ei niinkö pysyny muiden mukana siinä lukemisessa ja sitte tuli nää käyttäytymisongelmat, ko tietenki jollaki lailla piti saada ihtensä esille ja ko ei saanu sillä menestymisellä niin sitte oli toisenlaista.*

Paljon oli vaikutusta mm. sillä, millainen muu luokka oli. Yksi oppilaista aloitti luokassa, jossa suurin osa oppilaista osasi lukea jo kouluun tullessaan toisin kuin lapsi itse, joten hän oli jo lähtöasemiltaan toisia jäljessä. Äiti tekikin lapsensa kanssa iltaisin paljon töitä ja opettaja mm. kävi kotona opastamassa, miten häntä kannattaisi opettaa lukemaan. Toinen oppilas ei taas poikennut muusta luokasta ratkaisevasti, vaikka ei osannutkaan lukea jouluun mennessä, sillä eivät luokan kaikki muutkaan oppilaat osanneet.

Yhden oppilaan kohdalla ongelmat olivat ennen kaikkea matematiikassa. Oman vaikeutensa toi vielä se, että hänen oli erittäin vaikea sietää pettymyksiä ja hän oli todella kriittinen itseään kohtaan eikä halunnut edes yrittää, jos ei heti osannut. Opettajan ja psykologin mukaan tunne-elämä häiritsi oppimista ja kognitiivista osaamista.

*Pienistä asioista tulee semmonen elämää suurempi vastus, että mikään ei sitte onnistu ja se ei pääse siitä eteenpäin. Jos joku on niinkö vaikee koulussa, niin se, että se ois ruvennu funtsaamaan ja miettimään, että miten tää ongelma ratkastaan, mutta se rupes aatteleen, että mää en osaa ja kaikki menee pilalle ja sitte sille rupes tuleen näitä, että se lysähti siihen, pulpetin päällä makas, tai sitte rupes pöydän alla oleen ja rääkymään.*

Yhden oppilaan kohdalla taas ei niinkään ollut ongelmia akateemisissa taidoissa vaan keskittymiskyvyssä ja sosiaalisissa taidoissa. Toisella taas vaikeuksia alkoi ilmetä, kun piti itse alkaa saada enemmän irti kirjoitetusta ohjeesta tai esimerkiksi kirjoittaa tietoa taululta omaan vihkoon, eli silmä-käsi-koordinaatio ei pelannut. Kahden oppilaan kohdalla tilanne meni ensimmäisellä luokalla niin pahaksi, että he eivät enää suostuneet lähtemään kouluun.

*Se ei suostunu mihinkään yhteistyöhön sielä opettajan kans, meni pulpetin alle piiloon. Sitte oli tietysti näitä kosketusjuttuja, että se ei voinu ryhmäsä olla jos oli tiivis ryhmä, niin se aina meni siitä ryhmästä pois, ko se ei voinu olla siinä muitten kans. Ja sitte niitä rupes tuleen niitä semmosia tappeluita sielä koulusa ihan hirviästi ja kaikenlaista tämmöstä, ettei suostunu yhteistyöhön. Sitte sitä ruvettiin miettimään sitä erityisluokkaa.*

Yksi vanhemmista oli kuitenkin tyytyväinen siihen, että luokanopettaja jaksoi yrittää oppilaan kanssa erilaisia vaihtoehtoja eikä luovuttanut heti.

*Minusta eka luokan opettaja kyllä pitkään kahto sitä ja jakso yrittää (nimi) kans kaikenlaisia vaihtoehtoja. Oli esimerkiks semmonen leimasin, se oli silleen, että aina tuli leima, ko päivä oli menny hyvin, että se sai semmosen leiman ja saiko se sitte valita minkä leiman ja sitte niinkö katottiin, montako leimaa on tullu ja montako hämähäkkiä on, että miten on menny viikot. Että sitäki yritettiin. Ja oli tämmösiä kivisysteemejä, että oli muka tämmönen voimakivi.*

Isossa luokassa oppilaan oli myös hankalampi saada ääntään kuuluviin, mistä seurasi se, että ymmärtämättömiä asioita alkoi pikkuhiljaa kasautua. Vielä kun ainakin yhdellä lapsista oli taipumuksena juuttua asioihin, hän ei päässyt etenemään eteenpäin, kun edellistä asiaa ei ollut selvitetty.

Lapsen vaikeudet koulussa vaativat vanhemmiltakin paljon, sillä monet vanhemmat saivat illat pitkät tankata lapsen kanssa läksyjä. Lapsi tarvitsi koko ajan apua ja joidenkin kohdalla läksyjen teko alkoi pikkuhiljaa mennä siihen, että vanhempi joutui tekemään ne. Läksyjen määrä saattoi olla valtava. Juuri läksyjen paljous ja niiden tekemisen vaikeus saivat monet vanhemmat havahtumaan siihen,

että jotakin asialle on tehtävä. Yhden oppilaan vanhemmat toivoivat, että koulusta olisi informoitu jo aikaisemmin, että lapsella on vaikeuksia.

*Mullehan se oli tosi raskasta aikaa sitte se toisen luokan, ko mää jouduin oleen kaiket illat siinä pojan vieresä. Niin se meni se neljä tuntiaki illasta. Ko hitaammin eteni, niin joutu sitte tekeen ne kotona, mitä ei ollu kerenny koulusa tehä.*

### 3.3.2 Tukitoimet

*Tukiopetus.* Kaikkien oppilaiden kohdalla aloitettiin tukiopetuksesta, yleensä jo ensimmäisellä luokalla. Tukiopetus koski yleensä lukemista ja kirjoittamista ja joidenkin kohdalla laajeni myöhemmin matematiikkaan. Tukiopetusta antoi joko oma luokanopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja. Yhden oppilaan luokanopettaja oli joutunut toteamaan, etteivät hänen taitonsa riitä lapsen erityisvaikeuksiin. Myös erityisopettajan antama tukiopetus havaittiin riittämättömäksi. Tulokset ovat tukiopetuksen saamisen kannalta parempia kuin Haapasalon ym. (1991, 46) tutkimuksessa, jossa vain 82 % erityisluokalle siirtyneistä oli saanut tuki- tai erityisopetusta jossain vaiheessa.

Oman hankaluutensa tukiopetuksen järjestämiseen toivat opettajan sijaiset, joita muutamien oppilaiden kohdalle oli osunut todella monia. Muutamalla oppilaalla oli avustaja, mutta avustajalla oli yleensä muitakin avustettavia, joten hänenkään aikansa ei riittänyt yhden oppialan tarpeisiin. Myös luokan kurinpitongelmat vaikuttivat erityisen voimakkaasti oppilaaseen, jolla oli oppimisvaikeuksia.

*Terapia.* Oppilaista kuusi oli käynyt terapiassa jossain vaiheessa elämäänsä. Yleensä lapsi aloitti terapian alaluokilla ollessaan ja kävi terapiassa kolme ensimmäistä kouluvuotta. Kaksi oppilasta kävi yksilöterapiassa tai vastaavassa ja se oli aloitettu vasta neljännellä luokalla. Kolme oppilasta oli käynyt sekä puhe-, fysio- että toimintaterapiassa. Vanhemmat muistelivat, että se oli todella raskasta aikaa sekä lapselle että vanhemmalle, kun kolmena päivänä viikossa oli terapia, joka saattoi olla parinkymmenen kilometrin päässä lähikaupungissa. Tällä hetkellä terapiassa kävi ainoastaan kaksi oppilasta ja heistäkin toisen terapia järjestettiin koululla.

Useampaa vanhempaa harmitti se, ettei terapiaa oltu aloitettu jo aikaisemmin. Vanhempien mielestä aikaisemmin aloitetulla terapialla olisi voitu ehkäistä ongelmien paisumista niin suuriksi ja toisaalta korjata ongelmia jo paljon aikaisemmin. Herkkyyskauden mentyä oppiminen on paljon vaikeampaa. Yhden lapsen vanhempi olisi toivonut myös puheterapian jatkumista pidempään, mutta se ei ollut kunnan resurssien takia mahdollista. Lapsella oli edelleen vaikeuksia esimerkiksi käsitteissä. Myös Haapasalon (1991, 138) tutkimuksessa tuli esille, että tarve esimerkiksi toimintaterapiaan olisi ollut suurempi kuin mitä sitä pystyttiin järjestämään, vaikka tutkimus tehtiin Helsingin seudulla. Syynä olivat sekä rahoitusvaikeudet että puute hoitotahosta, joka olisi huolehtinut tarvittavista jatkotoimenpiteistä.

### 3.4 Diagnosointi

Kun ongelmia alkoi ilmetä, oppilaat yleensä ennen pitkää ohjattiin koulun puolelta testeihin. Useimpien kohdalla tämä tapahtui ensimmäisen tai toisen luokan aikana. Yhdelle oppilaalle testit tehtiin vasta neljännellä luokalla.

Osalle oppilaista oli tehty kaikki mahdolliset testit perheneuvolassa, foniatrialla, silmälääkärillä ja korvalääkärillä. Toiset lapset taas olivat päässeet paljon vähemmällä. Yhtenä syynä tähän eroon tutkimusten määrässä eräät vanhemmat näkivät ainakin sen, mistä lapsen ongelmat johtuivat: kun kyseessä oli puheen viivästyminen, siihen kiinnitettiin jo neuvolassa paljon huomiota ja tehtiin kaikki mahdolliset testit. Toinen lapsi taas pystyi iloisuudellaan ja puheliaisuudellaan peittämään myöhemmin ilmeneviä ongelmiaan.

Suurimmalla osalla oppilaista ei kuitenkaan ollut selkeää diagnoosia tai mitään neurologista poikkeavuutta vaan eriasteisia oppimisvaikeuksia, hahmotushäiriöitä, lievää kankeutta sekä keskittymisvaikeutta, mikä osaltaan johtui siitä, ettei pysynyt opetuksessa mukana. Oppilaalla saattoi myös olla Aspergerin tai ADHD:n piirteitä, mutta selkeää diagnoosia ei kuitenkaan voitu tehdä. Oppilaista ainoastaan kolmella oli selkeä diagnoosi. Vanhempi koki diagnoosin saamisen yleensä helpotuksena.

*Kyllähän se helpotti hirviästi ihtiä, ko tiesi, että tässä on ihan joku taustalla.*

*Kyllähän sitä syytti vähä ihtiä, että mitä mää oon tehny väärin.*

Yhden oppilaan vanhempi olisi toivonut, että hänen lapselleen olisi saatu jokin diagnoosi tai että häntä olisi vielä nyt jälkikäteen testattu. Vanhempi ajatteli, että hänen lapsensa tarpeet ehkä huomioitaisiin paremmin, jos hänellä olisi jokin diagnoosi.

*Kyllähän määhän opettajalle ehotin sillon ko tuli tämä, oli näistä ADHD ja näistä, että kannattaisko tehdä uudet testit. Mutta ei opettaja sillon ainakaan suositellu. Määhän oisin kyllä ite voinu aatella, että ois voinu kyllä olla paikallaan. Mutta sitä nyt tieteenki luottaa opettajaan. Mutta onko sitte jos jonku diagnoosin on saanu, oisko se tavallaan auttanu sitte tulevaisuudesa. Sitä niinkö aattelee. Kyllä ne varmaan vieläki voiaan tehdä.*

Aikaisemmin erityisoppilaita luokiteltiin sen mukaan, mitä vaikeuksia heillä oli. Nykyään luokittelusta pyritään eroon. Luokittelu korostaa oppilaan vahvuuksien ja kykyjen sijasta hänen heikkouksiaan. Luokittelulla on myös taipumusta pysyvyyteen, mikä taas johtaa siihen, että oppilaan todellista tarvetta erityisopetukseen ei jatkuvasti arvioida ja oppilas saattaa olla erityisopetuksessa, vaikka hänellä ei enää olisi tarvetta siihen. Luokittelu ei palvele kasvatusta ja opetusta vaan on ensisijaisesti lääketieteellinen ja psykologinen. Usein ei ole havaittavissa yhtä selkeää syytä oppimisvaikeuksiin, niin kuin ei tässäkään tutkimuksessa useimpien lasten kohdalla. Oppimisvaikeuksiin vaikuttavat todellisuudessa monet seikat eikä aina voida sanoa, mikä on muna ja mikä kana. (Moberg 1982, 48-49.)

## 4 ERITYISLUOKKASIIRTOPROSESSI

Tässä luvussa tarkastellaan erityisopetukseen ja tässä tapauksessa erityisluokkaan ottamista tai siirtymistä. Käsittelen samassa yhteydessä myös yleisopetukseen palaamista tai siirtymistä, jota on pidetty erityisopetuksen onnistumisen mittarina (Haapaniemi 2003, 205; Kuorelahti 2000, 133). Neljän haastattelemani vanhemman lapsen kohdalla erityisluokkaopetus onnistui tässä mielessä, sillä kaksi tyttöä ja kaksi poikaa oli palannut/siirtynyt takaisin yleisopetukseen. Tilanne oli parempi kuin Kuorelahden (1997, 71) tutkimuksessa, jossa takaisinsiirtoja tapahtui luvulla 1994/1995 noin 7-8 % tutkittavien erityisluokkalaisten määrästä tai Sepovaaran (1998, 119) tutkimuksessa, jossa noin 10 % kaikista ESY-luokilla olleista oppilaista oli palannut yleisopetukseen ja käynyt peruskoulun loppuun sielä. Yleisesti katsoen vain harvat oppilaat palaavat ESY-opetuksesta takaisin yleisopetukseen. (Kuorelahti 2000, 133). Yleisopetukseen palaamisesta/siirtymisestä ei ole paljon tutkimustietoa, mikä tekee saamistani tutkimustuloksista merkittäviä ja kertomisen arvoisia.

Molemmat siirtymät etenevät samaan tapaan, joten näin järkeväksi käsitellä niitä rinnakkain. Keskeiset teemat tässä luvussa ovat erityisopetussiirron syyt, erityisopetussiirron käytännön järjestelyt (siirron aloitteentekijä, erityisopetuspaikka, siirtymisen eteneminen ja sujuminen sekä ajankohta), vanhempien ja oppilaiden kokemukset siirron aikana, vanhempien ja lasten mielipiteen huomioiminen sekä heidän siirron aikana saamansa tuki. Lopuksi tuon vielä esille muutamia yleisopetukseen palaamiseen/siirtymiseen liittyviä keskeisiä seikkoja.

### 4.1 Erityisopetussiirron syyt

Erityisopetukseen siirto tulee kyseeseen, kun oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriön tms. takia voida antaa opetusta muuten (Perusopetuslaki 1998, 17§). Rinne, Kivirauma & Wallenius (2004) hahmottelevat erityisoppilaan ”ideaalityypiksi” oppilaan, joka on sukupuoleltaan poika, hänellä on subjektiivinen epäonnistumisen kokemus yleisopetuksessa, hänen perheensä sosiaalinen asema on matala ja hän kuuluu johonkin etniseen vähemmistöön.

Haastattelemini vanhempien lapset siirrettiin pienluokkaan siis eriasteisten ja erilaisten oppimisen ongelmien tai erityisvaikeuksien vuoksi. Voutilainen, Häyrinen ja Iivanainen (1997, 12) jakavat oppimisen ongelmat yleisiin, laaja-alaisiin oppimisen ongelmiin ja tietyn oppimisen alueen erityisvaikeuksiin. Suurimmalla osalla pienluokan oppilaista oli kyse nimenomaan oppimisen erityisvaikeuksista. Osa haastattelemini vanhempien lapsista siirtyi erityisluokkaan puhtaasti erilaisien oppimisvaikeuksien vuoksi, osalla taas ongelmia oli ennen kaikkea keskittymisessä ja sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kuten jo aiemmin totesin, läheskään aina ei ole yksiselitteistä se, onko alun perin kyse oppimisvaikeuksista vai tarkkaavaisuushäiriöstä (ks. Voutilainen ym. 1997, 12-13). Aunola (2005, 9) tuo esille myös sen, että oppimisvaikeuksien taustalla ei aina välttämättä ole spesifi oppimisvaikeus vaan vaikeuksien taustalla saattavat olla myös monet lapsen sisäiset, psykologiset tekijät kuten motivaatio, itsetunto ja lapsen suhtautuminen oppimistilanteisiin ja vaikeuksiin, kuten tässäkin tutkimuksessa muutaman oppilaan kohdalla voidaan sanoa olevan. Myöhemmin alun perin yhdellä oppimisen alueella ilmennyt vaikeus voi laajeta muihinkin alueisiin. Oppimisvaikeuksiin voi myös liittyä käyttäytymisongelmia tai sosiaalisen kanssakäymisen vaikeutta, kuten tässäkin tutkimuksessa muutamalla oppilaalla. (Voutilainen ym. 1997, 13.) Rajanveto oppimisen vaikeuksien välille on siis vaikeaa ja usein erityisluokkasiirtoon päätyminen onkin monen ongelman kasauma (Haapasalo ym. 1991, 161).

Oppimisvaikeuksia esiintyy noin 10-15 %:lla lapsista. Syytä ei läheskään aina löydetä. Oppimisvaikeudet voivat liittyä muihin neurologisiin sairauksiin tai aivovaurioihin tai ne voivat esiintyä erillisinä, ns. kehityksellisinä poikkeavuuksina. Kehityksellisiin häiriöihin liittyy todennäköisesti perinnöllisyyttä, mutta myös varhaisvaiheen komplikaatioita. Erityisesti lukihäiriön kohdalla on todettu perinnön vaikutus ja tässäkin tutkimuksessa yhden lapsen vanhemmilla oli molemmilla lukihäiriö. (Voutilainen ym. 1997, 14-15.)

Tutkimusten mukaan syyt luokkamutoisen ja osa-aikaisen erityisopetuksen saamiseen ovat yllättävän samanlaisia: keskittymisvaikeudet, vaikeudet matemaatikassa ja äidinkielessä. Järjestys kuitenkin vaihtelee: ensisijainen syy luokkamutoiseen erityisopetukseen sekä ala- että yläasteella on keskittymisvaikeudet (42,4 %), kun taas osa-aikaiseen erityisopetukseen ajavat äidinkielen ja matemaatiikan vaikeudet. (Rinne ym. 2004, 84-86.) ESY-luokalle siirron taustalta voi löytää keskittymiskyvyttömyyttä, häiriökäyttäytymistä, aktiivista tai passiivista kou-



lukielteisyttä sekä pitkäaikaista sopeutumattomuutta, joka estää luokan normaalityöskentelyn ja häiritsee paitsi muita oppilaita, myös oppilasta itseään (Jahnkainen 2001, 219; Kuorelahti 1997, 11, 13; Seppovaara 1998, 116). Oppilaat itse näkivät yleisimpänä syynä ESY-luokalle siirtoon ala-asteella oman keskittymisvaikeutensa eli syy oli heissä itsessä. Yläasteella ESY-luokalle siirretyt taas näkivät ongelman vuorovaikutuksellisenä eli he eivät tulleet toimeen opettajien kanssa. Käytännössä yksiselitteisiä kriteereitä esimerkiksi ESY-luokalle siirtämiseen on vaikea määrittää poikkeavan käyttäytymisen kirjavuudesta ja poikkeavuuden sietokyvystä johtuen. (Kuorelahti 1996, 76; Kuorelahti 1997, 11.)

Laajemmasti tarkasteltaessa vuonna 2006 yleisin erityisopetukseen ottamisen tai siirtämisen peruste oli lievä kehitysviivästyminen. Toisaalta lievä kehitysviivästyminen erityisopetukseen ottamisen tai siirtämisen perusteena väheni lähes 30 % vuodesta 2005, kun taas kielen kehityksen häiriöstä johtuvat oppimisen vaikeudet erityisopetukseen ottamisen tai siirtämisen perusteena lisääntyivät yli 60 %. Vuonna 2005 yleisin erityisopetukseen ottamisen tai siirtämisen peruste oli tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus eli erityisopetukseen otto- tai siirtopäätösten perusteiden yleisyys vaihtelee vuosittain. Poikia oli kuitenkin molempina vuosina (2005 ja 2006) kaikissa kategorioissa enemmän kuin tyttöjä; erityisesti tunne-elämän häiriön tai sosiaalisen sopeutumattomuuden takia erityisopetuksen otetuissa tai siirretyissä sukupuolien välinen ero oli moninkertainen. (Tilastokeskuksen koulutustilastot 2005 ja 2006.)

## 4.2 Erityisopetussiirron käytännön järjestelyt

### 4.2.1 Siirron aloitteentekijä

*Pienluokkaan siirtyminen.* Tutkimuksessani vanhempien rooli pienluokkasiirron aloitteentekijänä oli hyvin vähäinen: ainoastaan yhdessä tapauksessa vanhemmat olivat ehdottaneet lapsen pienluokkasiirtoa. Yleensä aloitteentekijänä toimi päiväkodin henkilökunta tai luokanopettaja, riippuen siitä, siirtyikö lapsi pienluokkaan heti ensimmäiselle luokalle vai vasta myöhäisemmässä vaiheessa.

*No se lähti sillä lailla, että me ite oltiin sitä mieltä, että apua pitää saada ja sehän ei ensin meinannu onnistua millään. Eli koska kunnassa on liian pienet*

*resurssit erityisopetuksessa niin ei meinannu niinkö millään löytyä sitä paikkaa, mihin (nimi) ois voinu mennä.*

Rinteen ym. (2004) sekä Haapaniemen (2003) tekemissä tutkimuksissa vanhempien osuus erityisluokkasiirron aloitteentekijänä oli huomattavasti suurempi. Rinteen tutkimuksessa erityiskoulussa opiskelevien oppilaiden mukaan aloitteen erityisopetukseen siirtymisestä oli lähes yli viidesosassa tehnyt jompikumpi vanhemmista ja vajaassa neljäsosassa opettaja (Rinne ym. 2004, 58). Samoihin tuloksiin päätyi myös Haapaniemi (2003, 139) tutkiessaan oppilaan siirtämistä ESY-luokalle. Toisinaan aloitteentekijänä oli toiminut psykologi tai oppilas itse. Joidenkin kohdalla (12%) siirtoa olivat ehdottaneet useammat tahot, yleisimmin luokanvalvoja tai vanhemmat yhdessä muiden tahojen kanssa. Ala-asteella sekä vanhempien että erityisopettajan ja opettajan panos oli suurempi kuin yläasteella. Yläasteella psykologin rooli kohosi voimakkaasti (1,8%:sta 11,6 %:iin). (Rinne ym. 2004, 58.) Erityisluokkasiirto voidaan suorittaa myös koulutuslautakunnan päätöksellä. Tällöin vanhemmilla on valitusoikeus tehdystä päätöksestä. (Haapaniemi 2003, 142.)

Koska tässä tutkimuksessa pienluokkasiirron aloitteentekijänä oli lähes poikkeuksetta opettaja, ei voida havaita mitään eroa erityisluokkasiirron aloitteentekijässä siinä, onko siirrettävä oppilas tyttö vai poika. Rinteen ym. (2004) tutkimuksessa oppilaan sukupuolella oli kuitenkin vaikutusta siihen, kuka toimi aloitteentekijänä. Ala-asteella opettajan rooli korostui etenkin tyttöjen kohdalla. Yläasteella tilanne oli toisinpäin: opettajien aloitteellisuus kohdistui ennen kaikkea poikiin. Yllättävää kyllä psykologi ei ollut ehdottanut yhdenkään tytön siirtoa minkäänlaiseen erityisopetukseen. (Rinne ym. 2004, 59.)

*Yleisopetukseen siirtyminen.* Myös yleisopetukseen siirtymisessä opettajan rooli siirron aloitteentekijänä oli keskeinen. Yhden oppilaan kohdalla takaisin yleisopetukseen palaaminen oli vanhempien aktiivisuuden tulosta, koska erityisluokanopettaja epäili, että lapsi ei tule pärjäämään yleisopetuksessa. Vanhemmat toimivatkin tässä tapauksessa aloitteentekijänä. Nyt jälkikäteen he näkivät päätöksen ihan oikeana, sillä lapsi oli pärjännyt yleisopetuksessa hyvin. Kolmen oppilaan kohdalla ajatus yleisopetukseen siirtymisestä tuli erityisluokanopettajalta.

#### 4.2.2 Erityisopetuspaikka

Vuoden 1998 perusopetuslain mukaan erityisopetus tulee järjestää muun opetuksen yhteydessä mikäli mahdollista. Muutoin oppilas voidaan siirtää erityisluokkaan tai muuhun soveltuvaan paikkaan. Erityisopetukseen otetun tai siirretyn opetus voidaan järjestää joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. (Perusopetuslaki 1998, 16-17§.) Perusopetuslaki ei kuitenkaan tarkemmin määrittele sitä, missä erityisopetus tulee järjestää, vaan erityisopetuspaikan määrää kuntakohtainen opetussuunnitelma ja vielä tarkemmin koulukohtainen opetussuunnitelma. Oppilas voi jatkaa entisessä koulussaan yleisopetuksen ryhmässä HOJKS:ssa määritellyn tuen avulla tai hän voi siirtyä pienryhmään, erityisluokkaan tai -kouluun. Oppilas voi myös opiskella osan oppitunneista yleisopetuksen ryhmässä ja osan erityisopetuksen ryhmässä. Erityisopetuspaikasta tulee keskustella oppilaan huoltajien kanssa ennen erityisopetukseen otto- tai siirtopäätöstä. (Halinen ym. 2006, 131-132, 141, 154).

Tutkimuksessani useimmilla oppilailla ei ollut muuta vaihtoehtoa kuin pienluokka. Yhden oppilaan kohdalla mietittiin luokallejääntiä, mutta se tuntui pahemmalta vaihtoehdolta kuin pienluokka. Kahdelle oppilaalle ihanteellisin paikka olisi vanhempien mielestä ollut pienempi yleisopetuksen ryhmä tai muuttaman oppilaan tapauksessa henkilökohtainen avustaja, mutta se ei ollut käytännössä mahdollista kunnan resurssien takia. Yhdellä oppilaalla vaihtoehtona oli erityiskoulu, mutta vanhempi ei kokenut lastaan tarpeeksi rohkeaksi sinne. Ainoaksi vaihtoehdoksi kaikkien kohdalla jäi siis pienluokka.

Tutkimuksentekokunnassani pienluokka sijaitsee sivukylän koulussa. Sivukylän koulun oppilaille (5) pienluokkasiirto ei siis aiheuttanut juurikaan muutoksia; he vain siirtyivät luokasta toiseen. Kirkonkylän koulun oppilaille (8) eteen tuli kuitenkin koulun vaihtaminen ja koulukyyditys. Myös Haapasalon ym. (1991, 42) tutkimuksessa siirto erityisluokalle merkitsi usein koulun vaihtamista.

Pienluokka sijaitsi fyysisesti samassa rakennuksessa kuin muutkin luokat. Kuorelahden (2000, 29) mukaan tyypillinen erityisluokka toimiikin peruskoulun yhteydessä. Hänen tutkimuksessaan noin puolet erityisluokista sijaitsi tavalla tai toisella erillään muista luokista. Ala-asteella luokkien fyysinen läheisyys oli yleisempää kuin yläasteella. Ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. ESY-opettajat olivat erityisluokan sijaintiin enimmäkseen tyytyväisiä. Kolmannes

opettajista tosin oli sitä mieltä, että ESY-luokka oli liian syrjässä toisista. (Kuorelahti 2000, 109-110.) Tässä tutkimuksessa pienluokan sijaintiin oltiin sinänsä tyytyväisiä (koulumatkoja lukuun ottamatta), mutta yhdessä haastattelussa vanhemmat toivat esille se, että erityisluokka on ikään kuin piilossa, kun se on yläkerassa, jossa muita luokkia ei ole.

#### 4.2.3 Siirtymisen eteneminen ja sujuminen

*Pienluokalle siirtyminen.* Kuten jo alussa kerroin, perusopetuslain 17 §:n 2 momentti velvoittaa hankkimaan oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologisen tai lääketieteellisen lausunnon tai sosiaalisen selvityksen ennen kuin päätös erityisopetukseen ottamisesta tai siirtämisestä tehdään. Vanhempien muistikuvat siitä, missä vaiheessa heidän lapselleen tehtiin tutkimuksia, olivat melko hataria. Osalle tutkimukset tehtiin ennen pienluokkasiirtoa, osa taas aloitti pienluokassa jo ennen tutkimusten tekoa. Suurin osa oppilaista siirtyi vanhempien muistikuvien mukaan kerta heitolla pienluokkaan. Muutamat oppilaat kävivät etukäteen tutustumassa luokkaan vanhempiensa kanssa. Yhdellä oppilaista oli kahden viikon tutustumisjakso, jonka aikana erityisluokanopettaja tutustui tarkemmin oppilaaseen ja havainnoi, onko hänellä todellisia oppimisvaikeuksia ja soveltuuko hän pienluokkaan. Tutustumisjakso ratkaisi lopullisesti sen, että pienluokka on hänelle oikea paikka.

*Ja sitte (nimi) oli tosiaan kaks viikkoa pienluokasa. Sillon (nimi) ihteltä tuli palaute kotona, että hän pysyy mukana opetuksesa. Se oli meille se ratkasu sitte, että me sitte niinkö esitettiin taas palaverisa, että meidän toive on se, että jos ois mahdollisuus päästä pienluokkaan. Ja niin se sitte onnistu. Se sai olla sitte kevätlukukauden ja kesällä käytiin testit sitte.*

Myös Haapaniemen (2003) tutkimuksessa yksi oppilaista oli ESY-luokalla kolme kuukautta ikään kuin koeajalla, ennen kuin varsinainen siirto tehtiin. Toisessa tapauksessa lapsi oli lähes koko vuoden erityisluokassa ilman virallista erityisluokkasiirtoa, koska lapsen vanhemmat eivät suostuneet allekirjoittamaan siirtopaperia. (Haapaniemi 2003, 140.)

Kaikkien oppilaiden koulunkäynti alkoi sujua hyvin pienluokalle siirtymisen jälkeen. Vanhemmat kokivat, että lapsen pienluokalle siirtyminen ennen kaikkea helpotti heidän elämäänsä. Enää heidän ei tarvinnut kaiket illat istua lapsen vieressä tekemässä läksyjä, sillä pienluokan puolelle siirtyessään lapsen avuntarve läksyissä väheni, erityisesti mitä vanhemmaksi lapsi kasvoi. Yleensä lapsi teki läksyt itsenäisesti, mutta muutaman lapsen vanhemmat saivat olla patistamassa läksyjen tekoon. Haapasalon ym. (1991, 44) tutkimustulokset olivat samansuuntaisia: kolmannes lapsista selvisi läksyistä ilman apua, kun taas kolmannes tarvitsi apua ajoittain ja muutama jatkuvasti. Vanhempien mukaan yleisopetukseen siirtäessä avuntarve taas lisääntyi. Erityisesti kokeisiin lukemisessa lapsi tarvitsi avustusta; pienluokan puolella ei sellaisia kokeita juurikaan ollut, joihin olisi pitänyt kotona lukea. Kaksi vanhempaa toikin esille sen, miten erityislapset vaativat vanhemmilta enemmän kuin ns. normaalit lapset. Kotona pitää panostaa enemmän lapsen koulunkäyntiin, kerrata asioita jne. Vanhempien tulee myös olla selvillä lapsen läksyistä ja kokeista. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys siis korostui.

*Niin vaatii paljo enemmän nämä meidän lapset ko normaalit, niinkö kaikkea, sitä selvitystä ja läksyjen tekemistä ja valvomista ja kyselemistä. Sitä on niinkö varmasti semmosia määriä, mitä ei voi niinkö kuvitellakaan, jos on normaali terve lapsi.*

Oppimisen lisäksi pienluokkaan siirtyminen edisti myös keskittymistä.

*No varmaan oli, niinkö mitä opettajien kans on puhunu, niin helpompi sitte keskittyä, ko ei ollu sitä porukkaa niin paljo ympärillä ja sitte oli niin omat tehtävät ja ne omat jutut ja sitte tarpeen vaatiessa niinkö pikku taukoja, että ei ehkä menty 45 minuuttia vain täysillä eteenpäin vaan siinä saatto olla vähä jotain taukoa sitte, niin pysty keskittyä.*

Vanhemmille koulunkäynnin sujuvuus oli suuri helpotus. Vanhemmat kyllä tiedostivat sen, että ongelmia pienluokassakin varmasti oli, mutta niihin suhtauduttiin eri tavalla ja asiat selvitettiin koulussa eikä niitä kaadettu vanhempien niskoille. Positiivisen muutoksen lapsessa huomasi kotonakin.

*Isä sano heti, se on niin suuri helpotus, ko se laps tulee kotia niin se rupiaa ihte tekeen läksyjä. Se tietää mitä siltä ootetaan, mitä hänen nyt pitää tehdä. Sitte hänet palkitaan siitä, ko hän on suorittanu, elikkä koulusa tulee sitä positiivista palautetta eikä vain sitä negatiivista, mitä aiemmin oli tullu. Niisä on niin suuri ero se laps niinkö kotonaki. Ko se laps, joka on taistellu sen koulun alun kans ko se laps sitte, joka saa apua. Niin se viihtyy ihan eri tavalla. Sehän vaikuttaa kaikkeen, koko lapseen. Elikkä täälä katotaan sitä lasta kokonaisena niin kyllä se on niin erilainen. Sehän on suuri helpotus, perheelle ja lapselle. Ja sittekö tietään, että lasta niinkö autetaan.*

Osalle oppilaista pienluokkaan siirtyminen ei tuottanut mitään vaikeuksia ja he tunsivat olonsa uudessa luokassa heti kotoisaksi. Muutaman oppilaan kohdalla sopeutuminen luokkaan ja uusiin kavereihin vei kuitenkin jonkin aikaa.

*Muutaman kuukauden hän varmaan hoki sitä, että no nyt hän vielä on vähä aikaa ja sitte tulee takasin. Kyllä se oli varmaan itestään selvää sitte, että hän jatkaa sielä. Tutustu niihin muihinki lapsiin ja opettaja tuntui niin sillä lailla mukavalta.*

Muutaman lapsen kohdalla pienluokkasiirto vaikutti lähinnä käytännön asioihin kuten kuljetukseen ja sitä kautta päivien pitenemiseen. Yhden oppilaan vanhempien mielestä lapsen pienluokkasiirroilla ei ollut mitään vaikutusta heidän elämäänsä. Heille oli tärkeintä, että lapsi saa käydä koulua ja oppia. Muutamassa perheessä oli lapsen pienluokkasiirron jälkeen jouduttu käymään keskusteluja siitä, miksi lapsi on siirretty pienluokkaan ja toisaalta, miksi opetus pienluokassa on niin erilaista kuin yleisopetuksessa. Sisarusten tai kavereiden kesken on saattanut ilmetä pientä kateutta siitä, että pienluokka tekee erilaisia retkiä ja projekteja.

*Yleisopetukseen siirtyminen.* Toisin kuin pienluokkaan siirtyminen, takaisin yleisopetukseen siirtyminen ei koskaan tapahtunut kerta heitolla, vaan oppilaat integroitiin pikkuhiljaa takaisin yleisopetukseen. Integraatio aloitettiin muutamasta aineesta ja vähitellen integraatiotunteja lisättiin. Katajamäen (1999, 65; ks. Haapaniemi 2003, 163) mukaan oppilaiden integroiminen yleisopetuksen tunneille kannattaa aloittaa niin pian kuin mahdollista. Näin oppilaalla säilyy yhteys yleisopetukseen ja myöhempi, kokonaisvaltainen siirtyminen yleisopetuksen

luokkaan helpottuu. Haapaniemen (2003, 162) tutkimuksessakin oppilas osallistui ensin vain muutamia tunteja viikossa yleisopetukseen yhdessä tai kahdessa aineessa ja pikkuhiljaa tunteja lisättiin.

Oltuaan integroituna yleisopetukseen useammankin vuoden ajan, oppilas siirtyi pikkuhiljaa kokonaan yleisopetukseen. Hän saattoi olla esimerkiksi päivän tai kaksi viikossa yleisopetuksessa ja loput pienluokassa, tai välillä hän oli kokonaisen viikon yleisopetuksessa. Erityisluokanopettaja oli toisinaan oppilaan mukana yleisopetuksen ryhmässä. Vaikka oppilas siirtyikin yleisopetuksen luokkaan, hän saattoi käydä kuitenkin vielä puolisen vuotta pari tuntia viikossa erityisluokanopettajan kanssa keskustelemassa ja tukiopetuksessa. Oppilas oli tässä vaiheessa vielä pienluokan nimissä eli virallista takaisinsiirtopäätöstä ei oltu vielä tehty. Hänellä oli koko ajan tarpeen vaatiessa mahdollisuus päästä takaisin pienluokkaan. Haapaniemen (2003) mukaan erityisopettajan tulee tukea oppilaan siirtymisprosessia juuri keskustelujen avulla ja auttaa oppilasta löytämään ratkaisuja ongelmatilanteisiin. Opettaja voi kannustaa lasta itsenäisyyteen ja toisaalta myös pyytämään tarvittaessa neuvoa yleisopetuksen opettajalta. Oppilaalle tulee myös korostaa sitä, että hänellä on aina mahdollisuus palata erityisluokkaan, mikäli opiskelu yleisopetuksessa ei suju. (Haapaniemi 2003, 161, 168.)

Yhden oppilaan kohdalla vaiheittainen yleisopetukseen siirtyminen ei kuitenkaan onnistunut. Alkuperäinen suunnitelma oli, että oppilas olisi ollut viikon yleisopetuksessa ja kolme viikkoa pienluokassa, mutta se ei toiminut, koska lapsi koki, että häntä revitään useampaan paikkaan ja hän ei kuulu mihinkään. Tällöin päädyttiin siihen, että hän siirtyi suoraan yleisopetukseen.

Siirtyminen takaisin yleisopetukseen ei yleensä sujunut ongelmitta. Tilanne oli helpompi niiden oppilaiden kohdalla, joille yleisopetukseen siirtyminen ei merkinnyt koulun vaihtoa. Aina se kuitenkin jännitti niin oppilasta kuin vanhempaakin. Haasteellinen oli tilanne erityisesti silloin, kun lapsi integroitiin ensin sen koulun yleisopetukseen, jossa pienluokka sijaitsi ja myöhemmin hänen tuli siirtyä takaisin kirkonkylälle koulukyydityksen takia. Oppilas saattoi myös tuntea olonsa ulkopuoliseksi uudessa luokassa ja kaverisuhteiden luominen oli vaikeaa. Myös Pavri ja Monda-Amaya (2000) havaitsivat, että yleisopetukseen integroidut lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, tuntevat itsensä usein yksinäiseksi. Tässä tutkimuksessa kaksi oppilaista alkoi protestoida koko koulunkäyntiä kohtaan ja jopa kieltäytyi lähtemästä kouluun. Yhden oppilaan kohdalla ulkopuolisuuden tunne jatkui

koko ala-asteen ajan. Koulunkäynnissä ei sinänsä kuitenkaan ollut ongelmia (paitsi väliaikaisesti yhdellä oppilaalla) ja tämä valoikin toivoa muuten hankalalta tuntuvaan tilanteeseen. Oppilas saattoi olla edelleen mukautettuna joissakin aineissa ja kävi niillä tunneilla laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Mobergin (1985, 36) tutkimuksessa apukoulusta yleisopetukseen palanneista lähes 50 % ja tarkkailuluokalta yleisopetukseen palanneista noin kolmasosa olivat oppimisedellytyksiltään keskimääräistä heikompia ja tarvitsivat keskimääräistä enemmän tukeutusta.

#### 4.2.4 Siirtymisen ajankohta

*Erityisluokkaan siirtyminen.* Tutkimuksessani oli mukana siis sekä erityisluokalla aloittaneiden oppilaiden (4) vanhempia että erityisluokalle siirtyneiden oppilaiden (9) vanhempia. Erityisluokalle siirtyneistä yhden kohdalla siirto tapahtui ensimmäisen lukuvuoden aikana, neljä siirtyi toiselle luokalle, yksi toisen luokan aikana, yksi kolmannen luokan aikana, yksi neljännen luokan aikana ja yksi viidennen luokan aikana. Myös Haapaniemen (2003, 101) ja Haapasalon ym. (1991, 41) tutkimuksissa lähes puolet erityisluokalle siirroista tapahtui 1.-2. luokilla. Turussa tehdyssä erityisopetusta koskevassa tutkimuksessa lähes kolmasosa erityiskoulun oppilaista oli siirtynyt luokkamuotoiseen erityisopetukseen jo ensimmäisen luokan aikana. Muilla luokilla siirtyminen luokkamuotoiseen erityisopetukseen oli tasaista. (Rinne ym. 2004, 54.) Tässäkin voidaan havaita kuntakohtaisia eroja (Haapasalo 1991, 41).

Useamman oppilaan kohdalle oli sattunut niin, että luokanopettaja vaihtui monta kertaa saman lukuvuoden aikana. Vanhempien mielestä opettajien vaihtuvuus osaltaan laukaisi ongelmat; toki he myönsivät, että se ei ollut ainut syy lapsen pienluokkaan siirtymiseen. Haapaniemen (2003) mukaan ESY-opetuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että opettaja säilyy samana useamman vuoden ajan. Tällöin opettajan ja oppilaan välille pääsee syntymään luottamuksellinen suhde ja sitä kautta saavuttaa kasvatusta ja oppimisprosessiin kuuluvat tavoitteet. Tämä sama pätee myös muuten herkkien lasten kohdalla eli varsinkin alkuvaiheessa kaikenlaisten muutosten tulisi olla mahdollisimman vähäisiä. (Haapaniemi 2003, 68.) Yhdellä oppilaalla opettajan vaihtuminen lukkiutti tilanteen ja oppilas siirtyi hetkeksi kotiopetukseen.



Opettajien vaihtuvuus joidenkin oppilaiden kohdalla hidasti siirtymisproses- sia, kun sijainen ei halunnut ottaa siirtoa vastuulleen ja toisten kohdalla taas nopeutti sitä.

*Ehkä siinä oli suunnitelmisa silloin toka luokan syksyllä, että (nimi) ois muutamia kertoja käyny täällä. Sitte se ei loppujen lopuks ruvennu kahtoon se sijainen yhtään ja se tapahtu sitte kerta heitolla. Eikä siinä mitään, että ihan hyvin meni.*

Tutkimuksessani lapsensa pienluokkaan siirtymisen ajankohtaan olivat erityisesti tyytyväisiä ne vanhemmat, joiden lapsi aloitti suoraan pienluokassa. Pienluokkaan myöhemmin siirtyneiden oppilaiden vanhemmat lähes poikkeuksetta toivoivat, että siirto olisi tehty jo aikaisemmin. Aina vanhemmat eivät kuitenkaan vielä koulun alkaessa tienneet, että lapsella tulisi olemaan vaikeuksia. Kaksi vanhemmista totesikin, että jos he olisivat osanneet aavistaa, että lapsella tulee olemaan vaikeuksia oppia, hän olisi saanut heti aloittaa erityisluokassa.

*Jos ois tietty niinkö ennakkoon, että on jotaki tämmöstä, niin totta kai se ois alun perin haettu, että se ois saanu alottaa täällä. Mutta tuota se on vähä vai- kaa olla jälkikäteen viisas.*

Samansuuntaisiin tuloksiin on päätynyt myös Kuorelahti (1997). Hänen tutkimuksessaan huoltajista ja ESY-opettajista 2/3 oli sitä mieltä, että erityisluokalle siirtyminen tapahtui oikeaan aikaan. Vanhemmista lähes viidennes piti siirtoa lapsen kannalta liian myöhäisenä ja opettajista vielä useampi. Liian aikaisena erityisluokalle siirron näki vanhemmista 7 %, kun kyse oli yläasteikäisestä oppilaasta ja 17 %, kun kyseessä oli ala-asteikäinen oppilas. Yleisopetuksen opettajat olisivat olleet siirron kannalla jo aikaisemmin kuin lasten vanhemmat ja ESY-opettajat. (Kuorelahti 1997, 71.)

Tutkimuksessani suurin osa oppilaista aloitti pienluokan joko syyslukukauden tai kevätlukukauden alussa. Mobergin (1985, 14) tutkimuksessa siirto erityisluokalle tapahtui yleisimmin lukuvuoden alussa, kun taas Haapaniemen (2003, 146) tutkimuksessa uudet oppilaat aloittivat ESY-luokalla hyvin harvoin syyslukukauden tai kevätlukukauden alussa vaan heitä tuli luokkaan pitkin kouluvuotta.

Yleisimmin tutkimukseni vanhemmat toivoivat, että siirto olisi tehty edellisen lukukauden aikana. Heidän mielestään sitä ei kannata venyttää liian pitkälle, koska se on henkisesti oppilaalle paljon vaikeampaa, mitä enemmän ikää tulee.

*Ei missään nimesä kannata, jos pitäis jolleki niinkö sanoa neuvoja, niin ei kannata venyttää sitä liian pitkälle. Varsinkaan tähän ikään, misä se nyt rupiaa oleen. Niin ko siinähän tulee sitte pikkuhiljaa nämä murrosiän jutut ja muut vastaan. Tai ei nyt vielä, mutta kuitenkin. Niin se saattaa sitte aina olla vielä vaikeampi, henkisesti ja sille itelle.*

Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että monet erityisluokkasiirroista tapahtuvat vasta yläasteella ja monesti sielläkin vasta kahdeksannella luokalla; joko ongelmia ei ole ollut vielä ala-asteella tai sitten niihin ei ole osattu vielä silloin puuttua. Syynä voi olla myös se, että yläasteen aineopettajajärjestelmä ei pysty seulomaan ala-asteelta siirtyneitä, erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ensimmäisen yläastevuoden aikana. Toisaalta saattaa myös olla niin, että oppilas yläasteelle siirtyessään haluaa aluksi pysytellä tarkkailijan asemassa. (Seppovaara 1998, 138, 141.)

Tutkimukseni vanhemmat eivät itsekään osanneet ruveta jouduttamaan siirtoa. Heillä ei juuri ollut tietoa koko pienluokasta. Epävarmaa oli myös se, miten oppiminen lähtee sujumaan, joten toisaalta ei halunnut hätäilläkään pienluokkasiirron kanssa.

*Eihän me niinkö ymmärretty sillai vanhempinakaan sitä, että me ois ruvettu sitä jouduttaan. Sitä vain niinkö aatteli, että koitetaan sinnitellä täsä ja katotaan, miten rupiaa meneemään.*

Siirtymisen ajankohtaan vaikutti kaiken muun ohella myös pienluokan tilanne. Paikkoja ei aina ollut heti tarjolla, kun niitä olisi tarvittu, jolloin oppilas joutui jatkamaan yleisopetuksessa. Kolmen oppilaan kohdalla pienluokkasiirto viivästyikin sen takia, että luokassa ei ollut tilaa.

*Sillon kolmannen luokan keväällä varmasti ois, jos ois ollu tilaa täälä pienluokasa, mutta pienluokasa ei sillon ollu. Sillon ei ollu mahollisuutta sii-*

*hen. Ois varmaan päässyki sillon, jos ois tilaa ollu.*

*Yleisopetukseen siirtyminen.* Vanhemmat olivat yleensä ottaen tyytyväisiä myös yleisopetukseen siirtymisen ajankohtaan. Yleisopetukseen siirtyminen tapahtui vanhempien muistikuvien mukaan kaikkien neljän yleisopetukseen siirtyneen oppilaan kohdalla virallisesti viidennen luokan syksyllä. Varsinainen siirtyminen tapahtui kuitenkin jo aiemmin, mutta neljännen luokan loppuun oppilaat olivat vielä pienluokan nimissä eli heidän erityisopetussiirtopäätöstään ei heti purettu (ks. myös Huttunen 2004, 15). Yksi vanhemmista totesi, että siirtymisajankohta oli viimeinen mahdollinen, mikäli siirto ylipäänsä haluttiin toteuttaa. Toinen vanhemmista taas olisi toivonut, että hänen lapsensa olisi päässyt siirtymään yleisopetukseen vähän aikaisemmin sosiaalisten suhteiden takia.

*Vähä aikasemmin oisin ehkä sitä siirtoa tänne, mutta sitte luotin ammatti-ihmisiin. No, heillä on se näkemys ja mun täytyy vain siihen luottaa, etten mä voi niinkö yksin, että jos jotaki tulis niin sitte mä saisin ihtiäni syyttää. Mutta ainoastaan sitte tämä sosiaalinen puoli joka jäi, niin se on todella huono ollu sen jälkeen.*

Tutkimustulokset ovat samansuuntaiset kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa. Mobergin (1985, 22) tutkimuksessa apukoulusta palattiin yleisopetukseen yleensä viidennelle luokalle (tai vielä useammin yläasteelle). Haapaniemen (2003, 171) tutkimuksessa eniten ESY-luokkalaisia siirrettiin takaisin yleisopetukseen 4.-6.luokilla. Myös Seppovaaran (1998) tutkimuksessa siirto painottui ala-asteen loppuun, sillä suurin osa yleisopetukseen siirroista tapahtui ala-asteen lopussa, toiseksi eniten neljänsiltä ja viidensiltä luokilta.

Kaksi takaisin yleisopetukseen palanneista oppilaista aloitti aikoinaan suoraan pienluokassa ja kaksi siirtyi sinne toisen luokan aikana. He siis viipyivät pienluokassa kahdesta neljään vuotta. Erityisluokka-ajan kesto oli pidempi kuin Haapaniemen (2003) tutkimuksen ESY-luokassa vietetty aika, sillä hänen tutkimuksessaan ESY-opetuksessa oltiin yleensä 1-2 vuotta. Seppovaara-Jousen (1996, 210) tutkimuksessa todennäköisintä ESY-opetuksesta yleisopetukseen palaaminen taas oli neljän erityisluokkavuoden jälkeen. Seppovaaran (1998, 161) mukaan erityisluokkasijoituksen tulisi olla (ainakin ESY-oppilaan kohdalla) mahdollisim-

man lyhyt ja keskeisimpänä tavoitteena ala-asteella tulisi olla oppilaan palauttaminen normaaliin koulutukseen. Hänen mielestään ESY-opettajat säilyttävät turhankin pitkään kuntoutuneita oppilaita luokissaan. Syynä saattaa olla se, että jokaisen yleisopetukseen siirretyn oppilaan tilalle tulisi uusi sopeutettava ja koska oppilas yläasteelle siirtyessään kuitenkin saisi uuden opettajan, tuntuu luontevimmalta ajoittaa siirto juuri ala-asteen päättymiseen. (Seppovaara 1998, 121, 144.) Yleisesti ottaen näyttää kuitenkin siltä, että ESY-opetuksesta oppilaat pyritään siirtämään aikaisemmin takaisin yleisopetukseen kuin muut erityisoppilaat. Haapaniemen (2003, 171) lainaaman Karppisen (1999, 42) mukaan erityisluokkapöskelun tulisi kestää oppilaalla korkeintaan vuoden tai kaksi. Oppilaalla on sitä paremmat mahdollisuudet palata nopeasti takaisin yleisopetukseen mitä aikaisemmin hän on siirtynyt erityisluokkaan (Seppovaara-Jousi 1996, 212-213).

#### 4.3 Vanhempien ja lasten ajatuksia siirtoprosessin aikana

On huomattu, että lasten ja vanhempien mielipiteet siirron suhteen ovat yleensä samansuuntaiset eli mikäli vanhemmat ovat siirtoa vastaan, lapsenkin kanta on yleensä kielteinen (Haapaniemi 2003, 180). Vanhempien mielipiteellä on siis suuri vaikutus siihen, miten lapset kokevat erityisluokkaan siirtymisen.

*Vanhempien ajatuksia ennen pienluokkasiirtoa.* Tutkimukseni vanhemmat huomasivat itsekin, ettei opiskelu yleisopetuksessa suju. Päätös pienluokkaan siirtymisestä ei kuitenkaan aina ollut helppo, sillä vanhempia mietitytti esimerkiksi se, jäävätkö kaverit pois tai toisaalta koulupäivän piteneminen kyydityksen takia. Osa vanhemmista koki myös henkilökohtaisena tappionaan sen, että hänen lapsensa ei pärjää tavallisessa luokassa vaan joutuu erityisluokkaan.

*No mulle ainaki se oli aika kova, niinkö semmonen... Se oli varmaan niitä vanhoja ajatuksia siitä, että se olis jotenki niinkö... Mulle oli semmonen niinkö henkilökohtanen tappio periaatteesa se, että mä en pystynykään ohjaamaan omaa lastani oikialla lailla. Mää sitte murehdin sitä itekseni varmaan aika lailla ja mietin ja pähkäilin, mutta sitte mulle tuli kuitenkin se mieleen, että tässä on niinkö (nimi) elämästä kysymys.*

Tällaiset tunteet olivat tuttuja myös Haapaniemen (2003, 143) haastatteleuille vanhemmille. Tutkimukseni vanhemmat saivat miettimisaikaa päätökseen tekoon ja pikkuhiljaa kypsyivät ajatukseen siitä, että pienluokka on parempi paikka heidän lapselleen. Osan kohdalla varmuus oikeasta päätöksestä varmistui vasta lapsen jo siirryttyä pienluokkaan. Toisaalta osa vanhemmista koki ehdotuksen erityisluokkaan siirtymisestä erittäin positiivisena ja he olivat siihen heti valmiita.

*Me koettiin se erittäin positiivisena. Koska meille se lapsen hyvinvointi koulussa on tärkein. Siitä kaikki lähti, että (nimi) tykkäs olla.*

Myös aikaisempien tutkimusten mukaan vanhempien suhtautumistavat erityisluokkasiirtoon voivat olla hyvinkin erilaisia. Haapaniemen (2003) tutkimuksessa jotkut vanhemmat olivat hyvin myönteisiä lapsensa ESY-siirtoa ja -opetusta kohtaan, kun taas toiset vanhemmat suhtautuivat alussa epäilevästi. Toisena ääripäänä olivat vanhemmat, jotka tekivät kaikkensa, ettei lasta olisi siirretty ESY-luokalle. Vanhempien käsitys saattaa myös muuttua myönteisemmäksi aikojen saatossa, sillä Haapaniemen haastattelemissa vanhemmista puolet oli aluksi vastaan lapsensa erityisluokkasiirtoa, mutta myöhemmin enää yksi neljäsosa vanhemmista oli sitä mieltä, että lasta ei olisi pitänyt siirtää erityisluokalle. (Haapaniemi 2003, 140-142, 178.)

Vanhempien toiveena lapsen siirtyessä pienluokkaan oli, että lapsi pääsisi etenemään omassa tahdissa ja oppimaan perusasiat rauhassa ja että oppilaan asiat yleensä ottaen kääntyisivät parempaan suuntaan.

*Ei oo ollu mitään, mää oon sanonu aina opettajalle, että ko lukehen oppii ja rahat laskeen ja on rehellinen niin se riittää.*

Muutama vanhempi myönsi, että hänellä oli etukäteen ennakkoluuloja pienluokkaa kohtaan tai hän pelkäsi, että hänen lapsensa tulee leimatuksi. Myös Haapaniemen (2003, 142) tutkimuksessa yksi vanhempien peloista ennen heidän lapsensa siirtymistä ESY-opetukseen oli pelko lapsen leimautumisesta. Yleensä ennakkoluulot tai pelot kuitenkin vähenivät, kun vanhemmat tapasivat erityisluokan-opettajan ja keskustelivat hänen kanssaan asiasta.

*No en määhä tiähä sitteköhä määhä näähän sen luokan ja ensimmäisen opettajan, niinhän kaikki meni ihan hyvin, ettei meillä oo ollut mitään vaikeutta. Se oikeastaan muuttu se käsitys asiasta täysin. Että määhä oon kyllä ollut siinä mielessä tyytyväinen, että luokka on ollut hirveen hyvä.*

Haapaniemen (2003, 143) tutkimuksessa vanhempia pelotti eniten se, millaisiin kaveripiireihin lapsi sortuu tai millaiset oppimismahdollisuudet hänellä on erityisluokassa. Muutama haastattelemistani vanhemmista pohti, millaisia vaikutuksia pienluokassa olemisella on lapsen tulevaisuuden kannalta.

*Mun mielestä semmonen, että sulkeutuuko nyt jotku ovet hänen tulevaisuuden kannaltaan, koska ei käy tavallista luokkaa tai koulua. Onko niinhän, ettei voi päästä jolleki alalle, vaikuttaako se mihinhän kaikkeen, mitä hän elämässään haluais tehdä.*

Vanhemmilla oli kuitenkin luottamus siihen, että opettaja tietää, mikä on oppilaan kannalta parasta.

*(Nimi) oli tullu tänne opettajaks niinhän tiesi että on niinhän kova ammattilainen, että luotti kyllä ihan täysin, että niinhän tavallaan anto ihan vapaat kädet, että teekkää mitä teette ja me tehään kotona mitä meidän pitää sielä tehdä ja näinhän.*

*Lasten ajatuksia ennen pienluokkasiirtoa.* Lapsilla ei yleensä ottaen vanhempien mielestä ollut mitään pienluokkaan siirtymistä vastaan. Neljä lapsistahan aloitti suoraan pienluokalla ja siinä vaiheessa oli tärkeintä vain saada aloittaa koulu samaan aikaan kuin muutkin. Ainoana harmina yksi lapsista koki vanhempien mukaan sen, että pienluokka oli poikavaltainen. Yksi pienluokalla aloittaneista oli parin viime vuoden aikana (eli oltuaan kolme vuotta pienluokassa) alkanut kysellä, miksi hänen piti olla pienluokassa.

Yhdellä oppilaista siirtymistä pienluokkaan helpotti se, että hänen sisarusensa oli ollut pienluokalla, joten hän ei kokenut sitä mitenkään outona asiana. Kahdella oppilaalla oli pienluokalla jo ennestään kavereita, joten siirtymistä ei koettu hankalana. Yhden oppilaan kohdalla siirtymisen vaihtoehtona oli luokalle jäänti ja oppilas koki sen niinhän pahana, että hän mieluummin siirtyi pienluokkaan.

Kolmen oppilaan vanhemmat olivat sitä mieltä, että heidän lastaan pienluokkaan siirtyminen vähän pelotti. Takana saattoi olla useita kouluvaihdoksia ja kiusaamista. Toisaalta oli lähteä tutusta kaveriporukasta aivan outoon porukkaan, varsinkin jos sosiaalisissa suhteissa tai niiden luomisessa oli ongelmia. Yleensä ottaen mitään erityisiä pelkoja ei lapsilla vanhempien mielestä ollut.

*Toiveet yleisopetukseen palaamisesta.* Vanhempien toiveet lapsen palaamisesta takaisin yleisopetukseen menivät hyvin tasan: kuuden lapsen kohdalla paluuta yleisopetukseen toivottiin (ja heistä neljän kohdalla se oli jo tapahtunut) ja seitsemän lapsen kohdalla vanhemmat olivat tyytyväisiä nykytilanteeseen eivätkä toivoneet takaisin siirtoa. Niiden kahden oppilaan kohdalla, joiden vanhemmat toivoivat takaisin siirtoa, toisen oppilaan kohdalla takaisin siirrosta oli jo keskusteltu, mutta toisen oppilaan kohdalla ei. Yhden oppilaan kohdalla siirrosta oli jossain vaiheessa puhuttu, mutta se oli jäänyt, koska oli koettu, ettei kotona ole tarpeeksi voimavaroja tukea lapsen koulunkäyntiä siirtoprosessin aikana. Haapaniemen (2003, 161) mukaan integraation onnistumiseen vaikuttaakin paitsi oppilaan halukkuus, myös se, kuinka paljon vanhemmilla on voimia ja kykyjä tukea lastaan tilanteessa. Tässäkin suhteessa vanhemmat luottivat kuitenkin opettajan ammattitaitoon.

Seitsemän lapsen kohdalla vanhemmat olivat siis tyytyväisiä siihen, että heidän lapsensa opiskeli pienluokassa eivätkä toivoneet muutosta tilanteeseen. Vanhemmat olivat huomanneet, että lapsen on paljon parempi olla pienluokassa eikä hän pärjäisi yleisopetuksessa. Yksi vanhemmista totesikin, että *se ei oo ollenkaan tärkeä asia, että käykö se erityisluokkaa koko elämänsä vaan se, että miten se selviää koko elämänsä aikana.* Neljän oppilaan kohdalla taas oli alun perinkin ollut puhetta, että pienluokka on vain väliaikainen ratkaisu. Heistä kolme oli jo siirtynyt takaisin yleisopetukseen, mutta yhden kohdalla odotettiin vielä tilanteen tasaantumista.

Pienluokassa olevista oppilaista puolet toivoi vanhempien mukaan pääsevänsä takaisin yleisopetukseen ja puolet oli tyytyväisiä nykytilanteeseen. Toiveet ja todellisuus eivät aina kohdanneet: oppilaista neljä oli toivonut yleisopetukseen palaamista ainakin jossain vaiheessa, mutta ei tähän mennessä vielä ollut päässyt siirtymään. Yksi oppilaista taas olisi ollut tyytyväinen pienluokassa olemiseen, mutta hänet siirrettiin takaisin yleisopetukseen. Yleensä ottaen oppilaat olivat siis kuitenkin tyytyväisiä nykytilanteeseen, olivatpa sitten pienluokassa tai yleisope-

tuksessa. Kuorelahden (1996) mukaan ESY-luokalla opiskelevien halu palata takaisin yleisopetukseen vähenee kouluasteen mukaan: ala-astelaisista suurin osa halusi palata takaisin yleisopetukseen, kun taas yläasteen oppilaat olivat tyytyväisiä erityisluokalla olemiseen. Myös integraatiotunnit vähenevät yläasteella, kuitenkin siten, että seitsemännellä luokalla integraatiotunteja on vähemmän kuin yhdeksännellä luokalla johtuen valinnaisaineista ylemmillä luokilla. (Kuorelahti 1996, 76-77.)

Oppilaiden vanhemmat olivat siis kuitenkin yleensä ottaen tyytyväisempiä lapsen pienluokassa olemiseen kuin lapsi itse. Toisaalta kukaan lapsista ei epätoivoisesti toivonut takaisin yleisopetukseen pääsemistä vaan erästä lasta esimerkiksi mietitytti se, miksi hän joutuu olemaan pienluokassa ja hän koki itsensä erilaiseksi. Kahden oppilaan kohdalla oli kyse siitä, että he jäivät kaipaamaan entisen luokkansa kavereita. Toisaalta yhtä oppilasta, jonka kohdalla takaisin siirtymisestä oli keskusteltu, mietitytti se, että hänen kaverinsa jäisi pienluokkaan ja yleisopetukseen palaaminen jännitti, vaikka hän alkuun oli itsekin toivonut sitä.

#### 4.4 Vanhempien ja lapsen mielipiteen huomioiminen

Perusopetuslain 17§:n 3 momentti velvoittaa neuvottelemaan oppilaan huoltajan kanssa ennen erityisopetukseen otto- tai siirtopäätöstä. On tärkeää perustella huoltajille, miksi erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen on tarpeellista ja miten se tukee oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä. (Halinen ym. 2006, 162.)

Suuri osa vanhemmista koki, että heidän mielipiteensä otettiin huomioon siirtoa suunniteltaessa ja heitä kunnioitettiin.

*Kyllä mää ainaki niinkö koin, että meidän sana oli kaikkein tärkein. Jos ei me oltais hyväksytty, että (nimi) menee pienluokkaan, niin se ei ois silloin menny.*

Samaan päätyi myös Kuorelahti (2000, 112). Muutama vanhemmista sanoi luottaneensa täysin ammattilaisiin ja jättäneensä päätöksen teon heille. Toisaalta vanhemmat tiedostivat sen, että pienluokka on heidän lapsensa parhaaksi, olivat he mitä mieltä itse tahansa.



*Joo, otettiin silleen, että kyllä multa yleensä kysyttiin, että mitä mieltä mä oon tästä. Vaikka ois ihdestä tuntunu miltä, niin ilman muuta jos se kerran lapsen parhaaks on, niin totta kai tänne, ko ei se normaaliluokka sujunu.*

Muutamalla vanhemmalla oli kuitenkin tunne, että päätös lapsen pienluokkaan siirtymisestä oli tehty jo ennen kuin heiltä varsinaisesti edes kysyttiin asiasta. Erityisesti tämä tuli esille suoraan pienluokalla aloittaneiden kohdalla: vanhemmat kokivat, että heitä painostettiin päiväkodin puolelta ja että he olivat ammattilaisten armoilla. Kovasen (1999) mukaan vanhemmille jää helposti sivustaseuraajan rooli, kun lasta arvioidaan ja hänelle suunnitellaan kuntouttavaa tai kehittävää toimintaa (ks. Määttä 1999, 14). Toisaalta molemmissa tapauksissa vanhemmat myönsivät, että pienluokalla aloittaminen oli ehdottomasti oikea ratkaisu heidän lapsensa kohdalla. Yhden lapsen kohdalla koulusta oli myös alkuun sanottu, etteivät vanhemmat halua lapselleen apua, vaikka tilanne oli vanhempien mielestä täysin päinvastoin. Asia saatiin kuitenkin selvitettyä keskustelemalla.

Lapsenkin mielipide otettiin yleensä jollain tavalla huomioon. Tilanne oli parempi kuin Rinteen ym. (2004) tutkimuksessa, jossa yli puolet erityisluokkaan siirretyistä oppilaista koki, että heidän mielipidettään ei kysytty lainkaan. Osa-aikaisen tai pienryhmäopetuksen kohdalla lapsen vaikutusmahdollisuudet olivat vähän paremmat. (Rinne ym. 2004, 58-59.) Tutkimuksessani lapsi ei kuitenkaan yleensä osallistunut häntä koskeviin palaverihin. Useimmiten vanhemmat kuitenkin juttelivat kotona hänen kanssaan asiasta. Toisaalta ne lapset, jotka aloittivat suoraan pienluokassa, olivat vielä niin pieniä, ettei heidän mielipidettään juuri kysely. Myöhemmin pienluokkaan siirtyneilläkään ei aina ollut edes muuta vaihtoehtoa eli lapsen oli vain sopeuduttava tilanteeseen. Yleensä ottaen he sopeutuivatkin tilanteeseen todella hyvin, eivätkä vastustaneet pienluokkasiirtoa. Yksi lapsista oli kuitenkin ottanut siirron melko raskaasti ja sitä oli kotona itketty ja selitetty. Toinen lapsi taas oli kokenut, että hänet vain pantiin pienluokkaan ilman, että häneltä kysyttiin, vaikka hän sittemmin viihtyikin luokassa todella hyvin. Kuten jo edellisessä kappaleessa tuli ilmi, yleisopetukseen palaamisessa lapsen mielipidettä ei aina otettu huomioon, mutta toisaalta voi olla, ettei lapsi vielä ymmärrä täysin omaa parastaan.

Yksi vanhemmista oli erityisesti pohtinut sitä, olisiko lapsen pitänyt saada osallistua enemmän häntä koskeviin palaverihin. Päätöksen oli yleensä tehnyt

opettaja eikä vanhempi ollut sitä kyseenalaistanut, vaikka olikin jälkikäteen asiaa pohtinut. Toisaalta palaverit oli vanhemman mielestä helpompi pitää ”aikuisten kielellä” ja lapsen palaveriin osallistuminen aiheutti vanhemmalle ”jälkipyykkiä”, kun hänen piti kotona selittää lapselle, mitä milläkin asialla tarkoitettiin. Yläasteelle siirryttyään lapsi oli osallistunut palavereihin. Haapaniemi (2003) havaitsi, että on tärkeää, että myös lapsi osallistuu yhteisneuvotteluihin. Lapsi tuli tietoisiksi siitä, mitä häneltä odotetaan ja miten aikuiset toimivat häntä kohtaan missäkin tilanteessa. Eli kaikki osapuolet tulivat tietoisiksi ”pelisäännöistä”, kun niistä yhdessä neuvoteltiin ja sovittiin. (Haapaniemi 2003, 182.)

#### 4.5 Vanhempien ja lapsen siirron aikana saama tuki

*Pienluokalle siirtyminen.* Puolet haastattelemistani vanhemmista koki, että he olivat saaneet tarpeeksi tukea ja ohjausta siirtopäätöksen tekemiseen ja siirtoprosessin aikana; puolet taas oli sitä mieltä, että he olisivat tarvinneet enemmän tukea ja ohjausta. He kokivat olevansa aika yksin asian kanssa ja joutuneensa yksin tekemään päätökset, vaikka monenlaisia tutkimustuloksia tulikin.

*Sitähän ei oo ollenkaan (tukea ja ohjausta). Että sehän on niinkö koko tässä järjestelmässä, että semmonen ihminen pitäis ehottomasti olla olemassa, joka osais vanhempia, siis semmosia vanhempia, jotka ei tiää mitä ne voi vaatia. Niin semmonen järjestelmä pitäis olla luotu. Kenen puoleen vanhemmat vois kääntyä.*

Samansuuntaisiin tuloksiin päätyi myös Kuorelahti (2000, 112). Hänen tutkimuksessaan 2/3 vanhemmista koki saaneensa riittävästi tietoa erityisluokasta siirtovaiheessa. Sen sijaan reilun kolmasosan mielestä tietoa ei tullut tarpeeksi.

Yksi perhe sai tukea muualta lapsen diagnoosin perusteella, mm. kuntoutusohjaajalta. Myös Mäen ja Rusasen (1991) mukaan vammaisten lasten vanhemmat saavat eniten ammatillista tukea juuri kuntoutusohjaajilta, jotka tulevat kotiin katsomaan, miten siellä pärjätään (ks. Määttä 1999, 15). Tukea olisi kuitenkin useammassa perheessä kaivattu erityisesti koulun puolelta, ennen pienluokkasiiirtoa. Useampaakin vanhempaa mietitytti, miten ne vanhemmat pärjäävät, joilla ei ole mitään tietoa koulujärjestelmästä tai erityisopetuksesta. Vastuu jäi heidän

mielestään liikaa vanhempien harteille ja vanhempien aktiivisuus vaikutti asioiden etenemiseen.

*Kyllä se ois koulun puolelta pitäny ehottomasti tulla enemmän sitä... yhteistyötä, sanotaanko näin. No, kyllähän esimerkiks, että mistä niinkö lähetään liikkeelle. Jos aatellaan semmosia vanhempia, jotka ei osaa yhtään, jotka ei yhtään niinkö tiä miten pitäis toimia niin kyllä ne aika avuttomia on ja mihin heillä on niinku, mitä he saa vaatia. Jos on vanhempia, jotka ei niinku ymmärrä vaatia, jostain syystä, niin kyllä ne aika avuttomiks jää.*

Vanhempien oli helpompi lähestyä koulua, mikäli he tunsivat koulun opettajat ja henkilökuntaa.

*Kyllä sillä lailla ja kun mä jo ennestään tunsin opettajat täältä koulusta, erityisluokanopettajaa en nyt sillai, niin sitte mun oli varmaan siinä mielesä hirveen helppo olla yhteyksisä tänne ja tuo siirtoki, että mä tiesin miten se pikku-luokka toimii, ettei tullu semmosta niinkö varmaan monille tulee, että no niin kamala, mun lapsi joutuu nyt sinne, että se on ihan tyhmä tai jotain. Ei ollu sitä vaikeutta sitte. Ja aina jos jotain oli, niin kyllä täältä sai neuvoa ja tukea ja apua.*

Muutama vanhemmista myös koki, ettei heillä ollut paljonkaan etukäteen tietoa luokasta, sen toiminnasta ja opettajasta. Vasta sen jälkeen, kun lapsi siirrettiin pienluokkaan, tietoa alkoi tulla. Yksi vanhemmista olisi kaivannut luokanopettajalta kannustusta ja tukea erityisluokkasiirtopäätöksen tekemiseen.

*Niin semmosta kannustusta, että ilman muuta kannattaa sinne laittaa, se on hyvä paikka ja se on siellä turvassa ja semmosta.*

Osa vanhemmista taas oli tyytyväisiä siihen tietoon, mitä he olivat etukäteen pienluokasta saaneet. Erityisluokanopettaja oli kertonut vanhemmille luokan toimintatavoista. Hän oli antanut ymmärtää, että *mitä ikinä tulee mieleen kysymyksiä tai jos joku asia vaivaa tai silleen, niin aina ottaa häneen yhteyttä*. Osa vanhemmista oli myös käynyt tutustumassa pienluokan toimintaan ennen kuin lapsi siirtyi

sinne. Kaikki vanhemmat eivät välttämättä edes kaivanneet erityistä tukea päätöksen tekemiseen tai siinä vaiheessa ei ehkä vielä osannut kyselläkään mitään. Lapsen siirryttyä pienluokalle tietoa kyllä alkoi tulla.

*Sanotaan, että me ollaan sitä saatu siinä ehkä matkan varrella, ko se on alkanu tämä homma. En mä tiä siinä ennen siirtymävaihetta, oliko siinä nyt niin hirviästi mitään. Eikä tarvinukaan välttämättä sillä lailla tukea.*

Yhden oppilaan vanhemmat olisivat kaivanneet enemmän tietoa siitä, mihin kaikkien erityisluokkasiirtopäätös lapsen tulevaisuudessa vaikuttaa.

*Yleisopetukseen siirtyminen.* Yleisopetukseen siirryttäessä vanhempien vastauksissa korostui lapsen tuen tarve. Kaikki vanhemmat eivät olleet ihan tyytyväisiä niihin tukitoimiin, joilla lasta tuettiin hänen siirryttyään yleisopetukseen; he eivät juurikaan saaneet tukea. Vanhempien mielestä koulun laaja-alainen erityisopettaja olisi voinut osallistua kiinteämmin oppilaan siirtoprosessiin ja avustaa häntä uuteen luokkaan sopeutumisessa. Yksi oppilaista olisi kaivannut tukiope- tusta esimerkiksi käsitteiden oppimiseen. Kahta oppilasta avusti luokanopettaja tarvittaessa. Yksi oppilaista kävi erityisopettajan luona lähinnä rauhoittumassa. Toisaalta vanhemmat tiedostivat sen, että koulun laaja-alainen erityisopettaja kiertää myös muilla kouluilla, joten hänen aikansa ei riitä kaikkeen.

Koululla ei ollut resursseja avustajiin ja toisaalta ainakin yhdelle oppilaalle ei edes haluttu henkilökohtaista avustajaa juuri siitä syystä, että hän oli pienluokassa tottunut jatkuvasti läsnä olevaan aikuiseen ja siitä haluttiin päästä eroon, jotta oppilas pääsisi itsenäistymään. Toisen oppilaan avustaja oli kuitenkin tarvittaessa oppilaan tukena. Yhden oppilaan vanhemmat toivoivat, että luokkaan saataisiin avustaja, joka toimisi paitsi lapsen henkilökohtaisena avustajana myös koko luokan avustajana. Luokanopettaja suhtautui kuitenkin asiaan vähän negatiivisesti, tosin pikkuhiljaa hän alkoi sopeutua ajatukseen ja myös ottaa vastaan neuvoja. Koulun muille opettajille oli myös tulossa ohjeistusta, miten toimia kyseisenlaisten oppilaiden kanssa.

#### 4.6 Yleisopetukseen siirtymiseen vaikuttavia tekijöitä

Vanhempien vastauksissa keskeisimmäksi yleisopetukseen palaamisen kannalta nousi opettaja: sekä erityisluokanopettaja että vastaanottava luokanopettaja. Myös yhteistyö nähtiin merkittävänä tekijänä.

*Erityisluokanopettaja siirtoprosessin kantavana voimana.* Erityisluokanopettaja oli vahvasti mukana siirtoprosessissa, jopa useamman vuoden ajan. Hän oli yhteydessä sekä kotiin että uuteen kouluun, ei vain puhelimitse vaan myös konkreettisesti käymällä. Erityisluokanopettaja ohjeisti muita opettajia, miten toimia kyseisen lapsen kanssa ja oli yhteistyössä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. (ks. Haapaniemi 2003, 162.) Hän myös piti yleisopetukseen jo siirtyneiden oppilaiden kanssa keskustelutuokioita siitä, miten heillä yleisopetuksessa sujuu. Näihin keskustelutuokioihin palattiin, kun ongelmia yleisopetuksessa ilmeni. Vanhemmat kokivat opettajan tuen todella tärkeänä. Erityisluokanopettajan tuesta luopuminen olikin vanhemmille vaikeaa, varsinkin kun tilanne yleisopetuksen puolella oli välillä hankala.

*Kyllä se munki oli aika vaikia sillä tavalla napanuora katkasta, ko se oli mul-laki niin sillä lailla ko tiesi, että oli joku tuttu ja turvallinen, semmonen ihminen, joka tuntee lapsen, että sun ei tarvi niinkö hirviästi litanjaa selostaa, että sää saat niitä asioita.*

Myös Haapaniemen (2003, 162) tutkimuksessa erityisluokanopettaja piti aluksi päivittäin ja myöhemmin viikoittain yhteyttä yleisopetuksen luokanopettajaan. Erityisluokanopettaja antoi palautetta kuluneista yleisopetuksen tunneista niin oppilaalle kuin hänen vanhemmilleenkin ja piti oppilaan tietoisena siitä, mitä häneltä kulloinkin vaaditaan integraation onnistumiseksi. Lopulta erityisluokanopettajan on kuitenkin irtauduttava oppilaan asioiden hoidosta ja siirrettävä kasvat- ja opetusvastuu yleisopetuksen opettajalle. (Haapaniemi 2003, 162, 169.)

*Luokanopettajan rooli.* Vanhempien mielestä vastaanottavalla luokanopettajalla oli suuri vaikutus siihen, miten yleisopetukseen palaaminen onnistui. Kahden oppilaan tapauksessa vanhemmat olivat todella tyytyväisiä luokanopettajaan ja kokivat, että takaisin siirron onnistuminen oli täysin opettajan ansiota. Opettaja

oli todella motivoitunut ottamaan lapsen vastaan. Hän yritti kaikin tavoin saada lapsen sopeutumaan luokkaan ja oli tiiviissä yhteistyössä erityisluokanopettajaan.

Kaikilla oppilailla ei kuitenkaan käynyt yhtä hyvin luokanopettajan suhteen. Yhdellä oppilaalla ongelmat alkoivat uudestaan samantyyppisinä kuin ensimmäisellä luokalla eli ennen erityisluokkasiirtoa, jolloin lapsella oli ongelmia kaverisuhteissaan ja hän ei totellut opettajaa. Luokanopettaja ei vanhempien mielestä sitoutunut siihen, että lapsi on erityisoppilas eikä huomionnut hänen erityisiä tarpeitaan. Yksi vanhemmista toi esiin mm. sen, että opettajan pitää ilmaista mahdollisimman selkeästi esimerkiksi se, milloin on kokeet; muuten se saattaa mennä oppilaalta kokonaan ohi. Ongelmista oli keskusteltu opettajien kanssa ja toisessa tapauksessa erityisluokanopettajakin oli palannut uudelleen kuvioihin. Hän oli kyllä ohjeistanut luokanopettajaa jo etukäteen, mutta luokanopettaja ei ollut suostunut käyttämään neuvottuja keinoja. Vanhempien mielestä syy lapsen ongelmiin yleisopetuksessa olikin pitkälti juuri opettajan suhtautumisessa

*Sillä on se mielipide, että kaikkien pitää totella samalla tavalla. Totta kai pitää totella, ei se siitä oo kiinni, mutta toisiin oppilaisiin eri tavalla, löytää ne keinot. Se koittaa niitä samoja konsteja käyttää, mitkä ei todellakaan tepsii tämöseen lapseen, mitä normaalilapseen.*

Haapaniemen (2003, 162) mukaan tärkeää integroimisen onnistumisen kannalta on juuri yleisopetuksen opettaja ja luokka. Mobergin (1996, 129) mukaan erityisesti sopeutumattomien oppilaiden erityistarpeiden kohtaaminen yleisopetusryhmässä on ongelmallista. Opettajan pätevyydellä ja motivoituneisuudella on merkitystä siihen, miten hyvin entinen ESY-luokan oppilas sopeutuu yleisopetukseen ja pääsee etenemään omassa kasvatus- ja oppimisprosessissaan. (Haapaniemi 2003, 205). Opettajalla tulee olla jäykkä toimintaote oppilaisiin. Myös se vaikuttaa, onko opettajalla aikaisempaa kokemusta erityisoppilaasta, ainakin mikäli kyseessä on käytöshäiriöinen oppilas; opettaja, jolla on kokemusta käytöshäiriöisen opettamisesta, suhtautuu varauksellisemmin hänen ottamiseensa omaan opetusryhmäänsä kuin sellainen opettaja, jolla ei ole kokemusta (Kuorelahti 1996, 77). Toisaalta Intiassa tehdyssä tutkimuksessa, jossa tutkittiin opettajien vammaisia oppilaita ja inklusiota koskevia asenteita paljastui, että ne opettajat, jotka tunsivat vammaisen ihmisen, suhtautuivat heihin positiivisemmin kuin ne, joilla ei

lähipiirissään ollut vammaista ihmistä (Parasuram 2006, 239). Kyseisessä tutkimuksessa opettajilla ei kuitenkaan ollut vammaista lasta luokassaan, mikä saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin. Islantilaisen Adalsteinsdottirin (2004, 110) mukaan opettajankoulutuksessa tulisi perehtyä tarkemmin erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja heidän tarpeisiinsa; muuten joudutaan vaikeaan tilanteeseen, kun näitä oppilaita yritetään integroida tavalliseen luokkaan tai kouluun. Sama tilanne on varmasti Suomessakin; tavallisessa luokanopettajakoulutuksessa ei juurikaan perehdytä erityistä tukea tarvitseviin lapsiin (ks. Moberg 1996, 133). Mobergin (1985, 45) tutkimuksessa vain 15-30 % opettajista oli saanut koulutusta tai opastusta, kun heidän luokkaansa siirtyi oppilas tarkkailuluokalta tai apukoulusta.

Vanhemmista usea oli sitä mieltä (myös niistä vanhemmista, joiden lapsi ei ollut vielä ainakaan palannut yleisopetukseen), että kirkonkylän koulun opettajilla oli ennakkoluuloja erityislapsia kohtaan. Yläkoulun puolella mitään ongelmia ei kuitenkaan ollut ja vanhemman mielestä koko henkilökunta oli ottanut lapsen hienosti vastaan ja oppilaskin meni mielellään kouluun. Vanhempi oli myös tyytyväinen siihen tukiympyrään, joka yläkoulun puolella oli eli lapsen asioihin olivat paneutuneet niin rehtori, erityisopettaja kuin terveydenhoitajakin. Haapaniemen (2003) mukaan tärkeimmäksi asiaksi yleisopetukseen integroimisen kannalta on havaittu kaikkien prosessissa mukana olleiden henkilöiden välinen yhteistoiminta. Olennaista on tiedonkulku eri tahojen välillä. Kun lapsi huomaa, että tiedot häntä koskevat tiedot kulkevat sujuvasti aikuisten välillä, hänellä on turvallinen ”taustajoukko” tukenaan ja kaikki pyrkivät tukemaan hänen koulunkäyntiänsä yleisopetuksen ryhmässä, hän voi itse keskittyä mahdollisimman hyvään menestymiseen yleisopetuksen ryhmässä. (Haapaniemi 2003, 167.)

*Yhteistyö.* Lapsen yleisopetukseen palaaminen vaati vanhemmiltakin enemmän aktiivista yhteydenpitoa koululle ja huolehtimista siitä, että oppilaan erityistarpeet otetaan huomioon. Varsinkin yläkoulun puolella yhteydenotto oli jäänyt paljon vanhempien vastuulle. Kotiin ei myöskään aina kulkenut tieto oppilaan koulussa aiheuttamista ongelmista. Yhden oppilaan vanhemmat luulivat, että koulussa sujui hyvin, kun heihin ei oteta yhteyttä. Kiertoteitse vanhempi sai kuulla, että koulussa onkin todella suuria ongelmia. Asiaa ruvettiin selvittämään, mutta siitä huolimatta tilanne koulussa kärjistyi. Vanhemmat olivat todella pettyneitä siitä, että koulussa esiin tulleita ongelmia ei käsitelty koululla vaan ne siirrettiin kotiin, ihan niin kuin ennen erityisluokkasiirtoakin. Haastatteluhetkellä

tilanne oli rauhallinen. Vanhemmat olivat vaatineet reissuvihkon, jonka kautta he kuulivat päivän tapahtumista. Reissuvihko oli toiminut hyvin. Vanhemmalla oli kaikista ongelmista huolimatta luottamus tai ennen kaikkea tahtoa uskoa siihen, että asiat lähtevät sujumaan ja ne on laitettava sujumaan.

*Pakko uskoa siihen. Ihan pakko, muuten tulee hulluks. Ei jaksa enää sitä rum-  
baa. Se on ihan pakko luottaa siihen, että nyt on niinkö lähettävä. Että ei, kaik-  
ki pitää tehdä.*

Kahden pienluokalta takaisin yleisopetukseen siirtyneen oppilaan vanhemmat olivatkin sitä mieltä, että vahva usko onnistumiseen on tärkeimpiä asioita onnistumisen kannalta.

*Me aateltiin, että me ei anneta periks. Että se on justiin se, että se täytyy niinkö  
luottaa siihen, että sää ite ajat ja sää luotat siihen mitä sää päätät, että me  
tehään näin ja se tulee onnistumaan. Että jos ois niinkö usko loppunu, niin se  
ois jääny siihen.*



## 5 ERITYISLUOKAN VALOT JA VARJOT

Näin tutkimusongelmieni kannalta tärkeäksi kysyä myös vanhempien mielipiteitä pienluokan hyvistä ja huonoista puolista, sillä mielestäni se vaikuttaa olennaisesti siihen, miten he kokevat lapsensa pienluokkaan siirtymisen. Jaottelin alun perin, taustatietoa kerätessäni, tämän kappaleen kahdeksi eri kappaleeksi eli erityisluokan edut ja erityisluokan varjopuolet olivat oma kappaleensa. Alkaessani purkaa ja analysoida haastatteluja huomasin kuitenkin, etteivät asiat ole niin mustavalkoisia, vaan monessa asiassa oli sekä hyvää että pahaa, joten luovuin jaottelusta. Kerroin seuraavassa sekä erityisluokan etuja että varjopuolia haastattelemieni vanhempien mielestä ja peilaan niitä aikaisempiin tutkimuksiin. Keskeisiä teemoja ovat yksilöllisyys, itsetunto, leimautuminen, kouluviihtyvyys, opetus ja oppiminen, opettajan rooli, suhteet muihin oppilaisiin sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö.

### 5.1 Oppilaaseen liittyvät asiat

#### 5.1.1 Yksilöllisyys – riippuvuus

Tutkimusaineistossani pienluokan parhaimmaksi puoleksi nousi yksilöllisyys. Vanhemmat kokivat, että pienluokassa edetään oppilaan taitojen ja kykyjen mukaan. Pienluokassa on aikaa ottaa uudestaan, aloittaa alusta, toistaa. Opiskeluaikataulukkaan ei ole yhtä tiukka kuin yleisopetuksen puolella, vaan tarvittaessa voi pitää vähän taukoa.

*Hyvää oli tosiaan tietysti se, että opetus mentiin sitä omaa tahtia, tosiaan ko se HOJKS oli, että huomioitiin tavallaan ne vahvuudet ja heikkoudet. Sielä pysyttiin niinkö ottaan, että otetaanpa taas alusta, kuunteleppa ja keskityppä.*

*Niin ja sitte jos nähään, ettei jaksa, niin voiaan vähä höllätä ja keksiä jotain muuta välillä ja sitte taas jatkaa.*

Eriyisopetuksen perinteinen keino onkin ollut opetuksen yksilöllistäminen. Eriyisluokan tarkoituksena on pyrkiä palauttamaan oppilas yksilöllisellä otteella jälleen tavoitteelliseen koulunkäyntiin (Kuorelahti 1997, 13). Sama oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen koskee myös luokanopettajaa, mutta yleisopetuksen luokassa opettajan aika ja tuki eivät riitä jokaiselle, joka sitä tarvitsisi ja opettaja saattaa joutua hankalaan tilanteeseen joutuessaan pohtimaan, kenelle hänen pitäisi antaa eniten aikaansa: luokan häiriköllekö vai sille, joka helposti jää muiden varjoon (Moilanen 2001, 84). Omaan tahtiin eteneminen, opiskelun eriyttäminen ja opiskelutehtäviin keskittyminen silloin, kun ne kiinnostavat, ovat keskeisiä myös motivaation kehittymiselle ja koulutyöhön sitoutumiselle. Nämä asiat ovat kirjattuna opetussuunnitelmiinkin, mutta yleisopetuksen luokassa niitä on usein vaikea noudattaa aikataulun puitteissa. Motivaatio taas on olennainen onnistumisen ja pärjäämisen kannalta. (Liinamo & Kannas 1995, 113; ks. myös Aunola 2005, 16.)

Vanhempien vastauksissa yksilöllisyyden kanssa liittyi kiinteästi yhteen pieni ryhmä: kun oppilaita on vähän, on enemmän aikaa yhdelle. He uskoivat, että oppimisesta ei olisi tullut mitään isossa ryhmässä. Yleisopetuksessa aloittaneiden kohdalla tämä todettiin ihan käytännössäkin. Vanhemmat kokivat hyvänä myös sen, että luokassa on useampi aikuinen, jolloin apua saa heti, kun sitä tarvitsee. Pieni ryhmäkoko on havaittu positiivisena asiana myös monissa muissa tutkimuksissa. Kuorelahti (2000) havaitsi, että pienessä ryhmässä opettajalla oli aikaa auttaa ja opettaja todella ehti olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa jokaisen oppilaan kanssa. Hän myös ehti huomata oppilaan käyttäytymisestä, milloin oppilas tarvitsi apua. (Kuorelahti 2000, 115.) Adalsteinsdottir (2004) vertaili opettajan käytöstä ja opetuskäytäntöjä isoissa ja pienissä kouluissa. Hänen saamansa tulokset voidaan varmasti ainakin osittain yleistää koskemaan myös ryhmäkokoja, sillä hän viittasi tutkimuksessaan juuri oppilasmääriin. Adalsteinsdottir havaitsi, että pienissä kouluissa opettajat olivat enemmän oppilaidensa saatavilla, sekä fyysisesti että psyykkisesti. Hän viittaa useisiin tutkimuksiin, joissa on havaittu, että pienten koulujen etu on juuri henkilökohtainen vuorovaikutus jokaisen oppilaan kanssa sekä oppilaiden ja heidän kykyjensä syvällisempi tunteminen. Adalsteinsdottir havaitsi kuitenkin, että vain puolet pienten koulujen opettajista otti oppilaan yksilölliset tarpeet huomioon eli opettajat eivät osanneet hyödyntää tilannetta, jossa oppilaita on vähän. (Adalsteinsdottir 2004, 98, 104, 108, 110.)

Myös Haapaniemen (2003, 109) tutkimuksessa entisten ESY-oppilaiden positiiviset kokemukset erityisluokasta liittyivät keskeisesti juuri opetusryhmän kokoon. Pienryhmällä on sekä kuntouttava että kontrolloiva merkitys. Opettaja voi intensiivisemmin ja yksilöllisemmin suunnitella opetuksen ja toisaalta taas pienempi ryhmä jo sinällään rauhoittaa oppimisympäristöä. Parhaimmillaan pienryhmässä päästäänkin henkilökohtaisen opetuksen tasolle, johon vuoden 1999 lainsäädäntökin velvoittaa. Jahnukaisen mukaan erityisluokkaopetusta tulee kehittää entistä yksilöllisemmäksi ja hänestä uusi lainsäädäntö edesauttaa tiedostetumpaa yksilöllistämistä. (Jahnukainen 2001, 223, 226-227.)

Ryhmäkoon on huomattu vaikuttavan myös oppimistuloksiin. Yan & Lin (2005, 49) havaitsivat positiivisen yhteyden lastentarhan pienen ryhmäkoon ja lasten lukemis- ja matemaattisten saavutusten välillä. Samaan päätyivät myös Blatchford, Goldstein, Martin ja Browne (2002, 169). Myös Robinson ja Wittebols (1986; ks. Özerk 2001, 357) havaitsivat pienen ryhmäkoon parantavan koulu-saavutuksia. Sekä Blatchfordin ym. (2002, 183) että Robinsonin ja Wittebolsin mukaan erityisesti akateemisesti heikommät oppilaat hyötyvät pienestä luokasta.

Yksilöllisyydellä ja pienellä ryhmäkoolla on myös haittapuolensa: lapsi tottuu siihen, että vieressä on jatkuvasti aikuinen ihminen neuvomassa. Yksi vanhemmista toi esille, että se ei ole lapsen itsetunnon kehityksen kannalta hyvä asia. Lapselta saattaa puuttua luottamus itseensä ja omiin kykyihinsä, kun hän on aina tottunut varmistamaan asian lähellä olevalta aikuiselta. Tämä saattaa aiheuttaa ongelmia varsinkin siirryttäessä takaisin yleisopetukseen.

*Ainut se huono puoli, mikä siitä tavallaan oli, että sielä oli aina se aikuinen vieressä. Se tavallaan se oman itsetunnon kehityksen kannalta huono se, että aina pitäis olla se aikuinen, jolta mää saan varmistaa, että onko tämä oikein. Että se oli niinkö todella vaikeaa sitte ko siirryttiin yleisopetukseen. Elikkä tavallaan ”Apua, mää oon yksin, mitä mää nyt teen?”, että se luottamus omaan itseensä oli sitte niinkö, että se ois pitäny aina olla, ko siinä oli kuitenkin avustaja ja opettaja, aina se tuki sitte siinä. Että se on niinkö se tavallaan, joka jäi, ei nyt niinkö kielteisenä, mutta sillä lailla mietityttään.*

Samansuuntaisiin tuloksiin on päätynyt myös Kuorelahti (2000). Pienessä luokkayhteisössä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on runsasta. Tämä sinän-

sä positiivinen piirre saattaa muuttuakin uhaksi, mikäli oppilas tulee riippuvaiseksi opettajan kontrollista ja hänen ennestäänkin heikko itseohjautuvuutensa kärsii. Toisaalta kyseisessä tutkimuksessa opettaja-addiktius saattoi selittyä tutkitun kahden eri oppilasjoukon alkuperäisestä erilaisuudesta eikä niinkään opetusmuodosta. (Kuorelahti 2000, 134.)

### 5.1.2 Itsetunnon kohoaminen – pienluokan leima

*Itsetunnon kohoaminen.* Useat vanhemmat mainitsivat, että pienluokassa lapsen oppiminen alkoi sujua ja sitä kautta myös itsetunto vahvistui, kun oppilas sai myönteistä palautetta. Toisaalta, kuten juuri totesin, yksi vanhemmista toi esille sen, että lapsen itsetunnon kehityksen kannalta oli huono asia, kun pienluokassa oli koko ajan vieressä aikuinen, jolta sai tarkistaa, tekeekö oikein. Siirryttäessä takaisin yleisopetukseen tämä aiheutti ongelmia ja itsetunto joutui koetukselle, kun sopeutuminen yleisopetukseen ja kavereiden saaminen ei muutenkaan ollut helppoa. Montgomeryn (1996; ks. Kaukiainen ym. 2002, 270) mukaan oppimisvaikeuksista kärsivien lasten minäkäsitykseen vaikuttaa kolme asiaa: integraation määrä, se minäkäsityksen osa, jota arvioidaan (yleinen, sosiaalinen, fyysinen tai akateeminen) ja metodi, jolla minäkäsitystä mitataan. Erityisluokassa opiskelevilla lapsilla on yleensä yhtä hyvä yleinen minäkäsitys kuin yleisopetuksessa opiskelevilla, kun taas yleisopetuksessa opiskelevilla erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on huonompi yleinen minäkäsitys kuin heidän luokkatovereillaan. Mikäli mitataan muita kuin yleistä tai akateemista minäkäsitystä eli esimerkiksi sosiaalista, fyysistä tai emotionaalista minäkäsitystä, oppimisvaikeuksista kärsivät lapset eivät juurikaan eroa ei-oppimisvaikeuksista kärsivistä lapsista, toisin kuin opettajat ja vanhemmat usein ajattelevat. (Montgomery 1996; ks. Kaukiainen ym. 2002, 270.) Eli aikaisempi kirjallisuus tukee saamaani tulosta siitä, että pienluokka oli lapsen itsetunnon kehitykselle hyvä asia, ainakin kun puhutaan akateemisten taitojen minäkuvasta. Toisaalta Kaukiaisien ym. (2002, 275) tutkimuksessa ei ilmenyt yhteyttä oppimisvaikeuksien ja lapsen yleisen minäkäsityksen välillä eikä yleisopetukseen integroiduilla oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla havaittu luokkatovereitaan huonompaa minäkäsitystä.

Laine (2005, 50) korostaa opettajan oppilaalle antaman palautteen merkitystä. Palautteen tehtävänä on kertoa yksilölle, mitä häneltä odotetaan ja samalla

auttaa häntä ymmärtämään omaa käyttäytymistään (Laine 2005, 50). Myönteinen ja kannustava palaute tukee lapsen oman hallinnantunnetta ja itsemääräytyvyyttä (Aunola 2005, 16). Palaute on tärkeää paitsi lapselle myös vanhemmille. Myönteinen palaute luo vanhemmillekin uskoa lapseensa, mikä taas heijastuu lapseen (Aunola 2005, 16). Yksi haastattelemistani vanhemmista toi hyvin esille palautteen keskeisen merkityksen heille vanhepina.

*No sitte oikeastaan ko se syksyllä siirtyi sinne, ko meillähän oli se kevät semmosta, että punakynällä oli kirjoitettu kaks kolme reissuvihkoa täyteen, että (nimi) tekee sitä ja (nimi) tekee tätä ja se ei osaa, tai siis ei halua ryhmässä olla, eikä osaa olla ja kiusaa muita ja opettaja ei pärjää ja kaikkia tämmöistä jatkuvasti. Niin rupes sillon syksyllä tuleen sieltä erityisluokasta tämmöistä positiivista palautetta heti, opettajalta, että on ollu hyvä päivä. Tai sitte jos oli vähä huono päivä ollu, niin oli laitettu, että oli vähä huonompi päivä, mutta me ollaan tää selvitetty täällä ja kaikki on ok. Tuli tiäkkö semmonen, että se on osaavissa käsissä sielä, että ei voi olla totta, että meidän ei tarte niinkö täällä peljätä koko aika, että mitä tulee koulusta tietoa. Se loi vanhemmilleki semmosta toivoa, että tässä on vielä jotain toivoa tuon lapsen suhteen.*

*Pienluokan leima.* Yleensä kaikilla asioilla on varjopuolensakin. Vaikka pienluokkaan siirtyminen vanhempien mielestä oli yleensä lapsen itsetunnon kannalta hyvä asia, toisaalta kolikon kääntöpuolella oli pienluokan leima. Noin puolet vanhemmista oli sitä mieltä, että lapsi (ja joissakin tapauksissa koko perhe) joutui jollakin tavalla leimatuksi siirtyessään pienluokkaan tai vanhemmat ainakin pelkäsivät sitä ennen pienluokkaan siirtoa. Vanhemmat myönsivät heillä, sisaruksilla tai sukulaisilla olleen ”vanhanaikaisia” ajatuksia siitä, että erityisluokkaan joutuvat lapset ovat jotenkin tyhmiä. Valitettava tosiasia on, että tutkimusten mukaan monilla ihmisillä on negatiivinen asenne eri tavalla vammaisia kohtaan (Marom, Cohen & Naon 2007, 14). Puolet haastattelemistani vanhemmista kuitenkin koki, ettei lähiympäristö ollut mitenkään reagoinut siihen, että heidän lapsensa siirtyi pienluokkaan.

Ei ole aina yksiselitteistä, saako lapsi leiman vasta erityisluokalle siirryttyään vai onko lapsi ollut leimattu jo yleisopetuksessa. Kuorelahden (1997, 73) tutkimuksessa ala-asteen oppilaiden vanhemmat kokivat yläasteen oppilaiden van-

hempia useammin, että heidän lapsensa on leimattu häiriköksi. Yli puolet vanhemmista koki kuitenkin, että lapsi ei saanut häirikköoppilaan leimaa hänen siirtymään ESY-opetukseen. Kolmasosa vanhemmista koki lapsensa tulleen leimatuksi jo ennen siirtymistä. Vanhemmilleen lapsi oli kuitenkin ensisijaisesti tavallinen koululainen. Koulun puolelta häirikön leima kuitenkin helpommin annettiin ja erityisluokalle siirtyminen entisestään vahvasti leimaa. (Kuorelahti 2000, 128, 133.)

Yhden oppilaan vanhemmat olivat sitä mieltä, että lapsi ei ikäistensä joukossa ollut joutunut leimatuksi. Toisen oppilaan vanhempi sanoi, että lapsi ei lähipiirinsä lasten joukossa ollut joutunut leimatuksi, mutta vanhemman mukaan lapsi koki, että hänen ikätoverinsa pitivät häntä jotenkin erilaisena. Kuorelahdenkaan tutkimuksessa lapsi itse ei kokenut tulleen leimatuksi, vaikka olikin tietoinen kouluyhteisön hänelle langettamasta leimasta. Hän saattoi nähdä asian jopa positiivisena. (Kuorelahti 2000, 133.) Myös Rinteen ym. (2004, 73-74) tutkimuksessa ala-asteen osa-aikaisen ja myös luokkamuotoisen erityisopetuksen oppilaat näkivät erityisopetuksen maineen hyvänä ja he eivät uskoneet, että kaverit paheksuvat erityisopetuksen saamista, ainakaan siinä määrin kuin yläasteella. Toisaalta taas Bruinicksin (1978) ja Gottliebin, Semmelin ja Veldmanin (1978) tutkimuksissa ilmeni, että lapsilla on negatiivisia asenteita erityistä tukea tarvitsevia ikätovereitaan kohtaan (ks. Kaukiainen ym. 2002, 269). Myös Kuorelahden (1997) tutkimuksessa ESY-oppilaat näkivät oman statuksensa huonompana kuin muut peruskoulun 8. luokkalaiset. ESY-oppilaat eivät kokeneet saavansa luottamusta ja kunnioitusta luokkatovereiltaan ja heiltä puuttui tunne siitä, että he ovat tärkeitä. (Kuorelahti 1997, 73-75.)

On tutkittu myös sitä, miten luokkatovereiden asenteita vammaisuutta kohtaan voisi parantaa ja leimaa vähentää. Marom ym. (2007) tekivät kokeilun, jossa ei-vammaiset oppilaat viettivät vuoden ajan 1-2 kertaa viikossa 30-90 minuuttia älyllisesti kehitysvammaisten tai CP-vammaisten kanssa. He havaitsivat, että ei-vammaisten asenteet vammaisia ikätovereitaan kohtaan paranivat vuoden aikana. Suora kontakti erilaisten ryhmien välillä voi siis muuttaa asenteita. Marom ym. viittaavat kuitenkin Newberryn ja Parishin (1987) tutkimukseen, jossa havaittiin, että sosiaalinen vuorovaikutus vammaisten ja ei-vammaisten kesken parantaa ei-vammaisten asenteita vammaisia kohtaan vain siinä tapauksessa, että vamma on suhteellisen näkyvä ja vuorovaikutus on riittävän pitkäkestoista. (Marom ym.

2007, 116, 122-123.) Tässä tutkimuksessa tuli esille kuitenkin myös se, että kun lapsi on integroituna yleisopetukseen, hän saattaa kokea, ettei hän kuulu mihinkään eli integraatio ei aina ole pelkästään hyvä ratkaisu oppimisvaikeuksista kärsivän lapsen kohdalla.

Siihen, millaisen leiman pienluokalle siirtyvä lapsi saa, näytti vaikuttavan olennaisesti pienluokan maine. Aina leima ei välttämättä ole pelkästään negatiivinen asia. Kyseinen pienluokka oli kunnassa paljon esillä ja vanhemmat näkivät tämän erittäin positiivisena asiana ja yhtenä syynä sille, miksi he eivät pelänneet lapsensa leimautumista tämän siirtyessä pienluokkaan. Pienluokan opettaja ei jäänyt luokkansa kanssa piiloon vaan toi heidät esimerkiksi lehtien palstoille.

*Mutta se on tosi hieno sillai, että vaikka on näin pieni paikkakunta ja yhtäkkiä aattelis, että mit täälä oikeastaan voi niinkö tehdä, niin hienosti nää on täälä ottanu näitä yhteistyökumppaneita, niinkö vanhainkoteja ja muita. Että se on mahtavaa. Että sitte kuitenkin uskalletaan lähtä vähä kauemmas maakuntaan ja ollaan lehessä, että se on kyllä tosi mahtavaa. Varmaan tulee itseluottamustaki siinäki.*

Yksi vanhemmista oli sitä mieltä, että pienluokan maine oli oleellisesti parantunut vuosien kuluessa juuri esillä olemisen kautta; siihen aikaan kun hänen lapsensa siirtyi pienluokkaan, maine ei vielä ollut yhtä hyvä ja tästäkin syystä vanhempi suhtautui aikaisemmin vähän vastenmielisesti lapsensa pienluokkasiirtoon. Vanhempi koki, että pienluokalla oli vielä silloin niin vahva leima, joka sittemmin on muuttunut.

*Ei, ei enää, se on muuttunu. Ja mä oon joskus opettajalle sanonukki, että se on niin mahtava, että se on tuonu tavallaan sen koulun ja ne oppilaat ja kaikki keskelle sitä normaalia elämää ja se on todella hieno asia. Että se ei oo niinkö enää semmonen kauhia mörkö jossaki tuola, että joo näettiin, että sää et onnistu niin nyt sää joudut sinne. Ja sitte tommosiin, että osallistutaan tempauksiin ja ollaan aktiivisia niinkö kunnan näisä, mun mielestä se on kauhian mahtava asia. Siinä vaiheesa se ei ollu tätä, ko meiän (nimi) sinne meni, ja sen takia se oli niin negatiivinen se tunne mullaki kauan aikaa ja mä aattelin, että ei hyvänen aika ja kyllä mä sitä mietin kauan aikaa.*

Pienluokka oli siis monesta yhteydestä tuttu kuntalaisille, mikä helpotti ainakin muutamien vanhempien kohdalla lapsen siirtymistä pienluokkaan. Ennakkoluuloilta ei kuitenkaan voitu täysin välttyä. Yksi vanhemmista koki, että isommalla paikkakunnalla olisi voinut olla helpompaa ”sulautua massaan”. Ihmiset eivät välttämättä sanoneet asiasta suoraan, mutta vanhemmat jotenkin aistivat sen, mitä muut ihmiset ajattelevat ja että heillä on ennakkoluuloja erityisluokkaa kohtaan. Useat vanhemmista sanoivat kuitenkin tulleet sinuiksi asian kanssa eikä heitä *hävettänyt olla erityisluokkalaisen vanhempi*.

Yhden oppilaan vanhemmat toivat esille sen, että pienluokka on ”korkeassa kurssissa” myös kyseisessä koulussa ja koulun rehtori ja muu henkilökunta arvostavat luokkaa.

*Mutta tuolahan on niinkö korkeassa kurssissa tuo pikkuluokka, että ne niinkö pitää sitä tosi fiksunä porukkana sillä lailla ne muutkin, että ne on saanu sen hienosti sielä, jotenki koulun sisällä sen, että ne ei oo missään nimessä niinkö huonompia mitä ne muut.*

Muutama vanhemmista koki, että pienluokan oppilaat joutuvat leimatuksi erityisesti kirkonkylällä. Vanhempien mielestä pienluokan oppilailla oli kirkonkylälle yleisopetukseen palatessaan leima otsassa. Useampi vanhempi koki, että kirkonkylän opettajat eivät olleet valmiita ottamaan vastaan erityistä tukea tarvitsevia tai pienluokasta palaavia oppilaita vaan olivat ennakkoluuloisia heitä kohtaan. Toki poikkeuksia opettajistakin löytyi.

*Että muilla tuntuu olevan se, että jos ei mee mukana niin ne on heti laittamasa tuonne erityisluokkaan, että ne ei oo yhtään valmiita tuleen vastaan tai kokeileen muita keinoja. Tietysti se riippuu opettajasta. Mutta on opettajia, joilla on se oma tyyli ja that's it. Että ei oikein olla valmiita...*

Hayes ja Livingstone (1986; ks. Adalsteindottir 2004, 98) havaitsivat, että inkluusio onnistuu paremmin pienissä kouluissa, koska niissä oppilaiden erilaisuutta ei arvostella samalla lailla vaan kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintoihin ja tuntea kuuluvansa joukkoon. Yksi haastattelemistani vanhemmista totesi, että vielä on tehtävä työtä sen eteen, että saataisiin yleinen hyväksyntä ja



ihmiset ymmärtäisivät, että pienluokan oppilaat ovat samanarvoisia kuin muutkin lapset.

### 5.1.3 Kouluviihtyvyys

Tässä tutkimuksessa oppilailla ei ollut ongelmia koulussa viihtymisessä. Vaikka koulussa ilmenikin vaikeuksia ja läksyjen paljous ja oppimisen nopeus saattoivat ahdistaa oppilasta, vanhempien mukaan kaikki lapset olivat kuitenkin aina viihtyneet koulussa hyvin ja lähtivät iloisena kouluun.

*Kyllä se kuiteski aina lähti ihan mielellään eikä se ikinä sanonu, että voi ei tai että miksen mää oo oppinu, tai ettei se niinkö sitä haitannu yhtään.*

Tilanne on parempi kuin valtakunnallisesti: opetushallituksen koululaistutkimuksen (1995) mukaan yli puolet suomalaisista oppilaista oli sitä mieltä, että he jäisivät mielellään aamulla kotiin. WHO:n koululaistutkimuksen perusteella noin kolmasosa Suomen oppilaista ei viihdy koulussa. Erityisesti tämä oli nähtävissä poikien ja yläasteikäisten kohdalla. Kansainvälisesti katsoen tilanne on Suomessa huono. Oppilaat kyllä arvostavat koulutusta ja koulunkäyntiä, mutta heillä on motivaatiopula. (Linamo & Kannas 1995, 109, 114.)

Koska haastattelemieni vanhempien lapset viihtyivät koulussa jo ennen erityisluokkasiirtoa, siirrolla ei ollut niin suurta vaikutusta heidän kouluviihtyvyyteensä kuin monissa muissa tutkimuksissa on havaittu. Kuorelahden (1997) tutkimuksessa ESY-oppilaiden viihtyvyys erityisluokissaan oli parempi kuin yleisopetuksen oppilaiden viihtyvyys omissa luokissaan. Samaan päätyi Rinne ym. (2004, 67) ja heidän tutkimuksessaan luokkamuotoinen erityisopetus koettiin vielä viihtyisämpänä kuin osa-aikainen erityisopetus. Kuorelahden ja Rinteen ym. tutkimukset erosivat kuitenkin siinä, kummat olivat koulumyönteisempiä: ala- vai yläastelaiset. Kuorelahden tutkimuksessa yläasteella viihtyvyys ESY-luokassa oli parempi kuin ala-asteella. Ala-asteikäiset oppilaat myös kokivat koulun käynnin negatiivisempänä. Rinteen ym. (2004, 68) tutkimuksessa taas viidesluokkalaiset erityisoppilaat kokivat lähes kauttaaltaan koulua koskevat asiat positiivisemmin kuin kahdeksasluokkalaiset. Erityisoppilaiden suhtautuminen kouluun siis muuttui negatiivisemmaksi heidän siirtyessään yläasteelle. Selittävänä tekijänä Kuorelah-

den ja Rinteen ym. tutkimustulosten eroille saattaa olla se, että Kuorelahden tutkimuksen oppilaat haikailivat vielä ala-asteella takaisin yleisopetukseen, mutta yläasteella he jo näkivät ESY-luokan heille parempana paikkana. (Kuorelahti 1997, 73-75; Rinne ym. 2004, 67-68.) Myös Kivirauman (1995, 130) tutkimuksen yksi keskeisimmistä tuloksista oli (pääasiassa yläasteikäisten) poikien hyvä viihtyminen tarkkailuluokassa. Viihtymiseen vaikuttivat ennen kaikkea kaverit, mutta merkityksensä oli myös opettajilla, jotka kuvattiin reilummiksi. (Kivirauma 1995, 131).

Kuorelahti tutki myös vanhempien ja opettajien käsitystä lastensa/oppilaidensa kouluviihtyvyydestä. Tulokset olivat yhteneviä lasten arviointien kanssa: ala-asteikäisten huoltajista 56 % ja yläasteikäisten huoltajista 84 % arvioi, että lapsi käy mieluummin koulua erityisluokassa kuin normaaliluokassa. Opettajien mielestä oppilaat olivat erityisluokalla myös motivoituneempia, yläasteella vielä ala-astetta enemmän. Täten voidaan siis todeta, että esy-luokat lisäävät kouluviihtyvyyttä erityisesti yläasteella. (Kuorelahti 1997, 75.)

Tutkimuksessani joidenkin oppilaiden kohdalla oman vaikeutensa koulunkäyntiin toi koulukiusaaminen, josta kerron tarkemmin myöhemmässä kappaleessa. Koulukiusaaminenkaan ei kuitenkaan saanut oppilaita inhoamaan kouluun lähtöä. Koulussa olevista ongelmista ei aina myöskään kerrottu vanhemmille, vaan vanhempi kuuli niistä vasta opettajalta:

*Hänhän tuli kotia sillan syksylläki, että hyvin oli menny koulu, ei mitään sen kummempaa, vaikka se sielä koulusa temppuili ja itki sielä pöydällä ja meni mököttään, niin lähösä ei ollu mitään vaikeuksia. Hän lähti, tai ko mä kysyin miten menee niin hän sanoi, että hyvin ja opettajalta tulee aivan muuta. Niin, että se oli niinkö ihmeellistä, että ei se koskaan ollu vaikeeta se kouluun lähtö sillä, vaikka se sitte temppuski sielä. Ja sitte jos mä kysyin, niin hyvin menee.*

## 5.2 Opetus ja oppiminen

*Opetusmenetelmät.* Tutkimassani pienluokassa opetustyyli on hyvin toisenlainen kuin yleisopetuksessa, kuten jo alussa kerroin. Yksi vanhemmista ilmaisi asian niin, että pienluokassa lasta katsotaan kokonaisvaltaisesti, ei pelkästään opetuksen näkökulmasta.

*Lasta kahtotaan niinkö sillai kokonaisvaltasesti, että se ei oo vain se, mitä sää opit nyt vaan sut niinkö hyväksytään kokonaan. Niin kasvattaahan se ihmistä aivan eri lailla ko se, että nyt mää opetan sulle ton osan niin sää oot siinä sitte hyvä. Onhan se ihan erilaista.*

Tätä ajattelutapaa voidaan Haapaniemen (2003) mukaan kutsua humanistiseksi oppimisorientaatioksi. Humanistiselle orientaatiolle on tyypillistä laaja-alaisuus ja kokonaisuusien korostaminen. Ihmistä ei katsoa pelkästään yksilönä vaan osana suurempaa kokonaisuutta ja vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. Tavoitteena on, että lasta tuetaan moniammatillisena yhteistyönä ja vanhemmat ovat mukana suunnittelemassa lapsen kasvatustavoitteita ja –menetelmiä. (Haapaniemi 2003, 30-31; ks. myös Lehtovaara 1992, 134.) Ajattelutapaa voisi Virtasen (1994) mukaan kutsua myös kokonaisvaltaiseksi opetuksiksi. Kokonaisvaltaisessa opetuksessa olennaisinta on oppilaan elämän kannalta merkittävät asiat. (Virtanen 1994, 70.)

Yhtenä keskeisimpänä hyvänä puolena haastatteleman vanhemmat näkivät luokan toiminnallisuuden. Koulussa ei keskitytä pelkästään akateemisiin taitoihin vaan elämäntaitoihin.

*Mää tykkäsin hirveesti myös, että ne teki just paljo tämmösiä normaalielämään liittyviä juttuja, että niillä oli paljo yrittäjäkahvilaa sun muuta, että mun mielestä ne oli aivan hirveen ihania juttuja, että se ei oo vaan sitä lukemista ja laskemista ja tämmöstä vaan että leipomista ja tommosta, ihan tavallisia asioita.*

*Niillähän oli kaikenlaista mukavaa touhua sielä. Oli ihan semmosta, että opetettiin käytännön asioita ja ihmisten kans toimeen tulemistä ja miten ihmisten kans ollaan ja asioidaan, ihan tämmösiä perusasioita.*

Liinamon ja Kannaksen (1995) mukaan koulua on kritisoitu siitä, että se keskittyy liikaa tietojen opiskeluun sekä arvostaa enemmän tiedollista osaamista ja oppimista kuin muunlaista osaamista. Koulun toiminnan tulisi olla monipuolista, jotta jokainen oppilas pääsisi menestymään hyvin jossakin. Onnistumisen kokemukset ovat itsetunnon ja identiteetin rakentumisen kannalta olennaisia. Kouluonnistumi-

set myös lisäävät ja ylläpitävät oppimishalua ja innostusta. (Liinamo & Kannas 1995, 114.) Vanhempien mukaan pienluokassa nostettiin esille tulevaisuuden kannalta olennaisia asioita nippelitiedon sijaan.

*Ja sitte tosi hienoja ne projektit, ne sanomalehtijutut, ko ne ehtii, lukevat sanomalehistä tietoa. Tosiaan niinkö ettei oo tärkeää osata mitään Euroopan bruttokansantuotetta, niinkö ite on pitäny opetella lukumääriä ja kaikkia tämmösiä, niinkö opettajan kans puhuttiin, että tärkeämpää justiin, että tietää mitä Suomesa tapahtuu ja tietää paikkakunnat ja tämmöset. Että ne keskittyy semmisiin asioihin.*

Pienluokassa opetusmenetelmät olivat siis monipuoliset, kuten yksi vanhemmistakin asian ilmaisi. Halisen ym. (2006, 174) mukaan yksilöllistetyn opetuksen tulisikin olla opetusmenetelmiltään, oppimateriaaliltaan ja opetusvälineiltään monipuolista ja niiden käytön vaihtelevaa. Kuorelahti (2000, 129) havaitsi tutkimuksessaan, että erityisluokissa käytetään vähemmän opettajakeskeisiä opetusmuotoja kuin yleisopetuksessa. ESY-luokan opettajat kertoivat käyttävänsä eniten yksilölliseen etenemiseen perustuvaa työskentelytapaa ja vähiten koko luokan opettamista yhdessä, samassa tahdissa etenemiseen perustuvaa opetusmenetelmää. Opetus oli siis oppilasjohtoisempaa (Kuorelahti 2000, 110, 118.) Myös oppilaat itse toivovat, että koulussa käytettäisiin enemmän vaihtoehtoisia työskentelymuotoja, kuten yhteistoiminnallista oppimista, ryhmä- tai parityöskentelyä, vapaamuotoisempaa ja vaihtelevampaa toimintaa sekä käytännön työtä (Lappalainen 1996, 121).

Keskustelu opetusmenetelmänä on huomattavasti helpompaa pienessä kuin isossa ryhmässä/ luokassa. Pienen ryhmäkoon on havaittu saavan aikaan rikkaampaa kielellistä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä; pienessä luokassa kun keskustelumahdollisuuksia ilmenee enemmän. Suuremmissa luokissa saattaa käydä niin, että oppilas ei edes puhu opettajalle saati pääse kysymään tältä mitään. Pienessä luokassa oppilaan kysymät kysymykset myös yleensä liittyvät käsiteltävään aiheeseen, kun taas suuremmissa luokassa kysymykset useimmiten koskevat jotain, joka ei varsinaisesti liity aiheeseen. Myös opettajan kysymystyyllillä on havaittu olevan eroa ryhmäkoosta riippuen: pienissä luokissa opettajat kysyvät enemmän käsiteltävään aiheeseen liittyviä kysymyksiä ja toisaalta myös oppilaan

omaa ajattelua herätteleviä kysymyksiä kuin suurissa luokissa. Kysymysten avulla opettaja voi myös auttaa oppilasta suuntaamaan huomionsa käsiteltävän aiheen keskeisiin seikkoihin. (Özerk 2001, 362-365; ks. myös Blatchford ym. 2003, 716-719.)

*Oppimisympäristöt.* Yksilöllistetyssä opetuksessa (ja miksei yleisopetuksesakin) oppimisympäristöjä voivat olla monet muutkin paikat kuin koulun luokahuoneet. Koulun ulkopuolella opiskeltaessa löytyy hyviä mahdollisuuksia konkretisoida opetusta ja havainnoida erilaisia ilmiöitä. (Halinen ym. 2006, 174.) Haastattelemani vanhemmat näkivät hyvänä luokan yrittäjyyskasvatuksen sekä erilaiset projektit ja retket, jotka toivat vaihtelua koulun arkeen.

*Niitähän esimerkiksi kasvatetaan yrittäjyyteen, yrittäjyyskasvatusta annetaan jo ihan näin pienestä asti ja tehdään kaikennäköisiä ryhmätöitä yhteistyöllä. Ne tekee matkoja ja tutustumiskäyntejä. Että se ei oo sitä samaa lukemista ja kirjottamista, vaan sitä piristetään aina tämmösillä erilaisilla jutuilla.*

Laineen (2005, 53) mukaan erilaiset luokan yhteiset tapahtumat, retket, lehdet jne. lisäävät ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lapsen itsetunnon kannalta on erittäin tärkeää, että lapsi kokee olevansa hyväksytty ja kuuluvansa johonkin ryhmään. Jokaisella lapsella tulisi olla ryhmässä oma roolinsa, jossa hän voi kokea olevansa tarpeellinen koko ryhmälle. (Laine 2005, 53.)

*Oppiminen.* Vanhempien mielestä oppiminen alkoi sujua pienluokkaan siirtymisen jälkeen, ei toki välttämättä heti, mutta ajan kanssa. Yksi lapsista esimerkiksi kertoi kotona vanhemmilleen, että nyt hän vihdoinkin pysyy mukana opetuksessa. Myös Kuorelahden (1997, 77-78) tutkimuksessa oppilaan osaamisen tunne ja keskittyminen oppitunneilla kasvoivat erityisluokkaan siirron myötä. Rinteen ym. (2004, 61) tutkimustulokset olivat samansuuntaiset ja luokkamuotoisessa erityisopetuksessa tulokset olivat parempia kuin osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Kuorelahden (1997) ja Jahnukaisen (2001) tutkimille ESY-luokkalaisille erityisluokka tarjosi tilaisuuden oppia ja opiskella: tilaisuuden, joka oli saattanut aiemmin syystä tai toisesta jäädä toteutumatta. Oppilaat saatiin edes jossain määrin motivoitua opiskeluun. Erilaiset rangaistukset sekä pinnaaminen vähenivät; poikien kohdalla enemmän kuin tyttöjen kohdalla. Ala-astelaiset kokivat negatiivisena läksyjen lisääntymisen, mutta yläasteella läksytkin oppilaiden mielestä

vähenevät. Kun arvioitsijoina olivat vanhemmat, opettajat ja rehtorit, muutokset nähtiin sitä positiivisempina mitä kauempana arvioitsija oli arvioitavasta. Opettajista vain kolmannes näki opiskelutaitojen parantuneen erityisluokkasiirron myötä, vanhemmat ja rehtorit olivat selvästi positiivisempia. Koulumotivaation ja käyttäytymisen paranemisesta vanhemmat ja opettaja olivat kuitenkin suunnilleen yksimielisiä. Myös lapsen koulumenestys parani siirron myötä, joko ihan konkreettisesti numeroina tai koettuna oppimisen tunteena. Ala-asteella erityisesti pojat kokivat todistustensa parantuneen, yläasteella taas tytöt. (Kuorelahti 1997, 77-78, 80; Jahnukainen 2001, 222-223; Rinne ym. 2004, 61, 64-65.)

### 5.3 Opettaja pienluokan hengen luojana

Haastatteleman vanhemmat antoivat koko siirtoprosessin onnistumisesta erityisen kiitoksen opettajalle, mutta hänet mainittiin vielä erikseen yhtenä pienluokan hyvänä puolena. Vanhemmat uskoivat, että erityisopettajalla on enemmän keinoja kohdata heidän lapsensa tarpeet kuin luokanopettajalla. Kiitoksensa sai myös muu koulun henkilökunta.

*Se hyvä puoli mun mielestä, että ainaki me on koettu, että sielä on opettaja ollu ihan hyvä, tai opettajat. Ja yleensäki koko henkilökunta, että ne on niinkö ottanu hyvin tämän vastaan.*

Aiemmissakin tutkimuksissa opettajan suuri merkitys on havaittu. ESY-luokkien suurimmaksi eduksi havaittiin toimiva oppilaan ja opettajan välinen kasvatuksellinen vuorovaikutussuhde. Lapsi saa oppia häneltä puuttuvia hyväksyttäviä malleja ja kokea tulleen kuulluksi ja ymmärretyksi, välitetyksi ja hyväksytyksi. Hän saa myös oppia itseohjautuvuutta. (Kuorelahti 2000, 134.) Usein tärkeämpää kuin se, mitä opettaja sanoo, on se, miten hän käyttäytyy ja elehtii eli ei-verbaalinen viestintä (Hall & Hall 1988; ks. Adalsteinsdottir 2004, 96). Ei-verbaalinen viestintä voi myös kertoa oppilaalle siitä, hyväksyykö opettaja hänet vai ei (Adalsteinsdottir 2004, 97). Opettajan hyväksynnän saaminen on erityisen tärkeää oppilaalle, jolla on oppimisvaikeuksia, koska hän ei välttämättä saa hyväksyntää muilta oppilailta (Dalen 1994; ks. Adalsteinsdottir 2004, 97). Rinteen ym. (2004) tutkimuksessa viidesluokkalaisten erityisoppilaiden mielestä opettaja suhtautui

heihin ala-asteella myönteisemmin ja he kokivat itsensä tärkeämmiksi ja vähemmän masentuneiksi kuin kahdeksaluokkalaiset. Myös Kuorelahden tutkimuksessa ESY-oppilaiden mielestä heidän opettajansa oli kannustavampi ja kuuntelevaisempi kuin heidän yleisopetuksessa opiskelevien ikätovereidensa mielestä. (Kuorelahti 1997, 73-75; Rinne ym. 2004, 67-68.)

Myös Jahnukaisen (2001) tutkimuksessa nyt jo aikuistuneet, entiset ESY-oppilaat näkivätkin keskeisenä vaikuttavana tekijänä erityisluokalla opettajan. Usein juuri suhde opettajaan oli aiheuttanut hankaluuksia yleisopetuksen puolella, mutta erityisluokalla opettajasuhde oli muuttunut positiiviseksi. Toki kaikki kokemukset eivät olleet yhtä hyviä, vaan joukossa oli myös ei niin hyvänä pidettyjä erityisopettajia. (Jahnukainen 2001, 221.) Myös Kivirauman (1995) tutkimuksessa opettajan merkitys oli keskeinen. Hänen tutkimistaan tarkkailuluokalla peruskoulunsa päättäneistä pojista suurin osa siirrettiin tarkkailuluokalle vasta yläasteella ja Kivirauma näkeekin syyksi sen, että yläasteella ala-asteen läheisen ja tuttavallisen oppilas-opettaja suhteen korvasi kiireiset, vieraat ja vaihtuvat ihmissuhteet. Tarkkailuluokalla palattiin jälleen lähelle ala-asteen tilannetta (Kivirauma 1995, 144.) Myös vanhemmat ovat nähneet opettaja-oppilas –suhteen erityisluokan myönteisenä puolena (Kuorelahti 1997, 75).

Millainen on sitten hyvä erityisluokanopettaja? Opettaja toimii aina oman persoonansa kautta ja niinpä hänen persoonansa määrittelee sitä, miten hän toimii luokassa. Opettajan käytös ja opetuskäytännöt taas vaikuttavat oppilaiden oppimiseen ja luokan ilmapiiriin. Olennaista on, että opettaa itse on tietoinen omasta toiminnastaan ja on kiinnostunut oppilaistaan. (Adalsteinsdottir 2004, 107-109.) Opettajan tulee olla tietoinen myös oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista ja oppimistyyleistä. Jokaisen oppilaalla on oikeus saada tarvitsemansa tuki ja oppisisällöt tulee valita yksilöllisesti oppilaan tarpeet huomioiden. (Haapaniemi 2003, 177.) Kun opettaja pyrkii todella ymmärtämään oppilastaan ja hänen tarpeitaan sekä oppimistyyliään, oppiminenkin on todennäköisempää (Rogers & Freiberg 1994; ks. Adalsteinsdottir 2004, 98). Myös Cornelius-White (2007, 130) havaitsi, että positiivinen opettaja-oppilas –suhde edesauttaa oppimista, etenkin kun opettaja toimii oppilaskeskeisesti.

Erityisluokanopettajan tulee paitsi tuntea itsensä ja oppilaansa, myös pysyä ajan tasalla eri oppiaineiden sisällöistä. Tämä saattaa nousta ongelmaksi yläasteella, kun erityisopettajalle tulee opetettavaksi useita oppiaineita, joihin hänellä ei

varsinaisesti ole koulutusta. Tällöin opetuksen taso on vaarassa laskea, kun ne oppilaat, jotka joissain aineissa ovat keskitasoa parempia, eivät välttämättä saa tasoistaan opetusta. Kyseenalaista on tietysti se, miten realistisia oppilaiden arviot omasta tasostaan ovat. Yhteistyö yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä muodostuukin erityisen tärkeäksi, jotta erityisopettaja pystyisi tuottamaan kunkin oppilaan kykyä vastaavaa materiaalia. (Jahnukainen 2001, 225-227.)

Erityisopetus vaatii suunnitelmallisuutta, jotta opettaja pystyy kohtaamaan jokaisen oppilaansa yksilölliset tarpeet. Toisaalta opettajalta vaaditaan myös joustavuutta ja kekseliäisyyttä, sillä asiat eivät läheskään aina mene niin kuin opettaja on suunnitellut vaan opettaja joutuu nopeastikin keksimään uusia menetelmiä ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Paitsi oppilaiden, opettajan on tultava toimeen myös oppilaiden vanhempien kanssa. (Haapaniemi 2003, 177.)

*Luokan turvallinen ilmapiiri.* Kuten jo aiemmin totesin, opettajan rooli luokan ilmapiirin luoja on olennaisen tärkeä. Useampien vanhempien vastauksissa tuli esille pienluokan turvallinen ja hyvä ilmapiiri. Vanhemmilla oli tunne, että pienluokassa lapsi on turvassa. Samanlaisia tunteita kokivat myös Tonttilan (2006, 125) haastattelemat vammaisten lasten äidit, kun heidän lapsensa siirtyi päiväkodissa integroituun ryhmään tai erityisryhmään. Turvallisuuden kokemus on yksi perustarpeistamme. Turvallinen ja suvaitseva ilmapiiri on edellytys lapsen terveen kasvun tukemiselle. (Liinamo & Kannas 1995, 122.) Laine (2005, 49) tuo esille lapsen perusturvallisuuden vaikutuksen myös hyvään itsetuntoon. Turvallisuudella tarkoitetaan ihmisen hyvää oloa, muiden ihmisten kunnioittamista ja heihin luottamista. Tällöin ei tarvitse pelätä vähättelyä, nolaamista tai pilkkaa toisten taholta. Turvaton lapsi epäilee muita ihmisiä, vetäytyy syrjään, pelkää etenkin aikuisia ja välttelee sosiaalisia tilanteita. Lapsi myös kaipaa jatkuvasti aikuisen vahvistua tekemisilleen eikä luota itseensä. Toisaalta hän voi saattaa tietoisesti rikkoa sääntöjä. Kuten arvata saattaa, perusturvallisuuden puuttuessa oppiminenkin on lähes mahdotonta. Kun lapsen perusturvallisuus on kunnossa, oppiminenkin sujuu paljon paremmin. (Laine 2005, 49-50.)

Tutkimuksessani pienluokan turvallisuuden tunne liittyi vanhempien mielestä osaltaan luokan pieneen kokoon, osaltaan myös siihen, että joitakin oppilaita oli kiusattu yleisopetuksen puolella ja pienluokassa kiusaamiseen puututtiin välittömästi. Kun ei tarvinnut enää pelätä kiusaajia, sai rauhassa keskittyä oppimiseen. Jo perusopetuslain 29 § velvoittaa siihen, että lapsella on oltava oikeus tur-



valliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 1998, 29 §). Perusturvallisuuden tunnetta voidaan lisätä luomalla luottamukselliset suhteet muihin ihmisiin (Laine 2005, 50). Tätä edesauttaa varmasti erityisluokan pieni ryhmäkoko. Luottamukselliset suhteet edellyttävät, että opettaja on aito, oikeudenmukainen ja rehellinen lapsia kohtaan ja kertoo, mitä hän heiltä odottaa. Perusturvallisuus edellyttää myös selviä rajoja ja sääntöjä käyttäytymiselle. Rajat ja säännöt auttavat lasta ennakoidaan toimintansa seurauksia ja sitä kautta ohjaamaan itseään. Säännöt voidaan sopia yhdessä lasten kanssa ja niiden noudattamista tulee myös kontrolloida. (Laine 2005, 50-51.)

Perusturvallisuutta lisäävä tekijä on myös yhteisön positiivinen ilmapiiri, mikä tuli ilmi myös haastattelemieni vanhempien vastauksissa yhtenä pienluokan hyvänä puolena. Laineen (2005, 51) mukaan myönteinen ja lämmin ilmapiiri on helpompi saavuttaa pienissä ryhmissä. Olennaisia tärkeitä ovat tällöin kasvattajan oma esimerkki, käyttäytyminen, ilmeet ja eleet.

### 5.3 Suhteet muihin oppilaisiin

#### 5.3.1 Kaverisuhteet

Vertaisryhmän, johon kaverisuhteetkin kuuluvat, merkitys on lapsen kehitykselle hyvin tärkeää. Vertaisryhmät ovat ryhmiä, joihin lapsi kuuluu itselleen tasavertaisten, kehityksessä samalla tasolla olevien, kanssa. Vertaisryhmässä lapsi voi kehittyä niin sosiaalisesti, kognitiivisesti kuin emotionaalisestikin. Hyväksytyksi tuleminen on tärkeää itse kullekin ja se myös ennakoit tulevaa mielenterveyttä. (Salmivalli 1998, 12, 14.) Kaverisuhteet myös vahvistavat persoonallisuuden kehitystä (Laine 2005, 10). Vertaisryhmään liittyminen tapahtuu viimeistään aloittaessa koulun, mutta useimmiten jo ennen kouluikää esimerkiksi päiväkodissa. (Salmivalli 1998, 12.) Lappalaisen (1996, 118) mukaan kaverit koetaan koulussa tärkeiksi, jopa tärkeimmäksi asiaksi.

Pienluokkasiirron vaikutus kaverisuhteisiin riippui ratkaisevasti siitä, asuiko oppilas samalla kylällä kuin millä pienluokka oli vai kulkiko hän kirkonkylältä. Oppilaista suurin osa kulki pienluokkaan kirkonkylältä eli noin 10 kilometrin päästä, joten pienluokkaan siirtyminen tiesi myös taksi- ja linja-autokyytien alkamista sekä pidempiä koulupäiviä. Tämän koulumatkan pidentymisen vanhemmat

kokivat kaikkein huonoimmaksi puoleksi pienluokkaan siirtymisessä. Vanhempien mielestä koulukuljetus vaikeutti kaverisuhteiden solmimista ja kavereiden jääminen olikin suurimpia mietinnän aiheita siirtoa suunnitellessa niiden vanhempien kohdalla, jotka asuivat kirkonkylällä.

*Se oli kaikkein suurin kysymys justiin, että ko ne kaverit jäi pois. Sitä mielti jo alkuun. Se oli iso, niitähän oli jo kavereita täsä, ko samasa koulusa ja eskari-sa. Pyörällä kulkivat samaa matkaa ja sitte ko yks jäi pois. Ja sitte alko taksi-kyytit ja linja-autot. Päivät menee niin pitkäks. Ei siinä sitte niitä kavereita paljo enää jaksa sitte. Ne jää pois.*

Koulukyytiinkin kuitenkin totuttiin ja osa vanhemmista näki myös positiivisena sen, että lapsi oppii käyttämään linja-autoa. Joidenkin oppilaiden mielestä oli mukava kulkea linja-autolla isompien, yläasteikäisten kanssa. Joidenkin kohdalla se aiheutti ongelmia, kun piti lähteä yläastelaisten kanssa samalta pysäkillä.

*Se toimi oikeastaan yllättävän hyvin. Tietysti päivät oli pitkiä, että hän taksilla siihen aikaan kulki, että nythän on tietysti linja-autokyyti, mutta siihen aikaan taksi haki. En määhän niinkö, siitä tuli semmonen rutiini, että ei se sillä lailla, en määhän ainakaan usko, että se oli mikään huono asia. Että se oli tyyli ja siihen tyydyttiin. Tokihan se ois ollu ihana tuosta kävellä lähikouluun, mutta se oli tilanne ja siihen piti vaan sopeutua.*

Pienluokan kanssa samalla kylällä asuvien kaverisuhteisiin pienluokalle siirtyminen ei juuri vaikuttanut. Jonkin verran enemmän oppilas kuitenkin vietti vapaa-aikaansaakin muiden pienluokkalaisten kanssa ja muut kaverit jäivät vuosien kuluessa vähemmälle, vaikka oppilaat olivat joillakin tunneilla integroituina yleisopetukseen. Muutamalla pienluokan oppilaista oli itseään nuorempia, yleisopetuksessa opiskelevia kavereita. Tämä on Haapasalon ym. (1991, 96) mukaan tyypillistä silloin, kun ystävät rajoittuvat kotipihaan välittömään läheisyyteen eli samanikäistä seuraa ei välttämättä ole tarjolla. Myös Wienerin ja Tardifin (2004, 21) mukaan oppimisvaikeuksisen lapsen kaverit ovat usein häntä nuorempia. Yksi haastattemistani vanhemmista epäili, että samanikäiset ehkä pitävät hänen lastaan jotenkin erilaisena.

Toisaalta suurimmalla osalla kirkonkyläläisistä ei ollut ollut hyviä kaverisuhteita ennen pienluokalle siirtymistäkään, joten koulukyyti yksistään ei voinut olla syynä kavereiden puutteeseen. Selkeää syytä vanhemmat eivät kaveripulaan löytäneet. Muutama vanhemmista toi esille, että lapsen on ollut aina vähän vaikea solmia kaverisuhteita tai hän ei ole oikein sopeutunut muiden leikkeihin. Useiden tutkimusten (Haapasalo 1991, 95; Kaukiainen ym. 2002, 269; Wiener & Tardif 2004, 21) mukaan tämä on tyypillistä monille erityisluokan tai oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille: lapsilla, jotka suoriutuvat heikosti mitattaessa oppimistaitoja, suoritustaso on heikompi yleensä myös sosiaalisessa älykkyydessä. Wienerin ja Tardifin (2004, 21) tutkimuksessa oppimisvaikeus ei vaikuttanut lasten kavereiden määrään, mutta kaverina oli yleensä lapsi, jolla oli myös oppimisvaikeus. Kaukiaisen ym. (2002, 270, 275) mukaan olisi tärkeää opettaa erityistä tukea tarvitseville lapsille kommunikaatiotaitoja ja sosiaalisia taitoja. Toisaalta tässä tutkimuksessa muutama vanhemmista piti lapsensa vahvuutena juuri sosiaalisuutta.

Yhden oppilaan vanhemmat olivat sitä mieltä, että heidän lapsensa kohdalla pienluokka oli vain lisännyt kavereiden määrää. Lapsen kaverisuhteet ”entisiin kavereihin” olivat säilyneet hyvinä ja vapaa-aikansa hän vietti enimmäkseen heidän kanssaan, ei muiden pienluokan oppilaiden kanssa. Toisen oppilaan kohdalla kaverit löytyivät nimenomaan pienluokasta eli hänellä ei juuri ollut ollut kavereita yleisopetuksen luokassa, vaan nekin, jotka olivat olleet hänen kavereitaan yleisopetuksen luokassa, olivat siirtyneet pienluokkaan ennen häntä.

Kirkonkylällä asuvat, pienluokkaa käyvät olivat melko vähän vapaa-aikana tekemisissä muiden pienluokan oppilaiden kanssa. Välimatka nähtiin esteenä, vaikka vanhemmat olivat valmiita kuljettamaan lapsiaan. Ne pienluokkalaiset, jotka asuivat samalla kylällä, missä pienluokka sijaitsi, olivat vähän enemmän keskenään tekemisissä myös vapaa-aikana. Sama välimatkan mukanaan tuoma käytännön vaikeus tuli esille myös Haapasalon ym. (1991, 96) tutkimuksessa; erityisluokkasiirto kun toi usein mukanaan myös koulun vaihdon. Yksi vanhemmista oli koettanut vähän patistaa lastaan harrastamaan jotain, että hän saisi edes muutamia kaverisuhteita. Nuoria tulisikin kannustaa löytämään sopiva harrastus, koska harrastukset rikastuttavat elämää ja harjaannuttavat myös sosiaalisissa taidoissa. Ne voivat samalla edesauttaa myös itsenäistymistä ja kodista irtautumista. (Haapasalo ym. 1991, 141.)

Pienluokan oppilaiden vaihtuvuus toi omat ongelmansa kaverisuhteisiin. Yhdeltä oppilaalta oli kaveri siirtynyt jo yläasteelle. Pienluokan pienuus aiheutti sen, että oppilaalla ei aina ollut ikäistensä seuraa, varsinkaan tytöillä, kun pienluokka oli koko ajan ollut poikavaltainen. Salmivallin (1998) mukaan erityisesti tytöille on tärkeää, että on yksi ”paras ystävä”, jonka kanssa jaetaan kaikki. Pojille on tärkeämpää yhteinen tekeminen ja he liikkuvatkin enemmän ryhmässä. (Salmivalli 1998, 42.) Myös Rinteen ym. (2004, 77) tutkimuksessa sosiaalisten toverisuhteiden puute ja yksinäisyys oli erityisesti tyttöjen ongelma.

Haasteellinen oli se tilanne, kun oppilas siirtyi takaisin yleisopetukseen. Useimmille oppilaista uuden yleisopetuksen luokan oppilaat olivat periaatteessa esikoulusta tai yleisopetuksessa vietettyjen ensimmäisten kouluvuosien ajalta tuttuja, mutta luokan kaverisuhteet olivat pienluokassa vietettyjen, jopa neljän vuoden aikana ehtineet kehittyä pitkälle. Kaverisuhteita oli usein vaikea luoda myöhemmin. Laineen (2005, 155) mukaan parin ensimmäisen kouluvuoden aikana kaverisuhteet saattavat vaihdella jopa päivittäin, mutta kolmannelta kouluvuodesta lähtien ne alkavat olla melko pysyviä. Muutamaa vanhempaa mietityttikin, miten lapsen siirto takaisin yleisopetukseen onnistuisi kaverisuhteiden kannalta, tai miten lapsen siirtyminen yläasteelle sujuu, kun lapsi on jo vieraantunut yleisopetuksen luokkatovereistaan. Tämän takia ainakin yhden oppilaan kohdalla koettiin ylläpitää suhteita myös entisiin luokkakavereihin. Toisaalta kyseisestä pienluokasta siirtyä aikanaan monta oppilasta yhtä aikaa yläasteelle, joten muutama kaveri on jo valmiina. Yhden yleisopetukseen palanneen oppilaan kohdalla tilanne oli sikäli helppo, että hän oli pienluokassa vain kaksi vuotta ja silloinkin paljon integroituna yleisopetukseen, joten kaverisuhteet eivät juuri muuttuneet.

*No ei oikeestaan, tai että aika hyvin ne samat kaverit. Tietysti sitte pikkuluokassa ko oli suht saman ikänen tyttö niin sitte senki kans enempi tuli oltua, mutta että kuiteski pysy ne toisetki kaverit sielä. Ja kuiteski sitte aina täälä välitunnilla, ko ne on kaikki samaa aikaa ja sitte tämmöset liikuntatunnit ja musiikit, niin niissä aina oltiin sitte kuitenkin yleisopetuksen puolella.*

Tilanne oli erityisen haasteellinen silloin, kun lapsi aloitti yleisopetuksessa, siirtyi muutamaksi vuodeksi pienluokkaan ja palasi takaisin yleisopetukseen, varsinkin

kun pienluokkasiirto edellytti koulun vaihtamista. Tilannetta ei ainakaan helpottanut se, että oppilaan oli muutenkin vaikea solmia kaverisuhteita.

*No kyllä ne vaihtui, että kylläpä ne jäi sitte oikeastaan ne kaikki jotka täällä oli, ko tuli ne uudet kaverit sielä (pienluokasa). Sillä nyt onneks on muutama semmonen kaveri, jonka kans se on leikkiny monia vuosia, jotka on pysyny siinä mukana, mutta aika lailla muuten vaihtuu ne kaverit kyllä. Että nyt sitte taas on ne (toisen koulun) kaverit jääny. Ihan siitä pienluokasta on yks poika, jonka kans se on viikottain tekemisisä, mutta muuten on jääny siitä normaaliluokasta ne kaverit. Se joskus niitä muistelee kaihoisasti ja mää oon sanonu, että soita vaan ja mennä kylään ja pyytää kylään. Eihän tämä nyt oo mikään matka tästä kuljettaa. Se on vähä arastellu sitte sitä, ettei oo oikein mielellään ruvennu sinne soitteleen. Joo täällä taas sitte ne kaverit ja taas siihen uuteen luokkaan, tavallaan niinkö uuteen tilanteeseen taas ja uudelleen ne kaverit pitäis saada, niin onhan se... Ja ko muutenki on sillä lailla huono solmimaan niitä ihmissuhteita, niin kyllähän siinä monenlaista on, mutta kyllä se muutaman kaverin on saanu tästä luokasta. Ihan kivasti, että tuntuu, että välituntisin on kavereita. Alkuun oli vähä sitäki, että ko se joutuu sielä oleen, mutta että nyt tuntuu, että ihan mukavasti.*

Tutkimukseni perusteella näyttäisi siis siltä, että kavereiden puute oli ongelma erityisesti tytöillä, joista suurin osa asui kirkonkylällä. Pienluokan tytöistä kaksi oli vapaa-aikana keskenään tekemisissä. Poikien kohdalla pienluokkasiirto ei vaikuttanut niin paljon, vaikkakaan muutamalla pojalla ei kavereita juuri ollut.

Yleensä ottaen Laakson (1992, 50) mukaan lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, on todettu kaveripiirissä vähemmän suosituiksi, erityisesti ala-asteella. Myös Haapasalon ym. (1991, 95) tutkimuksen perusteella voidaan varovaisesti arvioida, että erityisluokan oppilaalla näyttäisi olevan vähemmän kavereita kuin yleisopetuksen oppilaalla ja Rinteen ym. (2004, 77) tutkimuksessa harva luokkamuotoisessa erityisopetuksessa olevista oppilaista koki, että heillä on paljon kavereita, vaikkakin he kokivat luokan yhteishengen positiivisena. Tässä tutkimuksessa ei voida kuitenkaan sanoa, johtuuko kavereiden puute nimenomaan siitä, että lapsi opiskelee erityisluokassa vai esimerkiksi siitä, että erityisluokka on eri kylällä kuin missä lapsi asuu.

### 5.3.2 Koulukiusaaminen

Puolet haastateltavien vanhempien lapsista oli vanhempien mukaan joutunut koulukiusatuksi. Tämä on selvästi keskimääräistä enemmän, sillä Merenheimon (1990, 24) tutkimuksessa noin neljäsosa ala-asteikäisistä tytöistä ja pojista oli joutunut kiusaamisen kohteeksi ja Salmivallin (1998, 98) mukaan kiusatuksi joutuu noin kymmenen prosenttia oppilaista. Kansainvälisesti katsoen Suomi on WHO:n koululaistutkimuksen kiusaamistilastossa keskivaiheilla, mutta pohjoismaisessa vertailussa Suomi on Tanskan kanssa pohjoismaisen kiusaamistilaston kärjessä (Salmivalli 2003, 17). Tutkimuksessani ei kuitenkaan kaikkien kiusattujen oppilaiden kohdalta käynyt täysin selväksi, kuinka säännöllisestä ja pitkäaikaisesta kiusaamisesta oli kyse, sillä en määritellyt vanhemmille koulukiusaamista vaan halusin itse jälkikäteen nostaa aiheen esille vanhempien haastattelujen perusteella, koska niin moni vanhempi siitä mainitsi. Tällä hetkellä ketään lapsista ei kuitenkaan kiusattu. Koulukiusaamisesta löytyisi paljon tutkimustietoa; keskityn kuitenkin niihin asioihin, joita haastatteluissa nousi esille.

*Kiusaaja ja kiusattu.* Tutkimuksessani kiusaajana oli yleensä isompi tai vanhempi oppilas, mutta toisinaan myös samanikäinen (ks. myös Olweus 1992, 21). Yhden lapsen kohdalla samat oppilaat olivat välillä lapsen kavereita ja välillä taas kiusasivat. Salmivallin, Huttusen ja Lagerspetzin (1997, 310) mukaan ei ole harvinaista varsinkaan tytöillä, että kiusaajat ja uhrin kuuluvat samaan kaveriporukkaan. Kiusaamisen taustalla on usein kiusaajan tarve dominoida, pönkittää asemaansa tai tuoda itseään esille (Salmivalli 1998, 31, 38).

Suurin osa kiusatuista oli poikia. Monesti pientä nahistelua etenkin poikien kesken pidetään normaalina, kuten kaksi haastattelemaani isää totesi. Salmivallin (1998, 60) mukaan aggressiiviset yhdessäolon muodot ovatkin poikaporukoissa tavallisempia ja hyväksytympiä kuin tyttöjen keskuudessa ja siten pieni kiusaaminen ja nahistelu ovat poikien piirissä tavallisempaa ja osa sosiaalista kanssakäymistä. Aikaisempien tutkimusten pohjalta ei voida kuitenkaan tehdä yleistystä siitä, että kiusaamisen uhri olisi yleensä poika (ks. Harjunkoski & Harjunkoski 1994, 25; Merenheimo 1990, 98).

Yleensä kiusaamiseen ei ollut havaittavissa mitään selkeää syytä. Eräs vanhemmista epäili kiusaamisen liittyvän pienluokassa olemiseen, kun ei muutakaan järjellistä syytä ollut. Kiusaamista ”helpotti” myös se, että lapsella ei välttämättä

ollut koulussa ketään parhaita kavereita, jotka olisivat puolustaneet häntä eli hän oli tavallaan otollinen kohde. Salmivallin (1998, 63) mukaan kiusatut lapset ovat yleensä kaikkein vähiten pidettyjä lapsia luokkatovereidensa keskuudessa. Erityisesti silloin, kun kiusattu on poika ja kiusaajia ovat hänen poikaluokkatoverinsa, kiusatun voi olla vaikea löytää tukijoita. Poikien keskuudessa ei ole yhtä kunnioitettua olla kiusatun puolustaja kuin tyttöjen keskuudessa, joten tytöt helpommin puolustavat omiaan. Kiusaaminen voi olla joko epäsuosion syy tai sen seuraus. (Salmivalli 1998, 61, 63, 65.)

Vanhemmat epäilivät kiusaamisen syyksi myös lapsen hitautta ja hänen lapsellisuuttaan ikätovereihinsa verrattuna. Merenheimo (1990) näkeekin yhdeksi kiusaamisen syyksi oppilaan erilaisuuden. Oppilailta kyseltäessä kiusaamisen syynä on yleensä ulkonainen poikkeavuus, kuten vaatetus, ulkonäkö tai käyttäytyminen. (ks. myös Olweus 1992, 32) Opettajat mainitsevat lisäksi esimerkiksi persoonallisuuden piirteitä. Salmivallin (1998, 85) mukaan poikkeavuus riippuu sen tulkinnasta. Lapsiin, joiden ajatellaan olevan itse vastuussa omasta erilaisuudestaan, suhtaudutaan torjuvammin kuin niihin, joiden poikkeavuutta ei koeta ”itse aiheutettuna”. Hänen tutkimuksessaan oppilasta kiusattiin selvästi useammin jonkin oppilaan ärsyttävän ominaisuuden tai tavan (kuten tunkeilevuuden, leuhkimisen tai opettajan mielistelyn) takia kuin fyysisen poikkeavuuden vuoksi. Kaikkein selkeimmin kiusatuksi joutumista ennustavat arkuus, epävarmuus ja huono itsetunto. Lopulta ei ole enää merkitystä sillä, miten kiusattu itse asiassa käyttäytyy, vaan hänet hahmotetaan yhä erikoisempana ja avuttomampana. Muiden oppilaiden kiusattua kohtaan asettamat odotukset ja ennakoasenteet saattavat toimia myös itseään toteuttavina ennusteina: kiusattu alkaa käyttäytyä siten, millaiseksi toiset ovat hänet leimanneet. (Salmivalli 1998, 85-86; 2003, 30; Olweus 1992, 34.) Toisaalta kiusaamisen kohteeksi joutuu usein oppilas, joka itsekin kiusaa muita. (Merenheimo 1990, 28, 80-81.)

*Kiusaamispaikka ja -tapa.* Kiusaaminen tapahtui yleensä yleisopetuksen luokassa. Yhden oppilaan kohdalla kiusaaminen alkoi hänen siirryttyään pienluokasta takaisin yleisopetukseen. Kiusaamista tapahtui sekä tunneilla että välitunneilla ja yhden oppilaan kohdalla myös koulumatkoilla, sillä hän kulki kiusaajan kanssa samassa koulukyydissä. Myös Merenheimon (1990, 28) tutkimuksessa suurin osa kiusaamisesta tapahtui välitunneilla. Ruotsissa ja Norjassa tehtyjen tutkimusten mukaan kiusaaminen tapahtui yleisimmin koulussa, ei koulumatkoil-

la. Kiusaamisongelmien huomattiin myös selvästi vähenevän, kun välituntivalvontaa tehostettiin. (Olweus 1992, 26, 29.)

Kiusaaminen saattoi olla sekä henkistä (esimerkiksi porukan ulkopuolelle jättämistä) että fyysistä; yksi lapsista oli välillä jopa mustelmilla.

*Se oli aina semmosta kiusantekoa, että jos (nimi) oli saanu uuden pyörän, niin sitä saatettiin heittää ja retuuttaa, että aina, että se on (nimi) ja sitte tehään jotaki.*

Merenheimon (1990) tutkimuksessa havaittiin, että 2.-4. luokilla ruumiillinen kiusaaminen oli yleisempää kuin henkinen kiusaaminen. Ylemmillä luokilla taas henkinen kiusaaminen on yleisempää. Salmivallin (1998, 40) mukaan epäsuora kiusaaminen näyttää edellyttävän tiettyä määrää sosiaalista älykkyyttä, mikä varmasti osaltaan selittää sitä, että ylemmillä luokilla henkinen kiusaaminen on yleisempää ja toisaalta myös sitä, että tyttöjen tapa kiusata on yleensä epäsuora, kun taas poikien tapa kiusata on suora eli kiusaaminen on esimerkiksi hakkaamista ja tönimistä. Nimittely oli kuitenkin yleisin kiusaamisen muoto sekä ala- että yläasteella (Merenheimo 1990, 23, 28, 101; Olweus 1992, 21, 23.)

*Kiusaamiseen puuttuminen.* Pienluokassa koulukiusaamiseen näytettiin puuttuvan enemmän kuin yleisopetuksen puolella. Vanhempi, jonka lapsi oli ollut koko ajan pienluokassa, sanoi, että koulun taholta oli aina puututtu kiusaamiseen todella hyvin. Toisen, yleisopetuksessa olleen oppilaan vanhemmat taas totesivat, että koulukiusaamiseen ei oltu yleisopetuksen puolelta puututtu juuri mitenkään. Luokanopettaja koki vanhempien mukaan, ettei hän voi kiusaamiselle mitään, sillä kiusaaminen ilmeni lähinnä siten, että oppilasta ei otettu mukaan leikkeihin tai hänelle naureskeltiin eli kiusaaminen oli epäsuoraa (ks. Salmivalli 1998, 35). Opettajalla oli myös pelko siitä, että kiusaaminen vain lisääntyy, mikäli siitä puhutaan, koska sille oli hankala kuitenkaan tehdä mitään. Merenheimon (1990) tutkimuksessa lähes 20 % oppilaista koki, ettei kiusaamiselle voi tehdä mitään. Boultonin ja Underwoodin (1992; ks. Salmivalli 1998, 164) mukaan kolmannes kiusatuista lapsista on sitä mieltä, että opettajat eivät puutu kiusaamiseen juuri koskaan. Samaan päätyi myös Olweus (1992, 15). Opettajat eivät aina ole edes tietoisia siitä, että luokassa kiusataan jotakin oppilasta. Opettaja ja koulu ovat kuitenkin vastuussa siitä, mitä lasten kesken koulussa tapahtuu ja heidän on huo-



lehdittävä siitä, ettei ketään lasta kiusata systemaattisesti. Tähän velvoittaa jo perusopetuslakikin. Opettajan tulisikin seurata erityisen tarkkaan, mitä oppilaiden välillä tapahtuu välitunneilla, koulun käytävillä tai oppituntien alussa ja niiden aikana: jääkö joku oppilas yksin tai nauretaanko jonkun vastauksille toistuvasti. Opettaja voi myös selvittää asiaa systemaattisemminkin esimerkiksi kyselylomakekartoituksen avulla tai oppilaita haastatteleamalla. (Salmivalli 1998, 164-167; 2003, 25.)

Tässä tutkimuksessa yhden oppilaan kohdalla kiusaaminen saatiin väheneeseen (tosin vain hetkellisesti), kun koti ja koulu alkoivat pitää yhteyttä tilanteesta. Salmivallin (2003, 25) mukaan olennaista onkin se, että vastuu jaetaan ja molemmilla osapuolilla, kodilla ja koululla, on keskinäinen kunnioitus ja käsitys siitä, että kummallakin on mahdollisuus vaikuttaa kiusaamisen vähentymiseen. Vanhempien rooli koulukiusaamisessa on sikäli vähäisempi, koska kiusaaminen tapahtuu kouluajana. Vanhempien tulee kuitenkin huolehtia siitä, että koulussa ilmeneviin kiusaamistapauksiin puututaan. (Pikas 1990, 24.)

Yhden oppilaan kohdalla kiusaaminen saatiin lopullisesti loppumaan vasta kun oppilas siirtyi erityisluokkaan ja asiaan todella puututtiin.

*Joo se oli lapselle kyllä kauhian iso hämmästyksen aihe, ko puututtiin. Että määh kyllä nostan opettajalle hattua siinä, että se on tosiaan paneutunu siihen asiaan sillä lailla, että sielä ei tosiaan kiusata ketään ja siihen puututaan heti, ko se huomataan.*

Tässä suhteessa tutkimustulokseni erosivat esimerkiksi Rinteen ym. (2004) saamista tutkimustuloksista. Heidän mukaansa kiusaaminen on erityisesti luokkamutoisen erityisopetuksen ongelma; kiusaamista esiintyi siellä enemmän kuin osa-aikaisessa erityisopetuksessa. (Rinne ym. 2004, 69.) Kiusaaminen harvemmin loppuu spontaanisti vaan yksi asia, joka voi saada kiusaamisen loppumaan, on luokan hajoaminen, vaihtaminen tai luokan sosiaalisten roolien uudelleen jakaminen esimerkiksi uusien oppilaiden tullessa luokkaan. (Salmivalli 2003, 23) Tässä tapauksessa olennaisinta oli varmasti kuitenkin se, että kiusaamiseen todella puututtiin ja sitä ei sallittu.

*Kiusaamisesta kertominen.* Monet kiusatuista lapsista eivät kotona kertoneet kiusaamisesta. Kiusaaminen tuli ilmi esimerkiksi siten, että lapsi ei halunnut enää

lähteä kouluun, vaikka oli siihen asti viihtynyt koulussa hyvin. Lapsi saattoi myös muuttua entistä herkemmäksi ja itkuisemmaksi ja vanhemmat olivat ihmeissään, mistä oikein on kyse. Olweuksen (1992, 53-54) mukaan nämä ovat tyypillisiä kiusatun lapsen tuntomerkkejä. Syynä sille, ettei lapsi kertonut kotona kiusaamisesta saattoi vanhempien mukaan olla se, että lapsi pelkäsi mammariksi haukkumista tai muuta nimittelyä. Lapsi saattoi myös vannottaa, ettei vanhempi kerro asiasta kenellekään. Yhden lapsen kohdalla samassa koulussa oleva sisarus toimi tietotomistona eli kertoi, mikäli lasta kiusattiin. Salmivallin (1998, 163-164) kirjassaan kertomien tutkimusten (Smith 1991; Whitney & Smith 1993) mukaan vain noin puolet lapsista kertoo kiusaamisesta jollekin. Kiusatuksi joutuminen koettiin häpeänä tai pelättiin, että kiusaaminen pahenee entisestään, jos siitä kerrotaan aikuiselle. Lapsi saattoi myös kokea, ettei kertominen auta mitään. Salmivallin (1998, 44) mukaan Rivers ja Smith (1994) ovat todenneet, että erityisesti silloin lapset jättävät kertomatta kiusaamisesta aikuisille, kun on kyse epäsuorasta kiusaamisesta.

*Vaikutus.* Valitettavasti on havaittu, että kiusatuksi joutuminen on melko pysyvää: ei ole harvinaista, että samaa lasta kiusataan vuodesta toiseen (Salmivalli 1998, 68; Olweus 1992, 31). Yhden oppilaan vanhemmat kertoivat kiusaamisen jatkuneen vuosia. Yhtä vanhempaa mietitytti, jatkuuko kiusaaminen tulevaisuudessa, esimerkiksi yläasteelle siirryttäessä. Useat tutkijat (Salmivalli 1998, 100; Olweus 1992, 21) ovat havainneet, että koulukiusaaminen vähenee ylemmille luokille siirryttäessä, tosin ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä on usein eräänlainen piikki eli uhrien määrä kasvaa jonkin verran.

Kiusaamisella oli lapsen koulunkäynnin kannalta hyvin suuri merkitys. Kiusaamisen kohteeksi joutuneella on usein erittäin heikko itseluottamus (Merenheimo 1990, 119; Salmivalli 1998, 38). Toisaalta ei voida tietää, johtuuko kiusattujen huono itsetunto kiusaamisesta vai valikoituvatko uhreiksi sellaiset lapset, joilla on jo valmiiksi huono itsetunto. Kiusaaminen ei kuitenkaan itsetuntoa ainakaan paranna, joten siihen tulisi puuttua mahdollisimman nopeasti. (Salmivalli 1998, 38, 113.) Tutkimukseni vanhemmat huomasivat selkeän eron lapsessaan, kun kiusaamiseen puututtiin:

*Se on niin erilaista sitte, pystyy keskittyyn siihen olennaiseen. Ja välitunti on sitä aikaa, sielä on mukavaa, ko voi touhuta omiansa eikä tarvi olla sielä pe-*

*loissaan, niin se aina vähä niinkö lataa patteria aina tuntia varten, sitä vartenhan se onki.*

#### 5.4 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö oli yksi keskeinen vanhempien esiin tuoma hyvä puoli pienluokassa. Yhteistyötä on 1990-luvulta lähtien korostettu voimakkaasti. Se nähdään tarpeellisena, mutta ongelmia aiheuttaa sen käsitteellinen epämääräisyys ja monimuotoisuus. (Haapaniemi 2003, 40.) Peltosen (2006, 28) mukaan ”vanhemmat voivat olla koulun voimavarana tukemassa terveellisen ja turvallisen kouluyhteisön rakentamista”. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja heidän asiantuntijuuttaan pitäisi osata käyttää hyväksi, koska vanhemmatkin haluavat lapsensa parasta. Ongelmana yhteistyössä on kuitenkin se, että koti ei aina välttämättä ole tietoinen koulun tavoitteista, vaatimuksista ja odotuksista ja ristiriitatilanteissa lapsi yleensä joutuu kärsijäksi. (Kuorelahti 2000, 128). Yhteistyön tavoitteiden tuleekin olla yhteisesti hyväksytyjä ja kummankin osapuolen pitää olla tietoisia niistä. Tärkeää on myös, että kumpikin osapuoli ymmärtää oman merkityksensä yhteistyölle. (Johansson & Orving 1993, 100.)

*Yhteistyön merkitys sen eri osapuolille.* Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on ratkaiseva merkitys lapsen koulunkäynnin kannalta: sen avulla voidaan ehkäistä koulu-uralla epäonnistumista. Kotoa saatu tuki ja kannustus myös edesauttavat lapsen oppimista. Vanhempien ja opettajien yhteiset tavoitteet rauhoittavat ja motivoivat lasta. Lapsi kokee tulevansa huomioon otetuksi ja olevansa tärkeä useammille aikuisille. Myös se, että moni aikuinen on tietoinen lapsen mahdollisista luvattomista poissaoloista ja että niihin puututaan ja niistä joutuu vastuuseen, edesauttaa lasta selviytymään niistä vaatimuksista, joita hänelle asetetaan. (Kuorelahti 2000, 128, 135.) Haapaniemen (2003, 151) mukaan ne oppilaat, joiden vanhemmat tavoitteellisesti osallistuivat lapsensa koulunkäyntiin ja koko kuntoutusprosessiin, etenivät positiiviseen suuntaan ja pääsivät muutaman vuoden jälkeen palaamaan takaisin yleisopetukseen. Täten esimerkiksi lapsen elämän riskitekijät, joita saattoi olla suurikin määrä, eivät välttämättä olleet este lapsen tilanteen paranemiselle mikäli hänen vanhempansa tosissaan pureutuivat ongelmien ratkomiseen yhteistyössä muiden tahojen kanssa. (Haapaniemi 2003, 181.)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää paitsi lapselle myös opettajalle. Haapaniemen (2003, 178) tutkimuksessa ESY-opettajat pitivät vanhempia tärkeimpinä yhteistyökumppaneinaan. Opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö helpottaa opettajan ja lapsen tutustumista toisiinsa ja se, että opettaja oppii tuntemaan lapsen taustoja ja hänen perhettään auttaa häntä saamaan paremman kontaktin lapseen myös koulussa. Yhteistyö myös edesauttaa sitä, että koulussa opitut taidot siirtyisivät lapsen vapaa-aikaankin ja hänen kotiympäristöönsä. (Haapaniemi 2003, 180.)

Myös vanhemmat näkevät yhteistyön tärkeänä. Haastattelemani vanhemmat kokivat, että kouluun ja opettajaan uskaltaa ja saa ottaa yhteyttä. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä (1970) korostettiin sitä, että vanhempien tulee voida ottaa yhteyttä kouluun kaikissa oppilaita koskevissa asioissa (Peltonen 2006, 18). Mappin (2002, 10) mukaan erittäin tärkeää onkin se, että vanhemmat otetaan mukaan yhteistyöhön tasavertaisina kumppaneina. Suurin osa vanhemmista on hyvin kiinnostuneita lapsensa koulutuksesta ja yhteistyöstä; korkeammin koulutetut vanhemmat alemmin koulutettuja enemmän ja aktiivisemmin (Mapp, 2002, 9; Korpinen, Husso & Korpinen 1980, 70; Siniharju 2003). Reay (1998, 107) kuitenkin huomasi, että äidit, joiden lapsilla on koulussa vaikeuksia, ottavat eniten kontaktia opettajiin; riippumatta sosiaaliluokasta tai etnisestä taustasta.

*Yhteistyön lisääntyminen.* Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisääntyminen pienluokalle siirtymisen myötä nousi selkeästi esille vanhempien vastauksissa. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä tulee pakostakin enemmän, kun lapsi on erityisluokassa. Erityisesti siirtovaiheessa erilaisia palavereita on paljon; joko vanhempien ja opettajan/opettajien kesken tai mukana saattaa olla muitakin asiantuntijoita. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä (1970) vanhempien kanssa käydyt henkilökohtaiset keskustelut nähtiin erityisen tärkeinä silloin, kun lapsen koulunkäynti vaatii erityistukea (Peltonen 2006, 18). Monesti yhteydenpito kodin ja koulun välillä myös alkaa vasta silloin, kun oppilaalla ilmenee ongelmia (Metso 2004, 126). Yksi haastattelemistani vanhemmista vertasi yhteydenpitoa kouluun kahden lapsensa kohdalla, joista toinen opiskeli pienluokassa ja toinen yleisopetuksen luokassa ja totesi, että pienluokassa yhteydenpito on tiiviimpää. Myös Korpinen ym. (1980, 70) mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö lisääntyy, mikäli oppilas menestyy koulussa heikosti. Yhteistyö lisääntyy myös silloin, kun oppilas on paljon poissa koulusta luvattomasti, häiriköi oppitunneilla tai

käyttäytyy väkivaltaisesti (Naukkarinen 1999, 134, 136). Haastattelemani vanhemmat eivät kuitenkaan kokeneet yhteistyön lisääntymistä huonona asiana vaan päinvastoin. Yksi vanhemmista totesi, että *se on niin paljon intiimimpää se touhu, kun on pienempi porukka, niin sitte on enempi sitä yhteistyötä.*

*Yhteistyön muodot.* Pienluokassa yhteistyötä tehtiin puhelimen tai reissuvihkon/kalenterin välityksellä ja erilaisten palaverien muodossa. Olipa luokanopettaja käynyt kotona opettamassa vanhempiakin, kuinka voi tukea lapsen lukemaan opettelua. Tärkeitä yhteistyön muotoja olivat myös erilaiset retket ja tapahtumat. Seuraavassa kerron näistä vähän tarkemmin.

Haastattelemani vanhemmat mainitsivat useaan otteeseen, että koululta oli otettu heihin yhteyttä, milloin missäkin asiassa. Myös vanhemmat olivat aktiivisia ottamaan yhteyttä koululle. Yksi vanhemmista oli sitä mieltä, että lapsen siirryttyä yläasteelle yhteydenpito kouluun oli entistä enemmän vanhempien vastuulla. Vanhempi joutui esimerkiksi soittamaan koululle, että lapsi tarvitsisi kokeeseen erityisjärjestelyjä esimerkiksi hitauden takia. Metson (2004, 127) mukaan vanhemmat ottavat yhteyttä opettajaan lähinnä silloin, kun koulussa on sattunut jotain tai he ovat huolissaan lapsensa koulunkäynnistä eli myös vanhempien puolelta yhteydenpito on ongelmakeskeistä. Kuorelahden (2000, 112) tutkimuksessa ilmeni, että kaiken kaikkiaan ala-asteella tehdään yhteistyötä enemmän kuin yläasteella. Wright ja Willis (2003, 55) ovat havainneet useita syitä tähän, mutta en nyt mene niihin tarkemmin.

Aikaisemmin pienluokassa oli käytössä reissuvihko, mutta kuluvana lukuvuonna oli siirrytty kalenteriin, johon oppilas merkitsi läksyt, tapahtumat yms. Kalenteriin vanhemmat voivat merkitä lapselle kotitöitä. Kalenteri toimi myös koulun ja kodin välisenä viestimutonä eli opettaja kirjoitti siihen viestejä kotiin ja vanhemmat saivat kirjoittaa viestejä opettajalle. Yksi vanhemmista totesi, että kalenteri oli ollut tiiviissä käytössä. Metson (2004, 118) mukaan vanhemmat näkevät kodin ja koulun välisen yhteistyön juuri tiedottamisena tai yhteydenpitona, joka tapahtuu useimmiten kirjallisessa muodossa.

Kuten jo kerroin, pienluokassa oli paljon normaalista opiskelusta poikkeavaa toimintaa ja vanhemmat toimivatkin kuljettajina erilaisilla retkillä ja olivat muutenkin mukana, esimerkiksi jääkiekko-ottelussa. Vanhemmat tukivat myös taloudellisesti. Yksi vanhemmista toi esille myös pienluokan oppilaiden vanhem-

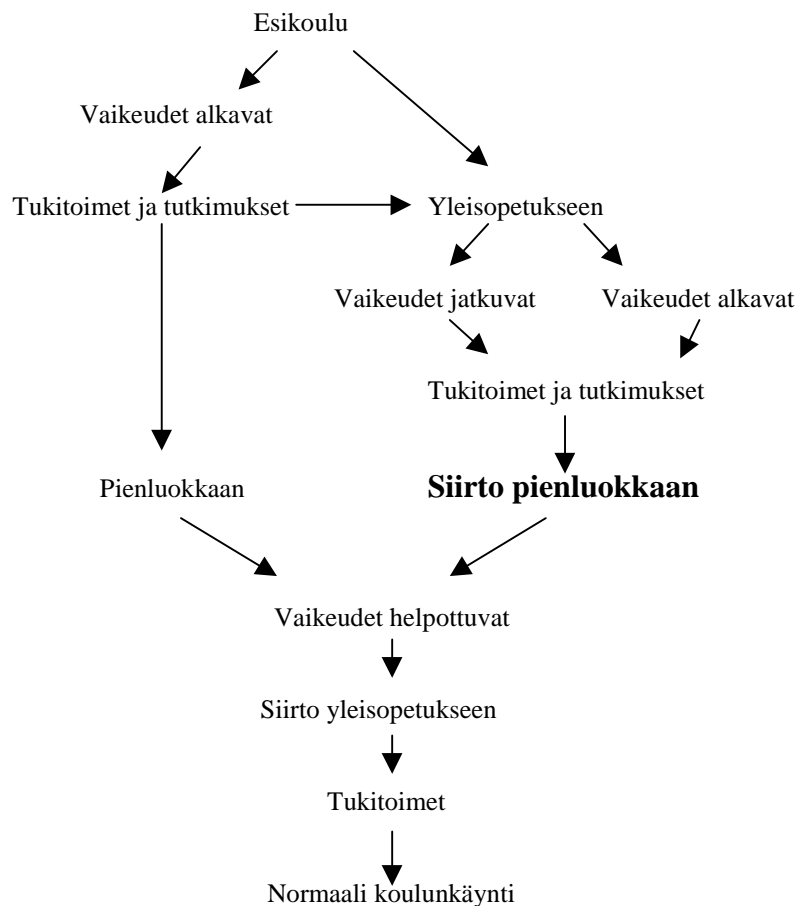
pien välisen yhteistyön. Hänen mielestään vanhemmat tekivät tiiviisti yhteistyötä ja pitivät yhteyttä ja vaihtoivat kokemuksia.

Suurin osa vanhemmista oli tyytyväisiä yhteistyön määrään ja laatuun, mutta yksi vanhemmista toivoi, että yhteistyötä olisi varsinkin siirtovaiheessa ollut enemmän. Metson (2004, 119) haastattelemat vanhemmat toivoivat koulun informoivan heitä vielä enemmän, ennen kaikkea oman lapsensa koulunkäynnistä. Etenkin yläastelaisten vanhemmat toivoivat enemmän yksilöllistä kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Metso 2004, 120).

Yhteistyö voi olla parhaimmillaan Hujala-Huttusen ja Nivalan (1996) sanoin ”kasvatuksellista kumppanuutta” (ks. Haapaniemi 2003, 179), jolloin vanhemmat ja opettaja jakavat tasa-arvoisesti vastuun oppilaasta. Yhteistyö voi olla myös yksisuuntaista vanhempien neuvomista ja tukemista. Heikoimmillaan vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö on sitä, että perhe on kuin asiakas, joka ostaa palvelun lapselleen ja saa samalla oikeuden kontrolloida opettajan toimintaa ja opetuskäytäntöjä. Haapaniemen tutkimuksen vanhemmista reilun kolmasosan voidaan ajatella kuuluvan ensimmäiseen yhteistyön muotoon eli kasvatukselliseen kumppanuuteen, toisen kolmasosan toiseen yhteistyön muotoon ja noin kymmenesosa vanhemmista oli ”palvelun ostajia”. (Haapaniemi 2003, 179-180.)

## 6 YHTEENVETOA TULOKSISTA

Tässä luvussa tarkoitukseni ei ole toistaa saamiani tutkimustuloksia vaan keskittyä siihen, mikä teki vanhempien mielestä erityisluokkasiirrosta onnistuneen ja millaisena vanhemmat näkevät lastensa tulevaisuuden. Nämä teemat kytkeytyvät kiinteästi aiemmin kertomiini tuloksiin ja ovat ikään kuin seurausta niistä tai niiden pohtimista. Kaiken lähtökohtana ja taustalla on erityisluokkasiirtoprosessi, jonka olen hahmotellut kuvioon 1. Haastatteluista ei selkeästi käynyt ilmi se, aloitettiin tukitoimet kaikkien lasten kohdalla ennen tutkimusten tekoa vai toisin päin (johtuen mm. siitä, että vanhemmat eivät muistaneet monen vuoden takaisia asioita niin tarkkaan); tästä syystä mainitsen tukitoimet ja tutkimukset kuviossa samassa kohdassa.



KUVIO 1. Siirtoprosessi erityisluokkaan ja sieltä takaisin yleisopetukseen.

*Avaimet onnistuneeseen erityisluokkasiirtoon.* Seuraavassa tuon esille asioita, jotka vanhemmat näkivät olennaisina tekijöinä siihen, että pienluokkaan siirtyminen onnistui ja oppiminen alkoi sujua ja toisaalta asioita, jotka vanhempien mielestä olisi pitänyt tehdä toisin, jotta siirto olisi onnistunut vielä paremmin. Kuten jo aikaisemmin totesin, tärkein asia pienluokkaan siirron onnistumisen kannalta oli vanhempien mielestä ammattitaitoinen opettaja. Opettajan ammattitaitoon kuuluivat mm. monipuoliset opetustavat ja opetuksen suunnitelmallisuus, joita useampi vanhemmista piti siirron onnistumisen avaimina.

*Se, että täällä on rakennuspalikoita, että täällä voidaan opettaa sillä tavalla, mikä on sopivin. Niitä vaihtoehtoja, että sama asia tehdään monella tavalla.*

Opettajan ansiota oli myös luokan innostava, kannustava ja rauhallinen ilmapiiri, jotka vanhemmat toivat esiin pienluokkasiirron onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä. Olennaista oli se, että pienluokassa lapsi alkoi oppia.

Paitsi opettajan, myös vanhempien merkitys siirron onnistumisen kannalta oli merkittävä. Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että siirto toteutettiin yhteistyössä opettajan ja vanhempien kesken. Tämän havaitsi tärkeäksi myös Haapaniemi (2003, 209). Muutama vanhemmista kuitenkin toivoi, että opettaja olisi puuttunut oppilaan ongelmiin aikaisemmin tai eri tavalla. Toisaalta he kokivat, että heidän itse piti olla tai olisi pitänyt olla asiassa aktiivisempia.

*Kyllä mun mielestä ite piti olla hirviän aktiivinen. Kauhian aktiivinen. Ja lujana. Ei tiimaakaan periks, ei saa antaa sillon ko vanhemmat lähtee jotaki ajamaan. Pitää olla luja. Ja sitte ko päästiin tähän vaiheeseen, niin mun mielestä opettaja otti kyllä hienosti vastaan. Että sitte ruvettiin heti töihin. Että sitte lähti kaikki rullaahan.*

*Mun ois ainaki pitäny ottaa tiukemmin kiinni heti sillon kakkosen, aikanaan se asia. Ettei ois turhaan niinkö kärsiny vaan ja kirjottanu opettajalle kirjeitä ja puhunu. Ko ei siitä kerta kaikkiaan niinkö tullu mitään. Mää en saanu niinkö vastausta niihin kysymyksiin (opettajalta). Ois pitäny vaan mennä sinne koululle ja sanoa, että nyt tämä ei kyllä enää vetele. Me oltiin ehkä liian löysiä*



*siinä. Sitä aina vaan yritti ja yritti.*

Toiseksi tärkeimpänä siirron onnistumisen tekijänä vanhemmat näkivät siirron oikean ajankohdan. Vanhempien ajatukset siitä, mitä olisi kannattanut tehdä toisin, liittyivät enimmäkseen juuri erilaisiin ajankohtiin. Yksi vanhempi toivoi, että hänen lapsensa terapia olisi alkanut aikaisemmin. Toinen vanhemmista oli sitä mieltä, että hänen lapsensa koulun aloitus olisi ehdottomasti pitänyt siirtää vuodelle. Kolmen lapsen vanhemmat totesivat, että lapsen erityisluokkasiirto olisi saanut tapahtua aikaisemmin. He olisivat myös kaivanneet enemmän tietoa pienluokan olemassa olosta.

*Tietysti se, että oishan se voinu aikasemminki se siirto sinne tapahtua, jos meillä ois ollu vähäkään jonkulaista tietoa, että tällöinen mahdollisuus on olemasakaan, että meitä ois vähä informoitu. Tosiaan se informaatio, että me ois tietty, mikä tämä paikka ees on, mihin lasta ollaan panemasa. Mitä sielä tehään ja semmosta.*

Kahden oppilaan kohdalla vanhempien ajatukset siitä, mitä olisi kannattanut tehdä toisin, liittyivät pienluokan sijaintiin tai lapsen sijoittamiseen. Yhden oppilaan vanhemmat toivoivat, että pienluokka olisi ollut kirkonkylällä. Toisen oppilaan vanhempi toivoi, että hän olisi laittanut lapsensa alun perin naapurikunnan kouluun, koska erityisopetus oli hänen mielestään järjestetty siellä paremmin ja kokonaisvaltaisemmin koko peruskoulun ajaksi ja ongelmiin puututtiin heti. Yhden vanhemman mielestä taas itse siirtoprosessi oli liian vaikea ja aikaa vievä.

*Siirto on liian vaikiata. Että jos täällä huomataan, että lapsella on joku vika, että se ei opi, niin se siirtyminen jotenki niinkö, se on liian hidas prosessi. Joo ennen syyslomaa opettaja otti jo meihin yhteyttä ja sillai, mutta kato ko kaikki kestää niin kauhian kauan. Kaikesa sää joudut oottamaan aikoja ja sitte sitä lopputulosta. Ja tiiäkkö ko monesa paikasa käyt, niin aina joka paikasta pitää saada se lausunto ja kaikki vaikuttaa kaikkeen. Tosi hiasta.*

Sama tuli esille myös Mobergin (1985, 48-49) tutkimuksessa: siirtoprosessi kesti kasvatuksellisesti katsoen liian kauan, jopa yli 9 kuukautta.

*Lasten tulevaisuus vanhempien silmin.* Vanhemmat suhtautuivat luottavaisesti lapsensa tulevaisuuteen. He näkivät yläasteen eräänlaisena rajana, joka vaikuttaa paljonkin lapsen tulevaisuuteen. Kaikkien oppilaiden kohdalla oli vielä auki, miten he yläasteen suorittavat, sillä kunnassa ei tällä hetkellä ole yläasteikäisten erityisluokkaa. Yhden suunnitelman mukaan mahdollinen erityisluokka sijoitettaisiin ala-asteen yhteyteen, mutta siihen vanhemmat suhtautuivat todella kriittisesti. Osa vanhemmista oli sitä mieltä, että yläasteelle mennessään lapsi siirtyy yleisopetuksen luokkaan, osa taas oli sitä mieltä, että erityisluokka, mikäli sellainen vain järjestetään, on heidän lapselleen parempi vaihtoehto. Yhden oppilaan vanhempia harmitti se, että nykyään koulussa painotetaan niin paljon tiettyjä aineita kuten matematiikkaa ja äidinkieltä ja taideaineet, joissa erityisoppilaat monesti pärjäisivät, ovat jääneet vähemmälle.

Moni vanhempi kuitenkin myönsi senkin, että lapsen tulevaisuus pelottaa tai mietityttää. Yksi vanhemmista toi esille, että lapsi (ja koko perhe) tarvitsee paljon tukea ja rohkaisua, jo lapsen itsetunnonkin kannalta.

*No se on vähä semmonen jotenki epävarma, että en mä oikein tiää. Kyllähän me nyt tehään kaikkemme, me tietään, että se on hieno poika ja siinä on tosi paljon hyvää. Ko vain saatais tukea sieltä koulun puolelta niin eihän siinä oo mitään. Kyllä mä uskon, että me pärjätään, kuhan puolin ja toisin tuetaan toisiamme.*

Suurin osa vanhemmista uskoi siihen, että heidän lapsensa menee yläasteen jälkeen ammattikouluun. Rädyn, Leinosen & Snellmanin (2002, 129, 131) mukaan vanhempien koulutustaso vaikuttaa siihen, millaisia odotuksia heillä on lapsensa koulutusuralle: akateemisesti koulutetut vanhemmat pitävät lapsensa lukioon menoa lähes itsestään selvyytenä, kun taas ammatillisesti kouluttautuneille lukio on vain yksi vaihtoehto muiden joukossa ja he saattavat korostaa käytännöllisiä taitoja enemmän. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan kysytty vanhempien koulutustasoa. Muutamat haastattelemistani vanhemmista uskoivat lapsensa sosiaalisuuden auttavan tulevaisuudessa ja myös Rädyn ym. (2002, 142) tutkimuksessa molemmat koulutusryhmät pitivät tärkeimpinä taitoina tulevaisuuden kannalta sosiaalisia taitoja ja kykyä työskennellä yhdessä.

Yksi vanhemmista oli sitä mieltä, että nykyään ammattikouluissakin on *niin hyvät nuo systeemit, että saa tukea ihan eri tavalla kuin mitä silloin kun ite oli nuori ja otetaan yksilöllisyys huomioon ihan eri tavalla*. Yksi vanhemmista oli kuullut jostain, että erityisluokan käyneet pärjäävät hyvin ammattikoulussa, sillä heillä on perusasiat hallinnassa. Ammatillisessa koulutuksessa annettavan erityisopetuksen määrä on Tilastokeskuksen koulutustilastojen (2005) mukaan vaihdellut vuosina 1999-2005 4,4 prosentista 6,3 prosenttiin ammatillisen koulutuksen opiskelijamääristä. Hienoinen kasvusuunta on ollut nähtävissä. Erityisopetusta siis kuitenkin annetaan ammatillisessa koulutuksessa vähemmän kuin peruskoulussa. Suurin osa oppilaista on sukupuoleltaan poikia (n. 64 %). Ainoastaan psyykkisen pitkäaikaisrauden seurauksena annettu erityisopetus on tytöillä yleisempää. Yleisin syy erityisopetuksen saamiseen ammatillisessa koulussa on määrittelemätön, toiseksi eniten erityisopetusta saadaan lievän kehityksen viivästymisen vuoksi eli samasta syystä kuin peruskoulussakin. (Tilastokeskuksen koulutustilastot 2005.)

Yleisesti katsoen perusopetuksessa erityisopetusta saaneet ja sitä edelleen tarvitsevat voivat saada ammatillista koulutusta yleisten ammatillisten oppilaitosten normaaleilla linjoilla erityisjärjestelyjen ja toimenpiteiden avulla, erityisryhmissä yleisissä ammattioppilaitoksissa tai erityisoppilaitoksissa. Erityisluokkien oppilaat hakevat jatkokoulutukseen yleensä yhteisvalinnassa. Heitä koulutetaan pääasiassa ammattioppilaitoksissa metalliteollisuuden, auto- ja kuljetusalan, suurtalouden ja hotelli- ja ravintola-alan ammatteihin. Vielä vuonna 1994 Kuorelahti kirjoitti, että yli puolet keskiasteen erityisopetuksesta annetaan ammatillisissa erityisoppilaitoksissa (Kuorelahti 1994, 80-81). Tällä hetkellä näyttää kuitenkin Tilastokeskuksen mukaan siltä, että ammatillisessa erityisoppilaitoksessa opiskelevien oppilaiden suhteellinen osuus on laskenut, kun taas yhä suurempi osuus erityisopiskelijoista opiskelee yleisopetuksen ryhmässä (Tilastokeskuksen koulutustilastot 2005). Tavoitteena onkin, että mukautetusta opetuksesta tulevat oppilaat sijoittuisivat pääsääntöisesti normaaleihin ammattikouluihin ja useimmiten erityisoppilaat integroituvatkin takaisin yleisopetukseen ammatilliseen koulutukseen siirtyessään ja he saavat saman ammattipätevyyden kuin muut. Runkas kolmannes mukautetun opetuksen oppilaista aloittaa kuitenkin erityisryhmässä. (Haapasalo 1993, 3; Kuorelahti 1994, 80-81; Tilastokeskuksen koulutustilastot 2005.)

Menestyminen normaalissa ammattikoulussa vaatii erityisoppilaalta usein suuria ponnistuksia, vaikka hän olisikin normaalilahjainen ja vaikka erityisvaikeudet eivät olisi kovin suuria. Syynä tähän on mm. se, että erityisluokassa/ -koulussa saatu pohjakoulutus eroaa yleisopetuksessa saadusta pohjakoulutuksesta, joten lähtötaso on jo erilainen. Opintojen nopea tahti voi myös korostaa lieviäkkin vaikeuksia. Tällöin pyritään laatimaan oppilaalle yksilöllinen opetus suunnitelma. (Haapasalo 1991, 164.)

Kaksi vanhemmista uskoi vahvasti siihen, että pienluokalla on positiivinen vaikutus heidän lapsensa elämään. Pienluokan myötä lapsi oli alkanut suunnittelemaan tulevaisuuttaan, kun energiaa jää muuhunkin kuin koulunkäyntiin. Muutama vanhemmista suhtautui kuitenkin vähän kriittisemmin pienluokan positiiviseen vaikutukseen, tai heitä mietitytti, mitä seurauksia sillä mahdollisesti on. Kuorelahden (1997) tutkimuksessa vanhempien käsitys esy-luokan vaikutuksen hyödyllisyydestä oli kriittisin, kun ajateltiin lapsen myöhempiä vaiheita. Vanhempien usko koulutuksen hyödyllisyyteen saattoi kyllä yleensäkin olla alhainen, sillä heillä itsellään oli keskimääräistä vähemmän koulutusta. (Kuorelahti 1997, 87.) Oppilailta kysyttäessä osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevat oppilaat eivät uskoneet jatko-opintomahdollisuuksiensa heikkenevän erityisopetuksen takia. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa olevat ala-asteikäiset pojat uskoivat erityisopetuksen heikentävän heidän jatkosuunnitelmiaan. Yläasteella taas tytöt olivat vanhemmin sitä mieltä. (Rinne ym. 2004, 74-75.)

Huoli erityisoppilaan tulevaisuudesta on sinänsä aiheellinen, sillä useiden eri tutkimusten mukaan entiset erityisluokan oppilaat osallistuvat peruskoulun jälkeisiin opintoihin harvemmin kuin peruskoulun yleisopetuksen suorittaneet ikätoverinsa. Noin puolet entisistä erityisluokan oppilaista ei mennyt koulutukseen peruskoulun jälkeen. Suurin osa hakeneista kyllä pääsi jatkokoulutukseen, mutta läheskään kaikki eivät edes hakeneet jatkokoulutuspaikkaa. Erityisoppilaat myös keskeyttävät opintonsa muita useammin ja heidän työttömyysasteensa on myöhemmin keskimääräistä korkeampi. Syynä tähän nähdään yleensä oppilaiden yksilölliset ongelmat kuten suorituskyvyttömyys tai sopeutumattomuus sekä yksinkertaisesti heikko koulumenestys, joka ei oikeuta jatkokoulutuspaikkaan. Olennaista olisikin koulutusmotivaation lisääminen ja vaihtoehtoisten ammatillisen pätevyyden saavuttamisen tapojen kehittäminen. (Haapasalo 1993, 4-6; Kivirauma 1995, 134-135; Kuorelahti 1994, 79, 82-85.)

Vanhemmilla oli usko siihen, että lapset kyllä löytävät oman paikkansa. Yksi vanhemmista toi esille toiveen siitä, että lapsi tavoittelisi omaa tasoaan ja sitä, mihin omat kyvyt ja taidot riittävät. Toisaalta pitää miettiä, mitä todella haluaa ja olla valmis tekemään töitä sen eteen. Kaksi vanhemmista näki lapsensa tulevaisuudessa vastuuntuntoisena ja ahkerana työntekijänä. Yksi vanhemmista näki suurimpana haasteena kodista irtautumisen.

## 8 POHDINTA

*Itsetunnon kehittyminen.* Kannaksen (1995, 11) mukaan koulukokemukset ovat tärkeä peili oppilaan minäkäsityksen kehitykselle. On tutkimattakin selvää, että oppilaan itsetunnolle ei tee hyvää se, että hän toistuvasti kokee epäonnistumisia koulussa. Vanhempien haastatteluissa tuli esille pienluokalle siirtymisen merkitys juuri lapsen itsetunnolle. Tekemieni haastattelujen ja omien pienluokassa harjoitteluaikana saamieni kokemusten pohjalta voin todeta, että pienluokan kaikki toiminta tuntuu tähtäävän itsetunnon kasvattamiseen. Laineen (2005) mukaan itsetunnon ensimmäinen edellytys on perusturvallisuus, jonka haastattelemani vanhemmat nostivat esiin yhtenä pienluokan parhaimpana puolena. Toinen hyvän itsetunnon edellytys on minän ja itsensä tiedostaminen. Mielestäni pienluokassa pyritään juuri tähän eli ohjaamaan oppilaita itseohjautuvuuteen ja tiedostamaan omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Itsetunnon kolmas edellytys on yhteenkuuluvuus, joka pienluokassa toteutuu erilaisten retkien ja projektien avulla. Neljäntenä ulottuvuutena Laine näkee tehtävä- eli tavoitetietoisuuden. Tehtävätietoinen ihminen on itseohjautuva. Hän asettaa itselleen realistisia tavoitteita, tekee toimintasuunnitelmia ja aloitteita, ottaa vastuun toiminnastaan ja arvioi suorituksiinsa. Tämä toteutuu hyvin pienluokan erilaisissa projekteissa, jossa kullakin lapsella on oma roolinsa ja tehtävänsä. Viides itsetunnon ulottuvuus on pätevyys, jonka synnyttää onnistumiskokemukset. Lapsi, joka on yleisopetuksessa joutunut tottumaan siihen, ettei hän osaa mitään tai häntä vain moititaan, saakin pienluokassa positiivista palautetta ja huomaa, että hänkin on arvokas ja taitava. (Laine 2005, 49-57.)

Yleisopetukseen palaaminen tai siirtyminen mahdollisesti neljänkin pienluokassa vietetyn vuoden jälkeen oli haasteellista ja koetinkivi lapsen itsetunnolle. Lapsi saattoi tuntea itsensä ulkopuoliseksi uudessa yleisopetuksen luokassaan ja tämä saattoi vaikuttaa hänen koulumotivaatioonsakin. Haapaniemen (2003, 208) mukaan olisi tärkeää saada oppilas uskomaan onnistumiseensa ja menestymismahdollisuuksiinsa. Mobergin (1985, 39) mukaan tarkkailuluokilta ja apukoulusta takaisin yleisopetukseen siirtyneiden oppilaiden itsetunnossa esiintyy paljon vaihtelua, mutta yleisesti ottaen heidän itsevarmuutensa ja itseluottamuksensa oli samaa tasoa kuin luokkatovereidensa. Palaaminen tai siirtyminen yleisopetukseen

oli tässä tutkimuksessa useimpien oppilaiden kohdalla ollut melko ongelmallista, mikä oli tavallista myös Mobergin tutkimuksessa. Tällä hetkellä tilanne näytti kuitenkin useimpien kohdalla hyvältä ja he olivat sopeutuneet yleisopetukseen ja heidän mahdolliset erityiset tarpeensa huomioitiin kohtalaisen hyvin. Kaikki yleisopetukseen takaisin siirrettyjen oppilaiden vanhemmat olivat sitä mieltä, että pienluokka-aika oli ehdottomasti tarpeen heidän lapselleen. Samaan päätyivät myös Mobergin (1985, 41) tutkimat yleisopetukseen tarkkailuluokalta ja apukoulusta siirtyneiden oppilaiden opettajat: erityisluokkasijoitus nähtiin hyödyllisenä ja hyödyn vaikutukset pysyvinä. Opettajien arviot olivat yhteneviä oppilaiden omien arvioiden kanssa. (Moberg 1985, 41-42.)

*Pienen luokkakoon hyödyt.* Viime vuosina yksi kasvatuksen kentällä eniten keskustelua herättäneistä aiheista on ollut pienen luokkakoon hyödyt. Helsingin Sanomissa oli kesäkuussa 2007 uutinen siitä, että suomalaislapset voivat huommin kuin ruotsalaiset ja norjalaiset ikätoverinsa. Lastenasiavaltuutetun Maria Kaisa Aulan mukaan syynä tälle suomalaislasten pahoinvoinnille voi olla mm. varhainen leikin lopettaminen ja liian vähäinen vanhempien kanssa vietetty aika. Yhtenä syynä nähdään myös se, että vanhempien ohella myös opettajilla on liian vähän aikaa lasten tarpeille. Aulan mukaan lasten hyvinvointia voitaisiin täten parantaa pienentämällä koulujen ryhmäkokoja. (Bouquerel 2007, A7.) Tässäkin tutkimuksessa pieni ryhmäkoko ja sen myötä mahdollistuva yksilöllinen opetus oli olennaisin pienluokkaopetuksen mukanaan tuoma hyöty. Blatchfordin ym. (2003) mukaan pienen luokkakoon positiiviset vaikutukset tulevat esille erityisesti ensimmäisenä kouluvuotena; myöhemmin pienellä luokkakoolla ei ole havaittu olevan yhtä suurta vaikutusta. Ei voida kuitenkaan sanoa, mikä on optimaalinen luokkakoko vaan se riippuu paljolti opettajasta. (Blatchford ym. 2003, 710, 724-725). Kuten on jo tullut ilmi, pienellä ryhmäkoolla voidaan vaikuttaa positiivisesti paitsi opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, myös oppilaiden oppimistuloksiin sekä koko luokan ilmapiiriin. Merenheimon (1990, 135-136) mukaan pieni ryhmäkoko auttaa myös vähentämään koulukiusaamista.

*Ennakkoluulojen lieventäminen.* Kaiken kaikkiaan haastattelemi vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä lapsensa pienluokassa olemiseen, vaikka heillä olisi alkuun ollutkin ennakkoluuloja pienluokkaa kohtaan. Samaan päätyi myös Rinne ym. (2004, 59) tutkimuksessaan erityisluokalle siirtymisestä. Myös Kuorelahden (1997, 79) tutkimat vanhemmat näkivät lapsensa erityisluokkasiirron tuo-

van mukanaan positiivisia muutoksia lapseen. Haastattelemilleni vanhemmille tärkeintä oli lapsen hyvinvointi, ei se, missä hän koulunsa käy. Yksi vanhemmista toi esille sen, että olisi hyvä, kun pienluokan olemassa olosta kerrottaisiin kaikille vanhemmille lapsen aloittaessa koulun. Näin vanhemmat jo tietäisivät, mikä pienluokka on, mikäli heidän lapsellaan ilmenee jossain vaiheessa kouluvuosia tarvetta pienluokkaopetukseen. Sama asia on tullut ilmi jo Peruskoulun opetus-suunnitelmakomitean mietinnöissä vuonna 1970: olisi tärkeää, että tukimuodoista tiedotettaisiin jo koulupolun alussa (Peltonen 2006, 18). Myös Virtanen (1994) näkee tärkeänä erityisopetuksesta tiedottamisen. Erityisopetus tai erityisluokalla oleminen mielletään usein negatiiviseksi asiaksi ja sen kohtaaminen on monelle vaikeaa. Kun asiasta puhutaan ja se on esillä, se ei enää olekaan niin suuri peikko. Tiedottaminen myös helpottaa erityisopettajan työtä. Sen avulla voidaan jakaa tietoa työn periaatteista, toimintatavoista, yhteistyömuodoista ja aikatauluista sekä yleensäkin erityisopetukseen liittyvistä asioista. (Virtanen 1994, 33-34.) Haapaniemi (2003, 143) jatkaa samaa linjaa: yleisopetuksen opettajilla tulisi olla riittävästi tietoa jaettavana oppilaiden vanhemmille erityisluokkien toiminnasta, jotta vanhempien turhia pelkoja erityisluokkia kohtaan voitaisiin välttää. Tällä hetkellä tilanne tutkimuskunnassa oli sikäli hyvä, että pienluokka oli hyvässä maineessa.

*Kuntakohtainen erityisopetus.* Kuten jo alussa tuli ilmi Tilastokeskuksen tekemien tutkimusten pohjalta, kunnissa on suuria eroja siinä, kuinka paljon heillä on erityisoppilaita. Kunnan osa-aikaisen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen määrään ja laatuun vaikuttavat erityisopetustarpeen tyydyttäminen ja voimavarojen tarkoituksenmukainen suuntaaminen. Ne myös ohjaavat kuntakohtaista erityisopetusresurssin kohdentamista. Kukin kunta suunnittelee erityisopetuksen sisällön ja voimavarojen suuntaamisen sekä aluevastuun selkiyttämisen yhteistyössä opettajien, koulunjohtajien, rehtoreiden ja kunnan kouluviranomaisten kanssa. Neuvottelussa sovitaan myös kuntakohtaiset periaatteet ja muut erityisopetusta koskevat asiat kuten talousarviot, työn arviointi, painotukset, yhteistyökysymykset jne. Osa-aikaisen erityisopetuksen kuntakohtaisen järjestämisen lähtökohtina voivat olla aluevastuu ja koulukohtaisuus eli erityisopetusresurssit jaetaan kunnan eri kouluille tarpeen mukaan. Luokkamuotoista erityisopetusta tulisi toteuttaa yhteistyössä yleisopetuksen kanssa eli mahdollisuuksien mukaan käyttää yhteisiä opettajia ja muodostaa yhteisiä opetusryhmiä. Tällä tavoin voidaan edistää myös integraatiota. (Virtanen 1994, 28-30.)



Myös koulujen väliset erot voivat olla suuria. Tässäkin tutkimuksessa erästä vanhempaa mietitytti se, kuinka kyseisen koulun oppilaista kymmenesosa opiskeli pienluokassa. Toisaalta pienluokkaan tuli oppilaita myös kirkonkylältä, joten kunnan oppilasmäärään suhteutettuna erityisluokalla opiskelevien määrä ei ole keskimääräistä suurempi. Oppilaan ”virallinen” erityisopetukseen siirtäminen vaikuttaa kunnan saamaan valtionosuuteen. Harvoin tämä lisäosuus kuitenkaan annetaan koululaitoksen käyttöön. Osittain tästä syystä Suomessa on 1990-luvulla toiminut ns. ”epävirallisia erityisluokkia”, joihin oppilaita voidaan siirtää ilman virallista vahvistusta. Haapaniemen (2003) mukaan olisikin helpompaa ja lapsenkin kannalta hyödyllisempää, jos erityisluokkaopetus olisi vain yksi peruskouluun kuuluva tukimuoto. Lapsi voisi tulla luokkaan opiskelemaan siksi aikaa, kun tarvetta on ja hän voisi osallistua edelleen niille yleisopetuksen tunneille, joilla hän ei tarvitse erityistä tukea. Tämä helpottaisi myös vanhempia, kun heidän ei tarvitsisi tehdä usein vaikealta tuntuvaa erityisluokalle siirtämispäätöstä ja allekirjoittaa viralliselta tuntuvaa kirjallista lupaa. Haapaniemen mielestä vaarana onkin, että erityisluokkasiirrosta tehdään liian dramaattinen ja lopullisen tuntuinen ratkaisu. Määräaikainen erityisluokkasiirto, jota on jo joillakin paikkakunnilla toteutettu, voisikin olla toimivampi ja kaikkien osapuolten kannalta helpompi ratkaisu. Erityisluokkaopetuksen tarjoaman tuen jälkeen lapsi palaisi mahdollisimman nopeasti takaisin yleisopetukseen erilaisin tukitoimin. (Haapaniemi 2003, 208.)

Tämäkin tutkimus siis puhuu sen puolesta, että erityisluokkaopetus on joidenkin oppilaiden kohdalla oikea ratkaisu, vaikka kuinka integraatio olisikin haaveena ja tavoitteena. Koulun tulisi ajatella, mikä on kunkin oppilaan tulevaisuuden kannalta parasta. Sekö, että hän kituuttaa päivästä toiseen yleisopetuksen luokassa ja kärsii siitä, että häntä ja hänen erityisiä tarpeitaan ei ole aikaa huomioida ja samalla koulua kiitellään sen integraatiomyönteisyydestä? Vai se, että lapsi saa opiskella pienemmässä ryhmässä, jossa hänet nähdään yksilönä ja opetuksessa keskitytään hänen elämänsä kannalta olennaisiin asioihin? Toki vaihtoehtona on myös se, että yleisopetuksen ryhmäkokoja pienennetään niin, että myös yleisopetuksen opettajalla on aikaa huomioida erilaiset oppilaat. Tämä edellyttää myös opettajankoulutukselta uudistumista, jotta kaikki opettajat ovat tietoisia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta. Hienon esimerkin siitä, miten luokanopettajakin voi toimia yksittäisen oppilaan tukena antaa Eija Reinikainen (2007)

kirjassaan *Leimatut lapset*. Joskus riittää, että opettajalla on aitoa halua kuunnella oppilastaan.

*Jatkotutkimuksen haasteet.* Erityisluokalle siirtymistä on tutkittu jonkin verran, mutta yleisopetukseen palaamista ei paljonkaan. Tässä olisi mielestäni yksi keskeinen tutkimuskohde, sillä kuten tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi, yleisopetukseen palaaminen on pitkä prosessi ja vaatii paljon niin oppilaalta, vanhemmilta kuin opettajalta. Oppilaan itsetunnon kannalta on äärimmäisen tärkeää, että yleisopetukseen palaaminen onnistuu, mikäli sitä lähdetään toteuttamaan. Olennaista on, että opettaja on tietoinen yleisopetukseen palaamisen haasteista, jotta hän osaa tukea oppilastaan ja tämän vanhempia oikealla tavalla. Tämän tiedon saattaminen opettajille vaatii tutkimustuloksia siitä, miten yleisopetukseen palaaminen on onnistunut ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat.

Tutkimustulokset puhuvat pienen ryhmäkoon puolesta. Suomessa ei ole kuitenkaan ryhdytty käytännön toimiin ryhmäkokojen pienentämiseksi. Olisikin aiheellista pohtia ja tutkia, mihin koulun vähäiset resurssit pitkällä tähtäimellä kannattaa suunnata; voisiko koulujen luokkakokoja pienentää ja samalla tinkiä jostain muusta. Huomiota herättävää on myös se, että kuntien ja koulujen väliset erot erityisoppilaiden määrässä ja erityisopetuksen toteuttamismuodoissa ovat niin suuret. Ehkä olisi tarvetta kuntien, koulujen ja opettajien väliselle yhteistyön kehittämiseen, jotta resurssit voitaisiin suunnata entistä tehokkaammin ja toisten osaamista hyödyntäen. Tässä tutkimuksessa tuli myös selkeästi esille se, miten pienluokan maine vaikutti ihmisten suhtautumiseen ja erityisoppilaiden leimautumiseen. Mielestäni mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisikin vertailla eri kuntien erityisluokkia ja pohtia syitä erityisluokkien maineeseen kussakin kunnassa ja samalla pohtia sitä, miten leimautumista voitaisiin vähentää.

Haluan päättää tutkimukseni erään vanhemman kommenttiin, joka mielestäni kiteyttää hyvin vanhempien tunnot pienluokan merkityksestä heidän lapselleen.

*Ne on hienoja asioita, että on tämmösiä luokkia olemassa. Ja erityisopettajia, joilla on tosiaan osaamista ja kaikkea, että sehän on vaan meidän voitto. Nehän ois tuola josaki, misä lie riehumasa nuoki. Että ei sitä yksin vanhempana voi, muuta ko sen mitä kotona, mutta se on sitte sielä koulumaailmasa ihan eri juttu, että ko sielä on osaavat opettajat, niin sitte ei tarvi täälä kotona peljätä, mitä sielä koulusa tapahtuu. Ja se, että yhteistyö toimii puolin ja toisin, se on*

*hieno homma.*

## LÄHTEET

- Adalsteinsdottir, K. 2004. Teacher's Behaviour and Practices in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48, 95-114.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.
- Aunola, K., Barman, S., Isosaari, T., Tuomi, E. & Nurmi, J-E. 2001. Neuvolan 5-vuotistarkastus kouluvaikeuksien ennustajana. *Nykytila ja kehitystarve. Psykologia (vuosikerta)* 419-428.
- Aunola, K. 2005. Motivaation merkitys oppimiselle: Oppimisen iloa opintielle. *EriKa. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 4/2005, 9-17.
- Blatchford, P., Goldstein, H., Martin, C. & Browne, W. 2002. A Study of Class Size Effects in English School Reception Year Classes. *British Educational Research Journal* 28, 169-185.
- Bouquerel, M. 2007. Suomalaislasten leikki loppuu ennen pohjoismaisia ikätovereita. *Helsingin Sanomat* 13.6.2007, Kotimaa, A7.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 77, (1), 113-143.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregaatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Haapaniemi, L. 2003. *Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?* Tampere: Tampere University Press.
- Haapasalo, S., Byring, R. & Metsänen, P. 1991. *Erityisluokan oppilas. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustutkimus*. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

- Haapasalo, S. 1993. Erityisluokalta elämään. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten hakeutuminen jatkokoulutukseen ja työelämään. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Halinen, I. 2006. Esipuhe. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 7-9.
- Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 129-188.
- Hallintolaki. 434/2003.
- Harjunkoski, S-M. & Harjunkoski, R. 1994. Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulu-kiusaaminen – haaste kasvattajalle. Helsinki: Kirjapaja.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Heiskala, R. 1990. Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtisen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 242-263.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. 7. painos. Hki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1992. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T., Virtanen, P. 2002. LATU – Laatu opetukseen Tukea oppimiseen. Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen laadun kehittämien yleis- ja erityisopetuksessa 2002-2004. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 226-252.
- Huttunen, T. 2004. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen polku varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kautta alkuopetukseen Karjaalla. EriKa. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2/2004, 12-15.

- Ikonen, O. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.
- Jahnukainen, M. 2001. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32, 217-228.
- Johansson, G. & Orving, K. W. 1993. *Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elevers, föräldrars och lärares arbete.* Umeå: Umeå universitet.
- Julkisuuslaki. 621/1999.
- Kannas, L. 1995. Johdanto: Kohti terveyttä edistävää koulua. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 9-14.
- Kari, J. Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Opettajaksiko opiskelemaan? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 7-10.
- Katajamäki, J. 1999. Ala-asteen yhdysluokka-ESY. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 3/1999, 65.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. 2002. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bull-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology* 43, 269-278.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korpinen, E., Husso, M-L., & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus 2 : Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuden yhteydessä olevista tekijöistä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuskeskus.

den tutkimuslaitos.

- Kuorelahti, M-L. 1994. Peruskoulun erityisluokalta ammattikoulutukseen. *Kasvatus* 25, 79-86.
- Kuorelahti, M. 1996. Esyläisenä koulussa. Erityisluokkien tulosarviointia oppilaiden käsitysten pohjalta. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 68-85.
- Kuorelahti, M. 1997. Luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus: sopeutumattomat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja rehtorit arvioivat. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaatintyö. Viitattu 15.11.2006. <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/1038.pdf>
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Väitöskirja.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen: käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, K. 1996. Yläasteelta eteenpäin. Etuovesta porhaltaen vai takaovelta tirkistellen? Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 106-136.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa: pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampere: Tampereen yliopisto, 71-90.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus*. Helsinki: Opetushallitus, 109-130.

- Mapp, K. L. 2002. *Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children's Education*. Boston.
- Marom, M., Cohen, D. & Naon, D. 2007. Changing Disability-related Attitudes and Self-efficacy of Israeli Children via the *Partners to Inclusion Programme*. *International Journal of Disability, Development and Education* 54, 113-127.
- McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P. & Rentz, T. 2004. Is Inclusion an Illusion? An Examination of National and State Trends Toward the Education of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice* 19, 109-115.
- Merenheimo, J. 1990. *Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus: kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moberg, S. 1982. Erityisopetuksessa käytetty opettavien luokittelu. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat – johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 45-51.
- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Hki: Valtion painatuskeskus.
- 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. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 81-104.
- Moilanen, P. & Räihä, P. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Määttä, P. 1999. *Perhe asiantuntijana: erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt*. Jyväskylä: Atena.



- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Nikki, M-L. 2001. Hallinto- ja toimintakulttuurin kehittyminen perusopetusta antavissa kouluissa 2000-luvun alkuun. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 169-186.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsingissä: Otava.
- Parasuram, K. 2006. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society* 21, 231-242.
- Pavri, S. & Monda-Amaya, L. 2000. Loneliness and Students With Learning Disabilities in Inclusive Classrooms: Self-Perceptions, Coping Strategies, and Preferred Interventions. *Learning Disabilities Research & Practice* 15, 22-33.
- Peltonen, H. 2006. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 16-39.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.
- Perusopetuslaki 1998.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. E. Pilvinen. Espoo: Weilin + Göös.
- Reay, D. 1998. Class work: mothers' involvement in their children's primary schooling. London: UCL Press.
- Reinikainen, E. 2007. Leimatut lapset: kun koulu ei ymmärrä. Helsinki: Otava.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä: turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. [Turku]: Turun yliopisto.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26-51.
- Räty, H., Leinonen, T. & Snellman, L. 2002. Parent's Educational Expectations and their Social-Psychological Patterning. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46, 129-144.

- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. J. 1997. Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 38, 305-312.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-94. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Seppovaara-Jousi, R. 1996. Erityisluokkien vaikeasti kasvatettavien oppilaiden siirtäminen yleisopetukseen. Survival-analyysi erityispedagogisessa tutkimuksessa. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuu: Joensuun yliopisto, 200-217.
- Sewell, G. 2004. Integration, integrity and effectiveness. *Disability & Society* 19, 171-178.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla: yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 1998-1999. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Tilastokeskuksen lehdistötiedote 2003. Viitattu 26.6.2007.  
<http://tilastokeskus.fi/ajk/tiedotteet/v2004/123kous.html>
- Tilastokeskuksen koulutustilastot vuodelta 2005. Viitattu 26.6.2007.  
[http://www.stat.fi/til/erop/2005/erop\\_2005\\_2006-06-15\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/erop/2005/erop_2005_2006-06-15_tie_001.html)
- Tilastokeskuksen koulutustilastot vuodelta 2006. Viitattu 26.6.2007.  
[http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop\\_2006\\_2007-06-15\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html)
- Tonttila, T. 2006. Vammaisen lapsen äidin vanhemmuuden kokemus sekä lähiympäristön ja kasvatuskumppanuuden merkitys. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. [Porvoo] [Helsinki] [Juva]: WSOY.
- Valanne, E. 2003. Erityiskasvatuksen ihmiskäsitys kyseenalaistuu yleisopetuksesta erillään toimivassa erityiskoulussa. *Kasvatus* 34, 488-498.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Helsinki: Opetushallitus.

- Voutilainen, A., Häyrinen, T. & Iivanainen, M. 1997. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa K. Strandén (toim.) Erilainen oppija. Helsinki: Stakes, 12-15.
- Wiener, J. & Tardif, C.Y. 2004. Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice* 19, 20-32.
- Wright, K. & Willis, S. 2003. Engaging Middle School Parents, Students, and Teachers in a Learning Community. A Case in Point. *Childhood Education* 80, 54-58.
- Yan, W. & Lin, Q. 2005. Effect of Class Size and Length of Day on Kindergartners' Academic Achievement: Finding from Early Childhood Longitudinal Study. *Early Education & Development* 16, 49-68.
- Özerk, K. 2001. Teacher-Student Verbal Interaction and Questioning, Class Size and Bilingual Students' Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45, 353-367.

## HAASTATTELURUNKO

Liite 1.

1. Taustatiedot lapsesta ja perheestä
2. Varhaislapsuus
3. Koulun alku (yleisopetuksessa/erityisluokassa)
4. Vaikeuksien ilmeneminen
5. Vaikeuksiin reagoiminen
6. Erityisluokalle siirtyminen
7. Vanhempien kokemukset siirron aikana
8. Nykytilanne
9. Vanhempien ajatukset erityisluokkasiirrosta jälkikäteen