

PERUSKOULUN YLIMPIEN LUOKKIEN LAAJA-ALAINEN ERITYIS-
OPETUS

Laaja-alaisten erityisopettajien käsityksiä opetuksen toteutuksesta,
ongelmista ja kehittämisestä Turussa ja Oulussa

Eveliina Feodoroff-Rantala
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2003

TIIVISTELMÄ

Laaja-alainen erityisopetus on varsin nuori erityisopetusmuoto: Kuulan (2000, 23) mukaan se on tullut Suomen yläasteille 1980-luvulla. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva on kirjaimellisesti laaja ja usein selkiintymätön. Vaikka työmalleja on useita, on valtaosa työstä pienryhmä- tai yksilöopetusta (Ström 1993, 31; Ihatsu et al. 1997a, 20). Erityisopetuksellisia ongelmia ennaltaehkäiseviä konsultaatiota ja samanaikaisopetusta käytetään harvemmin. Yläasteen laaja-alaista erityisopetusta on tutkittu vähän, joten kartoitus on tarpeen.

Tässä pro gradu-työssä tarkasteltiin yläasteen laaja-alaista erityisopetusta Turun ja Oulun laaja-alaisen erityisopettajien arvioimana. Strukturoidun kyselylomakkeen avulla pyrittiin selvittämään yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen toteuttamista, ongelmakohtia sekä työn kehittämistä. Turun ja Oulun yläasteen laaja-alaisista erityisopettajista kyselyyn vastasi yhdeksän, mikä on 42,9 % koko otannasta.

Tämän tutkimuksen mukaan yläasteen laaja-alainen erityisopetus Turussa ja Oulussa oli useimmiten pienryhmä- ja yksilöopetusta samanaikaisopetuksen jäädessä melko vähiin. Laaja-alaisen erityisopettajien työ oli opetuskeskeistä: 72 % työajasta oli pienryhmä- tai yksilöopetusta. Työn ongelmallisimmiksi kohdiksi koettiin integraatiopyrkimyksen toteuttaminen, työnkuvan laajuus ja selkiintymättömyys sekä ajan puute.

Kyselyyn vastanneet laaja-alaiset erityisopettajat toivoivat voivansa kehittää työtään tiimityön ja samanaikaisopetuksen suuntaan lisäämällä yhteistyötä aineenopettajien, erityisopettajatyöparin ja keski-asteen oppilaitosten kanssa. Lisäksi opetusta haluttiin kehittää enemmän oppilaiden tarpeita vastaavaksi ja suunnitelmallisemmaksi. Pohdinnassa keskityin kartoittamaan työn kehittämismahdollisuuksia kirjallisuuden ja kyselyyn vastanneiden erityisopettajien ehdotusten

perusteella.

Avainsanat: laaja-alainen erityisopetus, yläaste, samanaikaisopetus,
osa-aikainen erityisopetus, tiimityö, työn kehittäminen

SISÄLTÖ

1	TUHATTAITURIT YLÄASTEELLA	7
2	SUOMALAINEN ERITYISOPETUS	8
2.1	Yleistä suomalaisesta erityisopetuksesta	8
2.2	Laaja-alainen erityisopetus.....	9
2.2.1	Laaja-alainen erityisopetus Turussa	12
2.2.2	Laaja-alainen erityisopetus Oulussa.....	12
2.3	Erityisopetuksen keskeisiä ongelmia.....	13
3	PERUSKOULUN 7. - 9. LUOKKIEN LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN TOIMENKUVA	14
3.1	Katsaus laaja-alaisen erityisopettajan toimen- kuvaan	14
3.2	Osa-aikaisen erityisopetuksen työmalleja	17
3.3	Yhteistyön merkitys laaja-alaisen erityisopettajan työssä	23
3.4	Samanaikaisopetus peruskoulun 7. - 9. vuosi- luokilla	26
3.5	Laaja-alainen erityisopettaja oppilashuoltoryhmässä ...	29
3.6	Laaja-alaisen erityisopettajan työssä esiintyviä ongelmia	31
4	YLÄASTEEN LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN TYÖN KEHITTÄMINEN.....	36
4.1	Miten laaja-alaista erityisopetusta voisi kehittää?	36
4.2	Laaja-alaisen erityisopetuksen tulevaisuuden- näkyviä	41
4.3	Muutosteoriat avuksi kehitykseen	48
5	TUTKIMUSONGELMAT	52

6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	52
6.1	Tutkimuksen ajankohta, toteuttaminen ja kysely- lomake	52
6.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	54
7	TULOKSET	55
7.1	Laaja-alaisen erityisopetuksen toteuttaminen peruskoulun ylimmillä luokilla Oulussa ja Turussa	55
7.2	Yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen ongelmia Oulussa ja Turussa.....	60
7.3	Yläasteen laaja-alaisten erityisopettajien kehittämistoiveita Oulussa ja Turussa	62
8	POHDINTA.....	64
	LÄHTEET	70
LIITTEET	Liite 1: Päätöspöytäkirja.	75
	Liite 2a: Tutkimuslupa-anomus Ouluun.....	76
	Liite 2b: Tutkimuslupa-anomus Turkuun.	77
	Liite 3b: Kyselylomakkeen saatekirje Turkuun.	79
	Liite 4: Kyselylomake.....	80

1 TUHATTAITURIT YLÄASTEELLA

Laaja-alaisen erityisopettajan työ on usein niin laaja-alaista, että täytyy olla tuhattaituri selviytyäkseen tavallisesta työviikosta. Oppilaat ovat hyvin erilaisia: samalla tunnilla voi olla monia eri-ikäisiä ja erilaisista oppimis- ja/tai keskittymisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Lisäksi laaja-alaisen erityisopettajan työhön kuuluu yhteydenpitoa eri tahoihin, oppilashuoltotyötä, suunnittelua, konsultaatiota ja paljon muuta, joten aika ei tunnu riittävän itse opetukseen.

Erityisopetuksen tarpeen kasvu ja työn stressaavuus voivat kuormittaa opettajia, mutta itse asiassa osa-aikainen erityisopetus on hyvinkin opetuskeskeistä: Ihatsun ym. (1997a, 20) mukaan 70 % laaja-alaisen erityisopettajien työajasta oli opetusta. Kyselyyni vastanneiden erityisopettajien kohdalla opetuksen määrä oli 72 %.

Yläasteen (peruskoulun 7. - 9. luokat) laaja-alaisen erityisopetuksen (klinikkaopetus, osa-aikainen erityisopetus) toteuttamismalleja on useita. Peruskoulun ylimpien luokkien opettajien työtä ja heidän käsityksiään on tutkittu vähän mm. ammattikunnan nuoruuden vuoksi (Jauhiainen 1995, 7), joten tutkimukselle laaja-alaisesta erityisopetuksesta on tarvetta.

Tämän työn tarkoitus on kartoittaa laaja-alaista erityisopetusta peruskoulun ylimmillä vuosiluokilla Turussa ja Oulussa. Erityisesti pyrin selvittämään yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen toteuttamistapoja, ongelmakohtia ja kehittämistä edellä mainituilla paikkakunnilla. Koulun kehittäminen ja muutos on aina hidasta. Rajakallion (1999, 37) mukaan kehittämistyössä rehtorit ovat keskeisessä asemassa. Muutoksen toteuttamisesta ja mahdollisuuksista lisää pohdinnassa.

2 SUOMALAINEN ERITYISOPETUS

2.1 Yleistä suomalaisesta erityisopetuksesta

Peruskoululaissa vuodelta 1999 erityisopetus pyritään järjestämään oppilaan tarpeita vastaavaksi. Tilapäisissä vaikeuksissa oppilas saa tukiopetusta (PL 16 §), lievissä mutta pysyvissä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksissa erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Erityisopetuksen tehtävää voidaan Kuulan (2000, 105) mukaan perustella yksilöllisen opetuksen tarpeella, terapeuttisuudella, vapaudella sekä vuorovaikutuksen ja motivaation paranemisella.

Laissa kunnan velvollisuutena on järjestää peruskouluopetusta, johon kuuluu myös velvollisuus järjestää erityisopetusta (PL 6 §). Käytännön järjestelyt jäävät kunnan ratkaistaviksi (PL 10 § ja PA 40 §). Menettelyinä voivat olla erityisluokat, opetus muussa luokassa tai osittain erityisluokassa tai muu järjestely. Lisäksi lievistä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksista kärsiville voidaan järjestää osa opetuksesta erityisopetuksena. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan PL 40 §:n mukaan oppilaalle, jolla on lieviä sopeutumis- tai oppimisvaikeuksia, mutta jota ei ole tarkoituksenmukaista siirtää erityisluokalle. Opetus tulee järjestää ensisijaisesti erityisopettajan antamana. Erityisopetuksen tulee tukea oppilasta siten, että hän pärjää vaikeuksistaan huolimatta. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 25, 85 - 86.)

Peruskoulun oppilaista on viime vuosina saanut erityisopetusta suunnilleen 15 - 20 %. Erityisluokkaopetuksessa on tapahtunut tasaista oppilasmäärän kasvua vuodesta 1990 alkaen peruskoulun erityisopetuksen painottuessa ala-asteelle. Oppimisvaikeuksien korjaaminen varhaisessa vaiheessa ennaltaehkäisee monia sosio-emotionaalisia ja muita kasaantuvia ongelmia ja edesauttaa myönteisten oppimiskokemusten syntyä. Yläasteella erityisopetusta

annetaan enemmän nimenomaan sosioemotionaalisten ongelmien takia. (Ihatsu et al. 2001, 208 - 227.) Suurin osa (80 %) peruskoulun erityisopetuksesta toteutetaan osa-aikaisena erityisopetuksena (Lappalainen 2001, 53).

Kuula (2000, 104) raportoi tutkimuksessaan, että oppilaat valikoituivat erityisopetukseen pääsääntöisesti opettajien aloitteesta. Yläasteen erityisopetus mukaili koulun ja aineenopettajien näkemyksiä ja tarpeita. Erityisoppilaat olivat monesti niin oppilastovereiden kuin opettajienkin mielestä kielteisen huomion kohteena, mutta erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden omakohtainen asenne muuttui kuitenkin pian myönteiseksi erityisopetusta kohtaan eivätkä he kokeneet leimautuvansa.

2.2 Laaja-alainen erityisopetus

Kristina Strömin (2001, 129) sanoin osa-aikainen (laaja-alainen) erityisopetus on "yksilöön kohdistuvaa korjaavaa toimintaa, jonka tarkoitus on lieventää tai poistaa oppilaassa ilmenevä häiriö tai vaikeus, tavallisimmin oppimisvaikeus". Kyseessä on siten pedagoginen ongelma, mikä edellyttää erityisopetusjärjestelmän olemassaoloa. Kuulan (2000, 23) mukaan taas osa-aikainen erityis-opetus on oppilaita vähemmän leimaava erityisopetusmuoto, joka alkoi yläasteilla 1980-luvulla.

Opetushallituksen vuonna 1999 tekemän selvityksen mukaan Suomessa oli lähes 4 300 erityisopettajaa - melkein 1 000 enemmän kuin kymmenen vuotta aikaisemmin - joista lähes 1 600 toimi osa-aikaisessa erityisopetuksessa (ruotsinkielisiä 122). Laaja-alaisessa erityisopetuksessa vuonna 1999 toimi 36 % erityisopettajista (ruotsinkielisissä kouluissa 53 %). (Hautamäki et al. 2001, 235 - 236.) Joensuun yliopiston erityisopetuksen tilaa kartoittavassa tutkimuksessa

vuosina 1992 - 1995 huomattiin ”lievää siirtymistä [opetuksen painopisteessä] yläasteelta ala-asteelle” mutta erityisopetusta tarvitsevien määrä ei yläasteella ollut vähentynyt (Ihatsu et al. 1997a, 17).

Osa-aikainen (laaja-alainen) erityisopetus yläasteella on tukitoimi ja tehokas eriyttämisen keino. Taustalla ovat oppilaiden kehityksen murrosvaihe, työrauha- ja motivaatio-ongelmat, joten yksilöllistä ohjausta ja kasvatusta tarvitaan, kuten myös laaja-alaista erityisopetusta. Osa-aikaista erityisopetusta tarvitsee ”erilainen normaalioppilas”, jolla ei yleensä ole pysyvää vammaa vaan ainoastaan ajoittaisia vaikeuksia esimerkiksi kasvun, oppimisen, käytöksen tai motivaation osalta. (Martikainen (toim.) 1987, 26.)

Yläasteen laaja-alainen erityisopetus on pienryhmä- eli klinikkaopetusta, integroitua opetusta, eli sijoitus erityisopetukseen ei ole pysyvä vaan opetus lomittuu yleisopetuksen kanssa sitä tukien. Osa-aikaisuus tarkoittaa luokatonta, laaja-alaisuus työn monipuolisuutta ja toimenkuvan vaihtelevuutta. Toisaalta tällainen toimenkuva myös mahdollistaa resurssiluonteisen, vaihteleviin tarpeisiin suuntautuvan erityiskasvatuksellisen toiminnan. (Tuunainen (toim.) 1989, 69.) Suomessa perinteinen pienryhmäopetus on pitänyt kauan pintansa (Ström 1993, 31). Erityisopettajan toimenkuva on peruskoulun ylimmillä luokilla epäselvempi kuin alemmilla vuosiluokilla, joilla erityisopetus nähdään helpommin tuloksellisena (Ihatsu et al. 2001, 227).

Osa-aikaisen erityisopetuksen tarkoituksena yläasteella on auttaa oppilasta selviytymään oppivelvollisuudestaan. Yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen tavoitteessa tunnepuoli korostuu tietopuolta enemmän. Erityisopettajan toimenkuvana on ”pienryhmätyöskentelyyn erikoistunut yksilöpedagogi”. Oppilashuoltoryhmä jakaa vastuun erityisopettajan kanssa, jolloin kaikki ei kaadu yhden niskaan. (Martikainen (toim.) 1987, 27 - 31.)

TASO	OPETUSMUOTO	
1	yleisopetusluokassa tukitoimenpitein (oppilaanohjaus, tukiopeetus)	
2	yleisopetusluokassa samanaikaisesti annettava erityisopetus	
3	yleisopetusluokassa, osa-aikaisesti klinikkaopetuksessa	
4	osa-aikainen erityisluokka- opetus	
5	täysiaikainen erityis- luokkaopetus	
6	erityiskoulussa annettava opetus	
7	laitoksessa annettava opetus	

KUVIO 1. Erityisopetuksen organisatorinen malli (Moberg 1982, 57).

Moberg (1982, 57 - 66) on esittänyt Suomen oloihin sovelletun erityisopetuksen organisatorisen mallin, joka esitetään tässä yhteydessä hieman yksinkertaistettuna (kuvio 1). Mallin mukaan erityisopetusta voidaan antaa seitsemässä eri tasossa, mutta samalla, kun siirrytään yhä eristävämmälle tasolle (eli kuviossa alaspäin) oppilasmäärä erityisopetusryhmässä pienenee ja oppilas tarvitsee enemmän yksilöllistä tukea. Oppilaan vaikeudetkin kasvavat suhteessa erityisopetus-muodon eristävyyteen. Eristävämmälle tasolle, esimerkiksi erityis-kouluun, tulisi oppilas siirtää vasta, kun se on välttämätöntä. Oppilaan tulisi myös voida palata takaisin niin pian kuin se on mahdollista. Luokaton klinikkaopetus (laaja-alainen erityisopetus) sijoittuu tässä kuviossa tasoille kaksi (2) ja kolme (3).

Yläasteen laaja-alaiseen erityisopetukseen siirretyt oppilaat olivat Kuulan (2000, 108) tutkimuksessa yleensä monioireisia poikia, jotka joutuivat aineenopettajien tai johdon aloitteesta erityisopetukseen

käytöshäiriöiden ja/tai moniongelmaisuuuden vuoksi. Oppilas olikin ollut perusopetuksen luokassa niin suurissa vaikeuksissa, että hän ja hänen vanhempansa olivat lopulta valmiita siirtoon. Oppilas oli erityisopetuksessa useita tunteja viikossa useissa eri oppiaineissa eli kysymyksessä oli osa-aikainen erityisopetus.

2.2.1 Laaja-alainen erityisopetus Turussa

Laaja-alainen erityisopetus on alkanut Turussa osittaisena tuntiopetuksena yläasteilla 1970-luvun lopussa. 80-luvun puolivälissä erityisopetuksen tilaa pidettiin Turun kaupungin kouluvirastossa tyydyttävänä ja erot asumalähiöiden välillä olivat vähäisiä. Tavoitteena oli laaja-alaisen erityisopettajan viran saaminen kaikkiin yläasteen kouluihin. (Korpilahti 1986, 11.) Uudempaa painettua tietoa ei yläasteen laaja-alaisesta erityisopetuksesta Turussa ole saatavilla. Turun kaupungin koulutoimintakeskus edellyttikin tutkimuslupa-päätöksessään minulta tutkimustulosten raportointia tutkimuksen valmistuttua (liite 1).

Tutkimuksen aikana keväällä 2002 Turussa oli yhdeksän laaja-alaista erityisopettajaa, jotka toimivat peruskoulun ylimmillä luokilla.

2.2.2 Laaja-alainen erityisopetus Oulussa

Osa-aikaista erityisopetusta yläasteella sai vuoden 1997 kartoituksen mukaan Oulun läänissä yhteensä 2 481 oppilasta, mikä on noin 25 % kaikista läänin erityisopetusta saavista oppilaista. Yleisopetukseen integroituja oppilaita oli Oulun läänin peruskoulun erityisopetuksen oppilaista vain 2,5 %, minkä katsottiin osoittavan sen, ettei integraatiota käytetä ainakaan vielä säästötoimenpiteenä. (Oulun lääninhallitus 1997, 4 - 25.)

1990-luvulla Oulun läänissä lakkautettiin yhteensä kymmenen erityisopettajan virkaa. Raja luokkamutoisen ja osa-aikaisen erityisopetuksen välillä on Oulun läänissä hälventynyt entisestään. Lisäksi erityisopetusta yläasteella saavien lukumäärä on hieman lisääntynyt. (Oulun lääninhallitus 1997, 4 - 5.)

Oulun läänissä laaja-alainen erityisopetus on korostunut, jonka syitä ovat mm. toimenkuvan laajeneminen oppilashuoltoa kohti ja samanaikaisopetuksen lisääntyminen. Erityisopetuksen toteuttamisen keskeisiä ongelmia ovat resurssit: rahan, tuntikehysten ja henkilöstön niukkuus. Uusiin virkoihin ja toimiin oli tarvetta (vuoden 1997 tilanne). Kehittämisen mahdollistaisi lääninhallituksen selonteon mukaan erityisopettajien täydennyskoulutus. (Oulun lääninhallitus 1997, 4 - 19.) Tutkimuksen aikana keväällä 2002 Oulussa oli kaksitoista peruskoulun ylimpien luokkien laaja-alaista erityisopettajaa.

2.3 Erityisopetuksen keskeisiä ongelmia

Pienryhmäopetuksen ryhmien oppilasmäärä on kasvanut, joten mahdollisuus saada yksilöllistä erityisopetusta on kaventunut. Kuitenkin opetussuunnitelmauudistuksen yksi keskeinen lähtökohta oli oppilaiden yksilöllisyyden painottuminen aikaisempaa enemmän. Olemassa olevia resursseja joudutaan käyttämään äkillisten ongelmien korjaamiseen, jolloin kouluihin voi syntyä ”piilotarkkailuluokkia”, jonne häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat siirretään. (Ihatsu et al. 2001, 227 - 228.)

Ulkomaalaisista oppilaista noin kolmasosa käy jossain peruskoulun vaiheessa erityisopetuksessa. Heidän opetusvastuu on siten tavallista enemmän siirtynyt erityisopettajille, mikä ei voi olla vaikuttamatta erityisopetuksen resursointiin. Lisäksi taloudelliset seikat ovat johtaneet siihen, että integraatioon (kaikkien oppilaiden opettamiseen yhdessä)

päädytään säästösyistä eikä arvoperustein. Tämä voi vaikuttaa integraatiomyönteisyyden heikkenemiseen ja erityisluokka-siirtojen määrän kasvuun. (Ihatsu et al. 2001, 227 - 228.)

Erityisopetus on muotoutunut myös kriisipäivystykseksi, jolloin koulun sisäinen kehitys jää toisarvoiseksi (Ihatsu et al. 2001, 228). Erityisopettajilla on myös jatkuvasti pulaa ajasta, sillä työn monipuolistuminen ja erityisoppilaiden määrän lisääntyminen ovat lisänneet heidän työtaakkaansa. Täydennyskoulutukseen, avustajiin tai materiaaleihin ei aina ole riittävästi resursseja. Työn arvostus on mielestäni myös puutteellinen, mikä näkyy mm. palkkauksessa sekä erityisopetusryhmän pitämisenä koulun ”kaatopaikkana”, jonne hankalina pidetyt oppilaat voi sysätä ja jättää. Kuten Fish ja Evans (1995, 59) toteavat, ”mitä enemmän kouluilla on resursseja, sitä vähemmän erityisopetustarvetta ilmenee”.

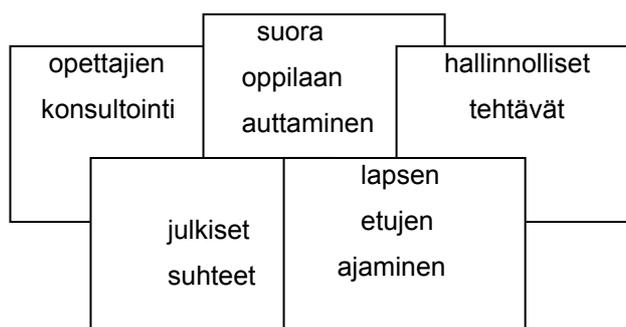
Osa-aikaisen erityisopetuksen avulla pyritään tukemaan oppilaita, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia tai sopeutumisongelmia. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarkoituksena on auttaa erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita mutta ei tehdä kaikista tarpeista erityisiä. Ongelma onkin se, että kun koetetaan auttaa kaikkia edes vähän, eivät suurempaa tukea tarvitsevat oppilaat hyödy riittävästi. (Lappalainen 2001, 53.)

3 PERUSKOULUN 7. - 9. LUOKKIEN LAAJA-ALAISEN ERITYIS- OPETTAJAN TOIMENKUVA

3.1 Katsaus laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuvaan

Laaja-alainen erityisopetus -nimike tulee siitä, että erityisopettajan työkenttä on nimensä mukaisesti laaja. Perinteisesti työ on klinikka- tai

pienryhmäopetusta. Yläasteella opetuksen pääalueen muodostaa tunne-elämältään häiriintyneiden ja sopeutumattomien erityisopetus. Myös samanaikaisopetusta käytetään osa-aikaisen erityisopetuksen työmuotona, jolloin yksittäinen oppilas ei leimaudu erityisopettajan tullessa luokan- tai aineenopettajan pitämälle tunnille. Laaja-alaisen erityisopettajan muita tehtäviä ovat yhteydenpito opettajien lisäksi koteihin, kasvatusneuvoloihin ja muihin tahoihin tarpeen mukaan. Laaja-alaisen erityisopettajan rooli yläasteella on asiantuntija ja konsultti. (Salminen 1989, 51.) Marsh ym. (1980, 149) on esittänyt klinikkaopettajan päätehtäviksi opettajien konsultoinnin, oppilaan suoran auttamisen, lapsen etujen ajamisen, julkisten suhteiden hoitamisen ja hallinnolliset tehtävät, jotka kaikki voivat olla hieman päällekkäisiä (kuvio 2).



KUVIO 2. Klinikkaopettajan päätehtävät (Marsh II et al. 1980, 149).

Ihatsun ja Haposen tutkimuksessa (Jahnukainen (toim.) 2001, 104 - 105) valtaosa (70 %) laaja-alaisesta erityisopetuksesta oli kielellisten vaikeuksien hoitamista etenkin ala-asteella. Yläasteella opetuksen painotus on hieman erilainen: kielten (30,4 %) lisäksi matematiikan (24,6 %) opettaminen sekä yleiset oppimisvaikeudet (17,5 %) kuuluvat usein laaja-alaisen erityisopettajan työhön. Lisäksi yläasteella 6,5 % laaja-alaisista erityisopettajista toimi sopeutumattomien erityisopettajana, kun vastaava luku ala-asteella on vain 0,6 %.

Perinteinen näkemys osa-aikaisen erityisopettajan työstä on

opetuskeskeinen ja yksilösuuntautunut. Laaja-alaisen erityisopettajan työajasta noin 70 % onkin opetustyötä. Yksilöön kohdistuva korjaava toiminta tulee jatkossakin olemaan keskeinen, mutta opettamisen lisäksi opettaja mm. myös diagnosoi, toteuttaa ja arvioi henkilökohtaisia opetuksen järjestelyä koskevia suunnitelmia. Erityisopettajan toiminnassa korostuu määrätietoisien yksilöön vaikuttajan rooli. (Ihatsu et al. 1997a, 20; Ström 2001, 133 - 134.)

Erityisopettajan työ mielletään pääosin eriasteisten oppimis- ja/tai sopeutumisvaikeuksien vuoksi erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettamiseksi. Todellisuudessa erityisopettajan työkenttä on kuitenkin huomattavasti laajempi. Todennäköisesti erot vähenevät erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan toiminnan ja roolien välillä integraatiokehityksen myötä. (Ström 2001, 133.) Kuulan (2000, 23) mukaan erityisopettaja ei ole pelkästään konsultti tai resurssi, vaan useiden roolien yhdistelmä, jolloin merkittävä osa toiminnasta on konsultointia. Työtä kuvaa sopeutuvuus, joustavuus ja konstruktivisuus.

Kamajan tutkimuksessa Kymen ja Mikkelin läänin luokattomien erityisopettajien (N=33) toimenkuva muodostui neljästä roolista: konsultti ja tiedottaja, kasvattaja ja opettaja, organisoija sekä kouluttaja ja oppilashuoltotyön kehittäjä. Eniten korostui kasvattajan ja opettajan rooli. (Kamaja 1990, 40.) Lisäksi samassa tutkimuksessa erityisopettajan toimenkuvan ydin oppilashuoltoryhmässä oli selvittää oppilaan ongelmia, korjata oppimisvaikeuksia, vähentää koulutyöskentelyn laiminlyöntejä, vaikuttaa aggressiiviseen ja häiriökäyttäytymiseen sekä selvittää oppilasryhmän ongelmia. (Kamaja 1990, 53.)

Yläasteen eli peruskoulun 7. - 9. luokkien laaja-alaisen erityisopettajan työssä oli Majasen ja Remsun (1995, 63) tutkimuksessa kolme aluetta: työrauhaongelmien ennaltaehkäisy ja korjaaminen, opiskelumotivaation vahvistaminen sekä oppimisvaikeuksien voittaminen yksilöllisen ohjauksen ja neuvonnan avulla. Lisäksi jatko-opintokelpoisuuden

turvaaminen sekä mielenterveys- ja päihdeongelmiin puuttuminen tulivat esille. Mielenterveys- ja päihde-ongelmien kohdalla erityisopettajat korostivat yhteistyön merkitystä: opettaja voi vain ohjata oppilasta selviytymään ja hoitamaan ongelmansa.

3.2 Osa-aikaisen erityisopetuksen työmalleja

Teoksessa Erityispedagogiikan perusteet (Hautamäki et al. 2001, 212) osa-aikainen erityisopetus jaetaan klinikka-, samanaikaisopetus-, työtiimi-, resurssiopettaja- ja konsultaatiomalleihin. Lisäksi voidaan puhua kiertävän erityisopettajan mallista. Edellä esitettyjä malleja ei ehkä tosin näy sellaisinaan, vaan erityisopettaja yhdistelee osia erilaisista teoreettisista malleista omaan työyhteisöönsä ja tarvitsemaansa lähestymistapaan sopivaksi.

Kari Ruoho (1996, 157 - 158) esittelee erityisopettajan toiminnan ristiriidan, joka kuuluu kasvattajille asetettuun vaatimukseen: työssä ja pedagogisessa ajattelussa on oltava johdonmukainen ja rationaalinen, mutta toisaalta tulisi tuntea, soveltaa ja käyttää työssään monia hyvinkin erilaisia ajattelu- ja toimintamalleja. Kuitenkaan erilaiset lähestymistavat eivät aina ole helposti sovitettavissa yhteen. Lisäksi jonkin toimintamallin hyväksyminen voi samalla viitata toisen mallin hylkäämiseen. Vaikeuksia syntyy, kun erityisopettaja pyrkii muokkaamaan erilaisista malleista itselleen toimivan ja ristiriidattoman kokonaisuuden. Mielestäni erityisopettajan itse muovaama toimintatapa ei aiheuta pelkästään vaikeuksia vaan edesauttaa työn sujuvuutta ja auttaa huomioimaan yksilölliset tarpeet opetuksessa. Ristiriidoilta on vaikea välttyä, mutta minusta niiden välttämisen sijaan tulisi keskittyä erilaisiin keinoihin ja tapoihin selvitä ristiriidoista huolimatta.

Kristina Ström (1993; 1996; 1999; 2001) on tutkinut laaja-alaista erityisopetusta ja tutkimustensa perusteella laatinut erilaisia osa-

aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja. Näitä ovat klinikkamalli, samanaikaisopetus, tiimityömalli, resurssiopettajamalli sekä konsultaatiomalli, joista tarkemmin seuraavaksi.

Klinikkamalli. Klinikkamalli on yksilökeskeinen, korjaava erityisopetusmuoto, joka on osa-aikaisen erityisopetuksen yleisin toimintamalli. Klinikkamalliin on erilaisia toteutustapoja mutta yhteistä on opetuksen toteuttaminen pienryhmä- tai yksilöopetuksena yleisopetusryhmästä erillään olevassa opetustilassa eli klinikassa. (Ström 2001, 130.) Oppilaat saavat erityisopetusta yhdestä kahteen kertaan viikossa. Ns. laaja-alainen erityisopetus toteutetaan usein myös klinikkamuotoisena. Oppilaiden ongelmat ovat usein muita kuin varsinaisia oppimisvaikeuksia. Klinikkamallissa opettaja toimii hyvin itsenäisesti ja hänellä on hyvät mahdollisuudet tehokkaaseen interventioon. (Hautamäki et al. 2001, 212 - 214.)

Perinteisesti osa-aikainen erityisopetus on puhe- ja lukemis- sekä kirjoittamisvaikeuksista kärsivien opetusta, mutta usein tämä on käytännössä ns. laaja-alaista erityisopetusta, jonka peruste on muu kuin oppimisvaikeus, kuten kasaantunut vaikeus (moninainen ongelmien vyyhti, joihin vaikuttavat kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset seikat). Klinikkamalli on terapeuttinen ja se mahdollistaa tehokkaan erityisopetuksellisen intervention sekä yksilöllistämisen. Malli on toimiva sekä opettajan että oppilaan kannalta. Kuitenkin tämä erityisopetusmuoto leimaa oppilasta, segregoi eli eristää erityisopetuksen ajaksi muista ikätovereistaan ja vaatii resursseja. (Ström 2001, 130.)

Samanaikaisopetusmalli. Samanaikaisopetusmalli on klinikkamallin edistyksellinen vaihtoehto: ”kahden tai useamman opettajan monella eri tavalla toteuttama tiimityöskentely”. Siinä leimautumisriski vähenee, ja erityisopettajan erityisosaaminen suuntautuu usealle oppilaalle luokassa. Samanaikaisopetus tuo myös saumattomamman yhteistyön yleis- ja erityisopetuksen välille. Työmuoto vaatii kuitenkin yhteiset

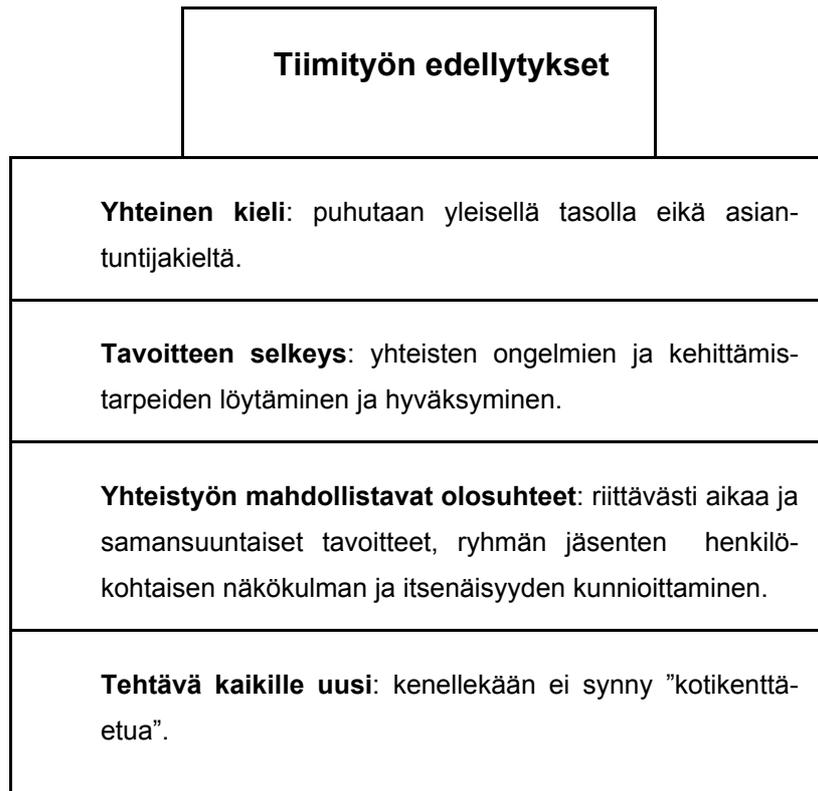
pelisäännöt, suunnittelun ja erityisopetuksen laadun toiminnan uudelleenarvioinnin. (Ström 2001, 130.) Suunnitelmallinen työskentely ja yhteistyö ovat hyvin tärkeä osa erityisopettajan työtä, ja vaikka ne koetaankin vaativiksi, tarjoavat suunnitelmallisuus ja yhteistyöhalukkuus paljon myönteisiä asioita niin opettajille kuin oppilaillekin. Näin ollen kyseessä ei mielestäni ole työmuodon huono puoli vaan ainoastaan tekijä, joka tulee ottaa huomioon jo työmuotoa suunniteltaessa varaamalla yhteistä suunnittelu-aikaa. Tässä voi työnantaja ja koulun johto tulla vastaan ja järjestää varsinkin alussa työnohjausta sekä huomioida suunnittelutehtävät opettajien työajassa.

Tiimityömalli. Ruotsissa koettiin 1980-luvun peruskoulun opetus-suunnitelman uudistus, jossa erityisopettajan työn painopistettä siirrettiin yksilökeskeisestä klinikkaopetuksesta työyksiköissä tapahtuvaksi ennaltaehkäiseväksi ja rakenteita muuttavaksi toiminnaksi. Tästä muodostui tiimityömalli, jossa korostuu yhteis-toiminnallisuus: erityisopettaja kuuluu usean luokan- tai aineen-opettajan muodostamaan työtiimiin paikallisten olosuhteiden mukaan. Erityisopettajan työ ja toimenkuva ovat laajempia klinikkamalliin verrattuna: yksilökeskeisen erityisopetuksen lisäksi erityisopettaja työskentelee ennalta ehkäisevästi ja rakenteita muuttavasti (konstruktivisesti) ryhmän, luokan ja kouluyhteisön tasolla sellaisten työtehtävien kanssa, jotka vaativat suunnittelua, koordinointia ja yhteistyötä monien eri tahojen kanssa. Kollegiaalinen yhteistyö korostuu, ja lisäksi työmalli tarjoaa mahdollisuuden joustaviin erityisopetusjärjestelyihin. (Ström 2001, 131.)

Tiimityömallin heikkoja puolia ei Ström (2001) käsitellyt teoksessaan lainkaan. Itselleni mieleen tulee erityisopettajan jaksaminen työssään. Erityisopettajan puoleen kääntyvät kaikki, mutta kenen puoleen hän itse voi kääntyä? Työnkuvan muuttuminen ja monenlaiset vaatimukset eri tahoilta edellyttävät toimivaa työnohjausta. Työnohjauksen, koulutuksen ja vastuun jakamisen avulla tämä malli vaikuttaa kuitenkin hyvin toimivalta, etenkin kun osa-aikaisen erityisopettajan työ on jo

muotoutumassa enemmän oppilaiden ja koulun ongelmien ennalta ehkäisemiseksi. Opettajan tärkein tehtävä tiimiorganisoidussa koulussa on Helakorven (2001a, 121) mukaan puitteiden luominen, oppimistehtävien valmistelu, keskustelu kollegoiden kanssa ja oppilaiden yksilöllinen ohjaus. Puolet työajasta täytyy varata suunnitteluun ja tiimikokouksiin. Tämä korostaa opettajan ammattiroolia kasvattajana, johon muu henkilökunta vapauttaa opettajan mm. opetuksen aputoista. Myös ulkopuolisia asiantuntijoita käytetään hyväksi. Opetuksen aputoista (monistus, kirjanpito, tilojen järjestely jne.) voi vastata esimerkiksi ”opetusapulainen” (Helakorpi (toim.) 1996, 134). Itsekin olen opiskeluharjoitteluissa huomannut, kuinka vähän olen tiennyt yhteistyöstä esimerkiksi avustajien kanssa. Lähinnä en ole heti osannut jakaa yllämainittuja opetuksen aputoita tarpeeksi paljon avustajille, jotka usein odottavat opettajan ohjeita ennen työhön ryhtymistään.

Mitä tiimityö sitten vaatii? Organisaation kehittämisen filosofisena ajatuksena voidaan pitää sitä, että autetaan ihmisiä auttamaan itse itseään. Mäntylä (2002, 223 - 228) on listannut seuraavat tiimityössä tärkeät asiat: yhteinen kieli, tiimin tehtävä kaikille uusi, selkeä tavoite, sopivat olosuhteet sekä ryhmän jäsenten itsenäisyyden ja henkilökohtaisen näkökulman kunnioittaminen (kuvio 3). Organisaatiossa olevat toimintatavat ja mahdolliset puolustusmekanismit aktivoituvat yleensä muutoshankkeissa. Kehittämisprojektien eteneminen on aina organisaatiokohtaista eikä sen kulkua voi etukäteen ennustaa, mutta kaikki mahdolliset epävarmuustekijät ovat minimoitavissa eri tahojen paremmalla yhteistyöllä ja erityisesti yhteisellä suunnittelulla. (Mäntylä 2002, 226.)



KUVIO 3. Tiimityön edellytykset Mäntylän (2002, 223 - 226) mukaan.

Tiimin perustaminen ei automaattisesti tuota myönteisiä tuloksia, mutta se voi onnistuessaan lisätä tuottavuutta ja parantaa toiminnallisia edellytyksiä organisaatiossa (Ruohotie 2000, 233).

Resurssiopettajamalli. Yhdysvalloissa jo 1970-luvulla kehitetyn resurssiopetusmallin taustalla on integraatiota korostava lainsäädäntö, joten malli on nyt ajankohtainen Suomessakin. Resurssiopettajamalli on ”systeemiorientoitunut toimenkuvamalli, jossa erityisopettajan toiminta suuntautuu sekä yksilöön (oppilas) että kouluorganisaation muihin tasoihin (oppilasryhmät, koko kouluyhteisö)”. Kokonaisnäkemys korostuu: erityispedagoginen toiminta nähdään sekä yksilöä että kouluyhteisöä hyödyttävänä toimintana. Työkenttä on laaja sisältäen niin yksilö-, pienryhmä- kuin samanaikaisopetustakin, henkilökohtaisten oppimisjärjestelysuunnitelmien (HOJKSien) laadintaa ja seurantaa, erityisopetuksen koordinointi- ja suunnittelutehtäviä sekä

konsultaatiota. Kyseinen työmalli soveltuu Strömin mukaan hyvin meidän kouluoloihimme. Erityispedagoginen toiminta on kokonaisvaltaista ja erityisopettajan ammattirooli nykyistä (klinikkamallia) monipuolisempi. Tämä edellyttää kuitenkin luokan- ja aineenopettajien erityispedagogisen pätevyyden sekä erityisopettajien konsultaatiotaitojen lisäämistä. (Ström 2001, 131 - 132; Ström 1996, 39 - 41.) Vastuun tulisikin olla jaettu, jolloin kaikki tehtävät eivät kaadu vain erityisopettajan huoleksi. Kun luokan- ja aineenopettajia koulutetaan jo alunperinkin erityispedagogisiin taitoihin ja he näin oppivat selviämään myös erilaisten oppilaiden kanssa luokassa, voidaan erityisopettajien resursseja suunnata vaativampiin tehtäviin kuten konsultaatioon ja suunnitteluun. Nykyisin avointen luokanopettajien virkojen kelpoisuusvaatimuksissa näkyikin usein toive erityispedagogiikan opinnoista.

Konsultaatiomalli. Konsultaatiomalli (Consulting/Collaborative Teacher Model) on lähellä resurssiopettajamallia. Erona onkin vain konsulttiroolin korostuminen: yleisopetuksen opettajat konsultoivat erityisopettajaa. Lisäksi erityisopettaja vastaa oppilaskohtaisesti erityisopetuksellisten toimenpiteiden tarpeen arvioimisesta ja oppilaiden HOJKSien laadinnasta ja seurannasta yhteistyössä ja yhteisvastuullisena muun opettajakunnan, oppilashuoltohenkilöstön ja vanhempien kanssa. Perusideana on epäsuoran erityispedagogisen vaikuttamisen kautta tukea kaikkien (myös oppilaiden, joilla on hyvin erilaisia oppimisedellytyksiä) oppimista yleisopetuksen ryhmissä. Näin mahdollistuu erityisopetusresurssin joustavampi ja tehokkaampi käyttö, mikä edistää opettajien keskinäistä yhteistyötä. Malli on kuitenkin vaativa ja edellyttää koko kouluyhteisön taholta erityispedagogista ajattelua, systemaattista koulun kehittämistä sekä jatko- ja täydennyskoulutuksen tarjoamista. (Ström 2001, 132.) Konsultaatiomalli on melko uusi erityisopettajan toiminnan osa-alue. Monet erityisopettajat tekevät työnsä ohessa käytännössä konsultoivaa työtä mutta toiminta on yleensä pienimuotoista. Tavoitteena on erityispedagogisten valmiuksien lisääminen, mikä parantaa oppimismahdollisuuksia opiskella yleisopetuksen ryhmissä. (Ström 1996, 41 - 43; Ström 2001, 134 - 135.)

Koulutuspoliittiset muutokset ja muuttunut oppimis- ja opetuskäsitys asettavat uusia vaatimuksia opettajan ammattiroolia kohtaan (Ström 1999, 112). Varsinkin Ruotsissa on laaja-alaisen erityisopettajan ammattirooli muuttunut viime aikoina yhä enemmän ohjauksen ja konsultaation suuntaan. Lisäksi kaikki opettajat ovat yhteisvastuullisia erityistä tukea ja opetusta tarvitsevista lapsista, vaikka erityisopettajilla säilyykin rooli opetuksen kehittämisestä kohti kaikille yhteistä koulua. Etenkin peruskoulun ylimmillä luokilla laaja-alainen erityisopetus vaatii kokonaisnäkökulmaa ja joustavuutta, joten suunnittelutyöhön tarvitaan paljon aikaa etenkin lukuvuoden alussa. (Ström 1993, 31 - 33.)

Kuvattujen yhteistoiminnallisten toimintamallien kehittäminen perinteisen klinikkamallin rinnalle mahdollistaisi erityispedagogisen ja (--) koko koulun monipuolisen kehittämisen. Erityisopetusresurssin joustava käyttö, yhteistoiminnallisuuden lisääntyminen ja erityisopettajien ammatillisen erityisosaamisen korostuminen tukisi integraatiokehitystä ja hyödyttäisi erityistuen tarpeessa olevia oppilaita ja heidän vanhempiaan, erityisopettajia itseään sekä koko kouluyhteisöä. (Ström 2001, 132 - 133.)

Salmisen (1989, 52) mukaan ”tarkkojen säädösten ja määräysten puuttuminen suo [tällä hetkellä] laaja-alaiselle erityisopetukselle oivat mahdollisuudet joustavaan suunnitteluun ja toimintaan. Toisaalta kuitenkin työalueen selkiintymättömyys voi johtaa siihen, että erityisopettaja saattaa joutua kohtuuttomien paineiden alaiseksi ja saa itselleen työtehtäviä, jotka eivät itse asiassa hänelle lainkaan kuulu.”.

3.3 Yhteistyön merkitys laaja-alaisen erityisopettajan työssä

Laaja-alaisen erityisopetuksen monimuotoisuus panee erityisopettajan

taidot sekä toimintakyvyn kovalle koetukselle. Hänen oppilaansa vaihtelevat usein tunnista toiseen. Yhdessä opetettava oppilasjoukko, vaikka pienikin, on erittäin heterogeeninen ja vaatii opettajalta alituista valppautta ja kykyä siirtyä kitkattomasti oppiaineesta ja ongelmasta toiseen saman tunnin aikana. Opettajien välinen yhteistyö sekä tietyt yhteiset erityisopetuksen käytäntöön liittyvät sopimukset muodostavat ehdottoman edellytyksen laaja-alaisen erityisopetuksen onnistumiselle. (Salminen 1989, 51 – 52.) Nykyisin voidaankin sanoa, että koulu ei kehity, elleivät opettajat kykene yhteistyöhön (Helakorpi (toim.) 1996, 134).

Hyvä yhteistyö opettajien kesken on edellytyksenä koulun kitkattomalle toiminnalle. Erityisesti erityisopettajien suhteet kollegoihin vaikuttavat työhön paljon. Erityisopetuksen tehokkuus voi jopa olla riippuvainen aineenopettajien ja erityisopettajan yhteistyön sujuvuudesta. Kuitenkin erityisopettajat kokevat sen ongelmalliseksi. Monitahoisen yhteistyön aineenopettajien kanssa pitäisi olla luonnollinen osa erityisopettajan työtä mutta käytännössä se ei ole itsestään selvää, sillä yhteistyö on riippuvainen henkilökohtaisista suhteista. (Ström 1999, 160 - 161.) Yhteistyön esteiksi ja sitä vähentäviksi tekijöiksi opettajat mainitsivat Jauhaisen (1995, 154) tutkimuksessa kurssijärjestykseen liittyvien tekijöiden lisäksi ajan puutteen, henkilösuhteiden ongelmallisuuden ja lisääntyvän työ määrän sekä puutteelliset työtilat. Myöskin oppilaiden asenteelliset esteet lannistivat opettajia.

Erityisopettajan rooli peruskoulun kulttuurissa on välittyneempi kuin luokan- tai aineenopettajan asema. Erityisopettaja on enemmän sitoutunut yhteisössä olevien yksilöiden tukemiseen kuin peruskoulun tavoitteiden toteuttamiseen. Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien (HOJKSien) laatiminen ja toteuttaminen voi jo sinänsä ohjata toimimaan lähinnä yksilöiden parissa. Toisaalta erityisopettaja on eräänlaisessa tarkkailijan roolissa, jossa hänellä on mahdollisuus ja tarve arvioida koko koulun toimintaa varsinkin oppilashuoltoryhmässä. Siksi onkin mahdollista, että erityisopettaja näkee perinteisten kognitiivisten

(tietopohjaisten) ja yksilöllisten painotusten ohella koulun yleisen toiminnan rakenteet ja sisällöt tavanomaista laajemmasta näkökulmasta. (Ruoho 1996, 175.)

Erityisopettajat kokevat yhteistyön etenkin opettajakollegoittensa kanssa ongelmallisina. Strömin mukaan tämä ”voi johtua erityisopetuksen yksilösuuntautuneesta ja korjaavasta luonteesta, opettajien yhteistyötradition puutteesta yleensä ja muista, kouluorganisaatioon liittyvistä tekijöistä.” (Ström 2001, 135 - 136; Ström 1996, 174 - 175.) Erityisopettajien tulisi silti toimia yli kuntarajojen osa-aikaisen erityisopetuksen kysymyksissä ja löytää yhteistyöstä voimaa, jolloin verkottuminen on tärkeintä (Huhtanen 2000, 6).

Luokanopettajien kanssa yhteistyö on koettu myönteiseksi, mutta siinäkin on piilo-ongelmia: koulun kulttuuriin ei uskalleta puuttua. Tämä koskee erityisesti uusia erityisopettajia. Myös esimerkiksi oppilaan saaminen erityisopetukseen ja samanaikaisopetuksessa toimiminen voi olla vaikeaa ja tiedon kulku puutteellista. (Huhtanen 2000, 5.) Vaikka yhteistyön muodot ja sisällöt ovat hyvin paljon kiinni koulussa jo vallitsevasta kulttuurista, edellyttää koulukohtainen opetussuunnitelmatyö kuitenkin opettajien välisen ammatillisen vuorovaikutuksen lisääntymistä ja opettajakulttuurin muutosta (Jauhiainen 1995, 152).

Koulun ennaltaehkäisevää toimintaa ovat mm. koulun tilojen suunnittelu toimiviksi oppilaiden ideat huomioiden, välituntijärjestelyt (tekemistä tulisi olla myös yläasteikäisille), ohjauksen asiallisuus ja oppilaskuntatoiminta. Myös teemapäivät ja juhlat luovat yhteishenkeä. (Martikainen (toim.) 1987, 27 - 28.) Yhteistyöongelmia voi ennalta ehkäistä myös jo opettajakoulutuksessa laittamalla opettajat ja erityisopettajat yhdessä suunnittelemaan opetusta, toteuttamaan samanaikaisopetusta ja vierailemaan luokissa, joissa erilaisia yhteistyömuotoja aktiivisesti toteutetaan. (Kerzner Lipsky & Gartner 1997, 136.)

Työnohjaus on [erityis]opettajan työssä tärkeää, sillä useinhan [erityis]opettaja on työssään yksin. Opettajan työkyky voi riippua paljolti siitä, kuinka hän osaa hoitaa itseään. Arkista työnohjausta voi olla aivan tavallinen avoin keskustelu omista työongelmista työtovereiden kanssa. (Martikainen (toim.) 1987, 40.)

Koulun erityispedagoginen toiminta tulisi nähdä koko koulu yhteisöä (sekä oppilaita että opettajia) hyödyttävänä tukimuotona, jolloin yhteistoiminnallisuus korostuu. Koulun erityispedagogisen toiminnan ei tulisi olla yksin erityisopettajan vastuulla, vaan sen pitäisi olla tiimityötä. Verkostoajattelu korostuu myös, kun on luotava edellytykset yhteistoiminnalle. Mukana voivat olla tarpeen mukaan mm. koulun johto, opettaja-kunta, oppilashuoltohenkilöstö, vanhemmat, terveys-, sosiaali- ja nuorisotoimi. (Ström 2001, 135.) Koulun johto voi myös helpottaa opettajien yhteistyömahdollisuuksia esimerkiksi laatimalla päivittäisen työjärjestyksen siten, että opettajien tarve yhteiseen oppitunnittomaan aikaan otettaisiin huomioon paremmin (Jauhiainen 1995, 154).

3.4 Samanaikaisopetus peruskoulun 7. - 9. vuosiluokilla

Samanaikaisopetus on yksi koulun tukimuodoista vaikeuksissa oleville oppilaille. Siinä esimerkiksi erityisopettaja ja aineenopettaja työskentelevät tiiminä yhdessä luokassa. Tavallisimmin aineenopettaja vastaa opetuksen kokonaisuudesta, kun taas erityisopettaja eriyttää opetusta ja antaa yksilöllistä ohjausta sitä tarvitseville. Yhteinen oppituntien suunnittelu on edellytys tavoitteellisen samanaikaisopetuksen toteutumiselle. Samanaikaisopetuksessa erityisopettajan rooleja voivat olla [opetus]kumppani, havainnoija, apuopettaja ja valvoja. Kumppanina ja havainnoijana toimiminen vaatii etukäteissuunnittelua yhdessä aineenopettajan kanssa. (Ström 1999, 115 - 116.)

Samanaikaisopetus on aina väliaikaista ja suunniteltua. Se on

ihanteellisinta silloin kun luokan sisäiset vaikeudet ovat alku-vaiheessa, mutta myös silloin kun oppilas palaa erityisopetuksesta yleisopetusluokkaansa. Rinnakkaisopetus taas on sitä, että yleisopetuksen ryhmästä erotetaan muutaman oppilaan ryhmä, jonka kanssa erityisopettaja työskentelee. Syynä rinnakkaisopetukseen on akuutti tarve ja ratkaisu on väliaikainen. Tässä on selvä ero pienluokkaan, jossa ratkaisu on pysyvä: rinnakkaisopetusryhmä palaa yleisopetukseen. (Martikainen (toim.) 1987, 30.)

Erityisopettaja voi toimia samanaikaisopetuksessa diagnosijana ja heikkojen oppilaiden tukijana (Ihatsu et al. 1997a, 18). Myös Haposen ym. (1986, 147 - 159) mukaan erityisopettajan rooli samanaikaisopetuksessa on heikkojen auttaja ja opettaja. Yläasteen erityisopettajat kokevat itsensä useammin [ala-asteen opettajiin verrattuna] rauhoittajiksi samanaikaisopetustunneilla. Niitä vaikeuttaa ajan riittämättömyys tuntien yhteiseen suunnitteluun. Ristiriita syntyy, sillä erityisopettajan olisi kehitettävä samanaikaisopetusta nimenomaan opetuksen suunnittelua lisäämällä. Suunnittelu onkin tärkein osa onnistuneessa samanaikaisopetuksessa, sillä sen avulla taataan sekä erityisopettajan että aineen- tai luokanopettajan resurssien hyödyllinen käyttö luokassa.

Samanaikaisopetusta käytettiin Majasen ja Remsun (1995, 64 - 65) tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien keskuudessa melko vähän. Syksyisin erityisopettajat kertoivat olevansa seitsemäsluokkalaisten luokissa etenkin kielten tunneilla. Tästä oli helppo ja luonteva jatkaa yhteistyötä myöhemmin. Laaja-alaista erityisopetusta käytettiin rinnakkaisopetuksena, jossa opetettiin samat asiat kuin luokassakin mutta yksilöllisemmin. Erityisesti matematiikan ja kielten tunneilla laaja-alaiselle erityisopetukselle oli tarvetta. Lisäksi osa-aikaisessa erityisopetuksessa opetettiin työntekoa ja työrauhan antamista. Koulun käytäntönä oli pitää laaja-alaista erityisopetusta lyhytkestoisena työkuuntoisuuden palauttamispaikkana, mikä sopi opettajille.

Yhdistetty malli, jossa samanaikaisopetusta toteutetaan rinnakkain klinikkamallin kanssa, on hyvin yleinen. Erityisopettajan työajasta suurin osa kuluu kuitenkin erityisopetukseen klinikassa. (Hautamäki et al. 2001, 214.) Klinikkaopettajan rooli on erityisopettajien mielestä myös ongelmattomin, sillä laaja-alaiselta erityisopettajalta usein odotetaan perinteistä yksilökeskeistä opetusta oppimisvaikeuksien ratkojana. Toimiva samanaikaisopetus edellyttää erityisopettajan ja aineenopettajan yhteistä ja systemaattista työn suunnittelua. Erityisopettajalta vaaditaan myös tietoista ammattiroolin ottamista ja erityispedagogisen osaamisen mukaan tuomista, ettei erityisopettajan asemaksi jäisi vain aineenopettajan avustaminen luokassa. (Ström 1996, 166.)

Lisääntynyt työryhmätoiminta ja yhteissuunnittelu kasvattavat tietysti sekä työmäärää että työhön käytettävää aikaa. Alkuvaiheessa, kun opettajat ovat vielä sängen tottumattomia ammatilliseen yhteistyöhön, he kokevat helposti, että uudenlaiset tilanteet johtavat opetus-tilanteiden hallitsemattomuuteen eikä yhteistyöhön uhratusta työajasta saada palkinnoksi mitään. Opettajan on kuitenkin nähtävä muutoksen tuoma hyöty sekä ammatillisella että henkilökohtaisella tasolla, jotta hän sitoutuisi muutokseen. Opettaja tarvitsee myönteistä tukea ennen kaikkea koulun johdon taholta. (Jauhiainen 1995, 154.)

Luokattoman erityisopettajan asiantuntemusta ovat muut opettajat alkaneet enenevässä määrin käyttää koko luokan työskentelyn tukemiseen, mutta aina ei kouluissa ole samanaikaisopettajan luokkaan tulon edellyttämää asenteellista ja yhteistyövalmiutta (Laaksonen & Wiegand 1990, 18). Parhaimmillaan opetussuunnitelma-työ voi rohkaista opettajia hyvinkin monipuoliseen yhteistyöhön toistensa kanssa, mutta yhteistyön mahdollisuudet paranevat vain, mikäli opetuksen järjestelyihin liittyviä rakenteellisia tekijöitä kehitetään (Jauhiainen 1995, 153).

3.5 Laaja-alainen erityisopettaja oppilashuoltoryhmässä

Oppilashuolto on laaja-alainen, useita eri toimintamuotoja yhdistävä oppilaiden koulunkäyntiä tukeva järjestelmä. Se voidaan jakaa fyysiseen (kouluterveydenhuolto, -kuljetus, -ruokailu) ja psyykkiseen (oppilaanohjaus, koulukuraattorin palvelut, erityisopetus) oppilashuoltoon. Oppilashuolto on ensisijaisesti ennaltaehkäisevää työtä mutta siihen liittyy myös korjaava toiminta. Oppilashuoltoryhmissä käsitellään yksittäisen oppilaan asioita, tehdään arvioita tuki- ja erityisopetuksen tarpeesta sekä suunnitellaan koulun sisäistä kehittämistä. Oppilashuoltoryhmä tukee opettajan ja vanhempien [kasvatus]työtä sekä oppilaan oppimista ja kasvua. (Lappalainen 2001, 44 - 47.)

Erityisopettajan rooli oppilashuoltoryhmässä on neuvoo-antava, ongelmaoppilaiden asioiden asiantuntija, mutta myös hengen luoja ja linkki opettajien ja oppilaiden välillä. Asema on varsin selkiytymätön, joten tehtävänjakoon tulisi kiinnittää huomiota. Työnjaon avulla voidaan myös kehittää oppilashuoltoryhmää, sillä jaettu vastuu ja tehtävät eri asiantuntijoiden välillä mahdollistavat koko henkilöstön tieto- ja taitoresurssien käyttöönoton. (Happonen et al. 1986, 168 - 172.)

Lappalaisen (2001, 150 - 151) mukaan aineenopettajien ja oppilashuoltohenkilöstön (mukaan lukien erityisopettajat) välinen työnjako peruskoulussa on edelleen kaksijakoinen: aineenopettaja huolehtii oppilaan oppimisesta ja oppilashuoltohenkilöstö ”oppimiskuntoisuudesta”. Työnjakoa olisi kehitettävä, jotta ongelmat ja yksilölliset tarpeet havaittaisiin mahdollisen varhaisessa vaiheessa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla moniammatillinen yhteistyö on koettu sitä tarpeellisemmaksi, mitä suuremmista ongelmista on kysymys. On myös tärkeää sopia siitä, kuka oppilaan asioissa on päävastuunottaja, jolloin työnjako selkiytyy. Kun oppilaiden

tukitarpeisiin on vastaamassa suurempi joukko koulun henkilökunnasta, myös oppilaiden vähäisempiin tukitarpeisiin voitaisiin vastata ja näin osaltaan ennaltaehkäistä ongelmien kasautumista. Oppilashuolto tarvitsee onnistuakseen myös oppilaan ja hänen huoltajiensa sitoutumisen toimintaan.

Monet hallinnolliset osa-alueet (oppilashuoltoryhmä, terveydenhuolto, ala-asteen erityisopetus, sosiaalihuolto ja terapiapalvelut) toimivat tehokkaasti mutta yhteys eri hallintokuntien välillä on usein niveltymätön. Joskus myös vaihtelovollisuus vaikeuttaa tiedonkulkua eri ryhmien välillä. (Kuula 2000, 187.) Ammattikuntien välisen yhteistyön tarve korostuu yläasteella, kun kiinteä luokkayhteisö puuttuu ja oppilailla on jopa 15 opettajaa. Oppilashuoltotyöryhmätoiminta on kyllä oppilaskeskeistä, mutta onko se samalla oppilasmyönteistä? (Kuula 2000, 30.)

Erityisopettaja on yksin työssään, onhan hän usein alansa ainoa asiantuntija koulussa. Erityisopettajakin tarvitsee työhönsä, joten oppilashuoltoryhmä voisi olla myös erityisopettajan toimintaa tukeva organisaatio, jolloin kumpikin osapuoli olisi saajan ja antajan osassa. Tiimityöskentelyn rinnalla voidaan kehittää myös laaja-alaisempaa oppilashuoltoryhmän toimintaa pyytämällä koulun ulkopuolisia asiantuntijoita mukaan säännöllisesti, esimerkiksi kerran kuukaudessa. (Happonen et al. 1986, 193 - 194.) Strömin (1993, 44) tutkimuksessa erityisopettaja konsultoi tavallisimmin joko koulu- tai yleisen terveydenhuollon psykologia, kuraattoria tai toista erityisopettajaa. Muita konsultaatiotukea tarjoavia henkilöitä olivat oppilashuoltoryhmän jäsenet, aineenopettajat ja puheterapeutit.

Erityisopettajan rooliin kuuluu terapeuttinen piirre ja oppilaiden itsetunnon vahvistaminen. Usein erityisopettajat pitävätkin oppilaiden emotionaalista kehittymistä kognitiivisia taitoja tärkeämpinä. Näin ollen erityisopettajat käyttävät enemmän aikaa oppilashuoltotyöhön kuin päälle päin näkyy, sillä opetustilannekin voi olla oppilashuollollinen.

Erityisopettajan rooli oppilashuoltoryhmässä on tämän vuoksi usein selkiytymätön. Erityisopettajat toivovatkin enemmän aikaa ja suunnitelmallisuutta oppilashuoltoryhmän työhön. (Ström 1993, 88 - 89.)

Yläasteella käytetään yleensä kuraattorin palveluja. Kuitenkin [kasvatus]psykologien roolia voisi laajentaa niin, että he työskentelisivät myös erityisopettajien ja luokan- tai aineenopettajien konsultteina. Tämä vaatisi erityisopettajilta psykologien päästämistä opettajien reviirille. Psykologeilla on paljon sellaisia taitoja, joita erityisopettajilla ei ole. Tietysti päinvastainenkin on totta. Kaiken vuorovaikutuksen tulisi tähdätä tehokkaaseen moniammatilliseen yhteistyöhön. (Bailey 1998, 58.) Laaksonen ja Wiegand (1990, 14 - 19) toivovatkin tarkoituksenmukaista asiantuntija-apua kouluille perinteisen kouluasteen mukaisesti menevän jaottelun sijasta, jossa psykologit toimivat peruskoulun alemmilla, kuraattorit ylemmillä vuosiluokilla. Koulun sosiaalityöllä, eli koulukuraattoritoimella, tulisi mm. rakentaa yhteistoimintaa erityisesti kouluyhteisössä työskentelevien kesken sekä edistää yhteistyötä koulun ja kotien sekä koulun ulkopuolisten organisaatioiden välille.

Oppilashuollon rooli koulussa ei ole vain resurssikysymys, vaan se on pitkälti muotoutunut oppilashuollon edustajien oman identiteetin ja koulun odotusten vuorovaikutuksen tuloksena. Erityisluokanopettaja voi ryhmässä antaa palautetta erityisluokalle jo siirrettyjen oppilaiden edistymisestä ja harkittaessa oppilaan siirtämistä takaisin yleisopetukseen. Kehittämishankkeista huolimatta ennaltaehkäisyn ja integroinnin periaatteet eivät toivottavassa määrin toteudu oppilashuollossa. (Laaksonen & Wiegand 1990, 13 - 18.)

3.6 Laaja-alaisen erityisopettajan työssä esiintyviä ongelmia

Erityisopettajan työn keskeisimmiksi ongelmiksi tuli Happonen ym. (1986, 125) tutkimuksessa yläasteella opettajien asennoituminen, ongelmalliset oppilaat, toimenkuvan selkiintymättömyys sekä yhteistyön puute (varsinkin erityisopettajilla, joilla oli yhdistetty virka ala- ja yläasteella).

Helena Rajakallio (1999, 36) raportoi Laatu I ja Laatu II -kehittämissankkeiden tuloksissa opettajien yhteistyövaikeuksista tutkittujen viiden koulun osalta yläasteilla ja lukioissa. Niissä työorientaatio koettiin hyvin oppiainevaltaiseksi ja aineryhmittäiset ”klikit” muodostivatkin raja-aitoja eri opettajaryhmien välille ja määrittivät opettajainhuoneen hierarkian. Oppiainerajoja ylittäviä yhteisiä intressejä oli hankala löytää, ja oppiainekohtaistakin yhteistyötä tehtiin vain, jos henkilökemiat sautuivat sopimaan yhteen.

Yhteistyövaikeudet muiden opettajien kanssa voivat aiheuttaa suunnitteleamattomuutta laaja-alaisen erityisopettajan toimintaan ja erityispedagogisesti lyhytnäköisiä ja improvisoituja ratkaisuja. Kouluista saattavat puuttua yhteistyöperinteet, eikä laaja-alainen erityisopettaja aina koe mahdollisena tuoda esille eriävää mielipidettä, ettei hän vaarantaisi toimivia ihmissuhteita työpaikalla. Etenkin nuoret opettajat pyrkivät mukautumaan koulussa jo vallitsevaan [yhteistyö]kulttuuriin. Erityisopettaja työskentelee persoonallaan. Laaja-alaisen erityisopettajan työhön vaikuttavat persoona ja ihmissuhteet enemmän kuin ammatillinen pätevyys. (Ström 1996, 174; Ström 1999, 255.) Erityisopetuksen tuloksellisuuteenkin vaikuttaa yhteistyö aineenopettajien kanssa (Ström 1995, 255). Erityisopettajaa kohtaan saattaa myös olla epäluottamusta, jolloin asenteet ja koulun ilmapiiri vaikuttavat yhteistyön sujumiseen aineenopettajien kanssa (Ström 1993, 36). Tasaarvoinen ammatillinen yhteistyö edellyttää sekä erityisopettajan roolin määrittelyä että kaikkien järjestelmällisiä ponnisteluja tiimityön kehittämiseksi (Ström 1999, 255).

Yhteistyön puuttumista tai heikkoa tilaa selitetään helposti rahan, ajan

tai muiden asioiden puuttumisella. Kuitenkin on syytä pohtia, onko muiden viranomaisten kanssa käynnistettävä yhteistyö aina resurssikysymys, sillä suunnittelu ja koordinointi eivät välttämättä riipu rahasta. Taustalla on usein muutoksenvastustus, kun tuttuun ja turvalliseen on hyvä pitäytyä tulevaisuuden ennustamisen ollessa suhteellisen helppoa. Toisaalta lainmuutokset antavat vain suunnat eivätkä selväsanaisesti opasta uudistuksiin. Usein käytännön keinot puuttuvat ja vaaditaan todellista motivointia, että voidaan käynnistää uusia menettelytapoja. (Tilus 1991, 96.)

Laaja-alaisen erityisopettajan työstä valtaosa on [klinikka]opetusta (Ström 1993, 31, 43; Ihatsu et al. 1997a, 20; Ström 1999, 114). Laaja-alainen erityisopettaja toteuttaa usein oppilaskeskeistä opetusta, jossa on terapeuttinen piirre: tunteilla voidaan keskustella myös aiheista, jotka eivät suoraan liity opetukseen (Ström 1999, 113). Oppilashuolto- tehtäviin kuuluu erityisopettajalla vain murto-osa työajasta, vaikka työn tulisi olla monitahoista opetus-, oppilashuolto- ja suunnitelmatyötä (Ström 1993, 43 - 47). Tämä on mahdotonta, kun erityisopettajan aika kuluu yksilö- tai pienryhmäopettamiseen. Ennaltaehkäisevä toiminta on valitettavasti myös utopiaa resurssipulan takia. (Ihatsu et al. 1997a, 19; Ström 1993, 89.)

Laaja-alainen erityisopettaja voi joutua toimimaan ns. tarkkailuluokan puuttuessa koulun epävirallisen pienluokan hoitajana. Työ muodostuu tilapäiseksi kriisihoidoksi, kun suurin osa erityisopettajan resursseista kuluu käytösongelmien ratkomiseen. (Ihatsu et al. 1997a, 17.) Laaja-alaisen erityisopettajan työn pitäytyessä klinikkamuotoisena voi opettaja kokea yksinäisyyttä ja tuntea itsensä eristäytyneeksi. Peruskoulun ylimmillä vuosiluokilla laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävät ovat usein ongelmallisia ja nimensä mukaisesti laaja-alaisia, ja työn hallinto sekä organisointi on vaikeaa. Täydennys- ja jatkokoulutuksen puute aiheuttaa myös ongelmia laaja-alaisen erityisopettajan työssä. (Ström 1993, 36.) Kuitenkin opettajan ammatillinen kehittyminen on edellytys koulun muuttumiselle. Opettajat kaipaavat systemaattista ja

pitkäkestoista koulutusta, mikä olisi myös työnantajan etu: hyvin koulutetut opettajat pystyvät paremmin vastaamaan työnsä haasteisiin. (Jauhiainen 1995, 194.)

Häiriöitä klinikassa voi aiheuttaa mm. koetilanne. Martikainen (1987, 29) on pohtinut tähän ratkaisua, joka voisi olla samanaikaisopetus, jolloin oppilas tekee kokeen yleisopetuksen luokassa, mutta erityisopettaja on tilanteessa mukana järjestystä ylläpitämässä. Toinen vaihtoehto on kokeen tekeminen klinikassa eli pienryhmässä tai yksin erityisopettajan kanssa. Erityisopetustilan suunnittelussa tulisikin kiinnittää huomiota eriyttämismahdollisuuksiin. Luokassa tulisi olla erilaisiin toimintoihin sopivia pisteitä, esimerkiksi rauhoittumiseen ja pienryhmätyöskentelyyn sopiva tila ja vaikkapa tietokonenurkkaus. Sermejä voi käyttää ilmapiirin rauhoittamiseksi esimerkiksi silloin, kun jollakin oppilaalla on koe suoritettavana.

Happosen (1997, 198 - 207) tutkimuksessa selvisi, että yleisin osa-aikaisessa erityisopetuksessa käytetty tilaratkaisu on pienryhmäopetustyyppi, joka on toiminnallisesti kapea-alainen ja josta puuttuvat opetuksen terapeuttisuutta ja yksilöllisyyttä korostavat piirteet. Osa-aikainen erityisopetus on nuori, joten usein koulujen rakennusvaiheessa sille ei edes ole osoitettu paikkaa. Toisaalta käytössä oleva opetustila on tarkoitettu nimenomaan yksilö- ja pienryhmäopetukseen. Osa-aikaisten erityisopettajien ideaalilaksi tutkimuksessa nousi toiminnallis-terapeuttinen tyyppi, jossa opiskelun lisäksi on mahdollisuus mm. rentoutumiseen, rauhoittumiseen ja tietokoneavusteiseen oppimiseen. Monikäyttöisyyttä luovat toimintapisteet mahdollistavat eriyttämisen heterogeenisessä opetusryhmässä. Lisäksi toiminnallis-terapeuttinen tilatyyppi huomioi niin emotionaaliset, opetukselliset kuin sosiaalisetkin tarpeet. Teoriassa tämä kuulostaa hyvältä, mutta luulenpa, että usein käytännön resurssit ovat rajalliset eikä kouluilla ole varaa ja/tai halukkuutta kehittää osa-aikaista erityisopetusta, joka laskennallisesti hyödyttää vain murto-osaa koko koulun oppilaista.

Opetushenkilöstön heikko sitoutuneisuus oppimisvaikeuksien hoitoon näkyy siten, että [aineen]opettajat ”siivoavat” heikot oppilaat oppitunneiltaan erityisopetukseen. Oppimisvaikeudet ovat usein luonteeltaan pitkäkestoisia, syviä ja päällekkäisiä. Ne myös heijastuvat laajasti oppimiseen. Kielelliset ongelmat veivät 79 % koko osa-aikaisesta erityisopetuksesta Ihatsun ym. (1997a, 17 - 18) mukaan (lukuvuoden 1994 - 1995 tilanne). Yksilöllisiä opetussuunnitelmia tehtiin tutkimuksen mukaan vähemmän kuin ennen, mutta vastaavasti ainekohtaiset opetussuunnitelmat olivat lisääntyneet. Laaja-alaisesta erityisopettajasta oli näin tullut aineenopettajan tukiopettaja.

Majasen ja Remsun (1995, 62) tutkimuksessa selvisi, että yhteisölliset tekijät vaikuttivat yksilöllisiä tekijöitä enemmän oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan ohjautumiseen erityisopetukseen. Eli se, kuinka paljon oppilaan oppimisvaikeus häiritsi opettajia ja luokan muita oppilaita oli yhteydessä erityisopetuksen tarjontaan. Aineenopettajien ja erityisopettajien yhteistyöstä sekä oppilaan omasta aktiivisuudesta riippuu oppimisvaikeuksista kärsivän ohjautuminen erityisopetukseen. Huomaamaton oppilas, jolla on suuriakin oppimisvaikeuksia, saattaa jäädä ilman erityisopetusta.

Taloudelliset seikat vaikuttivat Majasen ja Remsun tutkimalla koululla myös laaja-alaiseen erityisopetukseen: ei ollut varaa pitää yhtä tai kahta oppilasta kerrallaan yhdellä opettajalla. Lisäksi aineenopettajat pyrkivät tehokkuuden nimissä vastaamaan mahdollisimman pitkälle oppilaistaan itse. Erityisopettajien saatettiin ajatella pääsevän helpommalla kuin aineenopettajien, jolloin ilmeni kateutta ja erityis-opetuksen väärinkäyttöä, kun oppilas lykättiin erityisopettajalle heti syksystä seuraamatta tämän kehittymistä lainkaan. (Majanen & Remsu 1995, 65.) Laman uhka ja vaikutus näkyivät Ihatsun, Ruohon ja Haposen (Ihatsu et al. 1997b, 8.) tutkimuksessa laaja-alaisen erityisopettajien tulevaisuudennäkymissäkin, kun kouluissa piti jo säästää niin tuntimäärissä kuin oppimateriaaleissakin ja toimia tehokkaasti.

Erityisopettajien mielestä kiristynyt talous vaikutti myös perheiden elämään ja kotien ja koulujen vuorovaikutuksen heikkenemiseen: lapsilla oli useammanlaisia ongelmia ja väkivalta sekä mielenterveysongelmat olivat lisääntyneet. Laaja-alaisen erityisopettajan työmäärä oli kasvanut ja työkenttä laajentunut entisestään.

4 YLÄASTEEN LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN TYÖN KEHITTÄMINEN

4.1 Miten laaja-alaista erityisopetusta voisi kehittää?

Helakorven (2001b, 394 - 395) mukaan koulutuksen toimintatavan muutos on ennen kaikkea johtamiskulttuurin muutos. Nyt pitäisikin kiinnittää huomiota erityisesti johtajien ja rehtorien koulutukseen. Koulukulttuurin muutos on edellytys uuden oppimiskäsityksen mukaiselle toiminnalle. Yhteistoiminnallinen ja aktiivinen oppiminen eivät voi onnistua täysipainotteisesti, ellei myös koko koulun toimintakulttuuria muuteta. Tämän muutoksen lähtökohtia ovat tieto- ja ihmiskäsitykset. Tärkeitä ovat toimintaa ohjaavat ajatukset (arvot, päämäärät, tavat ja normit), joiden näkyväksi tekeminen on oleellinen koulun kehittämisen lähtökohta. Sitten tulee osaamisen ja vuorovaikutuksen pohtiminen.

Norjan (1989, 83 - 85, 101) tutkimuksessa Vaasan läänin erityisopettajat (N=106) kertoivat kehitysideoinaan ja toiveinaan työaikaan kuuluvan yhteistyön lisäämisen eri henkilöryhmien kanssa, erilaisen täydennyskoulutuksen järjestämisen sekä erityisopetuksen tunti-resurssin lisäämisen. Suurimpana ongelmana he pitivät täydennyskoulutuksen saamista ja isoimpana raskauttekijänä työn fyysisiä ja materiaalisia seikkoja, kuten tilojen järjestämistä ja materiaalien

kuljettamista paikasta toiseen.

Yksilökeskeinen työorientaatio on kuin kaksiteräinen miekka: itsenäisyys tuo vapautta, mutta se tekee työn myös haavoittuvaksi. Siksi toimintakulttuurin muutos on välttämätön, sillä yksin tekemällä ei kyetä vastaamaan yhteistoimintaa vaativiin uudistuspaineisiin. (Rajakaltio 1999, 41.) Laaja-alaisen erityisopettajan roolin muutos vaatii uudistumaan. Integraatio (eli kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä) on lisääntynyt, joten erityisopettaja toimii integroidun oppilaan tukijana. Erityisopettaja on myös oppimisen asiantuntija koulussa ja toimii konsulttina. Yhteistyötä aineenopettajien kanssa tulisi lisätä oppilaan parhaaksi. Laaja-alaisen erityisopettajan tulisi lisäksi tiedottaa työstään ja näin vähentää mahdollisia kielteisiä asenteita sitä kohtaan. Tämä työrooli on vaihtoehtona perinteiselle klinikkamallille ja mahdollistaa oppilaiden ja aineenopettajien työn tukemisen ja toimimisen erityispedagogisena asiantuntijana koulussa. (Ihatsu et al. 1997b, 9 - 11; Ström 1993, 85 - 90.)

Osa-aikaisen erityisopettajan työtä pitäisi Kuulan (2000, 187 - 188) mukaan kehittää aktiivisesti ja järjestelmällisesti. Siihen kuuluu keskeisenä osana koulun rakenteeseen vaikuttaminen. Erityisopetuksen osa-alueiden kehittämisessä tavoitteena voisi olla inklusiota (kaikille yhteistä koulua) palveleva uusi erityisopettajan työnkuva (*liaison teacher*). Malli palvelisi parhaiten isoissa kouluissa ja käyttäytymishäiriöisten opetuksessa.

Ennaltaehkäisevänä ja yhteisöön suuntautuvana mallina voidaan pitää työtiimimallia, jota ei suomalaisissa kouluissa käytetä vielä kovinkaan paljon. Mallin keskeisiä periaatteita on yhteistoiminnallisuus samoin kuin kaikkien tiimin jäsenten asiantuntemuksen arvostaminen ja hyödyntäminen koulun kehittämisessä oppilaiden hyväksi. Erityisopettajan työ on monipuolisempaa kuin klinikkamallissa, ja toiminta ulottuu yksilökeskeisen opetuksen lisäksi koko luokkaan ja kouluyhteisöön. Tiimityö vaatii voimakasta solidaarisuutta ja hyvää

työmoraalia, joten käytännössä se on melko vaikea oppia. Tiimityön etuja on kuitenkin monia, kuten työtilanteiden hoitaminen yhdessä, objektiivisempi suhtautuminen oppilaaseen ja tiimin jäsenten erilaisten resurssien käyttäminen työssä kaikkien hyväksi. (Hautamäki et al. 2001, 214 - 215.)

Ritva Mäntylä (2002, 219 - 220) raportoi kaksi vuotta kestäneestä Hämeen ammatillisten opettajien työn ja oppimisen kehittämishankkeesta. Yhteistyön merkitys yksittäisen opettajan opetuksellisen ja ammatillisen kehittymisen välineenä nousi tutkimuksen keskeisimmäksi ja yllättävimmäksi lopputulokseksi. Näin ollen voidaan samanaikaisesti toteuttaa voimakasta yksilöllisyyttä (asiantuntemus) ja yhteisöllisyyttä (joustava yhteistoiminta). Yksittäisen tiimin jäsenen ammatillinen osaaminen vahvistui ja lisääntyi tiimitoiminnan aikana. Hyöty koettiin merkittäväksi omaa työtä kehitettäessä. Oppilaitoksen tasolla tulokset näkyivät uudistuneina työskentelytapoina.

Yksilön asiantuntemus lisääntyy yhteistoiminnassa sillä edellytyksellä, että yhteiselle arvioinnille on järjestetty aikaa ja mahdollisuuksia. Tutkittavien oman työn hallinta lisääntyi, myös joustavuus oli kasvamassa. Yksilön saavuttama osaamistason nousu ei rajoittunut pelkästään uusien pedagogisten taitojen kehittymiseen, vaan mukana olivat myös omaan opettajuuteen liittyvät tekijät, kuten oman osaamisen arvostaminen ja itsearviointitaito. Oman työn jatkuva tutkiminen ja kehittäminen myös lisäsi toisten arvostamista, paransi ilmapiiriä ja lisäsi työssä jaksamista. (Mäntylä 2002, 220.)

Ryhmätoiminnassa yksilö saavuttaa sellaista oppimista, mihin hän ei yksin pystyisi (Mäntylä 2002, 221; Sahlberg 1998, 133). Oppimistulosten saavuttamiseksi ryhmän toiminnalla on oltava tavoite, jonka merkityksellisyyden ja mielekkyyden jokaisen ryhmän jäsenen on voitava omakohtaisesti todeta. Ohjauksen merkitys on myös tärkeä ryhmän itsearviointitaitojen kehittymisessä. Mäntylä (2002, 221) suosittelee ryhmän käyttämistä oppimisen ja kehittämisen ”työ-

välineenä” siten, että jokaisen yksilön itsearviointitaitojen kehittymistä ohjataan suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti.

Tiimityö muuttaa opettajan työn sisällöllistä rakennetta, mutta ennen kaikkea opettajan käsitystä itsestään ja kollegoistaan. Tiimit, jotka käsittelevät hankalia tilanteita avoimemmin, saavuttavat tiimin kehityksessä kypsän toiminnan vaiheen aikaisemmin. (Mäntylä 2002, 222 - 223.) Yhteistyön ja johtamisen lähtökohtana ovat työyhteisön ihmiset, joiden välistä vuorovaikutusta helpottaa, jos he tuntevat toisensa. Johdon avoimuus on tärkeä tekijä. Johtamisen kivijalkoja ovatkin vuorovaikutus, avoimuus ja luottamus. Vastaavasti työntekijöiden tulee uskaltaa ilmaista odotuksiaan työltä esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Ihmislähtöinen ja asiantuntemusta arvostava tiimiorganisaatio toimii vastavuoroisesti: myös tiimi tekee esityksiä asioista ja ottaa kantaa vaihtoehtoihin. Tiimin jäsenet tuntevat parhaiten toisensa ja siten ovat parhaita asiantuntijoita ratkaisemaan työnjaon. Osaamisen tunnustaminen lisää työtyytyväisyyttä ja vaikuttaa myönteisesti ilmapiiriin. Tiimeillä tulee myös olla itsenäisyyttä joskus nopeastikin reagoida tilanteeseen. Johtamisen kannalta se voi tuntua hankalalta ja jopa vaaralliselta, mutta uudet innovaatiot ja luovat yksilöt ovat menestymisen ehto. Tiimien erilaisuudesta nousee sen innovatiivisuus, ja erilaisia mielipiteitä opitaan tiimissä ymmärtämään ja hyväksymään erilaiset käsitykset. (Helakorpi 2001b, 396 - 398.)

Tarvitaanko sitten opettajien välistä yhteistyötä? Ilman selkeää kehittämistehtävää yhteistyö voi ylläpitää vanhoja käytänteitä, jolloin siitä on enemmän haittaa kuin hyötyä. Myös yhteistyötä tehdessä täytyy osata toimia itsenäisesti: kaikkeen ei tarvita työryhmää ja osa opetuksesta hoituu varmasti paremmin ilman kollegaa. Voimakas yhteisöllisyyden vaatimus on vierasta Suomessa, mutta jos yhteisöllisyydellä tarkoitetaan koulun yhteisten tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden sisäistämistä, kasvatuksellisen vastuun korostumista, yhteen suuntaan kulkemista sekä erilaisuuden ja yksilöllisyyden hyväksymistä, niin silloin yhteisöllisyys voisi olla ihanteellinen tavoite.

(Jauhiainen 1995, 155 - 156.)

Laaja-alaisen erityisopettajan työtyytyväisyyteen vaikutti Strömin (1993, 76) tutkimuksessa se, että koulussa oli erityisopettajakollega, jolta oli mahdollista saada työlleen tukea. Kahdella erityisopettajalla peruskoulun ylimmillä vuosiluokilla on suuremmat mahdollisuudet vaikuttaa erityisopetuksen järjestämiseen koululla. Aina ei kunnilla kuitenkaan ole varaa palkata kahta erityisopettajaa yläasteelle. Heikoimmassa asemassa ovatkin kiertävät erityisopettajat, jotka työskentelevät useammalla kuin yhdellä yläasteella ja kärsivät eniten resurssipulasta ja yhteistyövaikeuksista.

Käyttäytymis- ja motivaatio-ongelmaiset oppilaat veivät Lappalaisen (2001, 153) tutkimuksen mukaan erityisopetusresursseista suurimman osan, sillä he usein tarvitsivat erityisopetusta monissa aineissa. Tämän takia jäivät pienempien ja näkymättömämpien tukitarpeiden tarvitsijat ilman tukea, vaikka heidän ongelmansa pystyttiinkin tunnistamaan. Huhtanen (2000, 7) toteaa, että kehittämiseen tulisi aina asettaa tavoitteet. Osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin on tullut oppilaita, esimerkiksi maahanmuuttajia, jotka eivät sinne välttämättä kuulu. Mitkä oppilasvaikeudet ja ongelmat hoidetaan koulusektorin sisällä ja mitkä sosiaali- ja terveydenhuollon sektorilla? On painotettava rajallisten resurssien oikeaa kohdentamista, mikä käytännössä tarkoittaa vastuun jakamista. Yhteisvastuu kuuluu Helakorven (2001a, 130) mukaan esimerkiksi [työyhteisön] yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Ryhmäkeskustelujen kautta muodostetaan yhteinen käsitys asioista ja voidaan luoda myönteinen ja kehittävä ilmapiiri. Tämä edellyttää vuorovaikutustaitoja ja vuoropuhelumaista toimintatapaa, jossa ei niinkään etsitä ”syyllistä” vaan toimivia ratkaisuja ongelmille.

Hajautettu päätöksentekojärjestelmä on vahvistanut rehtoreiden asemaa, joten kehittämistyön onnistumisen kannalta rehtori on avainasemassa. Rehtorille myös herkästi säilytetään kaikki kehittämiseen liittyvät asiat. Opettajat voivat käyttää alamaisuusasennetta rehtoria

kohtaan myös suojakeinona osallistumista vastaan. Kehittämisen vieminen käytännön tasolle ei kuitenkaan rehtorilta yksin onnistu, sillä hänen mahdollisuutensa jakaa yhteisiä asioita opettajille ovat hyvin rajalliset. (Rajakaltio 1999, 37.)

Erytispedagogisten tukitoimien suunnittelu edellyttää erityisopettajalta kokonaisnäkemystä, tietoa kunnan koulutoimesta, olemassa olevien opetusresurssien jakautumisesta ja painopistealueista sekä erityisopetuksen järjestämisen eri vaihtoehdoista. Työn painopistettä tulisi siirtää korjaavasta toiminnasta ennaltaehkäisevään ja rakenteita muuttavaan ryhmä- ja yksilötason kokonaisvaltaiseen toimintaan. Näin erityisopettajat voisivat omalta osaltaan tukea integraatiokehitystä ja lisätä yleisopetuksen valmiuksia siinä, että hyvinkin erilaiset oppilaat ja heidän kasvatukselliset ja opetukselliset erityistarpeensa otetaan huomioon. Suunnittelu- ja kehittämistyössä korostuu epäsuora vaikuttaminen, eli Kristina Strömin sanoin erityisopettaja on ”asiamies ja puolustusasianajaja, mutta ennen kaikkea muutosagentti”. (Ström 1999, 139; Ström 2001, 135.)

4.2 Laaja-alaisen erityisopetuksen tulevaisuudennäkymiä

Tulevaisuudessa koulutyö ei tule pysymään ennallaan, sillä esimerkiksi integraatiokehitys ja koulutuspoliittiset muutokset vaikuttavat erityisopettajan työhön ja toimenkuvaan. Yhteistoiminnallisuus korostuu entisestään, myös konsultaatio sekä suunnittelu- ja kehittämistoiminnan osuus erityisopettajan työssä kasvaa. Yksilösuuntautunut toiminta tulee jatkossakin olemaan merkittävä osa toimintaa, mutta erityisopettajan on saatava valmiuksia toimia myös muilla koulu-yhteisön tasoilla. Erytispedagogisen toiminnan kohteen ja laadun muuttuminen (”erityisopetus on palvelujärjestelmä, jossa pyritään tyydyttämään oppilaan yksilöllisiä kasvatuksellisia ja opetuksellisia tarpeita..”) edellyttää myös kouluorganisaatiossa tapahtuvia muutoksia.

Erityis- ja yleisopetuksen vastuualueet tulee uudelleen määrittää yhdessä koulun johdon ja muun opetuskunnan kanssa. (Ström 2001, 136.)

Epävarmuus, eristyneisyys ja yksilöllisyys ovat koulussa vahvasti esillä. Niihin liittyy läheisesti vallitsevien olosuhteiden säilyttäminen ja jonkinlainen vanhoillisuus, jolloin opettajan näkökulma opetustyöhön ja oppimiseen pysyy kapeana. Tästä johtuen yksilöt pyrkivät etsimään turvallisia ratkaisuja ja minimoimaan riskejä, joten muutoksiin reagoidaan hitaasti ja muuttuminen on vaikeaa. (Sahlberg 1998, 133.)

Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Uusi uranäkemyks korostaakin osaamisen jatkuvaa "laajenemista" tai monipuolistumista sekä kanssakäymistä toisten ihmisten kanssa. Suuri osa ammatillista kasvua on työtilanteisiin sidoksissa olevaa oppimista perustuen yksilön ja hänen toimintaympäristönsä väliseen vuorovaikutukseen. Ammatillinen ura on osaamisen kasvua, jossa taidot ja asiantuntemus lisääntyvät ja vuorovaikutusverkosto kehittyy. (Ruohotie 2000a, 64.)

Työyhteisön on uusiuduttava juuriaan myöten, jotta keskinäinen vuorovaikutus olisi merkityksellistä ja reaaliaikainen oppiminen tehokasta. Onnistumisen edellytyksenä on havainto siitä, että kaikki tieto työyhteisössä on samanarvoista. Yksittäisillä tiedon palasilla ei ole erityistä arvoa ennen kuin ne on sidottu yhteisten tavoitteiden toteuttamiseen. Potentiaalinen tieto on myös osattava hyödyntää. Tiedon luomisen toiminnot syntyvät siis yhteisten tavoitteiden toteuttamisesta ja niiden vuoksi tehtävän yhteistyön tuloksina. Näin ajatellen ura ei enää olekaan yksinäisen vastuun ja puurtamisen asia. (Ruohotie 2000a, 67 - 68.)

Vuorovaikutukseen perustuva urakäsitys edellyttää opettajalta ihmisuhteita, joissa toimivat riippuvuus, molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus. Näitä ihmissuhteita opettajan tulisi pitää oman oppimisen ja

kehittymisen lähteinä. Tietysti tämä vaatii myös ihmissuhdetaitoja, kuten empatiakykyä, reflektiota ja itsenä alttiiksi laittamista. Vaikka vuorovaikutteiseen urakäsitykseen liittyy oman itsensä altistaminen sekä avoimuus ja tuen pyytäminen tarvittaessa, ei ole kyse osapuolten välisestä tunneperäisestä riippuvuudesta vaan työnteon tehokkuudesta ja taidosta edistää omaa ja toisten saavutuksia. Keskinäinen kanssakäyminen luo edellytykset yksilön kasvulle, kehittymiselle ja ammatilliselle pätevoitymiselle. (Ruohotie 2000a, 68 - 69.)

Vuorovaikutteinen urakäsitys edellyttää myös, että tieto on ryhmän jokaisen jäsenen käytettävissä, tietoa hyödynnetään analysoimalla ja havainnollistamalla (ottaen huomioon vastaanottajan tilanne) ja käyttämällä vuorovaikutustaitoja työssä. Kaiken kaikkiaan vuorovaikutteisessa kehittämisurassa vaaditaan oman minän ja identiteetin peilaamista, kyseenalaistamista, uudelleenjärjestelyä ja totuttujen rajojen ylittämistä. Yksilön on syytä itse määritellä oma oppimisensa siten, että muillakin on siinä sija ja rooli, ja se todella on sidoksissa toisiin. Toisten ammattitaidon ja arvon tunnustaminen on yksi lähtökohdista. (Ruohotie 2000a, 69 - 70.)

Koulun muutospyrkimykset on vain harvoin kohdistettu suoraan koulukulttuuriin, toisin sanoen yksilöiden arvoihin, normeihin, uskomuksiin, vuorovaikutukseen tai vallitseviin valtasuhteisiin. Koulun kehittäminen tulisi kohdistaa sellaisten tottumusten parantamiseen, jotka lisäävät oppilaiden osallistumista ja opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta. Oppilaiden nykyinen rooli tuntuu olevan valmiisiin kysymyksiin vastaaminen, joten se muuttuisi kysymysten tekemiseksi ja ongelmien metsästämiseksi. Kehittämisessä on kiinnitettävä huomiota koulun työyhteisön toiminnan parantamiseen, jos koulun opetusmenetelmien halutaan muuttuvan pysyvästi. Opettajien osallistumisella oman koulunsa toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon voidaan parhaassa tapauksessa muuttaa koulukulttuurissa vallitsevia normeja ja asenteita. Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen taas auttaa heitä muuttamaan toimintaansa osallistuvampaan ja yhteis-

toiminnallisempaan suuntaan oppilaiden kanssa. Opetuksen muuttuminen riippuu aina viime kädessä opettajan ajattelun ja toimintatapojen muuttumisesta. Onkin pohdittava, tehdäänkö koulussa se, mitä voidaan, vai se, mikä olisi välttämätöntä. (Sahlberg 1998, 11 - 16.)

Pasi Sahlberg (1998, 231 - 234) on pohtinut opettajan roolia koulun muutoksessa ja käsitellyt myös menestyvien koulujen (*effective schools*) tutkimusta. Kuviossa 4 on englantilaisten tutkijoiden yhteenveto ominaisuuksista, joiden vahvistaminen edellyttää monien osa-alueiden kehittämistä yhtä aikaa. Millään yksittäisellä toimenpiteellä ei saada parannusta aikaan. Lisäksi huonosti menestyvistä kouluista ei saada hyvin menestyviä vain kiinnittämällä kuviossa esitettyihin ominaisuuksiin huomiota, sillä näillä kouluilla on piirteitä (mm. vision puuttuminen, satunnainen johtajuus, huonot työyhteisön ihmissuhteet ja tehottomat opetusmenetelmät), jotka eivät välttämättä ole hyvin menestyvien koulujen vastakohtia. Koulun muutos on siis hidasta, ja aina on helpompaa parantaa hyvin menestyvän koulun toimintaa kuin kehittää huonosti menestyvää. Itselleni tulee mieleen, että tämänkin takia on todella tärkeää kehittää koulua yhdessä ja yhteisen päämäärän avulla kuin taistella yksin tuulimyllyjä vastaan. Varaamalla riittävästi aikaa kehittämisprojekteihin voidaan saada aikaan ainakin muutos nykytilanteesta kohti paremmin menestyvää koulua.

Hyvin menestyvän koulun ominaisuuksia

- yhteiset visiot, päämäärät ja toimintatavat
- ammattimainen ja osallistuva johtajuus
- oppimiselle suotuisa ympäristö: hyvä järjestys ja viihtyisät työskentelyolosuhteet
- oppimisen ja opetuksen korostaminen (mm. maksimoimalla oppimiselle tarkoitettu aika)
- korkeat odotukset kaikilla toiminnan alueilla
- myönteinen vahvistaminen: palaute sekä selkeä ja reilu kuri
- edistymisen seuraaminen
- oppilaiden oikeudet ja vastuu selvillä
- tarkoituksenmukainen opetus (mm. helposti mukautuvat käytännöt ja jäsennetyt oppitunnit)
- oppiva organisaatio: koulukohtainen henkilöstön kehittäminen
- kodin ja koulun yhteistyö

KUVIO 4. Hyvin menestyvän koulun ominaisuuksia (Sahlberg 1998, 233).

Tiimioppimisen idea ei ole vielä saanut täyttä ymmärrystään opettajien keskuudessa ja yksintyöskentelyn kulttuuri on tiukassa. Kysymys on niin monimutkaisesta ja erilaisia osia käsittävästä kokonaisuudesta, että sen ymmärtäminen ja omaksuminen vie aikansa. Yhteistyö ei ole vain yhdessä tekemistä, vaan se on myös yhdessä ajattelemista, innovoimista ja kehittämistä. Kun työntekijät ymmärtävät ja arvostavat toistensa töitä, on tiimityön onnistumiselle hyvät edellytykset. Tiimityön tavoitteena on omaa työtään arvioiva ja oppiva organisaatio, joka on jatkuvasti kehittyvä, omiin kokemuksiinsa nojaava ja henkilöstön yhteisen tahdon ohjaama. Tällainen työympäristö ei synny itsestään,

vaan se täytyy suunnitella, luoda ja pitää kunnossa. Koulun sisäisen työn uudistaminen onnistuuakin vai koko työyhteisöä kehittämällä. (Helakorpi 2001b, 394 - 400.)

Erityisopetusjärjestelyissä pyritään yhä enemmän kohti integraatiota eli kaikkien oppilaiden opettamista yleisopetuksessa. Huhtasen (2000, 7) mukaan integraatiototeutuksilla on etuja verrattuna erityisryhmäsiirtoon: vanhemmat hyväksyvät siirron helpommin, kun oppilas saa jäädä omaan luokkaansa, ja lisäksi integraatio on myönteinen erityisopetusmuoto sekä taloudellinen ratkaisu, sillä erityisluokkasiirto aiheuttaa kustannuksia koulutoimelle. Integraatiosta on pienille kouluille apua myös oppilasmäärän turvaamisessa. Kritiikkiä voidaan kohdistaa integraation taloudellisen näkökulman korostumiseen, suuriin luokkakokoihin, epäselvään käytäntöön avustajien koulutuksesta (avustajien vaihtuvuus on suuri, kun käytetään työllistettyjä henkilöitä), sekä pienten koulujen kohdalla yhdysluokan (jossa opettaja opettaa useampaa luokka-astetta kerralla) ja integraation yhteensovittamisesta.

Yksilökeskeisiä erityispedagogisia interventioita tarvitaan jatkossakin, mutta yksilösuuntautuneet toimintamallit eivät todennäköisesti riittävästi pysty vastaamaan niihin haasteisiin, joita muuttuva oppimiskäsitys, yleis- ja erityisopetuksen suhteessa tapahtuvat muutokset sekä kouluun ja oppimiseen heijastuva yhteiskunnallinen kehitys tuovat mukanaan. Tarvitaan rinnakkaisia ja vaihtoehtoisia toimintamalleja, joissa korostuu erityisopetuksen ennaltaehkäisevä ja rakenteita muuttava luonne sekä ryhmä- ja yksilösuuntautuneisuus. Tällaista yhteistoiminnallista, erityispedagogisen toiminnan kokonaisnäkemystä edustavat mm. tiimityömalli, resurssiopettajamalli ja konsultaatiomalli. (Ström 2001, 130 - 131.)

Alueellinen pienluokkatoiminta voi olla vaihtoehtona käytössä olevalle keskitetylle erityisopetukselle. Esimerkiksi Jyväskylässä otettiin käyttöön aluevastuumalli. Siinä lapsen tausta ja perheolot tunnetaan,

tukea annetaan monelta taholta, oppilaalla on lyhyt matka lähikouluun ja lisäksi oma kaveripiiri säilyy. Aluevastuumalli muuttaa sekä erityisopettajan että luokanopettajan työnkuvaa. Luokanopettajat joutuvat perehtymään HOPS -ajatteluun (oppilaan henkilökohtaista opetuksen järjestämistä ja toteuttamista koskeviin päätöksiin ja asiakirjoihin sekä niiden suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin) ja heidän täytyy tehdä jatkuvaa yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Tällöin erilaisuuden sietokyky kasvaa väkisinkin. Käytännössä luokanopettajan työmäärä kasvaa. (Konttinen 1999, 24.)

Yhteistoiminnallisuuden lisääntyessä erityisopettajan ammattirooliin tulee muutoksia: oppilashuoltajan rooli muodostuu yhä merkittävämmäksi, ja erityisopettajan roolin painopiste siirtyy perinteisestä klinikka- ja erityisluokanopettajan roolista samanaikais- ja resurssiopettajan roolin suuntaan. (Ström 2001, 136; Ihatsu et al. 1997a, 21; Ström 1999, 241 - 245.) Opettajan energisyyden, innokkuuden ja työtyytyväisyyden säilymisen kannalta tehokas ja jatkuva täydennyskoulutus on hyvin tärkeää, ja psykologisesti se vaikuttaa erityisesti opettajan itsetunnon kokoamisen kautta (Kari 1996, 173). Myös Jauhiaisen (1995, 194) mielestä jatkuva kehittäminen vaatii systemaattista ja pitkäkestoista koulutusta opettajille.

Klinikkamallilla on toki paikkansa laaja-alaisessa erityisopetuksessa, mutta mielestäni tulisi aina harkita tapauskohtaisesti, mikä on paras mahdollinen erityisopetuksellinen keino auttaa oppilasta selviytymään koulutyöstään. Opettajan tulisi olla valmis myös muutoksiin ja kokeilemaan uusia työskentelytapoja eli olla halukas kehittymään. Kristiina Lappalaisen (2001, 143) tutkimuksessa yläasteen oppilaat (N=143) arvioivat tarvitsevansa tukea useammin kuin koulun henkilökunta arvioi heidän tarvitsevansa, etenkin jos tukitarpeet olivat vähäisempiä (mm. motivaatio-ongelmia). Viidesosa oppilaista ei saanut tarvitsemaansa tukea. Mutta jos oppilaalla oli paljon tukitarpeita (käytös-, perhe-, motivaatio- sekä kasvun ja kehityksen ongelmia), olivat arviot tuen tarpeesta yhtenevämmät. Lappalaisen (2001, 150)

mukaan erilaiset [tuen] tarpeet tulisi ottaa huomioon ja käyttää keinoja, kuten henkilökohtaiseen oppimisen järjestämisen suunnitelmaan (HOJKS:iin) verrattavissa olevaa oppimissuunnitelmaa, myös yleisopetuksessa. Tämä lisäisi tavoitteellisuutta ja yksilöllisen selviytymisen seurantaa.

4.3 Muutosteoriat avuksi kehitykseen

Muutosteorioita teoksissaan käsittelevä Michael Fullan (1994) korostaa opettajan vastuuta työstään, mikä johtaa myös muutosvalmiuden tärkeyteen. Fullan vetoaa opettajan moraaliseen sitoutumiseen: yksittäinenkin opettaja on merkittävä uudistusten aloittaja ja toteuttaja. Tärkeää on muistaa toiminnan mielekäs organisointi resurssien ja hallinnon tuen vähetessä sekä opettajien yhteistyö, missä vuoro-vaikutustaidot korostuvat. Muutoksen toteuttamisen tulisi olla elämäntapa ja luonnollinen osa työtä eikä vain viimeisimmän koulutuspoliittisen ohjelman toteuttamista (Fullan 1994, 19). Moraalinen tarkoitusperä ja muutosagentit (eli yksikin opettaja, joka alkaa tavoitella muutosta) ovat tuottavan koulunuudistuksen ydin. Hyvällä opettajalla on moraalinen päämäärä. (Fullan 1994, 25 - 27.) Jatkuva kehittäminen vaatii myös mahdollisuutta jatkuvaan kouluttautumiseen. Kehittämiselle tulee luoda realistiset toteuttamismahdollisuudet, esimerkiksi opettajien kokonaistyöaika. (Jauhiainen 1995, 194 - 195.)

Vaikka yhden ihmisen työ on merkittävää, ei muutosta voi saada aikaan henkilötasolla, jollei ongelmia ja ratkaisuja laajenneta sisältämään opetusolosuhteita (kuten yhteistyöhön perustuvassa koulussa) sekä taitoja ja toimintoja, joita muutoksessa tarvitaan. Toimintaa on vauhditettava muutosagentein, jotta se olisi tehokasta. Opettajat ovat kasvatuksellisen ja yhteiskunnalliset muutoksen asia-miehiä, agenteja. (Fullan 1994, 29 - 30; Ström 2001, 135.) Muutoksen-halu pitää yllä kehitystä. On tärkeää aloittaa opettajasta, koska muutos on voimakkain

yksilötasolla. Ilman moraalista tavoitetta pää-määrättömyys ja hajanaisuus pääsevät voitolle. Ilman muutosagentteja moraalinen tavoite menettää merkitystään. Jokainen voi toimia muutos-agenttina, sillä muutos on liian tärkeä jätettäväksi asiantuntijoiden hoidettavaksi. (Fullan 1994, 30 - 43.)

Opettajan muutoksessa avain muutosprosesseihin on ajattelutapa, joka hyväksyy konfliktit väistämättöminä; ”ongelmat eivät ole umpikujia vaan harha-askelia, jotka tarvitsevat korjausta ja joista saadaan tietoa ja kokemusta uusia yrityksiä varten.”. Kehittääkseen opetustaan on opettajan saatava uusia ideoita ja tutustuttava asioihin välittömän vaikutuspiirinsä ulkopuolella. Tämä tarkoittaa luokkahuoneen lisäksi koko koulua ja sen lähiympäristöä. (Fullan 1994, 115, 124 - 125.) Myös Helakorpi (1996, 29) pitää konfliktia välttämättömänä osana muutosta ja myös toivottavana sellaisessa muodossa, että se luo kriittistä keskustelua. Näin voidaan saavuttaa kasvatuksellisia uudistuksia.

Ns. systeemisen mallin voi Laaksosen ja Wiegandin (1990, 53 - 68) mukaan ottaa avuksi oppilashuoltoryhmätyöskentelyyn. Muutos yritetään saada aikaan ryhmän säännöissä eikä yksilön käyttäytymisessä, lisäksi menneisyyden korostamisen sijaan lähdetään liikkeelle olemassa olevasta tilanteesta. Optimismi säilyy ja työ tuntuu mielekkäämmältä, kun ei pyritä muuttamaan tai ohjaamaan vain oppilasta vaan myös koulua. Pääpainon oppilashuoltoryhmän työskentelyssä tulee olla ennaltaehkäisyssä.

Vuorovaikutussuhteisiin perustuva oppiminen on tärkeää organisaation muutoksessa. Organisaatiota, tehtäviä ja rakenteita voidaan muokata miten paljon tahansa, mutta mikäli samalla unohdetaan ihminen ja hänen muuttumisensa, niin koko uusi rakenne on tuhoon tuomittu. Siksi organisaation ja yksilöiden kehittämistä on käsiteltävä kahtena eri tehtävänä. Kannattaa tietoisesti suunnitella oppimisprosessit organisaation muutoksen rinnalle. (Ruohotie 2000b, 213.)

Koulun ja opettajien on vaikea muuttua nopeasti, koska käsitykset opettamisesta, oppimisesta ja opettajan roolista opitaan jo opiskeluaikana. Nuori opettaja on usein vahvan yhdenmukaistavan paineen alaisena. Koulua ei muutetakaan nuorten opettajien avulla: uudet ovat hyvä maaperä uudistuksille, mutta ellei vanhempaa opettajakuntaa saada uudistumaan, koulun muutos on erittäin hidas. (Helakorpi (toim.) 1996, 126 - 127.) Opettaja ei kuitenkaan ole mekaaninen oppija, joka ottaa vastaan hänelle kerrottuja tietoja ja soveltaa niitä opetukseensa. Oppiminen on opettajallekin monimutkainen tapahtuma, johon hän tarvitsee aikaa, tukea ja ulkopuolista kannustusta aivan kuten kuka tahansa oppija. (Sahlberg 1998, 197 - 203.)

Parhaita koulun kehittämistuloksia on saavutettu, kun hanke on ollut riittävän pitkäkestoinen, vähintään yhden lukuvuoden mittainen. Lisäksi toiminnan periaatteena on ollut opettajien keskinäinen, vapaaehtoisuuteen perustuva ja tavoitteellinen valmennus. Rehtorilla on opettajan oppimisen tukijana ja oppimisedellytysten luojana keskeinen rooli. Rehtori onkin koulunsa opettajien paras valmentaja. Hän voi pienillä teoillaan osoittaa, kuinka tärkeitä uudistuvat opettajat koululle ovat. Tämä ei maksa mitään ja vaikuttaa enemmän kuin moni koulun ulkopuolelta tullut toimenpide. Opettajan oppimista voidaan tukea myös luomalla hänelle heti alusta asti mahdollisuus kehittää työtään yhdessä kollegojensa kanssa. (Sahlberg 1998, 201 - 202.)

Koulun muutos vaatii Pasi Sahlbergin (1998, 220 - 223) mukaan mm. innostuneita ihmisiä, koulun hyvää oppimisilmapiiriä ja uuden tiedon käyttämistä nopeasti hyödyksi (kuvio 5.).

Koulun muutoksen edellytyksiä:

1. Kehittämiseen otetaan mukaan muutosta todella haluavat, sillä innostus ja halu ovat tuloksellisen toiminnan tärkeimmät yksittäiset tekijät. Tarkoituksena on myös vapauttaa olemassa oleva energia ja voimavarat käyttöön.
2. Tieto on pystyttävä käyttämään nopeasti ja asianmukaisesti hyödyksi.
3. Muutos on nähtävä systeemisenä: koulu on monen osa-alueen kokonaisuus. Muutos yhdessä osa-alueessa näkyy väistämättä muuallakin.
4. Hyvä oppimisilmapiiri koko kouluyhteisössä on yksi muutoksen edellytys.
5. Opettajien peruskoulutusta on monipuolistettava. Muutoksessa tarvittavia taitoja on opittava jo opettajankoulutuksessa.

KUVIO 5. Koulun muutoksen edellytyksiä (Sahlberg 1998, 220 - 223).

Baileyn (1998, 53) mukaan erityisopettajien, itse asiassa kaikkien opettajien, tulee olla tehokkaita diagnosoimaan, arvioimaan vahvuuksia ja heikkouksia sekä määrittelemään epäonnistumisen syitä. Täytyy myös tehdä informoituja päätöksiä parhaista erityis-opetuksellisista interventioista käyttämällä tervettä järkeä ja päivittämällä tietoja tutkimusten seurannalla ja tiedon keruulla. ”Meidän täytyisi olla varmoja, että lähestymistapamme (interventio) ottaa huomioon oppilaan koko persoonan, hänen asenteensa, uskomuksensa ja arvonsa, ja käsittää koko elämänhallinnan, joka sisältää myös perheen ja kotiolot.”.

On kuitenkin huomattava, että tärkein voimavara koulun kehittämiseksi piilee opettajien henkisissä resursseissa, joita ovat tiedot, taidot ja kokemus. Useinkaan pelkät hyvät ideat, kuten integraatio ja konstruktivinen oppiminen, eivät yksin riitä opetuksen parantamiseksi. Tarvitaan koulutusta ideoiden toteuttamisesta käytännössä, jolloin syntyy ahaa-elämyksiä osaamisesta ja halu oppia lisää. (Kari 1996, 173.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen toteuttamistapoja, ongelmia ja kehittämistä Oulussa ja Turussa.

Tutkimusongelmat:

Millä tavoin laaja-alaista erityisopetusta yläasteella toteutetaan?

Mitkä ovat yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen ongelmat?

Miten laaja-alaista erityisopetusta yläasteella voitaisiin kehittää?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen ajankohta, toteuttaminen ja kyselylomake

Tutkimus tehtiin strukturoiduin kyselylomakkein, jotka sisälsivät myös avoimia kysymyksiä. Kyselyt postitettiin kahden paikkakunnan, Turun ja Oulun, peruskoulun ylimpien vuosiluokkien laaja-alaisille erityisopettajille (N=21). Kyselyt oli tarkoitus postittaa huhtikuussa 2002, vastausaikaa noin kaksi viikkoa. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua lukuvuonna 2003.

Tutkimuslupia jouduin odottamaan yllättävän kauan johtuen mm. siitä, että luvasta olikin päättämässä myös ammattijärjestö (OAJ) sääntömääräisessä kokouksessaan. Kyselyt lähtivät Ouluun toukokuun alussa, ja yhdeksästä laaja-alaisesta erityisopettajasta kyselyyni vastasi

kuusi. Oulussa oli juuri suoritettu kysely yläasteen laaja-alaisille erityisopettajille, joten olen erittäin tyytyväinen näinkin suuresta vastausprosentista (67 %) Oulun kohdalla.

Turkuun sain tutkimusluvan jostain syystä vasta kaksi päivää ennen lukuvuoden loppumista, joten lähetin kyselyt kesäkuun puolella (kanslistit lähettivät kyselyt edelleen opettajien kotiosoitteisiin) ja annoin vastausaikaa heinäkuun loppuun saakka. Turusta saapui luultavasti tämän vuoksi vain kolme vastausta kahdestatoista (25 %). Siten koko tutkimuksen vastausprosentti jäi vaatimattomaksi (42,9 %). Turussa oltaisiin kyllä kiinnostuneita tutkimustuloksista, sillä kaupungin suomenkielinen koulutoimi edellytti niiden raportointia tutkimuksen valmistuttua. Kirjasinkin tämän toivomuksen Turun erityisopettajille lähetettävään kyselylomakkeen saatekirjeeseen.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake ja saatekirjeet on esitetty liitteissä 2a - 4. Kyselylomake sisälsi strukturoituja sekä avoimia kysymyksiä, ja kysely jakautui kolmeen osaan: taustatietoihin, laaja-alaisen erityisopetuksen toteuttamiseen ja mahdollisiin ongelma-kohtiin, joka sisälsi myös työn kehittämisen.

Kyselyllä kartoitettiin yläasteen erityisopetuksen toteutusta, ongelma-kohtia ja työn kehittämistä, joista taulukko 1 havainnollistaa, millä kysymyksellä mihinkin ongelmaan toivottiin saatavan vastaus. Kysymykset 1 - 8 olivat vastaajan taustaa kartoittavia, yleisluonteisia kysymyksiä mm. koulutustaustasta ja työkokemuksesta, joten ne eivät sisälly taulukkoon. Jotkin kysymykset, kuten esimerkiksi erityisopettajan käyttämää työmallia selvittävä kysymys numero 14, saattavat kohdata jokaisen tutkimusongelman alalajin (opetuksen toteuttamisen, ongelmat ja kehittämisen).

 TAULUKKO 1. Tutkimusongelmiin vastaavat kyselyn kysymykset.

Tutkimusongelmat	Kysymys numero
Laaja-alaisen erityisopetuksen toteutus yläasteella	9 - 10, 13, 14 - 22, 51 - 55
Yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen ongelmia	10, 12, 14b - c, 21, 24 - 49, 50, 52b
Yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen kehittäminen	14d, 20, 23 - 24, 28, 30, 37, 49

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon otannan (N=21) pieni koko ja valintakriteerit (kahden tietyn paikkakunnan yläasteen laaja-alaiset erityisopettajat). Koska toiselta otantapaikkakunnalta eli Turusta saapui vain muutama vastaus, ei aiottuja vertailua toiseen paikkakuntaan eli Ouluun ole järkevää suorittaa. Jäljelle jää vain tulosten koonti ja raportointi yhdessä.

Vastauskato oli suuri, noin 57 %, joten en saanut kattavaa kuvaa laaja-alaisesta erityisopetuksesta etenkin Turun osalta. Tutkimuksen vastausprosentin ollessa näin alhainen (42,9 %) eivät tutkimustulokset ole suoraan yleistettävissä. Kuitenkin uskon, että vastauksista saa jonkinlaisen kuvan yläasteen laaja-alaisesta erityisopetuksesta.

Kyselytutkimuksissa validiteettiin vaikuttaa olennaisesti se, miten onnistuneita kysymykset ovat (Lappalainen 2001, 82). Tutkimukseni lähtökohta oli erään laaja-alaisen erityisopettajan pyyntö tutkia ylä-

asteen osa-aikaista erityisopetusta, ja laadin kysymykset itse käyttäen apuna hänen ja parin muun yläasteen laaja-alaisen erityisopettajan pohdintoja ja kysymyksiä. Lisäksi käytin hyväkseni teoriataustaa laaja-alaisesta erityisopetuksesta.

Esitetaus jäi suppeaksi, sillä vain yksi laaja-alainen erityisopettaja tutkimuspaikkakuntien ulkopuolelta käsitteli kanssani kysymyksiä pariin otteeseen. Kysymykset pyrin laatimaan selkeiksi, mutta kuitenkin siten, että vastaajan tuli ottaa kantaa asioihin ja väittämiin. Kysymysten ymmärrettävyydestä voi kertoa sekin, ettei minuun otettu yhteyttä tarkennuksia varten eikä kukaan vastaajista ollut jättänyt kohtia täyttämättä tai muutenkaan osoittanut, ettei tiennyt kysymyksen tarkoitusta. Eräskin erityisopettaja pahoitteli niukkaa vastaustaan ja perusteli sitä epäpätevyydellään ja vähäisellä työkokemuksellaan (vuosi sijaisena) ja totesi: "olen siis epävarma...Kysymyksissäsi ei ole vika, tutkimuksesi tuntuu ihan hyvältä.". Mielestäni onnistuin kysymysten laadinnassa melko hyvin ottaen huomioon sen, etten ole itse toiminut yläasteen laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Tutkimuksen vahvuus onkin sisällön validiteetissa eli tutkimusalueen kattavissa kysymyksissä, sekä käsitevaliditeetissa eli kysymysten ja käsitteiden selkeydessä.

7 TULOKSET

7.1 Laaja-alaisen erityisopetuksen toteuttaminen peruskoulun ylimmillä luokilla Oulussa ja Turussa

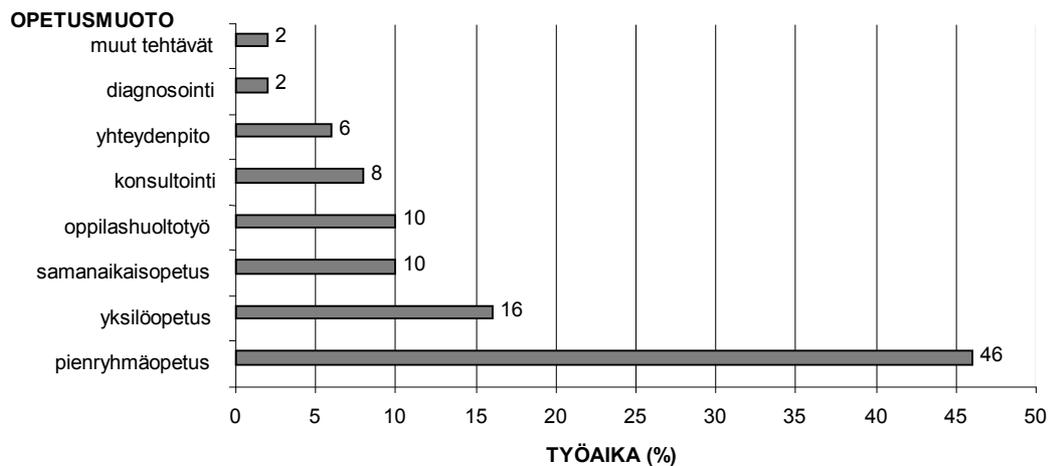
Kyselyyn vastanneet (N=9) olivat pääasiassa päteviä erityisopettajia paria poikkeusta (sijaisia) lukuun ottamatta. Vastaajien keski-ikä oli 45,6 vuotta. Työkokemus erityisopetuksessa vaihteli 1 - 27 vuoden välillä, mutta kuudella vastaajista (66,6 %) oli yli kymmenen vuoden kokemus

erityisopetuksesta. Vuoden kokemuksella olivat mukana erityisopettajan sijaisena toimivat luokanopettaja ja luokanopettaja-opiskelija.

Viikoittain opetettavien [yläasteen] oppilaiden lukumäärä vaihteli välillä 15 - 75 ja vain yhdellä laaja-alaisella erityisopettajalla oli kouluavustaja käytettävissään. Eräs opettaja toteutti samanaikaisopetusta, joten hänen luonaan eivät oppilaat käyneet vaan opettaja itse meni luokkiin. Opettajat arvioivat, että heidän oppilaillaan noin 42 % oli ongelmia, joita voidaan laaja-alaisen erityisopetuksen avulla ennaltaehkäistä. Kuulan (2000, 111) tutkimuksessa yläasteen erityisopetus oli "häiriöisiä varten". Kyselyyni vastanneista suurin osa (n=6) oli kuitenkin sitä mieltä, etteivät oppilaat ole häiritsevästi käyttäytyviä. Työssään myös viihtyivät lähes kaikki (n=8), vaikka yli puolet tunsivat itsensä uupuneeksi työpäivän jälkeen.

Ihatsun ym. (1997a, 20) mukaan perinteinen näkemys osa-aikaisen erityisopettajan työstä on opetuskeskeinen: noin 70 % työajasta on opetustyötä. Kyselyyni vastanneet (N=9) väittivät, että laaja-alaisen erityisopettajan työajasta suurin osa kuluu muuhun kuin opettamiseen. Arvioidessaan viikoittaista työaikaansa heidän työtehtävät painottuivat pienryhmäopetukseen (46 %), yksilöopetukseen kului 16 %. Samanaikaisopetukseen ja oppilashuoltotyöhön meni molempiin 10 % työ-ajasta, konsultointiin 8 % ja yhteydenpitotehtäviin 6 %.

Vähiten opettajien työaikaa veivät diagnosointi ja testaus (2 %) sekä muut tehtävät (2 %). Taulukkoa tosin vääristää yhden samanaikaisopetusmallia toteuttavan opettajan työtehtävien koostumus, sillä hän käytti työssään pääasiassa samanaikaisopetusta, noin 20 tuntia viikossa, kun toiset (n=8) toteuttivat sitä nollassa viiteen tuntiin viikossa. Yhteensä [pienryhmä- ja yksilö]opetukseen kului opettajan työajasta 72 %, mikä vastaa Ihatsun ym. (1997a, 20) esittämää käsitystä työn opetuskeskeisyydestä.



KUVIO 6. Turun ja Oulun laaja-alaisten erityisopettajien (N=9) ajan­käyttöarvot prosentteina.

Opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin työajasta kului kyselyyn vastanneiden erityisopettajien arvion mukaan noin 28 % (kuvi­o 6). Vaikka vastanneet (N=9) kokivat, ettei heillä ole riittäväsi aikaa kaikkiin työnsä vaatimiin tehtäviin, moitti työnkuvan laajuutta vain kolme vastaajista. Itse asiassa eräs heistä kommentoi työnkuvan laajuutta mielenkiintoiseksi ja ajan riittämättömyyttä organisointikysymykseksi.

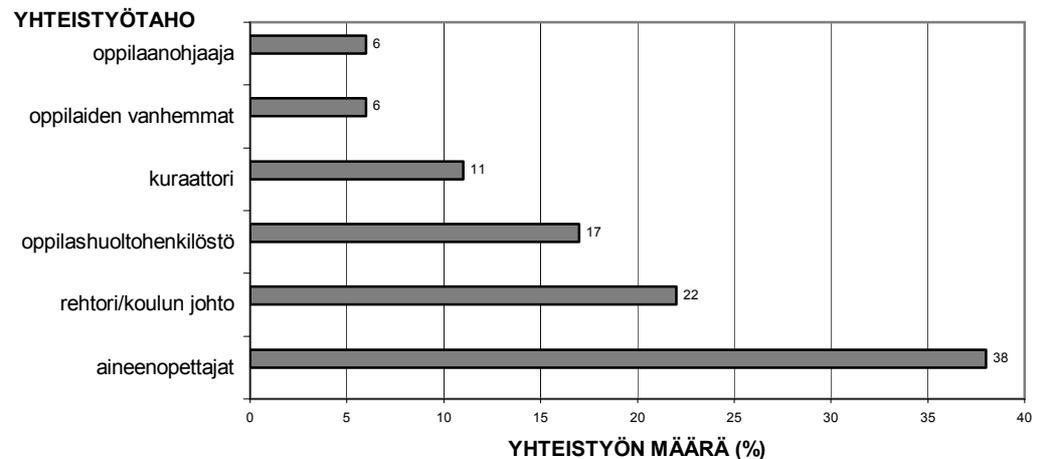
Työmalleista eniten (n=3) korostui perinteinen klinikkamalli eli pienryhmä- tai yksilöopetusmuoto. Resurssiopettajamallia toteutti kaksi opettajaa, ja lisäksi yksi oli yhdistänyt klinikka- ja resurssiopettajamallista työhönsä sopivan muodon. Konsultaatiomallia toteutti kaksi ja samanaikaisopetusmallia yksi erityisopettaja. Yhteistoiminnallista tiimityömallia ei käyttänyt vastanneista kukaan. Lähes kaikki (n=8) pitivät käyttämäänsä työmallia pääsääntöisesti toimivana, mutta eräs opettaja raportoi vaikeuksistaan työmallin osalta näin: *”Aineenopettajat eivät välttämättä sitoudu pitkäjänteiseen prosessiin. [Työtä voisi kehittää antamalla] tietoa aineenopettajille enemmän oppilashuoltotyöstä, oppimisvaikeuksista, verkostotyöstä eli palveluista koulun ulkopuolelta. (EO, Turku).”*

Opetusrooleina korostuivat kasvattajan (n=3) ja opettajan (n=3) roolit. Laaja-alaisen erityisopettajan muita pääasiallisia työrooleja olivat lisäksi terapeutti (n=1) ja konsulttoija (n=2). Yhteyshenkilönä toimiminen liittyi myös osa-aikaisen erityisopettajan toimenkuvaan. Oppilashuoltoryhmässä oma työ koettiin pääasiassa keskeiseksi ja arvokkaaksi: *"Työni oppilashuoltoryhmässä on] erittäin tärkeä. Minun kauttani tulee suurin osa oppilaista OHR:ään."* Myös huonoja kokemuksia oppilashuoltoryhmän toiminnasta löytyi: *"[Koen työni oppilashuoltoryhmässä] turhautuneeksi, asiat vain todetaan - itse hoidan nopeammin ja tehokkaammin yhteyksieni ja verkostoni avulla. Asioihin pystyn puuttumaan ITSE HETI, eikä viikkojen jähkailun jälkeen."* (EO, Turku).

Laaja-alaisen erityisopettajan rooleja oppilashuoltoryhmässä olivat erityisopetuksen asiantuntija (n=4), linkki opettajien ja oppilaiden välillä (n=2), ongelmaoppilaiden asiantuntija (n=2) ja erityisjärjestelyjen organisoiija (n=1).

Työnohjausta toivoi lisää vastaajista kolme mutta kaikki muutkin olivat sitä mieltä, että työnohjaus on erityisopettajan työssä tärkeää. Kuitenkin jokainen vastasi, että työnohjausta ei ole järjestetty koululla hyvin. Eräs erityisopettaja kommentoi, että hän saa työnohjausta siihen itse hakeutuessaan, mutta *"työyhteisöni on niin terapeuttinen, että se kannattelee ja ohjaa erinomaisesti."*

Täydennyskoulutusta pitivät myös kaikki vastaajat tarpeellisena, ja vain yksi vastaajista ei tuntenut pääsevänsä täydennyskoulutukseen riittävän usein. Suurin osa (78 %) vastanneista koki pystyvänsä vaikuttamaan työhönsä. Laaja-alaisen erityisopetuksen antamisen päätarkoituksena koululla pidettiin häiriön tai vaikeuden, esimerkiksi oppimisvaikeuden, voittamista (n=4), syrjäytymisen ehkäisyä (n=3) ja opiskelumotivaation vahvistamista (n=2).



KUVIO 7. Turun ja Oulun yläasteiden laaja-alaisten erityisopettajien tärkeimmiksi kokemansa yhteistyötahot.

Yhteistyö sujui valtaosalla (n=8) vastanneista hyvin aineenopettajien kanssa, mutta muutamilla (n=2) oli vaikeuksia kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tärkeimmiksi yhteistyötahoiksi laaja-alaiset erityisopettajat nimesivät aineenopettajat ja koulun johdon (kuvio 7). Aineenopettajien kanssa laaja-alaiset erityisopettajat tekivät monenlaista yhteistyötä: opetussuunnitelmatyötä, samanaikaisopetusta, arviointia, tavoitteiden asettelua, materiaalin hankintaa, yksilöllistämisen suunnittelua, oppilaan koulunkäynnin seuranta ja muita oppilashuollollisia asioita, mutta myös kuratiivista työtä, kun koululla ei ollut kuraattoria eikä psykologia.

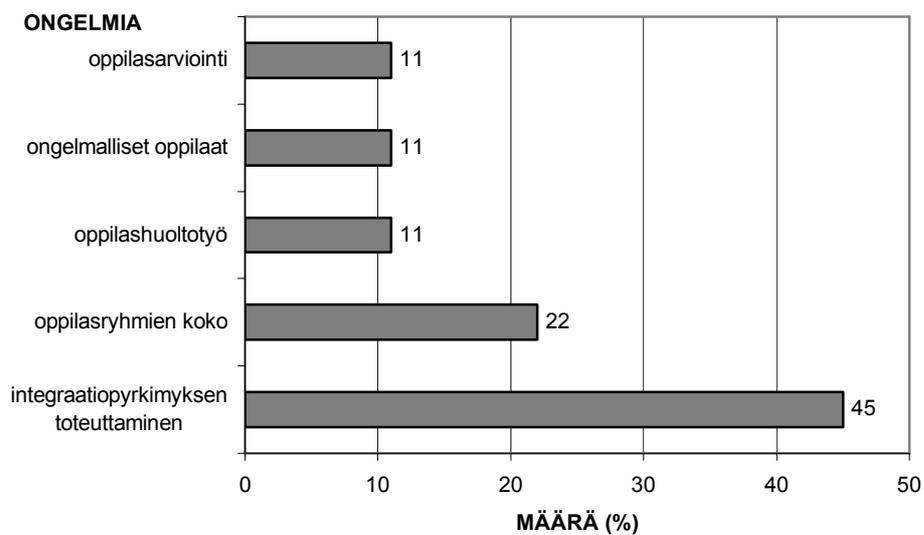
Koulun yleinen ilmapiiri oli viiden vastanneen mielestä myönteinen uusille ideoille ja opetuksen kehittämiseksi ja erityisopetus toimi yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaiken kaikkiaan hyvin. Kuitenkin puolet vastanneista ei halunnut lisätä samanaikaisopetuksen määrää, lisäksi osalla oli myös huonoja kokemuksia samanaikaisopetuksesta. Samanaikaisopetuksen käyttö oli vähäistä, sillä vain yksi opettaja toteutti samanaikaisopetusmallia: hänellä samanaikaisopetusta oli

viikoittaisesta työajasta valtaosa eli noin 20 tuntia. Muut opettajat toteuttivat samanaikaisopetusta nolasta viiteen tuntiin viikossa. Eräs opettaja Oulusta kertoi syyksi vähäiseen samanaikaisopetukseen sen, että *"opettajat ovat siihen [klinikkamalliin] jo aiemmin tottuneet. Heidän on vaikea hyväksyä esim. samanaikaisopetusta yhteisessä luokassa. Pari poikkeusta on."* Samanaikaisopetusmallia toteuttava erityisopettaja perusteli valintaansa näin: *"Yhteistyö mahtavaa, samanaikaisopena, oppilaat eivät 'erotu', laajemmalle joukolle apua, ope ja minä opimme toisiltamme omasta tavastamme tehdä työtä."* Kehittämistoiveina hänellä oli toisen erityisopettajan saaminen kouluun, että olisi aikaa tasapuolisemmin kaikille ryhmille ja tukea tarvitseville sekä työn kehittämiseksi.

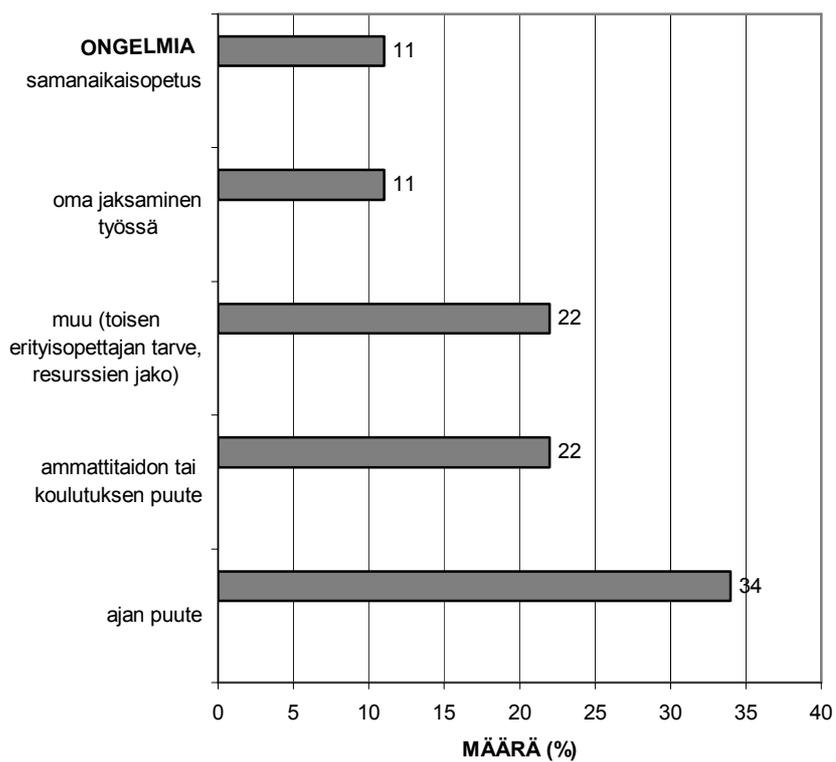
7.2 Yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen ongelmia Oulussa ja Turussa

Työssään ongelmallisimmiksi asioiksi opettajat kokivat mm. integraatioyrityksen toteuttamisen, työn kehittämisen, työnkuvan laajuuden ja selkiintymättömyyden sekä ajan, ammattitaidon tai koulutuksen puutteen (kuviot 8). Koulutuksen puutetta valittivat juuri ne opettajat, jotka eivät olleet päteviä erityisopettajia ja joilla oli vain vähän kokemusta erityisopetuksesta.

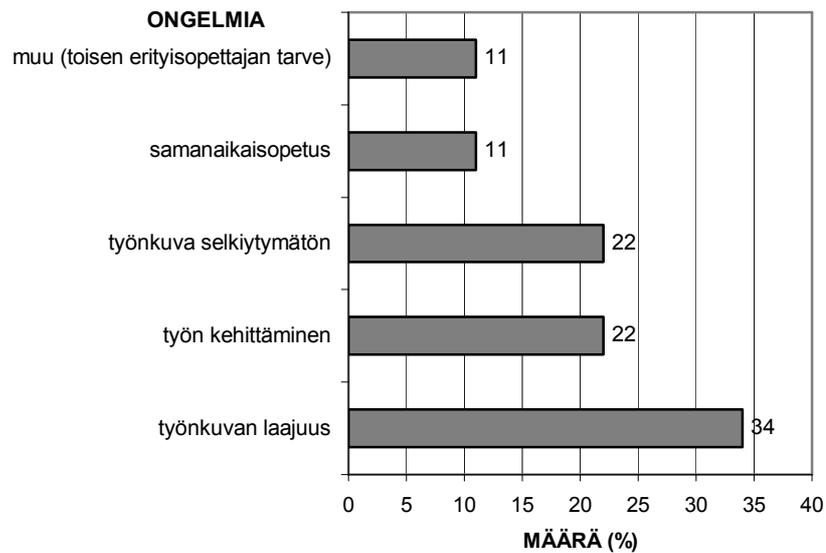
8.1 Oppilaat



8.2 Resurssit



8.3 Opettaminen



KUVIO 8. Turun ja Oulun yläasteen laaja-alaisten erityisopettajien ongelmallisimmiksi kokemansa alueet työssään aihepiireittäin (oppilaat, resurssit ja opettaminen).

Integraatiopyrkimyksen toteuttaminen tuntui Turun ja Oulun erityisopettajista ongelmalliselta. Koska kyselyssäni ei ollut enemmän kysymyksiä integraatiosta, jää epäselväksi, mikä toteuttamisessa oli erityisen vaikeaa ja millaisten oppilaiden yleisopetukseen integroinnista oli kyse. Ihatsu ym. (2001, 227 - 228) epäilee integraatoratkaisuihin päädyttävän säästösyistä, mikä vaikuttaa erityisluokkasiirtojen määrän kasvuun. Lisäksi erityisopettajien resursseja vievät maahanmuuttajat. Tässä kyselyssä maahanmuuttajien osuutta ei selvitetty.

7.3 Yläasteen laaja-alaisten erityisopettajien kehittämistoiveita Oulussa ja Turussa

Kehittämisideoina opettajat kertoivat toisen erityisopettajan saamisen lisäksi tapaamisten lisäämistä erityisopettajien kanssa. Yksi vastaaja

kommentoi erityisopetusparin tarvetta seuraavasti: *”Toinen erit.ope ehdottoman tarpeellinen (--)* tiimityö ja työn jakaminen olisi ihanaa, moni ryhmä/oppilas/ope ja minä itse hyötyisin tästä. Työn saisi järj. tehokkaammaksi, säännöllisemmäksi, vielä laaja-alaisemmaksi (--) Jos olisi toinen erityisope koulussa aikaa olisi ihanasti tasa-puolisemmin kaikille ryhmille/tukea tarvitseville – työn kehittämiseksi...” (EO, Oulu).

Työpari näyttäisi helpottavan ajan puutteessa ja päällekkäisyyksissä paljon. Kollegoilta opettajat kertovat saavansa parhaiten myös opetusmateriaalia. Eräs opettaja toivoi voivansa kehittää [konsultaatio]-opetusmalliaan työparin avulla, joka ei olisikaan erityisopettaja vaan [neuro]psykologi. Toinen konsultaatio-opetusmallia toteuttava opettaja kehittäisi työtään *”joustavien erityisopetusjärjestelyjen suuntaan [unohtamatta] yksilökeskeisyyttä ja voimakastakin terapeutista lähestymistapaa”*. Yksilökeskeisyys ei kuitenkaan saisi leimata oppilasta. Lisäksi hänen mielestään kouluun olisi *”mahduttava tukevia aikuisia ei opettajia vain”*.

Opetusta aiottiin kehittää enemmän oppilaiden tarpeita vastaavaksi ja lisäksi opetuksen uudistamiseen kuului erään vastaajan mukaan myös *”itsetunnon juttuja (leirit, vaellukset, jne jne)”*. Pitkäjänteisyyttä työhön haettiin mm. siirtymällä atk-pohjaiseen oppilaiden seurantaan ja pidempien toimintasuunnitelmien laatimisella kuukausi- tai jaksokohtaisesti. Lisäksi eräs opettaja toivoi saavansa parityöskentelyn aineenopettajien kanssa jouhevammaksi samanaikaisopetuksen suuntaan. Yhteistyötä hän toivoi lisää myös keskiasteen koulutason, lähinnä ammattioppilaitosten, kanssa.

Todellisuudessa ideoiden toteutus saattaa osalla vastaajista jäädä haaveilun tasolle. Väitteeseen ”Koulun ilmapiiri on myönteinen uusille ideoille ja opetuksen kehittämiseksi” (kysymys 49) vastasi ”jokseenkin” tai ”täysin samaa mieltä” viisi, mutta ”hieman”, ”jokseenkin” tai ”täysin eri mieltä” neljä. Koulun ilmapiiri oli siis melkein puolella vastanneista kielteinen uusille ideoille ja kehitykselle. Erityisopetuksen katsottiin silti

toimivan koululla kokonaisuudessaan hyvin. Täydennyskoulutuksen puutteesta kertoi vain kaksi vastaajaa, mutta sitä vastoin työhönohjausta ei millään koulusta ollut vastaajien mielestä järjestetty hyvin. Työhönohjausta pidettiin merkittävänä varsinkin nuoremmille ja kokemattomille erityisopettajille, mutta muutkin pitivät sitä tärkeänä.

8 POHDINTA

Laaja-alainen erityisopetus peruskoulun ylimmillä luokilla on monimuotoista, sillä ei ole tarkkaan laissa säädetty, millaista sen tulisi olla. Useimmiten sitä toteutetaan klinikkamuotoisena eli pienryhmäopetuksena erillisessä tilassa. Kyselyyni vastanneista yläasteen laaja-alaisista erityisopettajista kolme toteutti klinikkaopetusmallia. Klinikkaopetus ei ehkä aina ole oppilaan kannalta paras vaihtoehto, sillä se eristää oppilaan luokkatovereistaan ja leimaa erityisoppilaaksi. Lisäksi oppilas on erityisopetuksen ajan yleensä pois oman opetusryhmänsä oppitunnilta. Klinikassa ollaan usein vain lyhyt hetki (noin 5 - 15 minuuttia) kerrallaan, ja lisäksi vuorovaikutus oppilaan luokan- tai aineenopettajien kanssa on melko vähäistä ja usein kiireistä, ellei erikseen sovita aikaa, jolloin keskustellaan oppilaan edistymisestä ja takapakeista.

Opettajan kannalta klinikkaopetus saattaa olla yksinkertaisin ja helpoin vaihtoehto, ja se voi myös olla tehokas. Toisaalta klinikkaopetus soveltuu parhaiten puheopetukseen ja lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien korjaamiseen, mutta yläasteella laaja-alainen erityisopetukseen kuuluvat perinteisten klinikkaopetussisältöjen lisäksi esimerkiksi matematiikan ja kielten oppimisvaikeudet. Lisäksi olen itse harjoitteluissa huomannut, että vaikka oppilaan puhevaikeus saadaan klinikassa korjattua, on uuden taidon käyttöönotto usein hidas, joskus jopa mahdoton prosessi. Oppilas käyttää ”uutta ässää” vain istuessaan

puheopetusluokan tuolilla eikä yleistä sitä arkeensa. Tämän vuoksi olen pohtinut, kuinka merkityksellistä on pitää kynsin ja hampain kiinni pienryhmäopetusmallista vain sen ”tehokkuuden” vuoksi, elleivät opitut taidot yleisty.

Resurssipula on yhteinen aiheuttaja monille yläasteen erityisopettajien kokemille isoille ongelmille, sillä puutetta on niin ajasta, materiaaleista, täydennyskoulutuksesta, avustajista, ammattitaidosta kuin työn-ohjauksesta. Toisen erityisopettajan tarve, joka nousi kyselyssäni kolmen suurimman resurssiongelman joukkoon, kertoo mielestäni yläasteen laaja-alaisten erityisopettajien työtaakasta tällä hetkellä. Osa resurssien rajallisuuden aiheuttavista ongelmista olisi ehkä ratkaistavissa rahalla (materiaalit, opetustilat, avustajat), mutta kuntien säästötoimet eivät lähitulevaisuudessa antane aihetta odottaa kovinkaan suuria muutoksia määrärahoihin. Ajan puute on luultavasti monimutkaisempi ja pysyvämpi ongelma erityisopetusta tarvitsevien määrän jatkuvasti lisääntyessä. Erityisopettajan työn suunnittelu, järjestely ja viikoittaisen tuntimäärän sallituissa rajoissa pitäminen voisi helpottaa työn hallintaa ja samalla vähentää tunnetta ajan riittämättömydestä. Myöskin työtehtävien tärkeysjärjestykseen laittaminen voisi selkiinnyttää opettajien työviikkoa.

Osa-aikainen erityisopetus pystyy kuitenkin tarjoamaan vain rajalliset resurssit ja näyttää siltä, että valtaosalla osa-aikaisen erityisopetuksen oppilailla on muita kuin ns. ennaltaehkäistäviä ongelmia. Mitä siis tulisi tehdä heille, joiden ongelmia ei enää voida ennaltaehkäistä? Onko osa-aikainen erityisopetus heidän ”säilömispaikkansa” koko perus-koulun ylimpien vuosiluokkien ajan? Kyselyssäni tulivat ilmi integroidut ja maahanmuuttajaoppilaat, joiden arveltiin vievän yläasteen laaja-alaisen erityisopetuksen resursseja. Olisikin kiinnostavaa tietää, miten mm. yläasteikäisten maahanmuuttajien opetus on Suomessa järjestetty ja kuinka iso osa opetuksesta on erityisopetusta.

Osa-aikaisen erityisopettajan kädet ovat työtä täynnä jo ennestään,

mutta onko kunnilla valmiutta (ja nimenomaan halukkuutta) lisätä erityisopettajan virkoja? Pitkällä tähtäimellä tämä toisi kunnille säästöä, kun ennaltaehkäisevä toiminta alkaisi tuottaa tulosta eivätkä nyt jo viroissa toimivat erityisopettajat uupuisi työtaakkansa alle.

Laaja-alaiset erityisopettajat ovat usein todenneet, että heidän työnsä on niin laaja-alaista, että täytyy olla tuhattaituri selviytyäkseen tavallisesta työviikosta. Lisäksi ajan puute kiusaa suurta osaa opettajista: aika ei tunnu riittävän opetukseen kun muita hoidettavia asioita on niin valtavasti. Tosiasiassa osa-aikainen erityisopetus näyttää olevan kuitenkin hyvin opetuskeskeistä: Ihatsun ym. (1997a, 20) mukaan 70 % työajasta on opetusta. Myös kyselyyni vastanneet laaja-alaiset erityisopettajat olivat sitä mieltä, että heidän työaikansa kuluu kaikkeen muuhun kuin opettamiseen. Viikkotyöajan erittelyssä kyselyyni vastanneiden erityisopettajien ilmoittama opetuksen ja muun työn suhde oli silti Ihatsun ym. tulosten mukainen: 72 % työajasta oli opetusta ja 28 % muuta työtä (ks. kuvio 6).

Mistä sitten tulee opettajien käsitys, ettei aika riitä nimenomaan opetukseen? Luultavasti erityisopetuksen tarpeen jatkuva kasvu ja erityisopettajien vähäinen määrä tarpeeseen verrattuna tekee työstä hyvin stressaavaa ja kiireistä. Sahlbergin (1998, 191 - 197) mukaan aika on opettajan vihollinen: tavanomainen opettaminen vaatii niin paljon aikaa, ettei opetussuunnitelman edellyttämien asioiden opettamiselta jää aikaa kokeilla uusia ideoita. Toisaalta tuntemattomat toimintatavat vaativat moninkertaisesti suunnittelu-aikaa varsinaisen opettamisen lisäksi. Näin aika ohjaa opettajan työtä ja valintoja. Kuitenkin opetuksen uudistuminen edellyttää uusien taitojen ja ajattelu-tapojen oppimista. (Sahlberg 1998, 191 - 197.)

Työn aiheuttama stressi voi olla ammatillisen kasvun esteenä. Työ-roolin selkiintymättömyys tai epämääräisyys, rooliristiriidat, työn aiheuttama psyykinen kuormitus ja muutosvaatimukset sekä kiristävät ilmapiiriä että rasittavat ihmisiä. Haitallinen stressi tukahduttaa kasvua

ja kehitystä. (Ruohotie 2000b, 52.) Työpäivän kaaoksen hallintaan voisi saada lisää keinoja mm. työn uudelleen organisoimisella, delegoimalla opetuksen aputoita (esimerkiksi monistusta), huolellisella ajankäytön ja tuntien suunnittelulla sekä yhteistyön tiivistämisellä [aineen]opettajien kanssa. Näitä taitoja voitaisiin opettaa jo erityis-opettajankoulutuksessa. Omasta jaksamisestaan tulisi myös huolehtia itse, sillä sitä ei kukaan opettajan puolesta tee vaan häntä kysytään ja häneltä vaaditaan niin paljon kuin hän on valmis venymään. Koulun hallinto voi vähentää osaaikaisen erityisopettajan työn kaoottisuuden tuntua tarjoamalla ammattimaista työnohjausta, tai ainakin ymmärtämällä vertaistuen merkityksen ja kannustamalla erityis-opettajia tapaamaan toisiaan säännöllisesti, ellei muunlaista työn-ohjausta ole mahdollista saada. Näin erityisopettaja ei tuntisi olevansa työssään niin yksin.

Samanaikaisopetusmalli on vielä paljon vähäisemmässä käytössä kuin klinikkaopetus, mutta sen lisääminen voisi vähentää erityisopetuksen leimaavuutta ja tehostaa yhteistyötä erityis- ja aineen- tai luokanopettajien kesken. Kyselyyni vastanneista vain yksi erityisopettaja käytti samanaikaisopetusmallia ja hänen vastauksensa vääristikin ajankäyttöarvioista laadittua kuviota 6. Samanaikaisopetusmallia toteuttava erityisopettaja käytti viikossa 20 tuntia samanaikaisopetukseen kun muiden tuntimäärä vaihteli nolasta viiteen tuntiin viikossa.

Erityisopetuksen tavoite saattaa yläasteella jäädä vain päästötodistuksen saamiseksi. Erityisopetus toteutuu yläasteella usein aineenopettajien intressien mukaan, jolloin ennaltaehkäisevä ja tukeva toiminta jää vähäisemmäksi. Erityisopetus on toki tukitoimi, mutta myös kontrollimuoto: kontrolli oppilaista verhoutuu tuen muotoon. (Kuula 2000, 23 - 24.) Mielestäni olisi erittäin tärkeää lisätä yläasteen osaaikaisen erityisopetuksen mahdollisuuksia toimia vaikeuksia ennaltaehkäisevänä ja oppilaita tukevana. Elämässä selviytymisen taidot ovat mielestäni aivan muita kuin kyseenalaistamatta totteleminen, vaikka toki säännöt luovat yhteiskunnan perustan. Oppilaita voisi ohjata

muun muassa kompromissi- ja neuvottelutaidoissa, oman osaamisen arvostamisessa ja itsetunnon parantamisessa, avun etsinnässä sekä tiedon oma-aloitteisessa hankinnassa. Näitä taitoja voi harjoitella ihan tavallisen koulupäivän aikana, kun kiinnittää niihin itse tietoisesti huomiota.

Osa-aikaisen erityisopettajan työn kehittäminen muodostui kiinnostavaksi pähkinäksi tutkimustuloksia kirjatessani. Miten muutosta tulisi toteuttaa, että sen tulokset olisivat pysyviä ja toimivia? Toisaalta asioiden liian innokas ja jatkuva muuttaminen ei ole hyväksi kenellekään. Muutokset vaativat aikaa ja voimavaroja, joita yläasteen laaja-alaisilla erityisopettajilla tuntuu muutenkin olevan vähän työtaakan kuormittaessa heitä. Lisäksi mm. Rajakaltio (1999, 37), Helakorpi (2001b, 394 - 398) ja Sahlberg (1998, 201 - 202) korostavat rehtorien eli koulun johdon merkitystä muutosta tavoiteltaessa. Mikäli rehtori on vastahankainen, voi olla vaikeaa saada aikaan onnistuneita ja pysyviä muutoksia koulun käytännöissä. Saattaa myös olla, että muutosta vastustava rehtori lannistaa muutoshaluiset opettajat jo alkuunsa.

Opettajan työ on aina ollut ihmissuhde- ja vuorovaikutusammatti. Ns. tiimikoulussa se on sitä vieläkin enemmän ja lisäksi se muuttuu myös entistä avoimemmaksi ja mielenkiintoisemmaksi. Muutos on suuri ja vaativa, siksi uuteen toimintakulttuuriin siirtyminen ei tapahdu yhtäkkiä vaan sitä on valmisteltava yhdessä ja otettava käyttöön uusia yhteistyön ja innovoinnin malleja. Mm. Ideapuu-, KaMu- ja yhteistyö-neuvottelumallien toimivuudesta on Ari Leivo (2000) raportoinut teoksessaan "Toimiva tiimi". Tietoa tutkimushankkeesta löytyy Internetissä: http://www.ttl.fi/Internet/Kotisivut/alei/Ari_toimiva_tiimi.htm (22.9.2003). (Helakorpi 2001b, 400.)

Tutkimusprosessini alussa aineiston hankinta tuotti vaikeuksia, sillä englanninkielisiä tutkimuksia oli hankala löytää. Kristina Strömin (1993; 1996; 1999; 2001) tutkimukset olivat lähes ainoita omaan tutkimukseeni viittaavia, mutta myöhemmin löysin onneksi muitakin. Siirtymävaiheet

tuntuivat vaikeilta, eli esimerkiksi teorian kirjoittamiseen totuttua oli hankala aloittaa kyselylomakkeen suunnittelu. Kyselylomakkeessa olisi voinut olla tarkentavia kysymyksiä enemmänkin, mutta toisaalta taas avoimet kysymykset olivat osalla vastaajista jääneet lähes kokonaan vastaamatta. Tutkimusta olisi ehkä ollut hyvä laajentaa haastattelulla, mutta ajattelin saavani tarpeelliset tiedot tarkkaan suunnitellulla kyselylomakkeella (liite 4). Kyselyyn erityisopettajat vastasivat anonymyminä, joten en voinut jälkeinpäin ottaa heihin yhteyttä. Mielestäni anonymyminä kyselyyn vastaaminen voi helpottaa kertomista ikävistä asioista. Mainittakoon vielä, että kyselylomake on liitteessä hieman eri tavalla muotoiltuna johtuen pienemmästä fontin koosta, mutta sisältö on täysin ennallaan. Lisäksi olen muokannut sähköpostiosoitteeni ja puhelinnumeroni liitteissä tunnistamattomiksi. Vähäinen vastausprosentti hieman harmitti, mutta toivon, että tämän pro gradu -työni tutkimuksia kokoavat ja muut yleispätevät osat yläasteen osa-aikaisesta erityisopetuksesta ovat hyödyksi muillekin, vaikka yleistettävää tietoa omasta kysely-tutkimuksestani ei voi saada.

Tutkimusta laaja-alaisesta erityisopetuksesta ei ole vielä paljon, mutta opetushallituksen hankkeesta tulee laajempi otanta, jolloin tulokset voidaan yleistää koskemaan koko Suomea. Jatkotutkimusaiheina voisivat olla maahanmuuttajien osuutta ja vaikutusta yläasteen laaja-alaiseen erityisopetukseen, sillä heille ei ole varsinaista paikkaa erityisopetuksessa ala-asteen ja valmentavien luokkien jälkeen, vaikka kielelliset ja muut ongelmat usein jatkuvat vielä pitkään. Integraatio-yrityksen toteuttamisen kyselyyn vastanneet osa-aikaiset erityisopettajat kokivat vaikeana, joten ajankohtaista olisi tutkia, miten integraatioideologia vaikuttaa laaja-alaisen erityisopettajan työhön ja miten mahdollisista ongelmista voidaan selvittää.

LÄHTEET

- AHVENAINEN, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Helsinki: Kouluhallitus. Tutkimus-
selosteita 42.
- ARAJÄRVI, P. & AALTO-SETÄLÄ, M. 1993. Koululainsäädännön käsi-
kirja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- CLARK, C. & DYSON, A. & MILLWARD, A. (eds.) 1998. Theorising
Special Education. UK (Wales): Creative Print and Design
Ebbw Vale.
- BAILEY, J. 1998. Medical and Psychological Models. Teoksessa
CLARK, C. & DYSON, A. & MILLWARD, A. (eds.) 1998. Theo-
rising Special Education. UK (Wales): Creative Print and De-
sign Ebbw Vale, s. 52 - 58.
- FISH, J. & EVANS, J. 1995. Managing Special Education. Codes,
Charters and Competition. Great Britain: Biddles Ltd, Guildford
and Kings Lynn.
- FULLAN, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden
pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- HAPPONEN, H. 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historialli-
nen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopisto.
Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 40. Joensuu: Yliopistopaino.
- HAPPONEN, H., IHATSU, M., KÄRNÄ, E., PERÄTALO, U. &
TUUNAINEN, K. 1986. Luokattoman erityisopetuksen nykytila
ja kehittämisen pääsuunnat. Osaraportti II: Peruskartoituksen
tuloksia ja kehittämissuunnitelmia. Kouluhallituksen tutkimus nro
7. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- HAPPONEN, H. 1989. Näkökulmia yläasteen erityisopetukseen.
Teoksessa TUUNAINEN, K. (toim.) Näkökulmia harvaan
asuttujen seutujen erityisopetukseen. Kouluhallitus. Kokeilu- ja
tutkimustoimiston julkaisuja 22.
- HARRA, K. (toim.) 2000. Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA –

- säätiön vuosikirja 2000. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- HAUTAMÄKI, J. et al. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.
- HELAKORPI, S. 2001a. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- HELAKORPI, S. 2001b. Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 32 (4), 393 - 401.
- HELAKORPI, S. (toim.) & JUUTI, P. & NIEMI, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.
- HUHTANEN, K. 2000. Erityisopettaja osa-aikaisen erityisopetuksen tulosta tekemässä. Kielikukka 1, 4 - 7.
- IHATSU, M. & RUOHO, K. & HAPPONEN, H. 1997a. Laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuva. Kielikukka 2, 17 - 21.
- IHATSU, M. & RUOHO, K. & HAPPONEN, H. 1997b. Laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuva II. Kielikukka 3, 8 - 11.
- IHATSU, M. & RUOHO, K. & HAPPONEN, H. 2001. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa JAHNUKAINEN, M. Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. II täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 208 - 229.
- JAHNUKAINEN, M. (toim.) 2001. Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy.
- JAUHAINEN, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 154. Helsinki: Yliopistopaino.
- KAMAJA, J. 1990. Luokattoman erityisopettajan rooli yläasteen oppilashuoltoryhmässä. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Painamaton lähde.
- KARI, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- KONTTINEN, I. 1999. Jyväskylä hajauttaa erityisopetusta. Opettaja 4, 24 - 25.

- KORPILAHTI, P. 1986. Sosiolingvistisiä näkökulmia laaja-alaisesta erityisopetuksesta. Kasvatustieteen laudatur-työ. Turku: Turun yliopistopaino. Painamaton lähde.
- KROGERUS, A. 1987. Osa-aikainen erityisopetus yläasteella. Teoksessa MARTIKAINEN, O. (toim.) Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- LAAKSONEN, P. & WIEGAND, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemissä. 2. tarkastettu painos. Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- LAPPALAINEN, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 71. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- LEIVO, A. 2000. Toimiva Tiimi. Työterveyslaitoksen työturvallisuusosaston raporttitiivistelmä 1.4.1997 internetissä osoitteessa http://www.ttl.fi/Internet/Kotisivut/alei/Ari_toimiva_tiimi.htm (22.9.2003). Painamaton lähde.
- MAJANEN, S. & REMSU, S. 1999. Oppimisvaikeuksien ilmeneminen yläasteella. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Painamaton lähde.
- MARTIKAINEN, O. (toim.) 1987. Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- MOBERG, S. (toim.) 1982. Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- MÄNTYLÄ, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 2/2002. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- NORJA, H. 1989. Erityisopettajien ammattikuvan hahmottaminen. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Painamaton lähde.
- OPETTAJA 17/2002 Oppilashuolto kaipaa selkiytystä, s. 4. (26.4.2002)
- PERUSKOULUN OPETUSSUUNITELMAN PERUSTEET 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- RAJAKALTIO, H. 1999. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulu-

- toimessa. Teoksessa Työturvallisuuskeskus. Hyvinvointi opetustyössä, 27 - 49. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- RUOHO, K. & IHATSU, M. (toim.) 1996. Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita nro 63. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- RUOHO, K. 1996. Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa RUOHO, K. & IHATSU, M. (toim.) 1996. Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita nro 63. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 157 - 199.
- RUOHOTIE, P. 2000a. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa HARRA, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA -säätön vuosikirja 2000. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 64 - 71.
- RUOHOTIE, P. 2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- RUOHOTIE, P. & HONKA, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- SAHLBERG, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY – kirjapainoyksikkö.
- SALMINEN, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- STRÖM, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa JAHNUKAINEN, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa, 110 - 126. Juva: WS Bookwell Oy.
- STRÖM, K. 1999. Specialpedagogik i högstadiet. Ett specialläraresperspektiv på verksamhet, verksamhetsförutsättningar och utvecklingsmöjligheter. Vasa: Oy FRAM Ab.
- STRÖM, K. 1993. Speciallärares arbete på högstadiet. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 3. Vasa: Åbo Akademis pedagogiska fakulteten.

- STRÖM, K. 1996. Lärare, försvarsadvokat, lindansare eller...
Speciallärarens syn på sin verksamhet och roll på högstadiet.
Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 13.
Vasa: Åbo Akademis pedagogiska fakulteten.
- TILUS, P. 1991. Erityiskasvatuksen yhteistyöprojekti: viranomaisten yhteistyö lasten ja nuorten kouluvaikeuksien vähentäjänä ja ennaltaehkäisijänä. ERY-projektin raportti. Helsinki: VAPK - kustannus.
- TUUNAINEN, K. (toim.) 1989. Näkökulmia harvaan asuttujen seutujen erityisopetukseen. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimiston julkaisuja 22.
- TYÖTURVALLISUUSKESKUS. 1999. Hyvinvointi opetustyössä.
Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Liite 1: Päätöspöytäkirja.

TURUN KAUPUNKI	§	PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA	1
KOULUTOIMINTAKESKUKSEN OPETUS- JA KOULUPALVELUYKSIKKÖ			
Suunnittelija	7	28.05.2002	

6083-2002 (519)

Eveliina Feodoroffin tutkimuslupa-anomus

Eveliina Feodoroff:

Anon lupaa lähettää kyselylomake kaikille Turun laaja-alaisille erityisopettajille toukokuun alussa 2002.

Teen pro gradu -työtä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle aiheesta ”Peruskoulun 7.-9. luokkien laaja-alainen erityisopetus Turussa ja Oulussa - laaja-alaisen erityisopettajien käsityksiä opetuksen toteutuksesta, ongelmista ja kehittämisestä”. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa laaja-alaista erityisopetusta. Tämä on tärkeää, sillä aihetta ei ole Suomessa tutkittu paljon. Toivon tutkielmani auttavan laaja-alaisena erityisopettajana työskenteleviä työnsä kehittämisessä.

Tutkimus suoritetaan lähettämällä kyselylomake kaikille Turun ja Oulun laaja-alaisille (osa-aikaisille) erityisopettajille, jotka työskentelevät peruskoulun ylimmillä vuosiluokilla. Kyselylomake on pyritty laatimaan mahdollisimman helpoksi vastata, joten uskon, ettei sen täyttäminen vaadi kohtuuttoman paljon erityisopettajan aikaa.

Tutkimustani ohjaa Jyväskylän erityispedagogiikan professori Sakari Moberg, johon voitte tarvittaessa ottaa yhteyttä sähköpostilla osoitteeseen moberg@edu.jvu.fi.

Suunnittelija Aija Repo:

Päätös Päätän myöntää anotun tutkimusluvan. Edellytän myös tutkimustulosten toimittamista tiedoksi koulutoimintakeskukselle tutkimuksen valmistuttua.



Aija Repo
suunnittelija

JAKELU

ilm Opetuslautakunta
ilm Feodoroff Eveliina
ilm Perusopetuksen (vuosiluokat 7-9) koulut

Liite 2a: Tutkimuslupa-anomus Ouluun.

Eveliina Feodoroff
Keltasirkunpolku 1 a B 63
20610 TURKU
GSM: 012-3456789
e-mail: eee@cc.jyu.fi

29.4.2002

Toimialajohtaja Matti Rossi
Opetusvirasto
Kasarminkatu 3
90100 OULU

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Anon lupaa lähettää kyselylomake kaikille Oulun laaja-alaisille erityisopettajille toukokuun alussa 2002.

Teen pro gradu-työtä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle aiheesta ”Peruskoulun 7. – 9. luokkien laaja-alainen erityisopetus Turussa ja Oulussa – laaja-alaisen erityisopettajien käsityksiä opetuksen toteutuksesta, ongelmista ja kehittämisestä”. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa laaja-alaista erityisopetusta. Tämä on tärkeää, sillä aihetta ei ole Suomessa tutkittu paljon. Toivon tutkielmani auttavan laaja-alaisena erityisopettajana työskenteleviä työnsä kehittämisessä.

Tutkimus suoritetaan lähettämällä kyselylomake (ks. Liite 1.) kaikille Turun ja Oulun laaja-alaisille (osa-aikaisille) erityisopettajille, jotka työskentelevät peruskoulun ylimmillä vuosiluokilla. Kyselylomake on pyritty laatimaan mahdollisimman helpoksi vastata, joten uskon, ettei sen täyttäminen vaadi kohtuuttoman paljon erityisopettajan aikaa.

Tutkimustani ohjaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan professori Sakari Moberg, johon voitte tarvittaessa ottaa yhteyttä sähköpostilla osoitteeseen moberg@edu.jyu.fi

Turku 29.4.2002

Eveliina Feodoroff, kasvatustieteiden yo

LIITTEETLiite 1. Kyselylomake

Liite 2b: Tutkimuslupa-anomus Turkuun.

Eveliina Feodoroff
Keltasirkunpolku 1 a B 63
20610 TURKU
GSM: 012-3456789
e-mail: eee@cc.jyu.fi

29.4.2002

Opetustoimenjohtaja Turka Hietanen
Kaupunginkanslia
Kristiinankatu 1
20100 TURKU

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Anon lupaa lähettää kyselylomake kaikille Turun laaja-alaisille erityisopettajille toukokuun alussa 2002.

Teen pro gradu-työtä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle aiheesta ”Peruskoulun 7. – 9. luokkien laaja-alainen erityisopetus Turussa ja Oulussa – laaja-alaisen erityisopettajien käsityksiä opetuksen toteutuksesta, ongelmista ja kehittämisestä”. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa laaja-alaista erityisopetusta. Tämä on tärkeää, sillä aihetta ei ole Suomessa tutkittu paljon. Toivon tutkielmani auttavan laaja-alaisena erityisopettajana työskenteleviä työnsä kehittämisessä.

Tutkimus suoritetaan lähettämällä kyselylomake (ks. Liite 1.) kaikille Turun ja Oulun laaja-alaisille (osa-aikaisille) erityisopettajille, jotka työskentelevät peruskoulun ylimmillä vuosiluokilla. Kyselylomake on pyritty laatimaan mahdollisimman helpoksi vastata, joten uskon, ettei sen täyttäminen vaadi kohtuuttoman paljon erityisopettajan aikaa.

Tutkimustani ohjaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan professori Sakari Moberg, johon voitte tarvittaessa ottaa yhteyttä sähköpostilla osoitteeseen moberg@edu.jyu.fi

Turku 29.4.2002

Eveliina Feodoroff, kasvatustieteiden yo

LIITTEETLiite 1. Kyselylomake

Liite 3a: Kyselylomakkeen saatekirje Ouluun.

Hei yläasteen laaja-alainen erityisopettaja!

Teen pro gradu-tutkimusta Jyväskylän erityispedagogiikan laitokselle aiheesta laaja-alainen erityisopetus yläasteella ja nyt tarvitsisin apuasi. Paikallinen ammattiyhdistys on myöntänyt kyselylleni tutkimusluvan kokouksessaan 21.5. Yhteystietosi olen saanut Oulun Opetusvirastosta. Tutkimustani ohjaa erityispedagogiikan professori Sakari Moberg Jyväskylän yliopistosta.

Yläasteen laaja-alaista erityisopetusta on Suomessa kartoitettu vähän, joten on tärkeää saada tietoa tästä erityisopetusmuodosta. Juuri Sinun kokemuksesi ja näkemyksesi laaja-alaisesta erityisopetuksesta ovat erittäin tärkeitä tutkimukselleni. Oma kiinnostukseni aiheeseen lähti erään yläasteen laaja-alaisen erityisopettajan pyynnöstä; hän toivoi tuoretta tietoa mm. opetusmenetelmistä, oppimateriaalien hankinnasta ja muista tämän työn käytännön asioista. Tarvittaessa voin lähettää yhteenvedon tutkimuksestani myös Sinulle. Voit pyytää sitä sähköpostiosoitteestani eee@cc.jyu.fi tai soittamalla minulle numeroon 012-3456789.

Kyselyssä on kysymyskohtaiset vastausohjeet. Vastauksia voit aina tarpeen vaatiessa jatkaa kyselyn lopussa olevaan tilaan tai kirjoittaa sinne kommentteja laaja-alaisesta erityisopetuksesta yleensä. Huomaathan, että kysely on kaksipuolinen. Mikäli kaipaat lisätietoa tutkimuksesta tai neuvoja kyselyn täyttämisestä, vastaan mielelläni.

Toivon saavani kyselyt takaisin kesäkuun alkuun mennessä. Käytä oheista palautuskuorta, jonka postimaksu on jo valmiiksi maksettu. Kiitos arvokkaasta avustasi jo etukäteen!

Turussa 23.5.2002

Eveliina Feodoroff, kasv.tieteiden yo

Osoite:

Keltasirkunpolku 1aB63

20610 Turku

GSM:

012-3456789

Sähköposti:

eee@cc.jyu.fi

Liite 3b: Kyselylomakkeen saatekirje Turkuun.

Hei yläasteen laaja-alainen erityisopettaja!

Teen pro gradu-tutkimusta Jyväskylän erityispedagogiikan laitokselle aiheesta laaja-alainen erityisopetus yläasteella ja nyt tarvitsisin apuasi. Pahoittelen, että häiritsen kesälomaasi, mutta tutkimusluvan saanti venyi 30.5.2002 asti. Turun kaupungin suomenkielinen koulutoimi on kiinnostunut kyselyn tuloksissa ja toivoo tutkimustulosten raportointia pro gradu-työni valmistuttua. Kysely on lähetetty myös Ouluun. Tutkimustani ohjaa erityispedagogiikan professori Sakari Moberg Jyväskylän yliopistosta.

Yläasteen laaja-alaista erityisopetusta on Suomessa kartoitettu vähän, joten on tärkeää saada tietoa tästä erityisopetusmuodosta. Juuri Sinun kokemuksesi ja näkemyksesi laaja-alaisesta erityisopetuksesta ovat erittäin tärkeitä tutkimukselleni. Oma kiinnostukseni aiheeseen lähti erään yläasteen laaja-alaisen erityisopettajan pyynnöstä; hän toivoi tuoretta tietoa mm. opetus-menetelmistä, oppimateriaalien hankinnasta ja muista tämän työn käytännön asioista. Tarvittaessa voin lähettää yhteenvedon tutkimuksestani myös Sinulle. Voit pyytää sitä sähköpostiosoitteestani eee@cc.jyu.fi tai soittamalla minulle numeroon 012-3456789.

Kyselyssä on kysymyskohtaiset vastausohjeet. Vastauksia voit aina tarpeen vaatiessa jatkaa kyselyn lopussa olevaan tilaan tai kirjoittaa sinne kommentteja laaja-alaisesta erityisopetuksesta yleensä. Huomaathan, että kysely on kaksipuolinen. Mikäli kaipaat lisätietoa tutkimuksesta tai neuvoja kyselyn täyttämistä, vastaan mielelläni.

Toivon saavani kyselyt takaisin heinäkuun loppuun mennessä. Käytä oheista palautuskuorta, jonka postimaksu on jo valmiiksi maksettu. Kiitos arvokkaasta avustasi jo etukäteen!

Turussa 17.6.2002

Eveliina Feodoroff, kasv.tieteiden yo

Osoite:

Keltasirkunpolku 1aB63
20610 Turku

GSM:

012-3456789

Sähköposti:

eee@cc.jyu.fi

Pyydän Sinua kuitenkin valitsemaan yhden (1) omaa työmalliasi parhaiten kuvaavan vaihtoehdon. Rastita (x) se sarakkeeseen ”TYÖNI”:

Mallin nimi	Työmallin kuvaus	TYÖNI
Klinikkamalli	Perinteinen, yksilö-keskeinen, terapeutin. Pienryhmä- tai yksilö-opetus.	
Resurssiopettajamalli	Yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetus, konsultaatio, HOJKSien laadinta ja seuranta, erityisopetuksen suunnittelu jne. Idea integraatiolähtöinen.	
Konsultaatiomalli	Konsultointi korostuu eniten, lähellä resurssiopettajamallia. Yhteisvastuullisuus mm. HOJKSeista. Epäsuora erityispedagoginen vaikuttaminen.	
Tiimityömalli	Ennaltaehkäisevä toiminta, yhteistoiminnallinen (opettajien muodostama tiimi), joustavat erityisopetusjärjestelyt.	
Samanaikaisopetus	Tiimityöskentelyä, kaksi tai useampi opettaja työskentelee samassa luokassa.	

14b. Onko käyttämäsi opetusmalli toimiva? _____ kyllä _____ ei

14c. Miksi käyttämäsi malli toimii/ei toimi? _____

14d. Miten opetusmallia voisi kehittää? _____

15. Mitkä roolit koet omiksesi työssäsi? *Huom.* valitse kolme (3) tärkeintä ja numeroi ne järjestyksessä 1 = tavallisin, 2 = toiseksi tavallisin ja 3 = kolmanneksi tavallisin roolini.

- _____ a) terapeutti
- _____ b) neuvottelija
- _____ c) poliisi
- _____ d) opettaja
- _____ e) asianajaja
- _____ f) nuorallatanssija
- _____ g) konsulttija
- _____ h) kasvattaja
- _____ i) kriisihoitaja
- _____ j) suunnittelija
- _____ k) yhteyshenkilö eri tahojen välillä
- _____ l) ohjaaja
- _____ m) muu, mikä? _____

16. Mistä hankit tarvitsemasi opetusmateriaalin (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)?

- a) kunnan oppimateriaalikeskuksesta
- b) oppikirjoista yhdistelemällä ja muokkaamalla
- c) itse tekemällä
- d) internet-sivustoilta
- e) kollegoilta
- f) avustaja valmistele materiaalin
- g) muualta, mistä? _____

17. Työajastani on noin _____ h/vko yksilöopetusta
 _____ h/vko pienryhmäopetusta
 _____ h/vko samanaikaisopetusta
 _____ h/vko konsultaatiota
 _____ h/vko diagnosointia ja testausta
 _____ h/vko oppilashuoltotehtäviä
 _____ h/vko yhteydenpitoa eri tahojen (vanhempien,

50. Mitkä seuraavista ovat ongelmallisimpia asioita työssäsi? *Huom.* Valitse kaikista kolmesta ryhmästä (kohdat 50a, 50b ja 50c) jokaisesta yksi (1) kohta, joka on mielestäsi kaikista ongelmallisin. Ympyröi se.

-----50a **Oppilaat**-----

- | | | |
|---|---------------------------|----|
| a) oppilasarviointi | b) ongelmalliset oppilaat | |
| c) yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa | d) opetusryhmien koko | e) |
| integraatiopyrkimyksen toteuttaminen | f) oppilashuoltotyö | |
| g) muu, mikä? _____ | | |

-----50b **Resurssit**-----

- | | |
|--|----------------------------------|
| a) ajan puute | b) oma jaksaminen työssä |
| c) yhteistyön puute | d) samanaikaisopetus |
| e) ammattiaidon ja/tai koulutuksen puute | f) avustajan puute |
| g) materiaalin hankinta | h) epätarkoituksenmukaiset tilat |
| i) muu, mikä? _____ | |

-----50c **Opettaminen**-----

- | | |
|--|--------------------------------|
| a) opetusmetodien toimimattomuus | b) työnkuvan laajuus |
| c) työn kehittäminen | d) samanaikaisopetus |
| e) työnkuvan selkiintymättömyys | f) yhteistyö opettajien kanssa |
| g) työskentely ilman avustajaa | h) arvostuksen puute |
| i) erityisopetustuntien vähäinen määrä | j) tiimityöskentely |
| k) muu, mikä? _____ | |

51. Mitkä ovat tärkeimmät yhteistyötahosi? *Huom.* valitse kaksi (2) tärkeintä ja ympyröi ne.

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| a) rehtori / koulun johto | b) aineenopettajat |
| c) luokanopettajat | d) vanhemmat |
| e) kuraattori | f) terveydenhoitaja |
| g) psykologi | h) erityisopettaja(t) |
| i) sosiaalityöntekijä | j) nuorisotoimi |
| k) oppilashuoltohenkilöstö | l) oppilaanohjaaja |
| m) muu, mikä? _____ | |

52a. Millaista yhteistyötä teet aineenopettajien kanssa? _____

52b. Onko yhteistyö aineenopettajien kanssa mielestäsi toimivaa? ___ kyllä ___ ei

53. Mitä käytännön toimenpiteitä koulullanne tehdään *ennen* oppilaan siirtämistä laaja-alaiseen erityisopetukseen? _____

54. Millä perusteella valitset oppilaasi (jotka saavat laaja-alaista erityisopetusta)?

55. Lukujärjestys. Merkitse tämänhetkinen lukujärjestyksesi kaikkien oppituntien osalta allaolevaan taulukkoon. Laita mahdollisten ala-asteen oppituntien perään merkintä "aa".

KLO	MA	TI	KE	TO	PE	KLO
7 – 8						7 – 8
8 – 9						8 – 9
9 – 10						9 – 10
10 – 11						10 – 11
11 – 12						11 – 12
12 – 13						12 – 13
13 – 14						13 – 14
14 – 15						14 – 15
15 – 16						15 – 16

56. Sana on vapaa. Mahdollisia tarkennuksia vastauksiin sekä yleisiä kommentteja yläasteen laaja-alaisesta erityisopetuksesta.

Kiitos avustasi ja mukavaa kesän odotusta!