

HAASTE VAI RIESA?

Viiden ammatillisen aineen opettajan kokemuksia ja käsityksiä erityisopiskelijoista yleisessä ammattioppilaitoksessa

Pirkko Kepanen

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Syksy 2002

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja Elina Oksanen

TIIVISTELMÄ

Kepanen, Pirkko.

HAASTE VAI RIESA? Viiden ammatillisen aineen opettajan kokemuksia ja käsityksiä erityisopiskelijoista yleisessä ammattioppilaitoksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan laitos. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Syksy 2002. 67 s.

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin opettajien kokemuksia ja käsityksiä erityisopiskelijoista oppilaitoksen erityisopetuksen opetussuunnitelman laatimisen pohjaksi. Tutkimuksessa oli kuusi tutkimusongelmaa, jotka olivat seuraavat: 1. Miten opettaja kohtaa erityisopiskelijat? 2. Mitkä asiat tuottavat eniten ongelmia erityisopiskelijoille? 3. Mitä erityisopiskelijoiden opettaminen ja ohjaaminen vaativat opettajalta? 4. Mitä vaatimuksia työelämä asettaa, ja miten niihin pystytään vastaamaan erityisopiskelijoiden kohdalla? 5. Mitä taitoja opiskelijoille olisi ollut hyvä opettaa ennen ammattioppilaitosta? 6. Miten opetusta ja oppilaitoksen toimintaa tulisi kehittää erityisopetuksen osalta?

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Opettajia haastateltiin heidän työpaikallaan marras- joulukuussa 2001. Analyysi perustuu fenomenologisen psykologian metodiin. Tutkimuksen löydöistä kävi ilmi, että vaikka erityisopiskelijat koetaan hyvin haasteellisina, opettajat ovat valmiita paneutumaan heidän kouluttamiseensa tai vaihtoehtojen etsimiseen, jos siihen on riittävät taloudelliset resurssit. Opettajat kokivat, että erityisopiskelijoiden opettaminen ja ohjaaminen vaativat opettajalta ajan antamista. He toivoivatkin lisää ammattitaitoista henkilökuntaa opetukseen. Löydöistä käy ilmi, että työssäoppimispaikkojen löytäminen erityisopiskelijoille on joskus vaikeaa, koska työnantajat edellyttävät opiskelijoilta sellaisia ammatillisia taitoja, joita erityisopiskelijoilla ei ole. Opettajat toivoivat, että peruskoulussa kiinnitettäisiin huomiota opiskelijoiden opiskelumotivaatioon, käyttäytymiseen ja koulunkäynnin säännöllisyyteen.

Täysivaltainen yhteiskunnan jäsenyys edellyttää koulutuksellista integraatiota ja inklusion toteutumista. Ammatillisissa oppilaitoksissa tämän periaatteen toteutuminen on jo aluillaan. Koulutukseen voivat hakea kaikki peruskoulutuksen suorittaneet opiskelijat.

Avainsanat: Ammatillinen koulutus, ammattioppilaitos, erityisopiskelija, integraatio

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	6
2.1 Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmajärjestelmä	6
2.2 Opiskelijavalinnat ja erityisopiskelijaksi nimeäminen	9
2.3 Työssäoppiminen	14
2.4 Koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen integraatio	15
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	18
3.1 Lähtökohta ja tehtävä	18
3.2 Fenomenologinen lähestymistapa kvalitatiivisen tutkimuksen perustana ...	20
3.3 Teemahaastattelut tutkimusaineistona	22
3.4 Aineiston analyysi fenomenologisen psykologian metodilla.....	26
4 LÖYDÖT.....	32
4.1 Erityisopiskelijan kohtaaminen: ”Että mikä se on se kriteeri, että joku ihminen on hyvä?”	32
4.2 Opiskelun ongelma-alueet: ”Jos ei oo syntyessään saanu paukkuja...”	35
4.3 Erityisopiskelijan opettaminen ja ohjaaminen: ”Se ajan antaminen, se on tärkeintä.”	38
4.4 Työssäoppimisen haasteet: ”Enemmän on haluja kuin kykyjä.”	39
4.5 Opiskelijan aikaisemmat opinnot: ”Ihan tämmöset perusasiat, säännöllisyydet, käyttäytymiset ja tämmöset, pitäis olla kunnossa.”	42
4.6 Toimenpide-ehdotuksia: ”Me tarvittas semmonen ammattimies.”	44
5 POHDINTA.....	49
5.1 Opetussuunnitelma opetuksen kehittämisen välineenä.....	49
5.2 Opiskelijat mukaan opetuksen suunnitteluun.....	50
5.3 Erityisopiskelijat haasteena.....	52
5.4 Opettajien mahdollisuudet ja toiveet.....	56
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	58
LÄHTEET.....	62

1 JOHDANTO

Ammatillisen peruskoulutuksen oppilaitokset jaetaan ammatillisiin oppilaitoksiin ja oppilaitoksiin, joilla on erityisenä tehtävänä erityisopetuksen järjestäminen. Työssäni käytän ammatillisista oppilaitoksista selvyuden vuoksi termejä yleiset ammatilliset oppilaitokset tai yleiset ammattioppilaitokset sekä ammatilliset erityisoppilaitokset. Eri-tyistä tukea tarvitsevasta opiskelijasta käytän nimitystä erityisopiskelija.

Vuonna 2001 ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskeli 3498 opiskelijaa ja yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopiskelijoita oli 6359. Kymmenen vuoden aikavälillä tarkasteltuna opiskelijamäärät ovat nousseet molemmissa tapauksissa. Yleisissä ammattioppilaitoksissa erityisopiskelijamäärä on lähes nelinkertaistunut. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen 2002.) Kaikkiaan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskeli 122460 opiskelijaa (Tilastokeskus 18.3.2002.)

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä (L630/98, 2 §). Tavoitteena on antaa opiskelijoille ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisia tietoja ja taitoja, valmiuksia itsenäisen ammatin harjoittamiseen ja tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi (L630/98, 5 §.)

Tutkimuksessani halusin selvittää viiden ammatillisen aineen opettajan käsityksiä ja kokemuksia erityisopiskelijoista yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Oppilaitoksessamme on meneillään kehitystyö, joka edellyttää erityisopetussuunnitelman laatimista oppilaitokseen. Koulutuksen järjestäjän on yleensäkin laadittava tämä suunnitelma. Erityisopetuksen käytäntöjen tulee näkyä suunnitelmassa ja se tarkoittaa, että suunnitelmat on laadittava yhdessä niiden kanssa, jotka suunnitelmia toteuttavat.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä olen käyttänyt teemahaastattelua. Analysoin tutkimusaineiston fenomenologisen psykologian metodilla. Tutkimukseni perustuu fenomenologiseen lähestymistapaan, jonka on luonut Husserl. Fenomenologia tutkii ”tietoisuuden kohteeseen suuntautuvan luonteen perusrakennetta, joka on luonteeltaan merkitysrakenne.” (Perttula 1995, 6.)

Ammatillisessa koulutuksessa, todennäköisesti kaikessa koulutuksessa, haasteet tuntuvat vuosi vuodelta lisääntyvän. Vaatimustaso työpaikoilla kasvaa. Koulutuksen on pyrittävä vastaamaan näihin haasteisiin. Opettajat ovat niitä, jotka suunnittelevat ja käytännössä myös vastaavat siitä, että kukin opiskelija saavuttaa ammatillisen pätevyys-

den ja saa ammattitutkinnon. Haasteeseen vastaaminen vaatii, paitsi opettajan täysimittaista panostusta työhönsä, myös koulutuksen järjestäjän mahdollistamia taloudellisia resursseja.

Rajasin aiheen koskemaan opettajien käsityksiä ja kokemuksia opetussuunnitelman laatimisen pohjaksi. Tässä vaiheessa olisi ollut mielenkiintoista tutkia myös opiskelijoiden näkemyksiä tuen tarpeesta ja onnistuneesta opiskelun tukemisesta. Se ei kuitenkaan ollut mahdollista, joten jätän sen toiseen kertaan. Opiskelijoiden mielipiteitä opetuksen suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa tulisi kuitenkin kuunnella nykyistä enemmän.

Löydöistä käy ilmi, että erityisopiskelijoilla on paljon ongelmia, jotka ajoittain aiheuttavat opettajille ahdistusta. Nykyinen koulutusjärjestelmä ohjaa tarkastelunäkökulmaa ongelmakeskeiseksi, mikä ei ole hedelmällisin lähtökohta erityisopiskelijan oppimisen tukemisessa. Toisaalta opettajat tarkastelevat opiskelijan elämää kokonaisuutena, johon kuuluu kaikenlaista muutakin kuin opiskelu. Nuoruusaika on etsimistä. Erityisopiskelijoiden kohdalla on myös paljon onnistumisia.

Opettajat ovat kyllä valmiita ottamaan haasteita vastaan ja ovat, näkemykseni mukaan, valmiita kohtaamaan erilaisia opiskelijoita ja kouluttamaan heitä. Opettajat tuovat kuitenkin voimakkaasti esille taloudellisten resurssien riittämättömyyden. Osastoille tarvitaan lisää henkilökuntaa, pienempiä opetusryhmiä sekä joustavia käytäntöjä tutkintojen rakenteeseen ja suoritustapoihin.

Yksi tutkimusteemoista käsittelee opiskelijoiden aikaisempia opintoja, siis lähinnä peruskouluopiskelua. Opettajat esittävät toiveita, jotka eivät niinkään liity opetettaviin aineisiin, vaan opiskelijan motivaatioon, käyttäytymiseen, säännöllisyyteen. Lisäksi opettajat toivovat, että opiskelijat totutetaan jo peruskoulussa kiinteään kodin ja koulun yhteistyöhön. Ammattioppilaitoksessa esimerkiksi poissaoloista otetaan välittömästi yhteyttä kotiin.

Tutkimuksen löydöt antavat uskoa siihen, että koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen integraatio, jopa inklusiivinen yhteiskunta, ovat mahdollisia toteutettavia tavoitteita. Inklusiivinen yhteiskunta perustuu kaikkien ihmisten tasa-arvoon ja täysivaltaiseen yhteiskunnan jäsenyyteen.

2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

Tässä luvussa esittelen työni kannalta keskeisiä käsitteitä. Ne liittyvät tutkielmani tarkoitukseen, opetussuunnitelmaan, erityisopiskelijan asemaan yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa, työssäoppimiseen, kaikille yhteiseen kouluun sekä siihen liittyen, yhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen. Kaikille yhteinen koulu on yksi työtäni ohjaavista lähtökohdista. Työssäoppiminen on ammatillisen koulutuksen keskeinen opiskelumuo- to ja se tulee esille myös tutkimusteemoissani. Työtäni ohjaavaa ajattelua kuvaavat seuraavat näkemykset opetussuunnitelmien perusteissa: Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi jokaisella tulee olla, erilaisista oppimisedellytyksistä riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen sekä sijoittua koulutuksen jälkeen työhön ja yhteiskuntaan täysivaltaisena jäsenenä (Autoalan perustutkinto 2000).

Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet on esitelty jokaiselle koulutuslalle erikseen. Niissä kaikissa on osittain yhteinen sisältö sekä aloittain eriytyvä osa. Tästä syystä minkä tahansa koulutusalan perustutkintoa käsittelevä määräys olisi käynyt lähde- teokseksi. Valitsin työhöni lähteeksi autoalan perustutkinnon opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet.

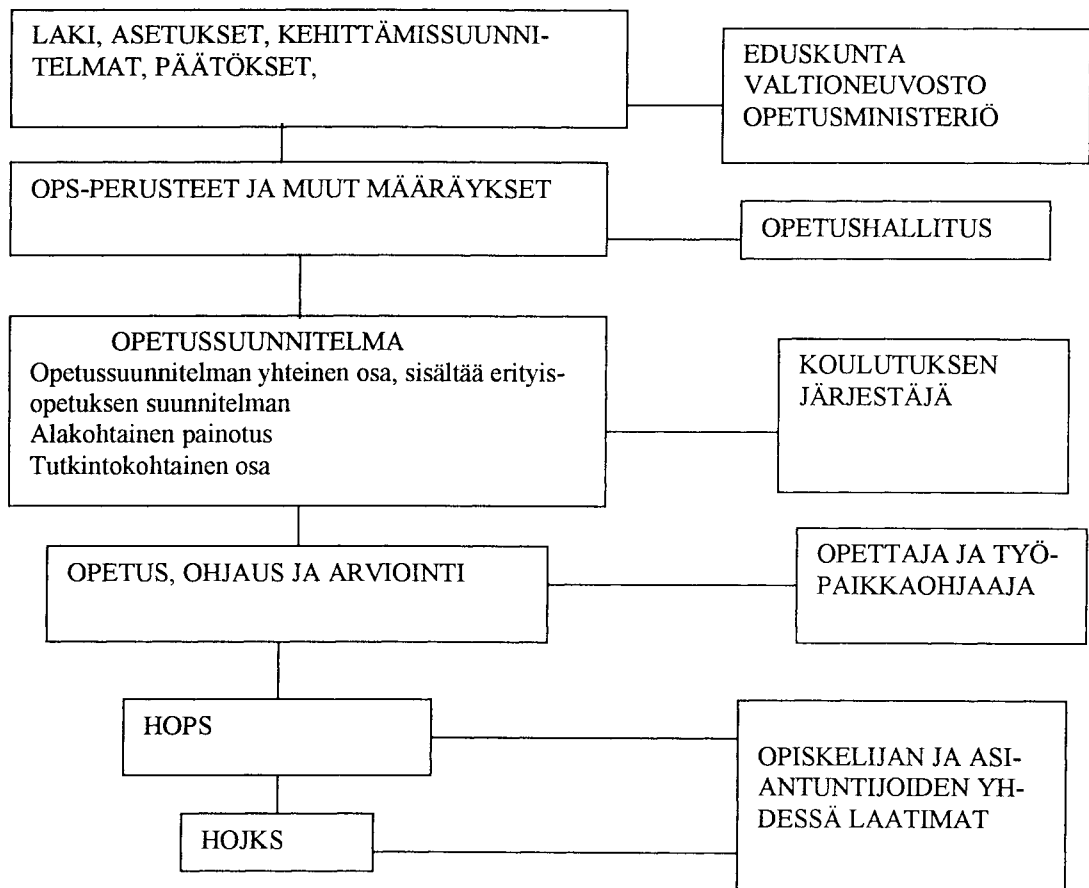
2.1 Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmajärjestelmä

Opetussuunnitelmaa on käsitteenä määritelty usealla eri tavalla. Se voi käsitteellisellä tasolla sisältää kaikki ne yhteiskunnan eri portaiden organisatoriset ja pedagogiset järjestelyt, jotka ovat tarpeen yksittäisen oppilaan oppimisen ja kasvun edistämiseksi. Opetussuunnitelmalla voi olla sekä hallinnollinen (Lehrplan) että pedagoginen (curriculum) ulottuvuus. Lehrplan -termillä on perinteisesti tarkoitettu puhtaasti asiapapereihin kirjattuja organisatorisia toimenpiteitä kuten kouluorganisaatioita, tuntimääriä ja oppisisältöjä. (Haapasalo 1997, 312.) Malinen (1985) on todennut, että curriculum-termillä on enemmänkin pedagoginen opiskelu- ympäristöjen suunnittelua ohjaava luonteensa (Haapasalo 1997, 312).

Omaa työtäni koskee koulutuksen järjestäjän vastuulla oleva opetussuunnitelma ja siitä erityisesti erityisopetuksen suunnitelma. Tämän suunnitelman laatimista varten kartoitan opettajien kokemuksia ja käsityksiä erityisopiskelijoista. Opetussuunnitelman

käsitteisiin nähden katsoisin erityisopetuksen suunnitelman sisältävän sekä Lehrplan että curriculum -termeihin liittyviä sisältöjä. Suunnitelmassa tulee määritellä resurssit ja vastuut, mutta myös tukitoimet ja opetuksen järjestämiseen liittyvät asiat, kuten opetusmenetelmät (Miettinen 2001).

Uusien opetussuunnitelmien laatiminen liittyy koulutuksen uuden lainsäädännön voimaan tuloon vuoden 1999 alusta. Lainsäädäntö määrittelee koulutuksen keskeiset tavoitteet sekä opetussuunnitelmien, opetuksen ja arvioinnin periaatteet. (Hätönen 2000, 7.)



KUVIO 1. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmajärjestelmä (ks. Hätönen 2000)

Kuviossa 1. on mainittu opetussuunnitelmajärjestelmässä mukana olevat toimijat. Opetussuunnitelmien perusteena ovat lait ja asetukset, jotka eduskunta säätää. Tämän lisäksi perusteet pohjaavat Valtioneuvoston päätöksiin ja kehittämissuunnitelmiin sekä opetusministeriön päätöksiin. Opetussuunnitelman perusteet ovat lakiin verrattavia määräyksiä, joita opetuksen järjestäjän on noudatettava. (Hätönen 2000, 18.)

Opetussuunnitelman perusteet. Kuviossa 1 on opetussuunnitelman perusteiden tekijäksi mainittu Opetushallitus, mutta niiden laatimiseen on osallistunut myös eri sidosryhmiä. Näitä sidosryhmiä ovat esimerkiksi työmarkkinaosapuolet ja oppilaitokset. Opetushallitus kantaa kuitenkin viime kädessä vastuun opetussuunnitelman perusteista. Alakohtaisissa opetussuunnitelmaprojekteissa ovat olleet mukana oppilaitokset, työ- ja elinkeinoelämä, työntekijä- ja työnantajajärjestöjen edustajat sekä rehtori-, opettaja- ja opiskelijajärjestöjen edustajat. Luonnokset ovat käyneet lisäksi laajan lausuntokierroksen. Avoimuudella pyritään saamaan opetussuunnitelmille hyväksytyt ja tarkoituksenmukaiset perusteet. (Hätönen 2000, 19 - 20.)

Kaikissa, eri ammattialoja koskevissa opetussuunnitelman perusteissa on sama sisältö. Ensimmäinen osa sisältää ammatillisen koulutuksen tehtävien ja tavoitteiden määrittelyn, perustutkinnon ja opintojen muodostumisen. Lisäksi siinä on lukuja opintojen tavoitteista, sisällöistä ja arvioinnista. Opiskelijan arviointia käsitellään omassa luvussaan. Perusteiden ensimmäinen osa sisältää myös muita määräyksiä sekä opetussuunnitelman. Toisessa osassa kerrotaan näyttötutkinnoista, perustutkinnon muodostumisesta, siinä vaadittavasta ammattitaidosta sekä arvioinnin perusteista. (Hätönen 2000, 20 - 21.)

Opetussuunnitelman rakenne. Koulutuksen järjestäjä hyväksyy opetussuunnitelman. Siinä tarkennetaan opintojen tavoitteita, sisältöjä ja arviointia. Se sisältää myös oppilaitoksen valinnaiset ja vapaasti valittavat opinnot. Opetussuunnitelmaan vaikuttavat alueelliset ja paikalliset tarpeet. Se jakautuu yhteiseen osaan ja tutkinnoittain eriytyviin osiin. Yhteinen osa sisältää myös oppilaitoksen erityisopetuksen suunnitelman.

Opetussuunnitelman tulee mahdollistaa opiskelijan oma urasuunnittelu sekä ja elämää ja opiskelua koskeva suunnittelu. Opetussuunnitelman rakenne määräytyy koulutusten mukaan. Se sisältää kuitenkin aina yhteisen osan ja tutkintokohtaisen osan. Jos on tarjolla useiden alojen koulutusta, niihin liittyy usein alakohtaisesti painotetut suunnitelmat ennen tutkintokohtaisia suunnitelmia. Tutkintokohtaisten suunnitelmien pohjalta laaditaan opiskelijoiden henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, ns. HOPSit. (Hätönen 2000, 22.) Opiskelija tekee oman suunnitelmansa opettajan ohjauksessa.

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Erityistä tukea tarvitsevalle, erityisopiskelijaksi nimetylle opiskelijalle, laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS (L 630/98, 20 §, A 811/98, 8 §). HOJKSin laatimiseen osallistuu opiskelija, lisäksi tarvittaessa moniammatillinen työryhmä (Hätönen 2000, 92).

Suunnitelmassa pitää mainita suoritettava tutkinto, opetuksessa noudatettavat opetussuunnitelmien tai näyttötutkinnon perusteet, tutkinnon laajuus, henkilökohtainen opetussuunnitelma, palvelu- ja tukitoimet vastuuhenkilöineen ja erityisopetuksen perusteet. Se laaditaan opiskelijan, asiantuntijoiden ja tarvittaessa huoltajien kanssa yhdessä. (Autoalan perustutkinto 2000, 113.) Tärkeintä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa ei ole lomake, joka täytetään, vaan prosessi, jossa opiskelija kuntoutuu ja saavuttaa optimaaliset tavoitteensa (Ikonen, Virtanen & Pirttimaa 2001, 58). Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan tehdään lisäksi henkilökohtainen opetussuunnitelma. Siinä määritellään yksilölliset tavoitteet ja ne perustuvat sen tutkinnon opetussuunnitelman perusteisiin, jota opiskelija opiskelee. (Autoalan perustutkinto 2000, 131 – 132.)

Erityisopetuksen suunnitelma. Oppilaitoksen erityisopetussuunnitelma kuuluu opetussuunnitelman yhteiseen osaan. Siinä kerrotaan erityisopetuksen ja siihen liittyvien tukipalvelujen järjestämisestä. (Autoalan perustutkinto 2000, 112.) Siitä tulee näkyä opiskelijahuoltoryhmään kuuluvien henkilöiden työnjako eli se, miten työt jaetaan ja kuka on yhteydessä oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin. Vastuut on tärkeä määritellä toiminnan selkiyttämiseksi. Erityisopetussuunnitelmassa tulisi näkyä, miten erityisopiskelijoiden tarpeet kartoitetaan sekä ketkä, miten ja milloin tehdään alkukartoitus ja tarkistukset siihen. Opetussuunnitelmassa voidaan ottaa esille myös yleiset, valtakunnalliset kehittämistavoitteet. (Hätönen 2000, 93 – 94.)

Erityisopetuksen suunnitelma tarkoittaa oppilaitoksen suunnitelmaa, jossa tulee näkyä erityisopetuksen järjestäminen. Se perustuu opetussuunnitelman perusteisiin ja on koko oppilaitosyhteisön asia. Vastuu siitä on siis kaikilla, ei vain erityisopettajalla ja kuraattorilla. Erityisopetussuunnitelmassa määritellään resurssit ja tavoitteet. Tavoitteissa määritellään painoalueet eli se, millaisia erityisopiskelijoita koulu voi ottaa. Erityisopetussuunnitelmassa paneudutaan myös opetusmenetelmällisiin kysymyksiin sekä tuki- ja erityispalvelujen järjestämiseen. (Miettinen 2001.)

2.2 Opiskelijavalinnat ja erityisopiskelijaksi nimeäminen

Opiskelijavalinnat. Opiskelijaksi ottamisesta määrätään ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (630/1998), §:ssä 27 (Opetustoimen lainsäädäntö 2000). Päätöstä sovelletaan peruskoulun päättäneisiin, lukion oppimäärän tai ylioppilastutkinnon tai vastaavat opinnot suorittaneisiin opiskelijoihin. Etusijalla opiskelijoita otettaessa ovat alle

20-vuotiaat vailla ammatillista peruskoulutusta olevat nuoret ja toissijaisesti alle 25-vuotiaat vailla ammatillista peruskoulutusta olevat nuoret. Opiskelijaksi otetaan valintapistemäärän ja hakijan toiveen perusteella. Hakijalle annetaan pisteitä koulumenestyksestä, alakohtaisesti painotettavista arvosanoista, työkokemuksesta, sukupuolen perusteella sekä mahdollisesta pääsy- ja soveltuvuuskokeesta.

Edellä mainitusta poiketen koulutuksen järjestäjä voi ottaa erityisen syyn perusteella 30 % kunkin aloituspaikkaryhmän opiskelijoista pistemäärästä riippumatta. Tätä kutsutaan ns. joustavaksi valinnaksi. Pistejärjestyksestä voidaan poiketa seuraavista syistä:

1. Terveydelliset tekijät, jolloin hakijalla, terveydellisten rajoitusten takia, on vain harvoja sopivia koulutusaloja.
2. Koulutodistusten vertailuvaikkeuksien korjaaminen, jos opiskelijalla on esim. ulkomailla suoritettu perusopetus, todistus on puutteellinen tai hyvin vanha.
3. Perusopetuksen erityisopetuksen mukautetun oppimäärän suorittaneet tai perusopetuksen keskeyttäneet. Hakijan on oltava vähintään 17-vuotias.
4. Muut merkittävät yksilölliset syyt, esimerkiksi erityislahjakkuus, koulutus-, kurssi- ja harrastustoiminta, kilpailusuoritukset tai vastaavat, sukupuolten tasa-arvon edistäminen, sosiaaliset syyt, paikkakunnalta muutto, työllistymisen turvaaminen esim. pätevyitymällä tai sijoittumalla omaan yritykseen tai maatilalle, jolla hakija on aikaisemmin työskennellyt.
5. Aikuisille tarkoitettun ammatillisen koulutuksen tarjonnan puutteet

Joustavaa valintaa sovelletaan vain ensimmäisen hakutoiveen osalta. (Opetusministeriön päätös opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa 2000.) *Erityisopiskelijaksi nimeäminen*. Niin sanottuun integroituun opetukseen ei ammattioppilaitoksilla ole kriteerejä, vaan oppilaitoksessa päätetään, ketkä nimetään erityisopiskelijoiksi. Valinta perustuu yleensä aikaisempaan huonoon koulumenestykseen tai muuhun tarpeeseen, joita opiskelijalla on. Oppilaitokset ovat laatineet omia kriteereitään. Esimerkkinä erään oppilaitoksen kriteerit:

- opiskelija tulee erityiskoulusta
- lukuaineiden keskiarvo on alle 6 ja koulun testitulokset heikot
- vamma tai sairaus
- opiskelijahuoltoryhmän arvio (Salminen 1996, 357.)

Haukiputaan ammattioppilaitoksessa on tehty myös oma malli ”erilaisen oppijan tunnistamiseksi”. Prosessi aloitetaan heti syksyllä koulujen alettua ja se jatkuu periaat-

teessa koko koulutuksen ajan. Erityisopiskelijat nimetään ensimmäisen kerran syyskuussa. Prosessi sisältää lyhyesti seuraavat toimenpiteet:

1. Äidinkielen oikeinkirjoituksen ja luetunymmärtämisen testit
2. Matematiikan testi
3. Henkilötietolomakkeen täyttäminen osana hopsia
4. Saattaenvaihto
5. Osastokokoukset
6. Palautteen antaminen opiskelijoille testeistä
7. Erityisopiskelijoiden nimeäminen
8. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tekeminen (HOJKS) ja seuranta
9. Oppimistyylytestit osalle opiskelijoista

Äidinkielen ja matematiikan testeillä pyritään selvittämään luki-opetuksen ja matematiikan erityisopetuksen tarve. Palautteen antamisen yhteydessä erityisopetusta - jota oppilaitoksessamme kutsutaan yksilölliseksi opetukseksi – tarjotaan niille, joilla tulokset kouluarvosanoilla mitattuna ovat 4-5. Yksilölliseen opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Henkilötietolomakkeet, henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat (HOPS) sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS) ovat oppilaitoksen tietoverkossa, ja käyttöoikeus on määritelty niin, että opiskelijaa opettavat opettajat ja opiskelijahuoltohenkilöstö pääsevät niitä lukemaan ja lisäämään niihin tietoja.

Saattaenvaihto tarkoittaa sitä, että lähettävien koulujen opinto-ohjaajat, erityisopettajat ja rehtorit tulevat ammattioppilaitokselle keskustelemaan opiskelijoista ammattikoulun opettajien kanssa. Näin pyritään saamaan opiskelijaa hyödyttävää tietoa ja luodaan yhteistyökuvioita peruskoulun opettajien kanssa.

Osastokokouksissa käydään läpi aloittavat opiskelijat ja heistä kerätty tieto. Kokouksessa keskustellaan alustavasti nimettävistä erityisopiskelijoista. Erityisopiskelijoiden nimeäminen jää osastojen vastuulle. Erityisopettaja konsultoi osastojen opettajia tarvittaessa. Osastokokouksiin osallistuu opiskelijahuoltohenkilöstö lähes kokonaisuudessaan. Siihen kuuluvat kuraattori, terveydenhoitaja, pääopinto-ohjaaja, koulutusjohtaja ja erityisopettaja. Asuntolanhoitaja ei ole ollut mukana kokouksissa erilaisista työajoista johtuen. Katsoisin, että hänen osallistumisensa olisi myös tärkeää.

Yksilöllinen opettaja (erityisopettaja) antaa jokaiselle opiskelijalle henkilökohtaisen palautteen testeistä. Testit käydään läpi ja keskustellaan opiskelijan kanssa yksilöllisen

opetuksen tarpeesta. Opiskelija voi halutessaan varata ajan opetukseen tai miettiä asiaa ja palata siihen myöhemmin.

Erityisopiskelijat nimetään syyskuussa ja voidaan tarkistaa puolivuositain. Rahoituslainsäädännön perusteella yleiset ammatilliset oppilaitokset saavat 50 %:n lisärahoituksen erityisopiskelijoiden kouluttamiseen (Mänty 1996.)

Hojksit tehdään yhdessä opettajan, opiskelijan, tarvittaessa vanhempien ja moniammatillisen ryhmän kanssa. Päävastuu hojksien tekemisestä on ryhmäohjaajalla eli luokanvalvojalla.

Opetusneuvos Kaija Miettinen opetushallituksesta vastasi kysymykseeni erityisopiskelijaksi nimeämisen kriteereistä näin: ”Erityisopiskelijaksi nimeäminen perustuu paljolti palvelutarpeeseen. Pyörätuoliopiskelija, joka ei apua tarvitse, ei ole ollenkaan erityisopiskelija. Toisaalta opiskelija, jolla ei ole mitään näkyvää vammaa, mutta joka tarvitsee runsaasti tukea ja huolenpitoa, voi olla erityisopiskelija. HOJKS:iin kirjataan ne palvelut, jotka opiskelijalle tarjotaan ja siihen tulisi kuluttaa se ylimääräinen 50 %:n resurssi. On myös muistettava, että opiskelijan ei tarvitse olla ikuisesti erityisopiskelija. Hän voi saada esim. lukuvuoden ajan tukea, kuntoutua ja erityisopiskelijan statusta ei enää tarvitakaan. Toisaalta jollakin toisella voi olla kriisi meneillään ja hän tarvitsee tukea ja hänet voidaan kesken opiskelunkin nimetä erityisopiskelijaksi.” (K. Miettinen, henkilökohtainen tiedonanto 8.1.2002)

Nimeämisen yhteydessä mainitaan erityisopetuksen peruste. Luokituksen mukaan peruste on jokin seuraavista:

01 = Kuulovamma, 02 = Näkövamma, 03 = Tuki- ja liikuntaelinvamma, 04 = Pitkäaikaissairaus, 05 = Kehityksen viivästyminen, 06 = Vaikea kehityksen viivästyminen, 07 = Tunne-elämän häiriö, 09 = Muu syy, joka edellyttää erityisopetusta (Tilastokeskus 12.9.2001)

TAULUKKO 1. Erityisopiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa sekä Haukiputaan ammattioppilaitoksessa keväällä 2002

Oppilaitos	Kaikki opiskelijat	Erityisopiskelijat	%
Yleiset ammatilliset oppilaitokset	117877	6620	5.62
Haukiputaan ammattioppilaitos	622	117	18.81

Tiedot on saatu opetustoimen perustietosovelluksesta, kevät 2002 sekä Haukiputaan ammattioppilaitoksen tilastoista. Haukiputaan ammattioppilaitoksessa erityisopiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista on koko maan tilanteeseen verrattuna suuri. Tämä johtuu mahdollisesti erittäin heterogeenisestä opiskelijajoukosta sekä oppilaitoksessa useita vuosia kehitetystä erilaisen oppijan tunnistamisen mallista. Tutkittua tietoa tästä ei kuitenkaan ole.

Erityisoppilaaksi nimeämistä on tutkittu etenkin peruskoulussa ja tutkijat ovat huomanneet siinä paljon epäkohtia ja huomautettavaa. Se ei ole välttämättä ainoastaan positiivinen asia, ja sitä tulisikin tarkastella sen tuottamien hyötyjen ja haittojen näkökulmasta. Tulisi tarkkaan miettiä, kuka oikeastaan hyötyy ja millä ehdoilla, erityispedagogisista toimenpiteistä.

Erään amerikkalaisen tutkimuksen mukaan erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden luokittelussa on vaara, että opiskelijat luokitellaan erityisopiskelijoiksi, vaikka heidän tarpeisiinsa voitaisiin vastata yleisopetuksessa (Telzrow 1999, 22). Tämä on arkikokemukseni mukaan vaarana myös yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa erityisopiskelijoita nimettäessä nyt, kun mitään täsmällisiä nimeämisperusteita ei ole.

Somersalon ja Solantauksen (2001, 244–245) tutkimus, joka koski ala-asteen kuudesluokkalaisia, osoittaa, että tukiopestusta saavien oppilaiden valintaan vaikuttivat sukupuoli (tyttöjä valittiin mieluummin), vanhempien korkea sosio-ekonominen asema sekä oppilaiden sitoutuminen opiskeluun. Tukea saavat opiskelijat valitsi useimmiten luokanopettaja, joka itse antoi opetuksen. Samanlainen negatiivinen yhteys vallitsi psykologisissa palveluissa: mitä enemmän oireita, sitä vähemmän ohjattiin hoitoon. Priorisointi on siis ongelma sekä terveyspalveluissa että kouluissa. Tutkimuksen loppupäätelmänä oli, että lapset, joilla itsellään on vähemmän voimavaroja ja joilla on huono perhetausta, tarvitsevat eniten erityispalveluja ja ovat todennäköisimmin jäämässä niiden ulkopuolelle. Vastaavaa tutkimusta en ole nähnyt ammattioppilaitosten opiskelijoista. Kuitenkin, erityispedagogisen toiminnan kohteena tulisi olla vähempiosaiset, sillä tutkimusten mukaan juuri vähempiosaiset, hitaammin oppivat ja kehitysvammaiset hyötyvät eniten erityispedagogisista toimenpiteistä (Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001, 123.)

Erityisopetuksessa tulisi tunnistaa opiskelijoiden tarpeita enemmän kuin luokitella ja leimata. Telzow huomauttaa Ysseldykeen ja Christensoniin (1988) viitaten, että asiantuntijoiden mukaan diagnoosiluokkien sisällä on enemmän vaihtelua kuin niiden välillä. Nämä luokat eivät ole koulutuksellisesti merkityksellisiä. (Telzow 1999, 8–9.)

Toisaalta taas Valåsin (2001, 101) tutkimuksen mukaan lapset, joilla oli diagnosoitu oppimisvaikeus ja jotka saivat erityisopetusta, osoittivat koulussa suurempaa avuttomuutta kuin muut heikosti menestyvät lapset. Heillä oli myös alhaisemmat opiskelutavoitteet ja heikompi itsetunto kuin diagnosoimattomilla lapsilla. Valåsin mukaan tutkimus osoittaa, että valintaa, diagnosointia, organisointia ja erityisopetuksen asemaan tulee harkita uudelleen.

Moberg (1990, 241) ottaa esille mielestäni olennaisen asian huomauttaessaan, että erityiskasvatuksen mukanaolo koulutuksessa riippuu myös siitä, miten yleisopetus pystyy kohtaamaan erilaisuutta. Koulussa määritellään se, milloin opiskelijan käyttäytymisen tai taidot ovat sellaisia, että ne edellyttävät erityisopetusta. Koululaitoksessa tämä heijastaa laajemman yhteisön arvoja ja ihmiskäsityksiä. Tästä on kysymys myös yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa, kun erityisopiskelijoita nimetään.

2.3 Työssäoppiminen

Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle laajat ammatilliset perusvalmiudet ja työelämän edellyttämä ammattitaito. Yhteistyöllä työpaikkojen kanssa pyritään varmistamaan, että koulutus vastaa työelämän vaatimuksia. 120 ov:n ammatilliseen perustutkintoon sisältyy vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista. (Autoalan perustutkinto 2000, 9, 16.) Työssäoppimisesta määrätään laissa ja asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta; laki 630/98 ja asetus 811/98 (Opetustoimen lainsäädäntö 2000). Laissa määrätään myös, että työpaikalla tapahtuva, käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävä koulutus perustuu työpaikan ja koulutuksen järjestäjän väliseen kirjalliseen sopimukseen. (L630/98, 16 §). Kirjallisessa sopimuksessa sovitaan tehtävistä, ohjauksesta ja arvioinnista sekä työnantajalle mahdollisesti maksettavista korvauksista ja muista asiaan liittyvistä seikoista. Lisäksi sovitaan työssäoppimisen tavoitteista, sisällöistä, kestosta ja ajoituksesta. Niissä otetaan huomioon opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteiden määräykset. (A811/98).

Työssäoppiminen on työpaikoilla tapahtuvaa tavoitteellista opiskelua, osa tutkinnon edellyttämistä tavoitteista saavutetaan työpaikalla. Työssäoppimisjaksojen tulee olla riittävä pitkiä, jotta ammatin hallintaan liittyviä tavoitteita voitaisiin saavuttaa. Opintojen alussa jaksot ovat lyhyitä, opintojen edistyessä ne pitenevät. Näin opiskelija saa tilaisuuden kokonaisuuksien oppimiseen sekä vastuun ottamiseen vähitellen. Koulutuksen järjestäjä tekee työelämän kanssa sopimukset, joissa otetaan huomioon alueelliset ja

paikalliset työelämän tarpeet. Opiskelijan henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa tulee näkyä työssäoppimisen suunnitelma. Työssäoppiminen voidaan suorittaa myös ulkomailla. Koulutuksen järjestäjän on hankittava työssäoppimispaikka yhdessä opiskelijan kanssa. (Työssäoppiminen. Opettajan kansio 2002, 7.)

Virtanen (2000, 154) tarkastelee Hakkaraiseen, Keskiseen ja Virtaseen (1992) viitaten koulutuksen ja työelämän yhteistyötä ja toteaa, että työelämän nopeisiin haasteisiin pyritään vastaamaan rakentamalla oppimisprosessi lähelle työelämää. Hän väittää, että oppilaitoksissa ei voida ennakoida, millaista oppimisprosessia tarvitaan esimerkiksi uuden, vielä tuntemattoman teknologian opiskeluun. Lisäksi nopeisiin, usein odottamattomiin ympäristön vaateisiin vastaaminen, ja uusien ammattitaitojen oppiminen edellyttää sitoutumista pitkäaikaisiin ja lopputuloksiltaan epävarmoihin oppimisprosesseihin. Työelämän yhteydessä näitä taitoja voi oppia.

2.4 Koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen integraatio

Se, käyttääkö kaikille yhteisestä koulusta termiä integraatio vai inklusio riippuu siitä, miten tutkija mieltää käsitteiden sisällön. Moberg (1999, 41) on tullut pohdinnoissaan siihen tulokseen, että vaikka inklusio -käsitettä yleensä pidetäänkin laajempänä käsitteenä yhteisestä koulusta, sisältää käsite integraatio samat elementit. Hänen mielestään inklusio -sanalle ei ole hyvää suomenkielistä vastinetta. Omassa esityksessäni käytän jompaa kumpaa käsitettä sen mukaan, mitä esittelemäni tutkija on käyttänyt koulutusta tai yhteiskuntaa käsitellessään.

Moberg (2001, 83) toteaa Williin (1986), Stainbackiin, Stainbackiin & Forestiin (1989) ja Emanuelssoniin (1996) viitaten, että integraation tavoitteena on yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee kaikkia koulutettavia. Koulutettavien yksilölliset tarpeet ja edellytykset otetaan huomioon. Näillä koulutuksellisilla toimenpiteillä pyritään yhteiskunnassa laajempaan tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen.

Tähän samaan laajempaan yhteiskunnan tasavertaiseen jäsenyyteen viittaa Harrison (1996, 196). Opiskelemaan pääseminen on hänen mielestään vasta alku. Inklusio on enemmän kuin pelkkä osanotto opiskeluun. Inklusio sisältää henkilökohtaisen ja sosiaalisen sitoutumisen kuten myös oikeuden yhdessä opiskeluun. Se käsittää myös yhteiskunnan täysivaltaisen jäsenyyden ja oikeuden työntekoon. Näin ihmisestä tulee yhteiskuntaa hyödyttävä veronmaksaja. Jotta nämä tavoitteet saavutettaisiin, se edellyttää yhteiskunnallisesti sitä, että oppimisvaikeuksista kärsivien ihmisten tarpeita ja haasteita

ymmärretään paremmin ja, että erityisesti työnantajat huomaavat oppimisvaikeuksista kärsivien ihmisten mukanaan tuoman panoksen työelämässä.

Emanuelsson (2001, 134) tuo tässä yhteydessä esille vallankäytön problematiikan. Integraatio on yhteiskunnassa sosiaalinen tavoite. Siitä päättävät ne, joilla on valtaa sosiaalipolitiikassa. Vammaiset tai muuten huonoiksi arvioidut ihmiset ovat harvoin päättäjiä, heillä ei siis ole sellaista valtaa. Integraation ehdot sanelevat ns. normaaleiksi luokitellut, jotka eivät itse ole toimenpiteen kohteena. Integraation ehtoja ja muutosmahdollisuuksia tulisi Emanuelssonin mukaan tutkia ja ymmärtää enemmän. Integraation toteutuminen on läheisesti yhteydessä yhteiskunnan taloudellisiin resursseihin. Sen toteutumisen uhkana voi olla esimerkiksi taloudellisten päätösten siirtäminen kunnille.

Ammatillinen koulutus perustuu kaksoisjärjestelmään. Amatilliset oppilaitokset jakaantuvat yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin ja ammatillisiin erityisoppilaitoksiin. Perinteisesti ammatillisiin erityisoppilaitoksiin ovat hakeutuneet opiskelemaan sellaiset opiskelijat, joille ei ole voitu tarjota yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa riittäviä palveluja. (Mänty 2001, 77). Ammatillisessa koulutuksessa on siis kaksoisjärjestelmä, joka erottelee opiskelijat eri oppilaitoksiin. Toisaalta kaikki halukkaat, peruskoulun suorittaneet, voivat hakea yleiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Joustavan haun kautta opiskelupaikkaa hakevat käydään läpi oppilaitoksessa ja siinä vaiheessa oppilaitos määrittelee, ketä se voi ottaa opiskelijoikseen. Oppilaitoksen resurssit määrittelevät sen, millaisia opiskelijoita katsotaan voitavan kouluttaa ammattiin.

Ammatillinen koulutus ei siis ole inkluusiivista, koska se segregoi opiskelijat eri oppilaitoksiin. Kuitenkin, koska yleiseen ammatilliseen oppilaitokseen voivat hakea myös peruskoulun erityisluokilta tulevat opiskelijat, se on oppilaitostasolla inkluusiivinen. Oppilaitoksessa opiskelee sekä yleisopetuksesta että erityisopetuksesta tulevia opiskelijoita. Kaikki opiskelijat ovat samanarvoisessa asemassa ja samoissa ryhmissä. Erityisopiskelijaksi nimeäminen ei riipu siitä, tuleeko opiskelija erityisluokalta vai yleisopetuksesta. Vaikka taustoja selvitetäänkin, nimeäminen perustuu sen hetkiseen opiskeluun. On virheellistä ajatella, että mukautetussa erityisluokassa opiskellut opiskelija nimettäisiin automaattisesti erityisopiskelijaksi yleisessä ammattioppilaitoksessa. Tämä koskee ainakin Haukiputaan ammattioppilaitosta, eikä missään ole määrätty, että erityisluokalta tuleva pitäisi nimetä erityisopiskelijaksi yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Lapsen koulunkäyntiä yleisopetuksessa ei tarvitse perustella, kysymys on kansalaisoikeudesta (Saloviita 1999, 38). Tämän voidaan katsoa koskevan paitsi lapsia, myös nuoria, ja kaikkia ihmisiä.

Kaksoisjärjestelmän vaihtoehto on yhdistynyt järjestelmä. Naukkarinen (2000, 162 – 167) perustelee yhdistyneen järjestelmän etuja. Yhdistynyt järjestelmä poistaa hänen mukaansa segregaatian tarpeen. Inklusiossa ei ajatella, että vain erityisoppilas tarvitsee tukea. Jokaisen oppilaan yksilöllistä oppimista tuetaan ja pyritään yhteistoiminnallisuuden sekä henkilökunnan että oppilaiden kesken. Keskeisenä ajatuksena on, että palvelut tulevat oppilaiden luo eikä päinvastoin. Oppimisvaikeudet määritellään uudesta näkökulmasta oppimisympäristön ongelmaksi, jolloin ongelmanratkaisussa huomioidaan koko kouluyhteisön säännöt, menettelytavat ja vuorovaikutussuhteet. (ks. myös Eklindh 2000, 99.)

Myös Väyrynen (2000, 55) tuo esille inklusion hyviä puolia. Hän valottaa globaalia näkökulmaa inklusiivisesta yhteiskunnasta. Väyrynen tähdentää kolmea seikkaa, joihin inklusio perustuu.

1. Ihmisoikeudet; vastuu suojella ihmisolennon koskemattomuutta ja kunnioittaa hänen haavoittuvuuttaan.
2. Demokratia; ihmisten itsensä valta päättää, miten järjestää yhteisönsä elämä sekä oikeus päättää omista tulevaisuudenvaihtoistaan.
3. Haavoittuvien tai marginalisoituneiden vähemmistöjen suojelu; heidän oikeutensa koulutukseen, heidän oikeutensa omaan uskontoon, kieleen sekä itseään ja ryhmäänsä koskevaan päätöksentekoon. Nämä ovat erilaisuuden kunnioittamista.

Ehdotuksessa erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen, opetusministeriön työryhmän muistiossa (2002, 11 - 14) otetaan myös esille inklusion ja integraation ajatuksia sekä ihmisoikeusasiakirjojen esille tuomia näkemyksiä. Siinä todetaan, että ammatillisen koulutuksen tavoitteena on työelämään siirtyminen. Erillisten rakenteiden sijaan myös työllistymisessä integraatiota pidetään ensisijaisena lähtökohtana.

Edellä olevassa esityksessä ei ole vasta-argumentteja integraatiolle tai inklusiolle; useat tutkijat tuovat esille niiden etuja. Aina tulee kuitenkin ottaa huomioon kunkin yksilön henkilökohtaiset tarpeet ja pyrkiä koulutuksessa toimimaan niiden ehdoilla. Jotakin järjestelmää ei tulisi pitää niin itseoikeutettuna, että sen ajatellaan sopivan kaikille. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen integraatio olisi tavoittelemisen arvoinen asia.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Lähtökohta ja tehtävä

Tutkimustehtävänäni on kuvailla opettajien kokemuksia ja käsityksiä erityisopiskelijoista yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Oppilaitokseemme tulee opiskelijoita sekä yleisopetuksesta että erityisopetuksesta, joten siinä suhteessa se toteuttaa integraation periaatetta. Tutkimuksen löytöjä on tarkoitus hyödyntää oppilaitoksemme erityisopetuksen opetussuunnitelmaa kehitettäessä. Kehitystyötä teemme erityisopetuksen tiimissä, erityisopettajan johdolla, yhteistyössä osastojen opettajien kanssa.

Bogdan ja Biklen (1998, 51) kuvaavat aloittelevan tutkijan tutkimustehtävän valintaa ja he huomauttavat, että usein tehtävä liittyy tutkimusta tekevän henkilön elämään. Aihe on koskettanut jollakin merkittävällä tavalla tutkijaa. Joskus tutkimusaihe valitaan ohjaajan ehdotuksesta; joskus aihe vain ilmestyy jostakin yllättäen.

Olen toiminut ammattioppilaitoksessa sivutoimisena erityisopettajana kaksi vuotta ja päätoimisena viimeiset kaksi vuotta. Edellisissä, kasvatustieteen opinnoissani kartoitin opiskelijoiden mielipiteitä erityisopetuksesta. Nyt tehtäväkseni on annettu koulumme erityisopetuksen opetussuunnitelman kehittäminen, ja sitä varten kartoitan opettajien kokemuksia ja näkemyksiä erityisopiskelijoista. Useissa keskusteluissa opettajien kanssa on tullut esille ongelmia, joita opiskelijoilla on opiskelussaan. Erityisopiskelijaksi nimeäminen ei yksistään riitä auttamaan opiskelijaa ja opettajaa, vaan oppilaitokselle tarvitaan erityisopetuksen opetussuunnitelma ja erityisopiskelijalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminenkaan ei Oksasen (1998, 238) mukaan riitä takaamaan parempia oppimistuloksia. On siirryttävä ajattelemaan asiakirjan sijasta sitä määrittävää käsityspohjaa. Käsityspohjaa on tarkasteltava siitä näkökulmasta, tarjoaako se kaikille optimaaliset mahdollisuudet oppimiseen.

Oppilaitoksessamme on toimivat, uudistetut sähköiset hojksit, mutta silti erityisopetuksen opetussuunnitelmaa on tarkennettava nykyisiä vaatimuksia vastaavaksi. Oppilaitoksemme hojkseissa tuen tarpeen määrittely lähtee toiminnassa ilmenevistä tarpeista käsin. Periaatteena on tarjota tukea kaikille, jotka sitä tilapäisesti tai pitempiaikaisesti tarvitsevat. Useat tutkijat pitävät tällaista lähtökohtaa hyvänä (ks. Harrison 1996,194;

Naukkarinen 2000, 163). Taloudelliset resurssit säätelevät tämän periaatteen toteutumista.

Erityisopetuksen opetussuunnitelma on koko kouluyhteisön asia, joten katsoin, että opettajien kokemusten ja näkemysten kartoittaminen on tärkeää. Odotan, että saan tutkimuksen löydöistä tietoa ja näkemyksiä siihen, millaisia haasteita voimme ottaa. Oppilaitoksen pitää pystyä vastaamaan ottamiinsa haasteisiin. Tässä se tarkoittaa riittävien voimavarojen suuntaamista erityisopiskelijoiden tukemiseen.

Olen kiinnostunut erityisopiskelijoista ja käyn päivittäin keskustelua opiskelijoiden ja opettajien kanssa näiden opiskelusta. Haluan pro gradu -tutkielmallani selvittää, miten opettajat kokevat erityisopiskelijat ja mitä näkemyksiä heillä on erityisopiskelijoiden opettamisesta ammattiin. Haluan tutkimukseni avulla tuoda esille opettajien ajatuksia ja päästä heidän kanssaan kehittämään erityisopetusta oppilaitoksessamme. Aluksi minulla oli vain epämääräinen kuva aiheesta, mutta se selkeni ensimmäisessä ohjauksessa.

Tutkimustehtävän toteuttamiseksi olen laatinut seuraavat tutkimusongelmat:

1. Miten opettaja kohtaa erityisopiskelijat ?
2. Mitkä asiat tuottavat eniten ongelmia erityisopiskelijoille?
3. Mitä erityisopiskelijoiden opettaminen ja ohjaaminen vaativat opettajalta?
4. Mitä vaatimuksia työelämä asettaa, ja miten niihin pystytään vastaamaan erityisopiskelijoiden kohdalla?
5. Mitä taitoja opiskelijoille olisi ollut hyvä opettaa ennen ammattioppilaitosta?
6. Miten opetusta ja oppilaitoksen toimintaa tulisi kehittää erityisopetuksen osalta?

Neljä ensimmäistä ongelmaa koskevat opettajan kokemuksia erityisopiskelijoista, viides ja kuudes ongelma kartoittavat opettajan käsityksiä siitä, mitä olisi pitänyt, tai mitä voitaisiin tehdä. Kaikkiin tutkimusongelmiin hain vastausta teemahaastatteluilla.

Opetussuunnitelmatyön näkökulmasta ensimmäinen tutkimusongelma pyrkii selvittämään opettajien toimintatapoja, heidän tietojaan sekä sosiaalisia taitojaan erityisopiskelijoiden kanssa toimimisessa. Se antaa viitteitä yhteistyön lähtökohdista. Toinen tutkimusongelma antanee opetusmenetelmällisiä viitteitä erityisopetukseen ja auttaa siten kehittämään erityisopetusta ja sen menetelmiä opiskelijalähtöisesti.

Tiedot opettajiin kohdistuvista vaatimuksista auttavat osaltaan suunnittelemaan opettajien koulutusta, jotta pystyttäisiin paremmin vastaamaan erityisopiskelijoiden tuomiin haasteisiin sekä päättämään, millaisia erityisopiskelijoita voimme oppilaitok-

seemme ottaa. Neljännessä tutkimusongelmassa kartoitan työssäoppimista, joka on uusien tutkintovaatimusten myötä tullut yhä tärkeämmäksi osaksi opiskelua. Erilaisen oppijan työssäoppiminen on ajankohtainen kehittämisen kohde oppilaitoksessamme. Sitä tullaan määrittelemään myös erityisopetuksen suunnitelmassa.

Viidennellä tutkimusongelmalla selvitän opettajien näkemyksiä opiskelijoiden aikaisemmista opinnoista. Suurimmalla osalla opiskelijoista tämä tarkoittaa peruskouluopintoja. Tämän tutkimusongelman tuomien löytöjen toivon auttavan keskustelun avaamista peruskoulun kanssa. Kiinteä yhteistyö ja tietojen siirtäminen lähettävältä oppilaitokselta auttaa heti ammattiopintojen alussa suuntaamaan tukea niille opiskelijoille, joiden ajatellaan hyötyvän tuesta eniten.

Kuudes tutkimusongelma liittyy erityisopetuksen kehittämiseen. Kehittämissuunnitelma on osa opetussuunnitelmaa ja se tehdään niiden toiveiden ja näkemysten pohjalta, joita opiskelijoiden kanssa työskentelevät opettajat tuovat esille. Siinä kuullaan asiantuntijoita.

3.2 Fenomenologinen lähestymistapa kvalitatiivisen tutkimuksen perustana

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä on teemahaastattelu ja analyysi perustuu psykologisen fenomenologian analyysitapaan. Tutkimusongelma ja -kohde määräävät sen, käytetäänkö kvantitatiivista vai kvalitatiivista menetelmää; valitaan se metodi, joka sopii parhaiten tarkoitukseensa. Kvalitatiivista menetelmää käytetään silloin, kun halutaan tietoa tajunnan sisällöstä. Kvalitatiiviset menetelmät tuovat esille tutkittavien näkökulman ja heidän äänensä tulee kuuluviin paremmin kuin kvantitatiivisissa lähestymistavoissa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 28.) Borg ja Gall (1989, 380) varoittavat, että kvalitatiivinen tutkimus on vaikeampi tehdä hyvin kuin kvantitatiivinen tutkimus. He perustelevat väitettään sillä, että kvalitatiivisessa menetelmässä aineiston kerääminen on subjektiivista ja pääinstrumentti aineistoa kerätessä on tutkija itse. Kvalitatiivinen metodi tulee hallita hyvin ennen kuin sitä voi käyttää tehokkaasti.

Uskalsin kuitenkin valita laadullisen tutkimusmenetelmän, koska se käsitykseni mukaan parhaiten palvelee tutkimustehtävääni. Tarkoitukseni ei ole saada laajasti yleistettäviä tuloksia, vaan haluan nimenomaan saada selville, miten nämä oppilaitoksemme opettajat kokevat erityisopiskelijat. (ks. esim. Bogdan & Biklen 1998, 32; Moberg & Tuunainen 1989, 115.) En etsi syy- ja seuraussuhteita, vaan pyrin valottamaan opettaji-

en omakohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä, heidän asenteitaan, tietojaan ja käsityksiään erityisopiskelijoista. (ks. esim. Bogdan & Biklen 1998, 38; Borg & Gall 1989.)

Laadullisen tutkimusotteen valintaa perustelen vielä sillä, että halusin selvittää haastateltavieni kokemuksia ja etsiä niiden merkitystä heille. Kvalitatiivinen tutkimus perustuu fenomenologiseen asenteeseen. (Maykut & Morehause 1994, 1 - 3.) Patton (1991) on todennut, että fenomenologinen lähestymistapa pyrkii ymmärtämään ilmiön merkityksiä ihmiselle (Maykut & Morehause 1994, 3).

Ihmisen kokemismaailma muodostuu merkityksistä. Ilman merkityksiä ihmisen kokemismaailma ei olisi olemassa. Ihmisen kokemuksilla on siis merkitysluonne. Merkitykset kietoutuvat ihmisen tajunnassa toisiinsa siten, että niitä voidaan luonnehtia merkitysten tihentymiksi ja verkostoitumiksi. Ajattelu, tunteminen, uskominen ja intuitio yhdessä muodostavat kokemismaailman, jossa ihminen elää jokaisena elämänsä hetkenä. (Perttula 1999, 43.) ”Kokemismaailma on ihmiselle todellinen ja tavoittamaton. Totuudellisuus merkitsee sitä, että ihmisen kokemismaailmaan pitää aina suhtautua vakavasti. Pääsemättömyys merkitsee sitä, että kukaan ei voi pureutua toisen kokemusmaailmaan. Kunkin yksilön arvo on siinä, mitä hän on. Jonkun kokemuksia ei voi pitää toisen kokemuksia arvokkaampana Toisen ihmisen täydellinen ymmärtäminen on siis mahdotonta.” (Perttula 1999, 43 – 45.) Laadullinen tutkimus ei siis olisi mahdollista jos siinä pyrittäisiin toisen ihmisen täydelliseen ymmärtämiseen. Tutkimus tyytyy kuitenkin kuvaamaan ihmisen kokemuksia ja niiden merkityksiä, joten laadullinen tutkimus, edellä kuvatun valossa, on mahdollista.

Giorgi (1975) kuvaa fenomenologista lähestymistapaa tutkimukseksi tietoisuuden rakenteesta ja sen vaihteluista. Fenomenologia tutkii kohteittensa maailmankuvaa, pyrkii yksityiskohtaisesti kuvaamaan tietoisuuden rakennetta, kokemusten vaihtelua ja kehittämään tulkintoja. (Kvale 1996, 53.)

Filosofisten oletusten ymmärtäminen tutkimusta tehtäessä on tärkeää, sillä tutkimuksen aikana voi tulla esille ennalta arvaamattomia kysymyksiä. Näihin odottamattomiin kysymyksiin on vastattava usein välittömästi. Silloin voimme nojautua siihen, minkä tunnemme parhaiten. Usein se on sitä, minkä perinteinen tiede on tuottanut. Aloittelevalla laadullisen tutkimuksen tekijällä ei ilman filosofista taustaa ole työkaluja ratkaista eteen nousevia ongelmia. Positivismi ja fenomenologia ovat ne filosofiset näkökulmat, joiden avulla muodostamme käsityksemme tutkimuksesta. Fenomenologinen näkökulma liittyy kvalitatiiviseen tutkimukseen. (Maykut & Morehouse 1994, 1, 3.)

Fenomenologian perustan on luonut Husserl. Hän pyrki tutkimaan ”tietoisuuden kohteeseen suuntautuvan luonteen perusrakennetta, joka on luonteeltaan merkitysrakenne”. (Perttula 1995, 6.) Hänen mukaansa ihmisen tajuntaa ei voi neutralisoida. Välitön subjektiivinen kokemus on totuuden perusta. Ulkoisen maailman rakentumistakin pitää tutkia ihmisen tajunnassa. Ulkoinen maailma välittyy ihmiselle kokemuksessa ja fenomenologia tutkii sitä, miten tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa. Husserlin lause ‘Zu den Sachen selbst’, paluu asioihin itseensä, on fenomenologian perusteeksi. (Perttula 1995, 7 - 8.) Teoreettista suhtautumistapaa ei niinkään arvosteta, vaan oleellista on intuitio, josta aito ymmärtäminen syntyy (Satulehto 1992, 41).

3.3 Teemahaastattelut tutkimusaineistona

Pattonin (1990, 244) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on kolme tapaa kerätä aineistoa. Yksi tapa on haastattelu, toinen havainnointi ja kolmas kirjoitetut dokumentit. Valitsin haastattelun koska katsoin, että siten sain parhaiten kerättyä tarvitsemani aineiston. Toisaalta erilaiset aineistonkeruutavat ja eri tapojen yhdistäminen olisi ollut hyödyllistä, mutta sellainen työskentely olisi vienyt enemmän aikaa, ja siihen minulla ei ollut mahdollisuutta. Esimerkiksi etnografinen lähestymistapa liitettynä haastatteluihin olisi ollut mielenkiintoinen, ja se olisi myös lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Etnografia on havainnoinnin muoto, joka tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa. (Eskola & Suoranta 1998, 104). Aikaa olisi kuitenkin pitänyt varata huomattavasti enemmän kuin pelkkiin haastatteluihin. Patton (1990, 278) kuvaa haastattelua tavaksi saada esille haastateltavien kokemuksia, mielipiteitä, tunteita ja tietoja. Niitä kaikkia ei voi selvittää pelkästään havainnoimalla.

Olin kiinnostunut haastattelemieni opettajien kokemuksista ja näkemyksistä sekä niiden merkityksestä haastateltaville. Eräs laadullisen tutkimuksen tunnuspiirre on se, että siinä keskitytään merkitysten etsimiseen. Laadullisesti suuntautunut tutkija pyrkii selvittämään asioiden merkitystä erilaisille ihmisille. Tutkimuksen aineisto ei ole yleensä muokattavissa numeeriseen muotoon, vaan haastatteluja ja muuta tutkimusaineistoa muokataan ja jäsenellään. Pienetkin yksityiskohdat on otettava huomioon. (Moberg & Tuunainen 1989, 114 – 115.)

Opettajien kokemuksia keräsin haastatteluilla. Observointeihin minulla ei siis ollut mahdollisuutta, vaikka ne opetussuunnitelman kehittämisen kannalta olisivat varmasti tuoneet hyödyllistä lisätietoa. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelua voidaan käyttää

kahdella tavalla. Se voi olla pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä tai sitä voidaan käyttää yhdessä havainnoinnin ja dokumenttien kanssa. (Bogdan & Biglen 1998, 94.)

Keräsin aineiston omalla työpaikallani Haukiputaan ammattioppilaitoksessa vuonna 2001 marras - joulukuun aikana. Luvan tutkimuksen suorittamiseen sain oppilaitoksen rehtorilta. Haastattelin viittä ammatillisen aineen opettajaa. Haastateltavien valinnan kriteereinä olivat opettajan suostuminen haastateltavaksi ja se, että hänellä oli kyseisestä asiasta kokemuksia ja näkemyksiä. Olennaisia seikkoja haastateltavia valittaessa ovat haastateltavien edellytykset ja motivaatio (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47, 85).

Koska tunsin opettajat entuudestaan, pyysin haastatteluun sellaisia opettajia, joiden kanssa olin jo aikaisemmin keskustellut erityisopiskelijoista. Lisäksi valitsin opettajat oppilaitoksemme eri osastoilta siten, että kaikki ammatilliset osastot ovat edustettuina. Oppilaitoksessamme on auto-, sähkö-, rakentamistekniikan, ruokapalvelu- sekä muoti- ja kauneusosasto. Oppilaitoksessamme on lisäksi yhteisten aineitten osasto, mutta sieltä ei ole mukana haastateltavaa. Olen itse, erityisopettajana, yhteisten aineitten osaston opettaja. Halusin selvittää nimenomaan ammatillisten aineitten opettajien kokemuksia ja näkemyksiä.

Kaikki haastatteleman opettajat ovat toimineet ammateissaan useita vuosia. Haastateltavina oli kumpaakin sukupuolta, kaksi naista ja kolme miestä. Valitessani haastateltavia, otin myös huomioon heidän kykynsä ilmaista asioita verbaalisesti. Tässä suhteessa valinnassa auttoi etukäteistuntemus. Joissakin tutkimusoppaissa on varoitettu tuttujen ihmisten haastattelemisesta (esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 72). Toimin kuitenkin näin, koska haluan löydösten koskevan lähinnä omaa oppilaitostani. Toisaalta tuttuja ihmisiä haastateltaessa voidaan käydä suoraan asiaan ilman ”jään särkemistä”. (Bogdan ja Biglen 1998, 94.)

Annoin haastateltaville alustavan tutkimussuunnitelman etukäteen tutustumista varten. Kerroin, että haastatteluissa ei tule ilmi heidän henkilöllisyytensä, eikä haastatteluja tulla sellaisenaan käyttämään tutkimusraportissa, lyhyitä lainauksia lukuun ottamatta. Tutkimussuunnitelmasta kävivät ilmi teemat, joista haastattelun aikana keskusteltaisiin. Haastatteluihin pyytämäni opettajat suostuivat poikkeuksetta. Yhteisen haastatteluajan löytäminen oli joidenkin kohdalla hieman vaikeaa kiireistä johtuen. Sain kuitenkin tehtyä kaikki haastattelut kahden kuukauden aikana.

Neljää opettajaa haastattelin omassa työhuoneessani, yhtä opettajaa osastolla luokahuoneessa. Yhden haastattelun aikana kävi työhuoneeni ovella kaksi opiskelijaa, muuten tilanteet olivat rauhallisia ja saatoimme keskittyä hyvin. Haastatteluajankohdat

vaihtelivat aamuvarhaisesta myöhään iltapäivään. Haastatteluajat oli järjestetty opettajien aikataulujen mukaan. Haastattelujen kesto vaihteli kolmestakymmenestä minuutista neljäänkymmeneenviiteen minuuttiin.

Yhtä tapausta lukuun ottamatta nauhoitin haastattelut. Yhden haastattelun aikana nauhuri oli korjattavana. Koska ajan varaaminen oli vaatinut opettajan kiireiden takia paljon järjestelyjä, päätimme suorittaa haastattelun ja kirjoitin sen käsin. Kirjoitin haastattelun sanasta sanaan. Se eroaa muista haastatteluista siinä, että se on lyhyempi kuin muut, koska kirjoittaminen on hidasta, ja aikaa oli varattu vain tunti. Kaikki tutkimusteemat käytiin kuitenkin läpi.

Mertonin ja Kendall'in (1946) mukaan kvalitatiiviset haastattelut eroavat rakenteellisesti siinä, ovatko haastatteluteemat suhteellisen avoimia vai hyvin avoimia. Suhteellisen avoimissa haastatteluissa tiettyjen aiheiden ympärille on muodostettu yleisiä kysymyksiä. Hyvin avoimessa haastattelussa haastattelijä rohkaisee haastateltavaa puhumaan ja myöhemmin tarkentaa aihetta koskevilla kysymyksillä. Jos haastattelu on liian sidottu, jos haastateltava ei saa kertoa persoonallisesti omasta näkökulmastaan, haastattelu menettää laadullisen haastattelun luonteen. (Bogdan & Biklen 1998, 94 - 95.)

Oma tutkimukseni on lähempänä suhteellisen avointa haastattelua. Esitin ensin aiheen, josta keskustelisimme ja tarkensin aihetta haastattelun kuluessa kysymyksillä. Määrittelin yleisen tilanteen rakennetekijän, erityisopiskelijat yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa. Annoin haastateltavan puhua vapaasti, en keskeyttänyt. Haastattelun alussa kerroin haastateltaville, että puhetyylin suhteen ei ollut mitään erityisvaatimuksia ja, että toivoin heidän puhuvan vapaasti asioista, jotka tulivat mieleen haastattelun aikana. Fenomenologisen psykologian näkökulmasta haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin. Haastateltavien olisi voitava ottaa esille niitä kokemuksia, joita hän katsoo tarpeelliseksi. Tutkijan ei tulisi etukäteen rajata tilanteen rakennetekijöitä. Ainoastaan yleinen tilanteen rakennetekijä tulee määrittää. (Perttula 1995, 177.) Haastattelutilanteessa otin huomioon, että ”hyvä haastattelu sisältää syvän kuuntelemisen” (Bogdan & Biklen 1998, 96).

Tällaista haastattelua voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Aihepiirit on etukäteen määrätty. Kysymyksillä ei ole, strukturoidusta haastattelusta poiketen, tarkkaa muotoa tai esittämisjärjestystä. Haastattelijä huolehtii, että kaikki teema-alueet käydään läpi, järjestys ja kysymysten muoto voi vaihdella. (Eskola & Suoranta 1998, 87). Tämä määritelmä sopii hyvin käyttämäni menetelmään. Olin etukäteen miettinyt aiheeseen

liittyviä teemoja, joten käyttämäni menettely ei täytä fenomenologisen psykologian tiukimpia ehtoja. (ks. Perttula 1995, 177.)

Haastatteluteemat, joilla hain vastauksia tutkimusongelmiin, olivat seuraavat:

1. Erityisopiskelijan kohtaaminen
 - mitä ajattelet
 - mitä tunnet
 - miten toimit
2. Ongelma-alueet
 - mitkä asiat opiskelussa tuottavat ongelmia
 - mitä muita ongelmia erityisopiskelijoilla on
3. Erityisopiskelijan opettaminen
 - mitä erityistä erityisopiskelija vaatii opettajalta
 - mitä keinoja käytät tavoitteiden saavuttamiseksi
4. Työnantajien odotukset opettajan näkökulmasta
 - mitä työssäoppimispaikat odottavat opiskelijoilta
 - onko erityisopiskelijoille helppo löytää työssäoppimispaikkoja
 - mitä kerrot työnantajalle opiskelijasta
 - miten erityisopiskelijat onnistuvat työssäoppimisessa
5. Opiskelijan aikaisemmat opinnot
 - mitä olisi voitu opettaa jo peruskoulussa
 - mitä haluaisit tietää opiskelijasta etukäteen
6. Toimenpide-ehdotuksia
 - mitä pitäisi tehdä
 - miten opiskelijavalinnat tulisi suorittaa
 - millaisia tukitoimia erityisopiskelija tarvitsee

Ajallisesti nauhoitettua materiaalia kertyi 3 tuntia 15 minuuttia. Rivivälillä 2 litteroituna kirjoitettuja sivuja on 88. Litterointivaiheessa käytin avustajaa, joka sanatar-kasti, ohjeitteni mukaan purki nauhoitetun materiaalin kirjalliseen muotoon. Olin paikalla työn aikana, ja tarkistimme yhdessä epäselviä kohtia. Koska purimme nauhat aika pian haastattelujen jälkeen, haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissani. Avustajani teki työn erityistä tarkkuutta noudattaen. Kirjasimme nauhoitetut puheet sellaisina kuin ne olivat nauhoilla.

Laadullisen tutkimuksen löydöt voidaan esitellä yksinään tai yhdistettynä määrälliseen aineistoon (Patton 1990, 468). Oma tutkimukseni perustuu pelkästään laadulliseen

aineistoon. Katson, että tutkimustehtäväni, työni laadun (pro gradu –tutkielma) sekä ajankäytön huomioon ottaen, laadullinen aineisto antaa tässä vaiheessa riittävän vastauksen asettamiini tutkimusongelmiin.

3.4 Aineiston analyysi fenomenologisen psykologian metodilla

Tutkimukseni analyysi perustuu aineistolähtöiseen, induktiiviseen analyysitapaan. Laadullisen tutkimusaineiston analyysiin löytyy ohjeita useista teoksista (ks. esim. Bogdan & Biklen 1998; Eskola & Suoranta 1996; Maykut & Morehouse 1994; Patton 1990; Perttula 1995). Niissä korostetaan tutkijan omaa osuutta analyysissä. Perttula (1995, 69) on todennut Wertziin (1988) viitaten, että metodi on aina toissijainen tutkittavaan ilmiöön nähden. Ilmiö määrää metodin muodon. Yksiselitteisiä ohjeita ei ole. Tutkijan on harkittava oman tutkimusaineistonsa kannalta paras tapa analyysin tekemiseen ja tutkimusongelmien selvittämiseen. Määrällistä tutkimusta tekevä tutkija joutuu myös kyseisten valintojen eteen, mutta tutkimustulosten tulkitseminen on yksiselitteisempää. Eskola ja Suoranta (1998, 147) toteavat, että laadullisen tutkimuksen ongelmallisin vaihe on tulkintojen tekeminen, siihen ei voida antaa tarkkoja ohjeita, vaan tulkinnat riippuvat tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta.

Monet tutkijat kuvaavat analyysiä ja etenkin sen mekaanista suorittamista aineistoa jäsenettäessä (ks. esim. Bogdan ja Biklen 1998; Eskola ja Suoranta 1998; Giorgi 1996c; Patton 1990). Omaa analyysiäni varten olen käynyt läpi kyseisten tutkijoiden ohjeet analyysin suorittamisesta, mutta pääasiallisin lähteeni tämän tutkimuksen analyysin tekemisessä on Perttulan teos ”Kokemus psykologisena tutkimuskohteena”. Perttula on kuvannut kirjassa tarkasti omassa tutkimuksessaan käyttämänsä fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän.

Perttula (1995, 39) määrittelee fenomenologisen psykologian tieteenalaksi, ”jonka tavoitteena on selvittää psykologisesta näkökulmasta tiluaktion rakennetekijöiden joko yksilöllistä tai laadullisesti yleistä ilmenemistä ihmisten kokemuksessa.” Tiluaktion rakennetekijöiksi Perttula mainitsee omassa tutkimuksessaan perhepiiriin kuuluvat ihmiset, perhepiirin ulkopuoliset läheiset ihmiset, elämä lapsuudessa ja nuoruudessa, nykyisen elämän aineelliset ja konkreettiset puitteet, nautintoaineet, itse nyt ja tulevaisuudessa, oma tämänhetkinen elämä ja nykyisen arkielämän ulkopuolinen todellisuus. (Perttula 1995, 121.)

Perttulan (1995, 23) mukaan kvalitatiivisen tutkimusaineiston käsitteellinen analyysi on lähellä tajunnallisten merkityssuhteitten perusrakennetta, toisin kuin kvantitatiivinen tutkimustapa. Käsitteettömän mielellisen sisällön tavoittamiseen ei ole muuta tapaa kuin, että pyritään tavoittamaan mielellinen sisältö tutkimusaineiston käsitteellisestä sisällöstä. Tutkimusprosessissa käytetään välineinä kieltä ja käsitteitä.

Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän on kehittänyt Giorgi ja hän on esittänyt sen etenemisen konkreettisesti vaiheittain. Hän myös korostaa, että analyysimenetelmiä on monia ja menetelmän valinta riippuu aina tutkittavasta ilmiöstä sekä tutkijan mielenkiinnosta. (Giorgi 1996a, 3 - 4). Tätä Giorgin kehittämää ja Perttulan omassa tutkimuksessaan soveltamaa metodia olen soveltanut oman tutkimusaineistoni analyysiin.

Giorgi (1996b, 43) kuvaa Merleau-Pontyn (1962) erittelyä fenomenologisen metodin ominaispiirteistä. Niitä ovat deskriptiivisyys, reductio, olemusten etsiminen ja intentionaalisuus. (ks. myös Perttula 1995, 42.) Deskriptiolla tarkoitetaan ilmiön kuvausta sellaisena kuin se ilmenee. Tutkija pyrkii kuvaamaan tutkittavan kokemusta mahdollisimman tarkasti. Deskriptio on siis tutkittavan kokemuksen ilmaisun ja tutkijan siitä muodostaman kuvauksen vastaavuus.

Reduktiolla pyritään hahmottamaan kokemuksen sisältöjä ihmisen tajunnassa. Tutkija pitää tutkittavan antamaa kuvausta tutkimusaineistona ja tutkimuksen kohteena. Tämän takia tutkimusaineiston hankintaan pitää kiinnittää erityistä huomiota. Olemusten etsiminen liittyy siihen, että aina tutkitaan tietyn tai tiettyjen ihmisten kokemussisältöjä. Intentionaalisuus tai mielellisyys on sekä tutkijan että tutkittavan ominaisuus. Ihminen voi tarkastella omaa ja todennäköisesti myös toisen välitöntä kokemusta maailmasta. (Perttula 1995, 43 – 51.) Nämä lyhyet määritelmät riittänevät kuvaamaan metodin pääpiirteitä tässä vaiheessa. Tutkimuksen ja analyysin kulku tarjoavat niistä konkreettisempaa havaintomateriaalia.

Tutkimusaineiston analyysi. Litteroinnin jälkeen, ennen analyysin aloittamista, pidin tauon, jolloin en työskennellyt tutkimusaineiston parissa. Tauko ajoittui joululomaksi ja kesti noin kolme viikkoa. Tauon aikana tarkoitukseni oli etäännyä tutkimusaineistosta. Samalla oli mahdollisuus levätä ja kerätä voimia seuraavaa työvaihetta varten. (ks. Bogdan & Biklen 1998, 170.)

Tutkimusraportissani en ole erottanut analyysia ja tulkintaa, vaan olen raportoinut ne yhdessä. Eskolan ja Suorannan (1998, 151) mukaan analyysin ja tulkinnan suhteesta on kaksi näkemystä. Ensimmäisen näkemyksen mukaan analyysia ja tulkintaa ei voida täy-

sin erottaa toisistaan, vaan ne muodostavat hermeneuttisen kehän. Siitä seuraa analyysin ja tulkinnan yhtenevyys. Toisaalta voidaan ajatella, että analyysivaihe ja tulkintavaihe voivat ainakin teknisesti olla erillisiä tapahtumia. Aineisto luokitellaan ensin ja siitä tehdään vasta sitten tulkintoja.

Giorgi (1996c, 10) esittelee analyysimenetelmän vaiheittain seuraavasti:

1. Tutkija lukee aineiston läpi kokonaiskuvan saamiseksi.
2. Tutkija erottaa merkitysyksiköt sen ilmiön kannalta, jota tutkii.
3. Tutkija ilmaisee merkitysyksiköiden psykologisen sisällön suoremmin. Hän kääntää merkitysyksiköt tieteenalan yleiselle kielelle.
4. Lopuksi tutkija yhdistää käännetyt merkitykset tutkitun kokemuksen kuvaukseksi.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aloitin aineiston jäsentämisen lukemalla sen läpi, keskittyen, kaksi kertaa. Samalla kun luin tutkimusaineistoa, pyrin sulkeistamaan omat ennakkokäsitykseni ja yritin eläytyä tutkittavan kokemukseen sellaisena kuin se tutkimusaineistossa näyttäytyi. (ks. Perttula 1995, 69). Sulkeistaminen liittyy tärkeänä osana tutkimuksen tähän vaiheeseen. Pyrin tietoisesti siirtämään syrjään tutkimusaineistoon etukäteen liittämäni merkityssuhteita. Perttulan mukaan tutkijan ja tutkittavan kokemuksia ei psykologisessa tutkimuksessa milloinkaan voi kokonaan erottaa toisistaan (Perttula 1995, 70). Sulkeistamisen tärkeys liittyy kuitenkin tutkimuksen luotettavuuden arviointiin Tutkijan on pyrittävä tavoittamaan toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin tutkittavat sen kokevat.

Sulkeistamisen lisäksi käsite ”reflektio” liittyy tähän prosessiin. Reflektiolla tarkoitetaan omassa kokemuksissa olevien merkityssuhteiden tiedostamista. (Perttula 1995, 71.) Oman tutkimukseni aikana huomasin, että sulkeistamiseni tapahtui suurelta osin jo ennen haastattelujen tekemistä, sekä niiden aikana. Koska tunsin haastateltavat hyvin ennestään, ja olin keskustellut heidän kanssaan haastattelussa esiin tulevista asioista, minun oli työskenneltävä omien ennakkoasenteideni tiedostamiseksi (reflektio) ja syrjään siirtämiseksi (sulkeistaminen) jo ennen haastatteluja. Haastattelujen aikana minulla oli tunne, että olin siinä jotenkin onnistunut, koska kuuntelin haastateltavia ottamatta kantaa heidän esittämiinsä mielipiteisiin. Annoin tiedostaen tilaa heidän ajatuksilleen. Se oli mielenkiintoinen ja poikkeuksellinen kokemus minulle itselleni.

Seuraavaksi vaiheeksi Perttula (1995, 121) kuvaa tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostamisen. Näiden sisältöalueiden tarkoituksena on rajata ja kuvata situaatiota. Koska oma tutkimusaineistoni oli valmiiksi teemoitettua ja haastattelut ete-

nivät niiden mukaan, katsoin, että tämä analyysivaihe oli omassa tutkimuksessani tarpeeton. Nähdäkseni oman tutkimukseni tilanteen rakennetekijät ovat opettajien tämänhetkinen työelämä ja siinä lähemmin erityisopiskelijat.

Muotoilin erityisopiskelijoita koskevat teemat ennen haastattelua. Tutkimusaineistosta tuli näin strukturoidumpaa kuin täysin avoimessa haastattelussa ja sitä oli helpompi käsitellä analyysivaiheessa. Laadullisen haastattelun ominaisuutta pyrin ylläpitämään sillä, että teemojen puitteissa haastateltavat saivat vapaasti päättää esille ottamiaan asioita. Teemojen sisällä en rajannut aiheita. Haastatteluteemojen käsittelyn varmistamiseksi olin kuitenkin laatinut niihin liittyviä kysymyksiä, joita esitin tarvittaessa.

Toisessa vaiheessa erotin tutkimusaineistosta merkityksen sisältävät yksiköt. Merkityksen sisältävä yksikkö on joko yksi haastattelijan ja yksi haastateltavan puheenvuoro, osa haastateltavan yhtenäistä puheenvuoroa tai useampia haastattelijan ja haastateltavan puheenvuoroja. Se määrittyy aina merkityksiä ilmaisevan sisällön, ei muodon tai laajuuden perusteella. (Perttula 1995, 123.) Koska tutkimusaineistoni on jokseenkin strukturoitua ja tutkimusteemoittain etenevää, merkitysyksiköt erottelin tutkimusteemoittain kultakin haastateltavalta. Etenin teema kerrallaan analyysin loppuun. Jaoin Perttulan (1995, 72) mallin mukaan koko aineiston merkityksen sisältäviin yksiköihin. Yritin pitää mielessä ohjeen, että etukäteen ei pidä päätellä, mitkä tutkimusaineiston osat ovat olennaisia ja mitkä epäolennaisia tutkittavan ilmiön kannalta. Grönforsin (1982, 148) mukaan yllättäviä ja odottamattomiakaan löytöjä ei pidä jättää huomiotta. Ne ovat hänen mukaansa kuin kultahippuja, joiden luonteen vasta tarkempi tutkiminen paljastaa.

Merkityksen sisältävien yksiköitten erottamiseen ei ole ehdottomia perusteita. Omasta tutkimusaineistostani ne oli mielestäni jokseenkin helppo erottaa mielekkäällä tavalla jo senkin takia, että haastattelut etenivät tutkimusteemoittain. Keräsin kunkin teeman alle sitä koskettavia merkitysyksiköitä kultakin haastateltavalta. Merkitysyksiköt koostuivat joko haastattelijan ja haastateltavan puheenvuorosta, pelkästään haastateltavan puheenvuorosta tai ne sisälsivät useampia puheenvuoroja. (ks. Perttula 1995, 123 – 124.)

Työskentelin koko ajan tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla ja käytin kopioi – liitä –toimintaa. Analyysin aikana jouduin joitakin kertoja palaamaan tähän vaiheeseen ja vaihtamaan merkitysyksikköjä teemasta toiseen analyysin tarkentuessa. Tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa palasin myös joitakin kertoja merkitysyksiköihin ja tarkensin niitä. Tässä vaiheessa tutkimusaineistosta rajautui ulkopuolelle se aines, joka ei millään tavalla liittynyt tutkimusteemoihin. Sellaistakin haastattelumateriaalia oli jonkin verran,

koska haastateltavat saivat puhua vapaasti haastattelujen aikana. Tämän aineksen ulkopuolelle rajaaminen ei mielestäni vaikuttanut tutkimuksen löytöihin, koska ne käsittelivät tutkimusteemojen ulkopuolella olevia asioita. Rajaamisessa pyrin olemaan tarkka.

Kun olin erottanut merkityksen sisältävät yksiköt, käänsin jokaisen yksilöllisen merkitysyksikön yleiselle kielelle niin, että pyrin saavuttamaan yksikön ilmentämän kokemuksen keskeisen sisällön. Kirjoitin muunnoksen kunkin merkityksen sisältävän yksikön jälkeen isoilla kirjaimilla. Tein tämän ensin teemasta, jolle annoin nimen ”kohtaaminen”. Nyt minulla oli kunkin haastateltavan kohdalta erityisopiskelijan kohtaamisesta muodostetut yksilölliset merkitykset. Seuraavaksi tein kullekin haastateltavalle merkitysverkoston kyseisestä teemasta yhdistämällä merkityksen sisältävät yksiköt kokonaisuudeksi kunkin haastateltavan kohdalla. Toimin samalla tavalla kaikkien teemojen kohdalla. Näin olin saanut kultakin haastateltavalta teemoittain yksilökohtaiset merkitysverkostot.

Näiden vaiheiden jälkeen analyysi siirtyy yksilökohtaiselta yleiselle tasolle. Merkitykset irrotetaan nyt niistä yhteyksistä, joissa ne ovat muodostuneet. (Perttula 1995, 154.) Jaoin seuraavaksi kunkin yksilökohtaisen merkitysverkoston merkityksen sisältäviin yksiköihin Sen jälkeen tiivistin kunkin yksikön keskeisen merkityksen kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei ole enää esillä. Analyysi etenee samoin kuin tähänkin asti. Erona on kuitenkin se, että nyt eivät ole enää esillä yksilölliset kokemukset, vaan yleiset merkitykset. (vrt. Perttula 1995, 154 – 155.)

Yleisten merkitysverkostojen muodostamisen jälkeen pilkoin kunkin sisältöalueen yksityiskohtaisempiin osiin. Nyt minulla oli jokaisesta teemasta yhteiset spesifit sisältöalueet. Tämän vaiheen jälkeen muodostin kunkin sisältöalueen spesifeistä yleisistä sisältöalueista kunkin sisältöalueen yleisen rakenteen, eli tutkimuksen tiivistetyn empiirisen tuloksen, yleisen merkitysverkoston. (vrt. Perttula 1995, 171.)

Tutkimusraportissa esitän ainoastaan tämän tiivistetyn empiirisen tuloksen. Yksilölliset merkitysverkostot olisivat mielenkiintoisia ja valaisevia, mutta koska olen luvannut haastateltaville, että heidän henkilöllisyytensä ei tule esille, en voi esittää niitä. Yleisen merkitysverkoston lisäksi liitän tutkimusraporttiin suoria lainauksia haastatteluista. Tämän olin kertonut haastateltaville etukäteen. Annoin haastateltavien tutustua löytöjen raportointiin ennen tutkimuksen julkaisua, jotta he voisivat halutessaan kommentoida tulkinnan osuvuutta sekä tarkistaa suorat lainaukset. Tämä oli mielestäni tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen kulku

1. Tutkimusaiheen valinta	Lopullinen muoto 1. ohjauksessa	Syyskuu 2001
2. Tutkimusaineiston kerääminen	Teemahaastattelu	Marras-joulukuu 2001
3. Aineiston litterointi	Tekstin kirjoittaminen äänitteistä	Joulukuu 2001-tammikuu 2002
4. Tutkimusaineistoon perehtyminen	Sulkeistaminen	Tammikuu 2002
5. Merkityksen sisältävien yksiköitten erottaminen	Kultakin haastateltavalta merkityksen sisältävien yksiköitten erottaminen tutkimusteemoittain	Helmikuu 2002 Analyysin aloittaminen
6. Kunkin merkityksen sisältävän yksikön kääntäminen	Merkityksen sisältävien yksiköitten kääntäminen tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle	
7. Yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen	Käännettyjen merkitysten asettaminen toistensa yhteyteen	
8. Yksilökohtaiselta yleiselle tasolle	Yksilökohtaisten merkitysverkostojen jakaminen merkityksen sisältäviin yksiköihin	
9. Keskeinen merkitys yleiselle tasolle	Kunkin yksikön keskeisen merkityksen tiivistäminen kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei ole enää esillä	
10. Spesifit sisältöalueet	Kunkin sisältöalueen pilkkominen yksityiskohtaisempiin osiin	
11. Yleinen merkitysverkosto	Tutkimuksen tiivistetty empiirinen tulos	Analyysin loppuunsaattaminen kesäkuu 2002
12. Tutkimuksen lopullinen muoto	Kirjoittaminen, teorialat, kirjallisuus, tarkastelu ym.	Kesä – elokuu 2002

4 LÖYDÖT

Tutkimuksen löytöjä raportoidessani liitän löytöjen yhteyteen kirjallisuutta sekä suoria lainauksia tutkimusaineistosta. Nostan esille omasta tutkimuksestani havainnon ja tuon vierelle teemaa käsittelevän havainnon jostakin toisesta tutkimuksesta. Raportointi muodostuu oman empiirisen aineistoni ja kirjallisuuden vuoropuhelusta. Näin en toimi poikkeuksetta jokaisen löydön kohdalla vaan otan esille niitä teemoja, jotka ovat löydöissä keskeisiä, tai jotka katson mielenkiintoisiksi pohdittaviksi asioiksi. Pyrin havainnollistamaan tutkimusteemoja autenttisten tekstikatkelmien avulla. Samalla lukija voi tarkastella analyysin ja tulkinnan onnistumista ja tarkkuutta. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 217 ; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 253 – 256.)

Etenen käsittelyssä tutkimusteemoittain. Tutkimusteemat noudattavat tutkimusongelmien järjestystä. Käsittelem kunkin tutkimusteeman itsenäisenä kokonaisuutenaan, jolloin jokainen löytöluke muodostaa oman itsenäisen kokonaisuutensa, ja näin luvut ovat luettavissa missä järjestyksessä tahansa menettämättä ymmärrettävyyttään. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 243 - 244; Hirsjärvi ym. 1998, 253 – 256.)

4.1 Erityisopiskelijan kohtaaminen: ”Että mikä se on se kriteeri, että joku ihminen on hyvä?”

Eräs tärkeimmistä asioista opetustyössä on vuorovaikutus, ihmisten keskinäinen kohtaaminen. Kohtaamiselle asetetut tavoitteet ovat hyvin erilaisia opiskelijoiden iästä riippuen. Myös erilaiset oppisisällöt määrittävät näitä tavoitteita. (Perttula 1999, 22.)

Ensimmäisessä tutkimusteemassa käsittelem kohtaamisia. Olen jakanut teeman kahteen tarkasteltavaan kokonaisuuteen. Ensinnäkin tarkastelen sitä, miten opettajat kokevat erityisopiskelijat, mitä heistä ajattelevat. Toiseksi tarkastelen sitä, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia haastateltavilla on toimimisesta erityisopiskelijoiden kanssa. Olen liittänyt toimimisen erityisopiskelijoiden kohtaamiseen, koska se mielestäni tässä tutkimuksessa esiin tulleiden löytöjen valossa tuo esille haastattelussa mukana olevien opettajien näkemyksiä erityisopiskelijoista. En tarkastele kohtaamisia niille asetettujen tavoitteiden valossa vaan kuvaan haastateltujen opettajien kokemuksia niistä.

Erääksi haastateltavien näkemykseksi tutkimuksen löydöissä nousee erityisopiskelijoiden näkeminen ongelmakeskeisesti. Haastateltujen opettajien kokemuksissa ja käsi-

tyksissä erityisopiskelijasta tulee esille piirre, että *erityisopiskelija itse omalla toiminnallaan vaikeuttaa opiskeluaan*. Toisaalta haastatellut opettajat katsovat, että erityisopiskelijalla on *puutteita, vikoja tai ongelmia*, joiden takia oppiminen on vaikeutunut. Ongelmakeskeisen ajattelun lisäksi esiintyi *ajatus erilaisuudesta* tutkimuksessa olleiden opettajien kokemuksissa erityisopiskelijoista.

No, tietenki ensimmäisenä tulee mieleen, että jotain vikaahan siinä täytyy olla.

Sitte pyritään selvittämään, että mistä se johtuu.

Vaikea hyväksyä, ku ne on semmosia niin yksinkertasia.

... oma ajattelu on muuttunu ja se johtuu siitä, kun tietää enemmän siitä erilaisuudesta.

Naukkarinen (2000, 165) tuo esille Oliverin (1990) näkemyksen tilanteiden määrittelyn merkityksestä toiminnalle. Se, mitä merkityksiä tilanteelle annetaan, ja miten tilanne määritellään, on ratkaisevan tärkeää siihen nähden, millaisiin toimenpiteisiin ryhdytään. Esimerkiksi vammaisuuden määrittely yksilön henkilökohtaiseksi tragediaksi johtaa yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän erilaisiin toimenpiteisiin kuin jos vammaisuus määriteltäisiin yhteiskunnalliseksi sorroksi. Konstruktionismin kaltainen, oppimisympäristön vuorovaikutuksia korostava malli, mahdollistaa inklusiivisen koulun kehittämisen mukauttamalla oppimisympäristöjä yksilöllisesti.

Erityisopiskelijan itse aiheutetuiksi ongelmiksi olen luokitellut sen, kun eräs opettaja kertoo, että opiskelija *ei suorita kursseja* ja että hän erityisopiskelijana käyttää tilannetta hyväkseen päästäkseen helpommalla opinnoistaan. Opiskelijan itse aiheutettuihin ongelmiin viittaavat myös kyseisen opettajan näkemykset siitä, että *opiskelija ei piittaa aikatauluista, hänellä on huonot käytöstavat sekä se, että opiskelija pilaa luokan ilmapii- rin epäsosiaalisella käyttäytymisellä*.

... ja siihen häirittemiseen ja ei se ruvennu enää aikatauluista ja mistään piittaamaan ja meillä on kuitenkin semmonen meininki, alalla semmonen tapa, että meillä noudatetaan aikataulua.

Erityisopiskelijan vikoina, puutteina tai ongelmina haastateltavat toivat esille myös sen, että *opiskelija ei ymmärrä opetusta*. Oppiminen on vaikeaa ja se tapahtuu hitaasti. Aineistosta nousi esille myös käsitys, että opiskelijat ovat syrjäänvetäytyviä ja hiljaisia. He eivät eräiden opettajien näkemyksen mukaan tule selviämään opiskelemallaan alalla ja joka tapauksessa he pystyvät suoriutumaan vain yksinkertaisista työtehtävistä. Heidän kykyjensä mukaisia yksinkertaisia työtehtäviä ei kuitenkaan ole kaikilla aloilla. Mukautetuin tavoittein peruskoulussa opiskelleet koetaan tällaisina hitaina oppijoina.

... että ne on mukautettuna tulleet ja niin, jotka on selvästi olleet sellasia hitaita, niinku että se ajatus ei pysy mukana. ... nämä, jotka on mukautetusta tullu on ollu semmosia hiljaisia ja vetäytyviä. Tietysti se varmaan liittyy siihen, että ne on kokeneet aina vaikeuksia.

Erityisopiskelijoilla on haastateltujen opettajien kokemuksen mukaan puutteita, joihin he tarvitsevat apua. Toisaalta jotkut opettajat huomauttavat, että nuorten elämään yleensäkin kuuluu paljon erilaisia asioita. Koulu on vain yksi niistä. *Erityisopiskelijoitten elämää tulisi siis tarkastella kokonaisvaltaisesti* eikä vain ongelmina opiskelussa. Eräs opettaja kertoo esimerkin erityisopiskelijasta, joka on hyvin motivoitunut.

... ku mä aattelen esimerkiksi Annaa, niin sehän on kauheen yritteliäs tyttö, ... siis topakka ja oikeen lähössä työssäoppimaan ... kauhee semmonen into...

Tämä on poikkeuksellista, sillä tutkimuksissa on todettu, että oppimisvaikeuksista kärsivillä opiskelijoilla on yleensä motivaatio-ongelmia kouluaineiden opiskelussa. Tällaiset ongelmat voivat johtua aikaisemmista oppimiseen liittyvistä negatiivisista kokemuksista tai ne voivat olla syynä menestymättömyyteen koulussa ja sosiaalisissa suhteissa. (Ikonen 2000, 66.) Toisaalta, tässäkin tutkimuksessa esiin tulleiden löytöjen kautta huomaamme, että oppiminen ja motivaatio ovat yksilöllisiä asioita. Yksilölliset erot opiskelijoiden kestävyudessa ja vastuuntunnossa vaikuttavat myös emotionaalisina tekijöinä oppimiseen. Motivaatiota voidaan myös lisätä erilaisin keinoin kuten sopivan opetustyylin, oppimateriaalin, palautteen ja rohkaisun avulla. Kun oppija kokee jonkin asian mielekkäänä, hän on valmis pitkäkestoiseenkin ponnisteluun. (Ikonen 2000, 68 – 69.)

Opettajien kokemukset toiminnastaan erityisopiskelijoiden kanssa olen jakanut kieltäytymiseen erityisjärjestelyistä, ahdistuksen kokemiseen sekä auttamishaluun ja ymmärtämiseen. *Kieltäytymistä erityisjärjestelyistä* edustaa ajatus, jonka mukaan opiskelijan auttaminen, esimerkiksi moniammatillinen yhteistyö on ”hyysäämistä”. Hyysäämisellä tässä yhteydessä opettaja tarkoittaa monen ihmisen ajan tuhlaamista, kun opiskelija olisi selvinnyt opinnoistaan, jos vain olisi halunnut.

Ja sitten aina hyssyteltiin. Täällä istu, jumalauta, jos kuinka monta kallispalkkaista ihmistä keskustelemassa ja hyysäämässä sitä. Sille luotiin niitä omia aikataulujansa... lukihäiröhommaa muka olevinaan, mutta minun mielestä se pysty lukemaan ihan normaalisti ja toimimaan ...

Kaikki eivät halua erityisopiskelijoille mitään erityisjärjestelyjä.

Ahdistuksen kokemista kuvaavat ajatukset, joiden mukaan on vaikea ymmärtää, mistä erityisopiskelijan kohdalla on kysymys. Ongelmien taustaa ei tiedetä. Toisaalta asenne erityisopiskelijaa kohtaan yritetään peittää, vaikka tunteiden peittäminen koe-taankin raskaaksi.

... se ei oo sillä tavalla avointa ja rehellistä vielä, että kyllä sitä mieltii, että mitä sen päässä liikkuu, että missä sen ajatukset, että millä tasolla ne menee... mää oon huomannu, kuinka pihalla se on, niin mää ajattelen koko ajan sitä, aina ko se on minun kans, että mää pelkään, että se näkyy minun käyttäytymisessä. ... Se saattaa sitte ehkä näkyä siinä minunki käyttäytymisessä. ... Kyllähän

minä yritän, että se ei näy, oonhan minä sen verran fiksu, että mä ymmärrän, että tällaset asiat ei saa näkyä, enkä mä näytä mitään.

Opettajat haluavat *tietoa opiskelijoiden taustoista*. Tietoa ongelmista ja niiden taustoista halutaan myös saada. Se koetaan hyvin tärkeänä.

No, se on ihan a ja o, mahdollisimman paljo ja mahdollisimman tarkasti koittaa selvittää taustoja. Kyllähän sen ymmärtää, niinku kuraattorikin sanoo, että jos opiskelija kieltää, niin ei voi kertua, tai että terveydenhoitajalla on omat määräykset, mutta kuitenkin kaikki, mikä on mahdollista, pitäis saaha tietää.

Toisaalta tietokin tuo ahdistusta, sillä kun on tietoa, tulisi opiskelijaa osata myös auttaa.

... kun tietää enemmän niistä taustoista. Ja ihan tämmönen näin, että alussa on semmonen tunne, niin, että hirveesti on asiaa... kauheen semmonen, toisaalta vähän ahistunu olo päästä niin, että ku pitäis olla niin monessa suunnassa.

Kolmannen, opettajien toimintaan liittyvän, tutkimuksessa esille tulleen suhtautumisen olen nimennyt *haluksi auttaa ja ymmärtää*. Haastatellut opettajat katsovat, että erityisopiskelijat tarvitsevat huomiota ja myös ajan antamisen he näkevät tärkeänä. Opiskelijoiden oma näkökulma tulisi ottaa paremmin huomioon. Nuorten maailmaa kokonaisuutena tulisi pohtia ja olisi pyrittävä huolehtimaan siitä, että opiskelijan elämänhallinta on kunnossa. Opettajan olisi myös hyvä pohtia ihmiskäsitystään.

... minä näkisin sen semmosena, että siinä on semmonen ihminen, joka on, jolla on aikaa, joka pystyy huomioimaan ne yksilölliset tarpeet ja niihin puutteisiin keskittymään niin, niin se on mun mielestä kaikista olennaisinta.

Ihmisten luokittelua hyviin ja huonoihin ei eräs haastateltu opettaja pidä oikeana. Hän haluaisi, että opiskelijoiden elämää yleensäkin ymmärrettäisiin paremmin.

... oikein niinku tosiaan suuttunu, että mikä on niinku hyvä, ja mikä on niinku onnistunu ja mikä on se kriteeri, että joku ihminen on hyvä... opettajan pitäisi pysähtyä miettimään, mikä on opiskelijan todellisuus, eli mitkä on sen arvot, kokemukset, elämäntilanne, ja niin edelleen, sillä hetkellä.

4.2 Opiskelun ongelma-alueet: ”Jos ei oo syntyessään saanu paukkuja...”

Toisessa tutkimusteemassa käsittelen haastateltavien kokemuksia erityisopiskelijoiden oppimiseen liittyvistä ongelmista. Teeman yhteydessä opettajat tuovat esille myös muita erityisopiskelijoilla esiintyviä ongelmia. Tutkimusongelmana oli selvittää, mitkä asiat tuottavat eniten ongelmia erityisopiskelijalle. Opiskelijat, joilla on löydöissä esille tulleita ongelmia, nimetään pääsääntöisesti erityisopiskelijoiksi. Seuraavassa eräs opettaja luettelee opiskelijoiden ongelmia, joita hän on kohdannut työssään .

... huumeista lähetään, että tämmöstä päihhteitten väärinkäyttöä, tuota sitte on tämmöstä valtavaa ylivilkkausta, keskittymishäiriöistä ja sitte on hahmottamisongelmaa, lukivaikeutta, kirjottamisongelmaa, ... äkikseltään silleen ossaa, että mitä sieltä niinko puuttus ...

Haastateltujen opettajien näkemys on, että erityisopiskelijoilla on pääsääntöisesti joko *oppimiseen tai elämänhallintaan liittyviä ongelmia*. Oppimiseen liittyvistä ongelmista älyllisen toiminnan ongelmat näkyvät opettajien mukaan siinä, että opiskelija ei ymmärrä opetusta.

*... siellä on semmosiaki, jotka haluaa hirveen jämyjä olla ja haluais tehdä töitä ja kaikkee, mutta yksinkertaisesti ei paukut riitä, ... sen takia, että se ymmärrys puuttuu tavallaan.
... mut kyllä se on niinku sellanen heikko sytytys.*

Haastateltavien näkemyksen mukaan oppimiseen liittyviä ongelmia ovat *lisäksi matematiikan oppimisvaikeudet, lukivaikeudet, hahmotushäiriöt, mieleen painamisen ongelmat ja hienomotorisen toiminnan ongelmat*. Nämä oppimisen ongelmat eivät välttämättä liity älykkyyteen (ks. esim. Ahonniska & Aro 1999; Ahvenainen & Holopainen 1999; Korhonen 1999; Räsänen 1999).

Oksanen (2001, 54) kuvaa oppimiseen liittyvien ongelmien monimutkaisuutta tutkimuksessaan erityisopetuksen arvioinnista. Hahmotusvaikeudet, jotka ovat yhteydessä visuaaliseen ja avaruudelliseen hahmottamiseen liittyvät usein myös tarkkaavuuden, muistin ja spatiaalisen orientaation elementteihin. Visuaalisen hahmottamisen osuus on vaikea erottaa muista toiminnoista. Motorinen toiminta on myös usein läheisesti yhteydessä visuaalisiin toimintoihin.

Yleinen, aineistosta nouseva näkemys on, että erityisopiskelijoilla on *ongelmia enemmän teoriaopinnoissa kuin käytännön töissä*. Toisaalta, erään opettajan kokemuksen mukaan, käytännön työt voivat jollekin tuottaa enemmän ongelmia kuin teoriaopinnot.

*Suurin ongelma on se, että ala on niin teoreettinen.
... että kyllähän siellä nyt teoria tieteenki tökkii ...
... teoria ei kiinnostanu ...
... se selvis teoriakokeista kaikista ihan kohtuullisesti, ei se tarvinnu ko aikaa enemmän, mutta sitte sillä ei ollu semmosia hoksottimia kuitenkaan taas tähän työelämään ja tähän itsenäiseen työskentelyyn, et jos sille sano, että ota tuo vasara ja hakkaa naula, niin se teki sen, mut jos sille annetaan tähän semmonen ... iso laatikko, missä on tuhannen erilaista naulaa, sanotaan sille, että valitte tuosta ite vähän mitä tarvit, nii sillä oli ongelma sitte.*

Ojanen (1994, 39 - 40) pohtii teorian ja käytännön suhdetta oppimisessa ja toteaa, että oppiminen ei rakennu faktojen kokoamisesta, vaan tiedon omaksumiselle on rakennettava puitteet, jotta oppija kiinnostuu, ymmärtää ja muistaa. Oppijan on koettava asiat omakohtaisesti, vasta sitten ne sisäistyvät ja muuttuvat merkityksellisiksi. Tähän tarvitaan subjektiivisten elämysten taso. Tieto kiinnittyy henkilökohtaiseen kokemukseen. Käytännön kokemus on tarttumapinta, ja ellei oppijalla ole kokemusten kautta saatua tarttumapintaa, ja ellei kokemusta problematisoida suhteessa teoriaan, teoria jää helposti käytännölle vieraaksi, abstraktisten käsitteiden koosteeksi. Teoreettinen opetus olisi jat-

kuvasti pyrittävä yhdistämään käytännön kokemukseen ja sen käsitteellistämiseen. Se on kokemusaineiston jäsentämistä.

Häger-Nylundin ja Hemmingin (1993) tutkimus tukee myös tässä tutkimuksessa esiin tulleita löytöjä. Heidän tutkimuksensa mukaan erityisopiskelijoiden ongelmia yleisessä ammattikoulutuksessa olivat ongelmat teoria-aineissa (yli 50 %:lla), ongelmat käytännön töissä (n. 30 %:lla), vaikeuksia ymmärtää ohjeita, ilmaista itseään kirjallisesti ja puhuen (n. 30 %:lla) ja ongelmat ystävyys-suhteissa, syrjäänvetäytyvyys ja eristäytyneisyys (n. 20 %:lla).

Tässäkin tutkimuksessa opettajat toivat esille, että joillakin heikkolahjaisilla opiskelijoilla on *ongelmia sosiaalisissa taidoissa*. He ovat syrjäänvetäytyviä ja arkoja. Opettaja arveli tämän johtuvan huonoista koulukokemuksista. Samoista syistä eräs haastateltava arveli johtuvan sen, että opiskelijoilla on *negatiivinen kuva omasta oppimisestaan*. Opiskelijat eivät tällöin luota omaan oppimiskykyynsä. Oppimisen ongelmaa, joka näkyy opiskelijan passiivisuutena, pidetään erään opettajan mukaan, väärin perustein, opiskelijan laiskuutena.

Mutta niinku se esimerkki, ku opiskelija ei tee mitään ja on kuitenkin toellisuuessa valtavia oppimisvaikeuksia ... nii minä opettajana aattelen, että se on laiska.

Pyen (1989) kuvaus syrjäänvetäytyvistä lapsista sopii, ainakin joiltakin osin, edellä kuvattujen opiskelijoiden ongelmiin. Pye kirjoittaa näkymättömistä lapsista, joilla hän tarkoittaa niitä oppilaita, jotka ovat koulussa, mutta eivät erotu joukosta. Oman turvallisuutensa vuoksi he pysyvät sivussa. Pyen mukaan on mahdotonta kehittyä älyllisesti tai kehittää mielikuvitustaan, jos ei ole avoin tapahtumille ja ihmisille. Syrjäänvetäytyvien lasten ahdinko on siinä, että he eivät ole avoimia eivätkä haavoittuvia. He vetäytyvät passiivisuuteen, salaperäisyyteen, vuorovaikuttamattomuuteen ja tylsyyteen – he rakentavat turvaa. Turvallisuus on puolustusta arvaamattomuutta ja yllätyksellisyyttä vastaan. Silloin ei tarvitse ottaa riskejä. Mutta näin ei voi oppia. Oppiakseen ihmisen on otettava riskejä ja uteliaana kohdattava ympäristönsä. Pye korostaa opettajan osuutta näiden lasten huomaamisessa ja oppimaan saattamisessa.

Haastateltavat kertoivat, että opiskelijoilla esiintyy myös opiskelua vaikeuttavana ylivilkkautta, keskittymisongelmia, käytöshäiriöitä, sääntöjen rikkomista ja eräs opettaja epäili opiskelijalla MBD:tä. Tutkimuksissa on todettu, että tarkkaavaisuus- ylivilkkaus-häiriö vaikuttaa ihmisen elämään lapsuudesta aikuisuuteen asti. Se aiheuttaa paljon haittaa ja siihen liittyy myös mielenterveysongelmien riski. Tarkkaavaisuuden häiriöön voi liittyä myös muut tuhoavat käytöshäiriöt, ahdistuneisuus sekä kehitykselliset oppi-

misvaikeudet. Tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriön yhteydessä todetaan usein myös lukemisvaikeus. Aikaisemmin häiriön yhteyteen liitettiin termi ”minimal brain dysfunction” eli MBD. Arviointimenetelmien kehittyessä tästä termistä on luovuttu. (Sandberg 1999.)

Haastateltujen opettajien mukaan *elämänhallinnan ongelmat*, jotka vaikeuttavat opiskelua, ja joiden takia opiskelija voidaan nimetä erityisopiskelijaksi, näkyvät *epäsäännöllisenä koulunkäyntinä, liiallisina poissaoloina, päihteiden väärinkäyttönä, motivoitumattomuutena ja haluttomuutena käydä koulua.*

Erään opettajan näkemys on, että vaikka opiskelijalla olisikin oppimisessa ongelmia, hän voi muuten olla hyvä opiskelija.

Jos niillä ei ole paukkuja, niin ne ei ole välttämättä niitä häiriöoppilaita. Ne on hirveän hyviä oppilaita silti, ne on miellyttäviä oppilaita, ne ei varmasti sano koskaan pahasti, ... mutta ko se on taas se alue, mistä puuttuu niinkö synnynnäiset lahjat.

4.3 Erityisopiskelijan opettaminen ja ohjaaminen: ”Se ajan antaminen, se on tärkeintä.”

Kolmannessa teemassa käsittelen erityisopiskelijan ohjaamista ja opettamista. Ensin esittelen löytöjä, jotka koskevat opettajien näkemyksiä ja kokemuksia erityisopiskelijoiden opettamisesta, toiseksi niitä asioita, jotka opettajat tuovat esille opetuksellisina keinoina eli millaisia opetusjärjestelyjä heidän mielestään tarvitaan erityisopiskelijoiden opettamisessa.

No mun mielestä se on tärkeä se, olokoonpa erityisopiskelija tai kuka tahansa, niin aikaa. Ja sitte, että jos on vielä erityisiä tarpeita oppimisen suhteen, niin mun mielestä kaikista oleellisin on se, että on aikaa keskittyä ja sitä myöten saaha jotakin aikaan. Että se ajan antaminen, se on tärkeintä.

Haastattelemani opettajat ovat yleisesti sitä mieltä, että *erityisopiskelijat tarvitsevat opettajan aikaa, huomiota ja ohjausta* enemmän kuin muut opiskelijat. Yleisestikin on huomattu, että jotkut oppilaat tarvitsevat enemmän aikaa ja tehostettua opetusta ja hyötyvät tuki-, lisä- ja tehostetusta opetuksesta (Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001, 121). Opetuksen ja ohjauksen tulee olla tarkkaa ja yksityiskohtaista. Ohjauksen tulisi olla myös jatkuvaa. Opiskelijoiden henkilökohtaiset tarpeet on huomioitava ja *heitä tulee kuunnella*. Aikaa kuuntelemiseen tulisi varata muulloinkin kuin oppitunneilla. Erityisopiskelijoita on *tuettava ja kannustettava*, heidän on saatava kokea onnistumisen elämyksiä. Kannustamisen haastateltavat näkivät yleisesti tärkeänä.

Opettajan on oltava kärsivällinen, ja hänellä tulee olla halu auttaa. Opettajan olisi myös pohdittava ihmiskäsitystään sekä käsitystä oppimisesta ja tiedosta.

No se vaatii varmasti enemmän tukea, enemmän huomaamista, kannustusta, koska aika monesti... siellä niitten aikaisemmat oppimiskokemukset ovat osalla aika huonoja.

Toisaalta tutkimusaineistosta nousi esille myös käsitys, että *opettajan tulee vaatia* opiskelijalta suorituksia ja koulunkäynnin säännöllisyyttä. Erään näkemyksen mukaan myös vaatimustaso tulisi säilyttää samanlaisena kaikille. Opettajan katsotaan olevan myös kasvattaja, jonka on vaadittava sääntöjen noudattamista.

Se on aivan turha, mä en ainakaan rupee kättelemaan, sillä tavalla, että selitetään ja katotaan sormien läpi...

Opettajan on itse toimittava esimerkillisesti. Opettajan on myös kannettava vastuu opiskelijan ammatillisesta osaamisesta. Opettajan tulisi arvioida opiskelijaa rehellisesti ja kertoa hänelle, jos näyttää siltä, että opiskelija ei tule selviämään opiskelemallaan alalla.

Opetuksellisina keinoina tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät *tukiopetusta, mukauttamista ja yksilöllistä opetusta*. Useamman kuin yhden opetusmenetelmän käyttäminen on haastateltujen mielestä tärkeää. Erään käsityksen mukaan opetusta tulisi myös konkretisoida. *Samanaikaisopetuksen* haastateltavat toivat esille yhtenä keinona yksilöllisen opetuksen ja henkilökohtaisen huomion antamiseksi. Verkostotyö eli *moniammatillinen yhteistyö* on joidenkin tutkimuksessa mukana olleiden mielestä myös tarpeellinen toimintamuoto opiskelijan huomioimisessa, joskaan kaikki haastatellut eivät nähneet sitä tarkoituksenmukaisena. Erään haastateltavan mielestä vaatimustaso on säilytettävä kaikilla samana eikä erityisjärjestelyjä tulisi sallia. Lehtinen (2001, 88 – 95) valottaa moniammatillisen yhteistyön etuja ja huomauttaa, että siinä usean ammattialan asiantuntijat jakavat tietonsa ja taitonsa toisten ryhmäläisten käyttöön. Opiskelijan asiat tulevat tarkastelun kohteeksi useasta näkökulmasta. Moniammatillisesta yhteistyöstä on hyötyä paitsi opiskelijalle, myös siinä toimiville asiantuntijoille.

4.4 Työssäoppimisen haasteet: ”Enemmän on haluja kuin kykyjä.”

Työssäoppimisella on uuden opetustoimen lainsäädännön ja opetussuunnitelmien uudistumisen myötä entistä merkittävämpi asema opiskelussa. Työssäoppimista kutsuttiin ennen uudistusta työharjoitteluksi. Nyt se on saanut keskeisen, tavoitteellisen opiskelun luonteen, ja siihen kiinnitetään oppilaitoksissakin suurempaa huomiota. Parhailaan ollaan luomassa uusia toimintamalleja esimerkiksi erilaisen oppijan työssäoppimiseen

liittyen. Seuraavassa esittelen haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä erityisopiskelijoiden työssäoppimisesta.

Haastateltavat näkivät opiskelijoille asetettavat tuottavan työn vaatimukset kahdella tavalla. Toiset katsoivat, että työnantaja odottaa työssäoppijalta *tuottavaa työtä* ja täysipainoista suoritusta, kun taas toisten mukaan opiskelijat eivät osallistu työntekoon täysipainoisesti, vaan suorittavat *avustavia tehtäviä*.

Nykyään, ku on kolmas vuosi, niin se on ihan... kyllä niiden täytyy alkaa tuottaa, että ketään ei voi palkata silleen nyhjöttämään. Se on hankala tilanne.

Niin, nehan eivät yksin pysty toimimaan siellä sillon työharjoittelun aikana, vaan ne ovat siinä niinku apumiehenä ja seuraamassa...

Se, tekeekö opiskelija tuottavaa työtä vai toimiiko avustavissa tehtävissä, riippuu myös opiskeltavasta alasta, sillä joillakin aloilla ”on täytettävä tietyt kriteerit ja on ikärakenteet ja tässä on vaatimukset monenlaiset...”

Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että työpaikoilla vaaditaan opiskelijoilta *työaikojen noudattamista* sekä työpaikan sääntöjen noudattamista. Eräällä opettajalla oli myös kokemus, että työpaikoilla on kiire, ja että erityisopiskelijoilta ja *aloittelijoilta vaaditaan liikaa*. Työpaikoilla ei ole aikaa ohjata niitä opiskelijoita, jotka tarvitsevat paljon ohjausta. Haastateltujen opettajien kokemuksen mukaan työelämä on nykyään kovaa, ja opiskelijoilta vaaditaan monipuolisia taitoja. Opiskelijan ulkoinen olemus muoti- ja kauneusalalla on tärkeä: ”... *omassa ulkonäössäkkin semmonen tyylikkyys ...*”

... työpaikat vaatii tiettyjä sääntöjä, ja sitte se, mikä on ihan yleismaailmallistaki, että kuletaan ajallaan ja käyään töissä niinku työelämän säännöt sanoo.

Ne mielellään ottas vaan kakkosia tai kolmosia, tavallaan ovat jo vähän valamiimpia sinne työpäikalle ... Mutta kovaahan se on tänä päivänä tuo työelämä.

Työelämässä onkin käynnissä huomattava rakenteellinen muutos. Teknisen kehityksen myötä ne alat, joilla vaadittaisiin vain vähän koulutusta ja ammattitaitoa, ovat kadonneet ja sijaan on tullut ammatteja, joissa vaaditaan modernien työtapojen hallintaa. Työnteko on keskeinen sosiaaliseen toimintaan osallistumisen tapa ja se on tullut yhä vaativammaksi. Ne, joilla on ongelmia, eivät ole hyvässä asemassa kilpaillessaan työpaikoista. (Tuomainen, Myllykangas, Elo & Ryynänen 1999, 100 - 101.) Työnantajilla on haastateltujen opettajienkin kokemuksen mukaan usein suuret odotukset.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että ennen työssäoppimisjaksoa *opettajat ohjaavat opiskelijoita* hyvään käyttäytymiseen, palautteen vastaanottamiseen sekä itsetuntemukseen.

Ja ei se oo pelekästään työssäoppimista, vaan se on just sitä... vuorovaikutustaitoja, käyttäytymistä, palautetta, itsetuntoa, on nyt esimerkiksi huomenna itsetunto aiheena, omat voimavarat,

omat heikkoudet, missä mun pitää kehittää itteeni. Tavallaan lähetään siitä opiskelijasta itestään liikkeelle tai sen täytyy ensin itte se selvittää, minkälainen minä olen, että me opettajina osattas sitte sille katella se oikea työpaikka ettei tulis sitä törmäyskurssia.

Työpaikoilla opettajat kertovat etukäteen opiskelijoista. Eräs opettaja mainitsi, että *työn kannalta merkittävät asiat on kerrottava*. Esille tuli myös, että työpaikan on tiedettävä opiskelijan taidoista, koska työnantaja on vastuussa omasta kalustostaan, eikä työssäoppijan vakuutus korvaa, jos vahinkoja sattuu. Yksi haastateltava huomautti, että kertominen on tärkeää senkin takia, että opiskelija ei joutuisi tekemään liian vaativia tehtäviä.

... jos on erityisopiskelija ja on työssäoppimassa, nii minkä verran tiedottaa sitä työpaikkaa etukäteen, tiedottaako niin, että se tiedotus ei vie siltä opiskelijalta sitä työssäoppimispaikkaa, että ne päättää, että ei me otetakaan sitä. Mutta sitte se, että jos mä en tiedota siitä riittävästi työpaikalle ja jos opiskelija mennee sinne ja siellä huomataan, että eihän se pärjääkkään, ne on odotaneetki enemmän, eli silloinkinhan tulee ristiriita.

Haastateltavat toivat myös esille, että kolmannella luokalla hallitaan yleensä useimmat ammatissa vaadittavat taidot. Koska erityisopiskelija ei näitä taitoja hallitse, hänelle pyritään löytämään sopiva työpaikka, jossa opiskelijalle annetaan hänen taitojaan vastaavia tehtäviä.

Jotkut tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että koulun ulkopuolinen työssäoppimispaikka on parempi kuin se, että opiskelija jää koululle, omalle osastolleen työssäoppimisjakson ajaksi. Kaikkien haastatteluissa tätä asiaa ei tullut esille. Hakkaraisen, Keskisen ja Virtasen (1992) mukaan on myös tärkeää, että työntekijä saa valmiudet ja mahdollisuudet kehittää työtään. Tämä tulee mahdolliseksi parhaiten, kun koulutuksesta osa viedään työpaikalle ja oppiminen kytketään koko työyhteisön ja toimintajärjestelmän kehittämisprosessiin. (Virtanen 2000, 158.)

Erään alan opettaja katsoi, että mukautettu tutkinto ei ole mahdollinen, mutta jos sellainen joudutaan tekemään, työpaikan tulee olla vaatimaton. Yksi opettaja otti esille sen, että opiskelijan ongelmat pyritään tiedostamaan ja opettaja ohjaa opiskelijaa tarvittaessa työssäoppimispaikalla ongelmatilanteissa. Koululta annetaan tuki työssäoppimispaikoille.

Kilpailu työpaikoilla on koventunut, ja sen ovat haastattelussa mukana olleet opettajatkin huomanneet. Erityisopiskelijat tai ensimmäisen vuoden opiskelijat eivät ole työpaikoilla niin haluttuja kuin pitemmällä opiskeluissaan olevat, kyvykkäämmät opiskelijat Tuomainen (1994, 30 - 38) kuvaa koululaitoksessa ja työmarkkinoilla vallitsevaa kilpailua, joka ilmenee heikommin menestyvien ja kyvykkäimpien yksilöiden vastakainasetteluna ja valikoitumisena koulutuksen ja työelämän hierarkiassa eri tasoille. Hänen mukaansa kilpailua on paljon, ja koululaitos perustuu yleisesti sivistävän tehtä-

vänsä ohella ajatukseen kyvykkäimpien yksilöiden valikoitumisesta korkeimman opetuksen piiriin. Myös työmarkkinat kilpailuttavat osallistujiaan; ideaalien mukaan menestyksekkäs työ edesauttaa korkean statuksen saavuttamista ja arvotetaan riittävällä rahalla.

... niin korkeintaan jossain syrjäkylällä, jossain semmosessa vaatimattomassa liikkeessä, että halvalla tekkee...

4.5 Opiskelijan aikaisemmat opinnot: ”Ihan tämmöset perusasiat, säännöllisyydet, käyttäytymiset ja tämmöset, pitäis olla kunnossa.”

Yhteistyö yläasteiden, eli lähettävien oppilaitosten kanssa, on tärkeää. Erityisen tärkeäksi sen merkitys nousee erityisopiskelijoiden kohdalla. Tutkimuksessani tarkastelen yhteistyön kehittämistä siitä näkökulmasta, mitä ammattioppilaitoksen opettajat toivoisivat opiskelijoille opetettavan ennen ammattioppilaitokseen tulemistä.

Eräs haastatteluun osallistunut opettaja huomautti, että hän ei halua arvostella tai moittia peruskoulua. Yksi haastateltava oli sitä mieltä, että peruskoulun taso ei ole laskenut, mutta hänen mukaansa ammattioppilaitoksiin tulevat heikoimmin peruskoulussa menestyneet opiskelijat. ”*Jos kaikki oppii, mitä opetetaan, niin paljo oppii*”, oli erään opettajan kokemus peruskoulussa annettavasta opetuksesta. Esille tuli myös näkemys, että ihan kaikkia asioitahan voisi opettaa enemmän.

Eräs hyvin keskeinen, esille tullut asia, jota peruskoululta odotetaan, on *toive opiskelijoiden hyvästä opiskelumotivaatiosta*.

... oppimisen suhde siihen vapauteen, että se on mun mielestä yläaste ei niinku motivoi oppilasta niihin omiin suorituksiin, mahdollisimman hyvin tekemiseen. Motivaatio ja asenne ja tämmönen, että se lähtis itestä. ...

Ikosen (2000, 61) mukaan motivaatio arkiajattelussa vaikuttaa yksinkertaiselta asialta, mutta se on monimutkainen psykologinen prosessi, joka selittyy henkilön persoonallisuuden liittyvillä ominaisuuksilla, tilannetekijöillä sekä näiden yhteisvaikutuksella. Huonosti motivoituneiden opiskelijoiden motivaatiota voidaan kuitenkin lisätä (Ikonen 2000, 68). Pirttiniemen (2000, 123) mukaan hyvä koulunkäyntimotivaatio edesauttaa peruskoulun jälkeisten koulutusratkaisujen onnistumista.

Tässä tutkimuksessa opettajat kuvasivat opiskelumotivaatiota seuraavin käsittein: mahdollisimman hyvin suorituksiin motivoiminen, opiskelusta välittäminen, säännöllinen koulunkäynti, mielenkiinto opiskeluun, myönteinen opiskeluasenne, käsitys siitä, että opiskellaan itseä varten, pois pakonomaisuudesta, oppimisen ilon säilyttäminen.

Korpisen (1990, 90) tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten koulumotivaatio heikenee yläasteen aikana. Koulu koetaan pakonomaiseksi järjestelmän osaksi, johon osallistuminen ei ole erityisen miellyttävää (Tervo 1993, 233).

Paitsi hyvää opiskelumotivaatiota, haastatellut opettajat toivoivat yleisesti myös sitä, että opiskelijat osaisivat *käyttäytymisen perusasiat*, esimerkiksi tervehtimisen ja lakin ja takin riisumisen oppituntien ajaksi sekä opiskeluvälineistä ja omista asioista huolehtimisen. Useat haastateltavat toivoivat myös, että opiskelijat olisi opetettu noudattamaan aikatauluja.

*... että jos opiskelija on oppinu siihen, että tulee millon sattuu, tai hukkaa välineet tai käyttäytymisohjeet ei oo selekeet, nii ei kai voi hirveen äkkiä vaikuttaakaan tähän.
Ja samalla se kasvattaminen erilaisiin tapoihin pelekästään, että jos tullaan sisälle, nii kyllähän sitä pittää luokan ovveen koputtaa ku tullaan. Näitä perusasioita
... että opetetaan niitä asioita, otetaan takit pois, lakki päästä pois... sillainhan se kasvaa se henkilö tiettyihin normeihin eli ymmärtää, että tää on sitä sivistystä, tää.*

”Sivistyminen ei ole maailmasta irrottautumista ja siitä vieraantumista vaan maailmaan menemistä ja `hyvän elämän` rakentamista.” (Volanen 1997, 117.)

Yleinen huomio oli, että *matemaattiset taidot ovat opiskelijoilla heikot*. Niihin haastatellut opettajat toivoivat kiinnitettävän enemmän huomiota. Eräs opettaja oli huomannut, että kemian ja fysiikan opiskelun pystyminen, valinnaisuuden takia, peruskoulussa kokenaan välttämään. Se voi aiheuttaa ongelmia jatkossa.

*Ja matemaattiset aineet on surkeassa jamassa.
Valillä oli ne valinnat niin, että on oppilaita, jotka ei oo yhtään lukeneet fysiikkaa tai kemiaa. Sopi-
van kiertotien valitsi, niin pysty näin tekemään.*

Pirttiniemi (2000, 88) pohtii tutkimuksessaan peruskoulun vaikuttavuudesta, onko yläasteen äidinkielen, fysiikan ja kemian opetussuunnitelmien sisällöissä tai oppituntien toteutuksessa jotakin vialla. Hänen tutkimuksessaan oppilaiden kommentit viittaavat siihen suuntaan.

Haapasalon (1997, 132, 243) esille tuomat ajatukset tukevat myös tätä ajattelua. Matematiikkaa on hänen mukaansa pidetty taitona laskea, käyttää sääntöjä, menetelmiä ja kaavoja. Staattiseen tiedonkäsitykseen perustuvassa opetuksessa oppija kokee itsensä passiiviseksi objektiksi, jonka on opittava tietoja ulkoa. Tällaisessa oppimisessa matematiikka on koettu negatiiviseksi. Käsitys matematiikasta pelkkänä taitona laskea tai osata kaavoja ulkoa, on osoittautunut riittämättömäksi. Dynaamiseen tiedonkäsitykseen siirtyminen korostaa oppijan aktiivista roolia, jolloin matematiikka ymmärretään ajatteluprosessien kehittämisenä. Tällöin matematiikka liitetään oppijan todellisiin kokemuksiin ja tässä aktiivisessa prosessissa oppija rakentaa itselleen kuvaa todellisuudesta.

Haapasalo näkee matematiikan merkityksen laajana, myös ajatteluun ja elämään liittyvänä asiana. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että myös tässä tutkimuksessa mukana olleet opettajat kokevat matematiikan tärkeäksi oppiaineeksi.

Matematiikan taitojen lisäksi eräs opettaja esitti toiveen, että opiskelijoille opetettaisiin peruskoulussa *itsearviointitaitoja*. Näiden taitojen avulla opiskelija saisi realistisen kuvan itsestään. Se edistäisi opettajan mukaan myös uusien taitojen oppimista. Hän on sitä mieltä, että itsearviointitaitoja voi harjoittelemalla oppia. Itsearviointitaitojen hallitseminen edesauttaisi realistisen minäkuvan rakentumista. Realistinen minäkuva on Korpisen (1993, 24 – 25) mukaan yksi koulun tärkeimmistä oppimistuloksista terveen itsetunnon, myönteisen itsearvostuksen ja itseluottamuksen lisäksi.

... tietynlainen itsensä tarkkailemisen kyky, niin minusta se on ehkä semmonen, että realistinen itsearviointikyky ois aivan äärimmäisen tärkeää ja se ois semmonen yleinen taito, jonka pystyisi ehkä vielä opettamaan tai sitä ainakin pitäis pystyä harjoittelemaan ja kyllähän se kehittyy.

Tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi eräs opettaja toivoi, että *opiskelijoista huolehdittaisiin* peruskoulussa enemmän. Pirttiniemen tutkimuksessa oppilaiden tulevaisuus näyttää sitä valoisammalta mitä paremmin koulu onnistuu tukemaan oppilaita yläasteen aikana (Pirttiniemi 2000, 118). Tutkimusaineistosta nousee esille käsitys, että opiskelijoille tulisi korostaa *oman ryhmän merkitystä*. Oksasen (1998, 238) mukaan ryhmän merkitys on siinä, että se tarjoaa jäsenilleen mahdollisuuden kognitiivisiin konflikteihin. Konfliktien syntyminen edellyttää kuitenkin sitä, että oppilas pystyy analysoimaan omia ja toisten käsityksiä sekä vertaamaan niitä. Siihen tarvitaan opettajan ohjausta.

Erään haastatellun opettajan mielestä opiskelijat olisi totutettava siihen, että ongelmien ilmaantuessa kotiin otetaan välittömästi yhteyttä. *Poissaoloihin olisi hyvä puuttua ajoissa*. Koulun ja kodin yhteistyöllä, opettajan henkilökohtaisella vaikutuksella ja opintojen ohjauksella onkin arveltu olevan merkitystä arvosanoihin ja koulutusvalintoihin peruskoululaisilla. Myönteisillä koulukokemuksilla on vaikutusta myöhempään opiskeluun ja koko elämään. (Pirttiniemi 2000, 48 – 49.)

Eräs opettaja oli sitä mieltä, että peruskoulussa opiskelijoilta *tulisi yleensäkin vaatia enemmän*. Hän ymmärsi, että opettajat ovat väsyneitä eivätkä aina jaksaa vaatia riittävästi.

4.6 Toimenpide-ehdotuksia: ”Me tarvittas semmonen ammattimies.”

Tässä luvussa tuon esille tutkielman löydöistä opetuksen kehittämistä koskevia asioita. Esittelen, mitä toimenpiteitä haastatellut opettajat näkevät tärkeiksi ja miten he toivoisi-

vat oppilaitosta ja sen toimintaa kehitettävän, jotta erityisopiskelijoiden asettamiin haasteisiin pystyttäisiin vastaamaan.

Yhtenä keskeisenä keinona erityisopetuksen haasteeseen vastaamiselle haastattelussa mukana olleet opettajat pitivät *resurssien lisäämistä*. Tässä yhteydessä opettajat tarkoittavat taloudellisia resursseja, joiden avulla ryhmäkokoja voitaisiin pienentää ja opettajien käytössä olevaa tuntimäärää lisätä. Tuntimäärää lisäämällä voitaisiin mahdollistaa tukiopeus sekä enemmän yksilöllistä opetusta kaikille opiskelijoille.

”Jokainen pitäis mun mielestä pystyä huomioimaan yksilönä.”

Näiden lisäksi osastoilla tarvittaisiin *lisää ammattitaitoista henkilökuntaa*. Useat opettajat näkivät niin sanotun ammattimiehen palkkaamisen osastoille erityisopiskelijoita varten hyvänä vaihtoehtona.

*Niin, niin ois mahtava, kun ois se ammattimies tai ammattinainen, joka auttaisi juuri tuommosissa tilanteissa ja just tämmösten, ku on erityisoppilas, jonka vieressä pitäis seistä.
... ryhmäkoot on menny liian isoksi.
... että jos on iso ryhmä... niin saaha kaikista integroimalla, että se onnistus se homma... ihmisiä minusta tarvii ehottomasti siihen mukkaan.*

Häger-Nylundin (1995, 114) tutkimus heterogeenisten ryhmien opettamisesta ammat-tioppilaitoksessa tuo esille myös resurssien tarpeen lisäämisen. Lisäksi siinä kiinnitetään huomiota oppilashuoltoon, yhteistyön tarpeeseen, käytännön ja teoretietojen puutteeseen opettajilla sekä asenneongelmiin, jotka johtavat segregaatioon.

Suuremman joustavuuden opiskelussa ja opetussuunnitelmissa toivat jotkut esille ammattiin kouluttautumisen onnistumiseksi. Saman asian tuo esille opettajia kouluttava Maija Hirvonen. Hän on saanut opettajilta viestejä, että ammatillisessa koulutuksessa pitäisi olla tarjolla muutakin kuin tutkintotavoitteista koulutusta. Hän mainitsee esimerkkinä valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen. (Nissilä 2002, 15.)

Eräät haastatellut opettajat katsoivat, että *opetusta mukauttamalla* erityisopiskelijoita voitaisiin auttaa ammattiin. Eri oppiaineisiin tulisi laatia mukautetut kriteerit. Tutkinto-vaatimusten tavoitteita onkin mahdollista mukauttaa. Opetus on mukautettava siten, että opiskelija saavuttaa mahdollisimman suuressa määrin opetussuunnitelman perusteissa mainitut tavoitteet. (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen 2002, 17). Haastatteluissa nousi esille myös ajatus *tutkinnon puolittamisesta* eli ajatus siitä, että opiskelija, jolla on ongelmia oppimisessa, suorittaisi vain osan tutkinnosta ja saisi sen mukaisen tutkintotodistuksen. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että *muutetut tavoitteet*, ilman virallista mukauttamista, voisi olla yksi vaihtoehto. Samoin

tulivat esille ydintaidot, jotka tulisi määritellä. Ydintaidot olisivat niitä taitoja, jotka vaadittaisiin kaikilta.

Meillä itsellämme pitäis pyrkiä määrittelemään nämä ydintaidot, ja sitte tää oli minusta hyvä, tämä ammatin puolikkaisuus.

Haastatellut opettajat halusivat myös *muutoksia rahoitusjärjestelmään ja opiskelijavalintaan*. Tällä hetkellä oppilaitos saa rahaa opiskelijamäärän mukaan ja siitä seuraa, että opiskelijoita otetaan kesken lukuvuodenkin ja suosituilla linjoilla ryhmäkoot nousevat suuriksi, oli erään opettajan toteamus. Opetusministeriön työryhmän muistiossa todetaan ammatillisen opetuksen rahoituksesta näin: ”Ammatillisen peruskoulutuksen rahoitus määräytyy opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain (635/1998) ja asetuksen (806/1998) mukaisesti opiskelijamäärän ja opiskelijaa kohden määrätyn yksikköhinnan tulon perusteella. Mainittua tuloa kutsutaan lainsäädännössä valtiosuuden perusteeksi. Kuntayhtymä ja yksityinen koulutuksen järjestäjä saavat rahoituksena valtiosuuden perustetta vastaavan määrän kokonaisuudessaan. Ammatillisessa peruskoulutuksessa yksikköhinnat lasketaan ja määrätään keskimääräisten yksikköhintojen pohjalta koulutusaloittain.” (Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen 2002, 23 – 24.) Pienet opetusryhmät tulevat siis suhteellisen kalliiksi oppilaitokselle.

Koulun pitäis saada rahaa keskiverto-oppilasmäärän mukkaan. Vaikka tulis yksi oppilas. Meilleki tuli kaks uutta opiskelijaa kesken vuoden, ne työllistää enemmän ku koko muu ryhmä. Eihä ne mahu ees luokkaan, meillon joskus kaksikymmentä. Ne kaverit, jotka haalitaan, ei niilloo motivaatiota opiskella.

Opiskelijavalintaa miettiessään, jotkut opettajat olivat *pääsykokeiden* kannalla. Muutamille ammattialoille voitaisiin heidän mielestään pääsykokeella valita sopivat opiskelijat. Opiskelijavalinnat ovatkin Pirttiniemen (2000, 52) mukaan muuttumassa entistä enemmän yksilön ominaisuuksiin perustuviksi haastatteluineen ja pääsykokeineen. Pääsykokeilla pyritään löytämään alalle sopivat opiskelijat ja karsimaan sinne soveltumattomat. Vähemmän suosituille linjoille pääsevät opiskelemaan lähes kaikki halukkaat.

Yleisin näkemys opettajilla oli, että *erityisopiskelijaa olisi tuettava selviämään opinnoistaan* ja saamaan tutkintotodistus. Tuen tarvetta ei ole juurikaan tutkittu opiskelijoiden omasta näkökulmasta. Harrisonin (1996, 188) mukaan inklusiivisessa opiskelussa tulee kiinnittää huomiota opiskelijoiden omaan tavoitteenasetteluun. Lisäksi opetuksen ja opiskelijoitten tukemista tulee arvioida. Corbett (1993) huomauttaakin, että meillä on taipumus arvioida, miltä asiat meistä tuntuvat, ei sitä, miltä ne tuntuvat arvioinnin kohteena olevista ihmisistä. Arvioinnin tulee koskea yhtä hyvin tunteita ja arvoja kuin tu-

losten mittaamista. (Harrison 1996, 188). Olisi siis huomioitava myös opiskelijoiden oma näkemys opiskelustaan ja sen tukemisesta.

Toisaalta esiintyi myös näkemys, jonka mukaan opiskelijalle *tulisi suositella linjan vaihtamista*, ellei hän selviäisi opinnoista. Taso ei pitäisi laskea. Esille tuli myös näkemys, että jos opiskelijalla on päihdeongelma, hänet tulisi lomauttaa ja hänen kanssaan tulisi miettiä vaihtoehtoja. Päihteiden käyttöön puuttumiseen toivottiin toimintamallia. Oppisopimuskoulutus katsottiin hyväksi vaihtoehdoksi niille opiskelijoille, joita koulu-mainen opiskelu ei kiinnosta. Pirttiniemen (2000, 40) kokemuksen mukaan niitä nuoria, jotka ovat epävarmoja jatkokoulutuksestaan, kiinnostaa erityisesti oppisopimuskoulutus. Se edellyttäisi hänen mukaansa kuitenkin nuorten omaa aktiivisuutta työpaikan hankkimisessa.

Tällä hetkellä käytössä olevista toiminnoista haastatellut opettajat halusivat jatkaa tukiopetuksen käyttöä, erityisopetusta, lukioopetusta, samanaikaisopetusta, kokeiden uusimisen mahdollisuutta sekä testejä. Uutena testinä eräs opettaja toivoi *käden taitoja mittaavaa testiä*. Yksi haastateltu totesi *ESR -projektien tuovan lisäresurssia erityisopiskelijoiden opiskelun tukemiseen*.

Projektien hyöty on huomattu laajemminkin. Jahnukaisen (1995, 54 – 55) mukaan yksittäisissä kehittämissuorituksissa olleet opiskelijat ovat motivoituneet opiskeluun. Koulu voi siis onnistua niin sanottujen erilaistenkin nuorten kanssa, jos toimintamuodot ovat joustavia. Jahnukaisen mielestä erityiskasvatuksellista ajattelua tulisi siirtää projekteista oppilaitoksen yleisiksi käytännöiksi. Hänen mielestään erityispedagogiikka on eräs keino yksilölliseen huomioon sekä nuoruuden haasteiden kohtaamiseen.

Eräs opettaja totesi, että *ellei koulu pysty vastaamaan erityisopetuksen haasteisiin, koko koulutusjärjestelmä tulee kärsimään ja nuori joutuu maksamaan liian kalliin hinnan syrjäytyessään*. Tästä ollaan yleisesti huolissaan. Vuosisatamme todellinen haaste on lisääntyvä tietoisuus jokaisen yksilön kyvykkyydestä ja niistä hyödyistä, joita jokainen voi parhaimmillaan tuottaa yhteiskuntaan (Harrison 1996, 196). Mutta länsimaiset yhteiskunnat ovat tällä hetkellä voimakkaasti valikoivia ja syrjäyttäviä. Yksi keskeinen syrjäytymisen muoto on työmarkkinoilta syrjäytyminen. Muita syrjäytymisen alueita ovat koulutus-, kulutus- ja asuntomarkkinoilta syrjäytyminen sekä syrjäytyminen sosiaalisista verkostoista ja osallistumisesta. (Tuomainen ym. 1999, 100.)

Myös suomalaisessa yhteiskunnassa on menossa vaihe, jolloin kamppaillaan siitä, mihin suuntaan yhteiskuntaa on kehitettävä. Kiistelyä käydään yhteiskuntamme kiinteydestä, köyhyydestä, syrjäytymisestä ja yleensäkin hyvinvointimallistamme. Avainky-

symys on, millaiset ovat euromenestyjien, sinnittelevän kansan ja syrjäytyjien väliset suhteet. Tähän kolmen kerroksen yhteiskuntaan liittyy yksilöllistyminen. Vaarana on, että ajaudumme pirstoutuneeseen hyvinvointimalliin, jossa euromenestyjät käyttävät valtaa. Toinen vaihtoehto olisi moninaisen tasa-arvon hyvinvointimalli. (Heinonen 1999, 166 – 168.) Näiden samojen voimien kamppailu on nähtävissä myös koulutuksessamme ja se tuo uusia haasteita koululaitokselle, työelämälle ja koko yhteiskunnalle.

5 POHDINTA

5.1 Opetussuunnitelma opetuksen kehittämisen välineenä

Tutkimukseni tarkoituksena oli saada tietoa opettajien käsityksistä ja kokemuksista, joita heillä on erityisopiskelijoista. Olen kartoittanut näitä asioita oppilaitoksemme erityisopetuksen opetussuunnitelman laatimista varten. Opetussuunnitelma edustaa Koutselinin (1997, 87 - 88) mukaan ympäröivää yhteiskuntaa, jossa se on syntynyt. Opetussuunnitelman (curriculum) kehittämisen teoreettinen perusta on tulevaisuuden määrittämisessä. Kehyksen muodostavat siis opiskelijat ja yhteiskunta, jotka edistävät tulevaisuuden muutoksia.

Opetussuunnitelman filosofia on toteutunut hyödylliseksi katsotun tiedon valikoitumisessa, tavoitteiden asettelussa ja prosesseissa. Nämä taas ovat koulutuspolitiikan ilmentymiä ja yhteydessä valtioon, siinä poliittisiin ja lakeja säätäviin elimiin. Opetussuunnitelmaa on käytetty sosiaalisen, taloudellisen ja kulttuurisen kontrollin välineenä. Tämän ns. postmodernismin vastareaktion rajoittavalle rationalismille ja sille, että ihmistä pidetään vain tuotteena ja kuluttajana, on syntynyt ns. meta-modernisaatio, joka ottaa huomioon ihmisen ja maailman vuorovaikutuksen ja korostaa yhteisöllisyyttä. Meta-moderni ajattelu edustaa uutta yhteyttä opettajien ja opiskelijoiden sekä opiskelijoiden ja maailman välillä. (Koutselini 1997, 87 – 88)

Lowtonin (1980) mukaan opettajien rooli opetussuunnitelmien kehittäjinä, auttaa heitä itseään löytämään kadotetun yksilöllisyytensä ja pedagogisen autonomiansa, jonka he ovat menettäneet toteuttaessaan valmiina annettuja opetussuunnitelmia. Opettajien tulee kyetä tarkastelemaan opetussuunnitelmia, ei vain läpikäytävinä sisältöinä, vaan pikemminkin muuttuvina prosesseina. (Kouselini 1997, 96.)

Tutkimuksessani yhtenä keskeisimpänä tarkoituksena oli myös kartoittaa opettajien ja erityisopiskelijoiden kohtaamista ja siihen liittyen vuorovaikutusta opettajien näkökulmasta. Olen mielestäni saanut tutkimuksessa sellaista tietoa opettajien käsityksistä ja kokemuksista, mikä auttaa hahmottamaan erityisopetuksen opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtia. Tämä tieto auttaa opetussuunnitelmassa määriteltävien tavoitteiden asettamisessa. Tavoitetaso on nyt helpompi määrittää. Opetussuunnitelmatyö oppilaitoksessamme on tärkeää, koska oppilaitoksemme on periaatteessa inklusiivinen oppilaitos ja jo se asettaa paljon haasteita opetukselle.

Tutkimusten mukaan opetussuunnitelma on keskeinen työväline inklusion toteuttamisessa ja sen ylläpitämisessä. Inklusiivisen opetussuunnitelman mallia ei ole olemassa, koska opetuksen on oltava joustavaa, mielekästä ja toteutettavissa kontekstissaan. (Väyrynen 2001, 25). Opetussuunnitelma on siis tarkoituksenmukaista laatia kunkin oppimisympäristön tarpeet huomioon ottaen.

5.2 Opiskelijat mukaan opetuksen suunnitteluun

Myös opiskelijoiden omaa osallistumista pidetään tärkeänä opetusta suunniteltaessa. Harrisonin (1996, 188) mukaan (FEU 1988) opetussuunnitelmalleja FE:ssä (further education) kehitetään oppijajohtoisesti. Niissä painotetaan arviointia, opetussuunnitelman (curriculum) suunnittelua, opetuksen onnistumista sekä kaikkien oppijoiden taitojen kehittämistä. FEU 1990 ehdottaa, että laadullisen oppimisen kriteerin tulisi sisältää opiskelijoiden oman oppimisen reflektoinnin. Siitä selviäisi, miten tehtävät ovat ”purreet” ja miten ne on tehty.

FEU 1991 ehdottaa, että opiskelijoiden tulisi olla mukana kaikissa arviointivaiheissa. Se pitäisi tehdä niin joustavaksi kuin mahdollista ja poistaa tarpeettomia esteitä sekä optimoida pääsy merkittäviin, opiskelijoiden kyvyt huomioon ottaviin tutkintoihin. Arvioinnin tulisi olla diagnostista, formatiivista ja summatiivista. (Harrison 1996, 188).

Opiskelijoiden mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun ja heidän näkemystensä kartoittaminen on huomattu tärkeäksi myös suomalaisissa tutkimuksissa. ”Oppilaiden osittain kriittistenkin mielipiteiden kautta koulut voivat saada maksutonta konsultaatiota toiminnastaan. Oppilaiden mukaanottaminen koulun vaikuttavuuden arviointiin on välttämätöntä, mikäli koulun toimintakulttuurista ja sen hengestä aiotaan saada luotettavia tuloksia.” (Pirttiniemi 2000, 66) Tässä yksi jatkotutkimusaihe, joka osoittautui kirjallisuuden kautta tärkeäksi tutkimuskohteeksi.

Pirttiniemi (2000, 65 - 66) kritisoi nykyisiä käytäntöjä toteamalla, että koulut tekevät päivittäistä työtään perinteisten toimintamallien pohjalta. Erityisesti kouluongelmista kärsivien oppilaiden mielipiteitä ei oteta huomioon koulun toiminnassa. Hänen mukaansa koulujen tulisi arvioida omia käytäntöjään ja tarkastella, ovatko muodot oikeita ja toimivatko ne riittävän hyvin. Bradley, Dee and Wilenius (1994) huomasivat, että tuki on ehkä vähiten tutkittu näkökulma jatko-opinnoissa erityistä tukea tarvitsevilla. Sitä, mikä on tehokasta tukea, ei ole tutkittu opiskelijoiden kannalta eikä sitä, vaikuttaako tu-

ki lainkaan. (Harrison 1996, 189) Jos tätä ei ole vielääkään tutkittu riittävästi, se olisi yksi hyödyllinen jatkotutkimusaihe.

Työni aikana mieleeni tullut kiinnostava tutkimusaihe, joka liittyy edelliseen, olisi tutkia niitä tekijöitä, jotka ovat auttaneet erityisopiskelijoita pärjäämään opiskelussaan ja elämässään. Näitä tutkimuksia on kyllä jo tehty, mutta eri näkökulmasta tarkasteltuna aihe saattaisi antaa vieläkin uutta, mielenkiintoista tietoa. Olen opettanut esy-luokassa ja seurannut erityisluokalta ammattioppilaitokseen siirtyneiden poikien opiskelua useita vuosia. Suurin osa heistä näyttää selviävän, joskaan ei aivan suoraviivaisesti, vaan alaansa etsien. Olen usein miettinyt, mitkä tekijät heidän elämässään ovat olleet merkittäviä selviytymisen kannalta.

Bradley et al. (1994) huomauttaa, että vasta viime aikoina on huomattu opiskelijoiden oman näkemyksen tärkeys opetuksen laadun tutkimisessa. On vielä tutkimatta, missä laajuudessa oppilaitosten itsesuojelu on esillä opetussuunnitelmissa ja niissä mekanismeissa, joilla oppilaitokset keräävät opiskelijoiden näkemyksiä. (Harrison 1996, 189.)

Virtasen (2000, 155) mukaan erityisesti ammatillisessa koulutuksessa on tärkeää opettaa oppilaita asettamaan itse tavoitteitaan sen sijaan, että ne asetettaisiin ulkoapäin, organisoinnin hierarkiassa ylempänä olevien taholta. Tämän muutoksen on sanellut tuotantoelämä. Aiempi teollisuustuotanto perustui sellaisen ammattityövoiman käyttöön, minkä tehtävänä ei ollut itse suunnitella työvaiheita, työn organisointia tai tuotteita. Inhimillistä työvoimaa tarvitaan käyttämään ja suunnittelemaan mekaanisia koneita, ei toimimaan mekaanisesti koneen osina.

Oppimisen seurauksia ei voida myöskään ulkoapäin toisten toimesta kiinnittää, oppijat itse määrittelevät merkitykset, jotka siihen liittyvät. Toisaalta oppiminen tapahtuu vuorovaikutussuhteissa, ei irrallisena. Edellinen merkitsee sitä, että merkityksenanto-prosessi erilaisille, esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa opittaville asioille on aina osin henkilökohtaista. Merkitykset muodostuvat yhteydessä vuorovaikutusprosesseihin. Oppimisen kannalta on oleellista, että oppijalla on itsellään mahdollisuudet merkityksenantoprosesseihin, eikä vaateeksi aseteta esimerkiksi pelkkää mekaanista reaktiota tai jonkun toiminnan toistoa. (Virtanen 2000, 157 – 158.)

Hakkaraisen, Keskinen ja Virtasen (1992, 78 – 83) mukaan oleellista on opettaa opiskelijaa itse tutkimaan omaa työtään ja arvioimaan sen mielekkyyttä ja merkityks-suhteita. Työntekijälle tulee antaa valmiudet ja mahdollisuudet kehittää työtään. Tämä tulee mahdolliseksi, kun koulutuksesta osa viedään työpaikalle, ja oppiminen kytketään koko työyhteisön ja toimintajärjestelmän kehittämisprosessiin. (Virtanen 2000, 158.)

Naukkarinen (1998, 185) toteaa Smylieen (1991) viitaten, että tutkijat pohtivat yhä enemmän sitä, miten opettaja voisi tiedostaa omat subjektiiviset, toimintansa kannalta merkitykselliset uskomukset. Myös se, mitä merkityksiä opettaja uskomuksiinsa pohjautuen antaa työnsä kannalta keskeisille asioille, on merkityksellistä. Koulun kulttuurin muutos on edellytys koulujen muuttumiselle. Se sisältää työntekijöiden uskomusten muuttumisen. Uudistuvassa koulussa keskeisenä on vuorovaikutuksellisuus (Naukkarinen 1998, 194). Hyvät koulukokemukset syntyvät hyvistä opettaja-oppilassuhteista (Pirttiniemi 2000).

5.3 Erityisopiskelijat haasteena

Ensimmäisessä tutkimusteemassa, jossa tarkastelin opettajien ja erityisopiskelijoiden kohtaamista, kuva erityisopiskelijoista näyttäytyy hyvin ongelmakeskeisenä. Toinen tutkimusteema, opiskelun ongelma-alueet, jota tarkastelen tässä samalla, johdattaa todennäköisesti osaltaan haastateltavien ajatuksia ongelmakeskeiseen ajatteluun. Toisaalta koulutusjärjestelmä tukee ongelmakeskeistä käsitystä edellyttämällä, että opiskelijat luokitellaan. Tämä on tehtävä muun muassa rahoitusjärjestelmän takia. Asiaa on perusteltu myös sillä, että näin erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ohjautuvat parhaiten tuen piiriin. Kieltämättä asiasta voi perustellusti esittää erilaisia näkemyksiä, mutta jos tähdätään kunkin yksilön yhteiskunnalliseen täysivaltaiseen jäsenyyteen, se ei edellytä luokittelua. Mielestäni tuki voidaan antaa niissä tilanteissa, joissa opiskelija sitä tarvitsee ja on valmis vastaanottamaan.

Naukkarinen (1998, 192) tuo esille Gaylord-Rossin ja Browderin (1991) sekä Schulerin ja Perezin (1991) näkemyksiä ongelmakeskeisestä ajattelusta. Yksilödiagnosoinnissa korostetaan tutkijoiden mukaan usein puutteellisuuksia. Oppilasta ja hänen tilannettaan arvioidaan heikkouksien, ei vahvuuksien perusteella. Puutteellisuuden diagnosoinnin ja luokittelun kautta saadaan erityisopetuspalveluja. Oppimisympäristöjä ei diagnosoida. Oppilasta arvioidaan sellaisilla menettelytavoilla, jotka eivät ota huomioon kontekstia. Arkikokemukseni mukaan juuri näin tapahtuu kouluissa. Omassa oppilaitoksesamme onkin kokemuksia siitä, että esim. erityisluokalta tullut opiskelija parantaa huomattavasti suorituksiaan uudessa oppimisympäristössä.

Toinen seikka, joka tukee ongelmakeskeistä ajattelua, on taipumus asioiden lääketieteellistämiseen. Tutkijat pohtivat poikkeavuutta suhteessa aikamme megatrendiin, medikalisaatioon, elämän lääketieteellistämiseen. He huomauttavat, että ihmiset ovat

monin tavoin toisistaan poikkeavia ja ainutkertaisia. Väestömme on kirjavaa, jotkut ovat jossakin ominaisuudessaan vielä erilaisempia kuin toiset. Erilaisuuteen ja poikkeavuuteen pyritään hakemaan selityksiä lääketieteestä. On käynyt niin, että lääketieteellisen ongelman ja normaalin ilmiön raja on hämärtnyt. Tuottavuuden, tehokkuuden ja järjestyksen periaatteet ovat johtaneet kontrolliin ja siihen, että terveyden yhteiskunnallinen arvo kasvaa. (Tuomainen ym. 1999, 8.)

Eräs opettaja huomautti, että tiedon lisääntyminen auttoi häntä tarkastelemaan asioita opiskelijan näkökulmasta. Hän näki opiskelijan elämän kokonaisuutena, johon kuuluu paljon muutakin kuin opiskelu. Eräessä tutkimuksessa opiskelijat itse näkevät asian samalla tavalla. Harrison (1996, 194) teki tutkimuksen opiskelijoiden vaikeuksista koulussa. Hän kysyi tutkimukseen osallistuneilta nuorilta, jotka olivat collegeopiskelijoita ja joilla oli oppimisvaikeuksia, miten he itse kokivat vaikeutensa. Suurin osa myönsi, että heillä on vaikeuksia ja suurin osa kuvaili niitä käsitteillä, jotka koskivat niitä tehtäviä, joissa heillä oli vaikeuksia. Vai hyvin harva käytti poikkeavuuden tai erilaisuuden käsitteitä. He painottivat myös, että jokaisella voi olla jossakin vaiheessa vaikeuksia oppimisessa jossakin määrin. Tämä seikka tuo esille sen asian tärkeyden, että tuen pitää koskea kaikkia, sitä pitää tarjota kaikille, jotka kokevat sitä tarvitsevansa, olipa hänen ongelmansa tilapäisiä tai jatkuvia.

Löydöissä tuli ilmi myös se, että opettajat kokevat erityisopiskelijoiden kohtaamisen jossakin määrin ahdistusta herättävänä. Uudet asiat ja ylimitoitettut haasteet aiheuttavat yleensäkin ahdistusta, jonka kanssa parhaamme mukaan yritämme selviytyä. Moxnes (1989, 156) kuvaa mielestäni valaisevasti arkipäivän ahdistusta ja sen sosiaalisia torjuntakeinoja. Hänen mukaansa ihmiset torjuvat ahdistusta monin eri tavoin. Yksi niistä on myytinmuodostaminen (mytbildning), jolloin työyhteisöön syntyy uskomuksia, jotka eivät välttämättä pidä paikkaansa. Esimerkki tällaisesta voisi olla uskomus siitä, että ”olemme tehneet kaiken voitavan”.

Toinen torjuntakeino on rajan tekeminen (gränser) ’meidän’ ja ’heidän’ välille. ’Heidän’ mielipiteitään ei kuunnella, me keskustelemme usein ’heistä’, emme heidän kanssaan. Kolmas keino, objektinmuodostus etäännyttämällä (objektifiering av människan genom distansering), tarkoittaa ihmisten tekemistä objekteiksi. Kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Katsotaan, että on vain yksi tapa tehdä asioita. Ihmistä ei nähdä kokonaisuutena. Neljäntenä torjuntakeinona on tunteiden etäännyttäminen (distans till känslor), jolloin suhteet toisiin ovat ammatillisia. Toisten ihmisten ongelmia ei oteta omiksi. Niistä voidaan puhua, mutta ne eivät kosketa.

Viides tapa on ongelman etäännyttäminen (distans till problem). Silloin kuvitellaan, että ongelma on jo ratkaistu tai, että se on henkilön itsensä ongelma ja toisia on turha syyllistää. Ongelma nähdään yksilössä. Sen sijaan, että ongelma ratkaistaisiin yhteistyössä, yksilö leimataan sairaaksi tai kykenemättömäksi. Kuudes ahdistuksen torjuntakeino on vastuun etäännyttäminen (distans till ansvar). Vastuun ongelman ratkaisemisesta katsotaan olevan jollakin toisella, työtoverilla tai johdolla. Joskus vastuita ei ole selkeästi jaettu, eikä siis tiedetä, kenen mistäkin tulisi vastata. Jos vastuita ei ole jaettu, saattaa tilanne johtaa siihen, että yksi ainoa ihminen joutuu vastuunkantajan rooliin. Seitsemäs, ja viimeinen Moxnesin luettelemista ahdistuksen torjuntakeinoista, on päätöksen etäännyttäminen (distans till beslut), jolloin päätösten tekemiseen ei koskaan ole aikaa tai ne ”pannaan jäihin”. Asioita käsitellään monin eri tavoin, mutta päätöksiä ei tehdä. (Moxnes 1989, 151 - 155.)

Edellä kuvatut strategiat eivät kuitenkaan yksinään suojaa ahdistukselta. Työyhteisössä tulisi huomioida ihmisten taipumukset ja tarpeet, ja siten täydentää heidän yksilöllisiä puolustusmekanismejaan. (Moxnes 1989, 156.) Näitä edellä kuvattuja ahdistuksen torjuntakeinoja esiintyy todennäköisesti kaikissa työyhteisöissä enemmän tai vähemmän näkyvinä ja tunnistettavina. Jokainen meistä käyttää itselleen parhaiten sopivia strategioita. Katsoisin, että koulutus ja, tähän tutkimukseen liittyen erityispedagoginen koulutus, auttaisi ahdistuksen käsittelyssä.

Kuten toisen tutkimusteeman löydöistä voimme todeta, opettaja joutuu työssään kohtaamaan hyvin monenlaisia opiskelijoiden ongelmia. Opettajan on suorastaan mahdotonta, ammattialansa hallinnan lisäksi, hallita kaikkia erilaisia oppimisen ongelmia ja niiden korjaamista.

Opiskelijoiden elämänhallinnan ongelmat ovat myös osa arkipäivän työtä. Liiallinen päihteidenkäyttö, joka nykyään tarkoittaa myös huumeita, on yksi vaikeimmin käsiteltävistä asioista oppilaitoksesamme. Meillä on koulussamme päihdetoimintamalli, joka antaa toimintaohjeet eri tilanteisiin ja helpottaa opettajan toimintaa. Toimintamalli ei poista ongelmaa, mutta se auttaa ohjaamaan opiskelijoita hoitoon. Mielenterveysongelmat ovat selvästi lisääntyneet viime vuosina. Niiden tunnistamiseen ja käsittelemiseen tarvitaan koulutusta. Sitä oppilaitoksesamme on jo tulossa tänä syksynä.

Erityisopiskelijoiden ohjauksen ja opettamisen opettajat kokevat aikaa ja tarkkuutta vaativana. Ajan antaminen, kuunteleminen ja kannustaminen koetaan niin tärkeiksi, että siihen haluttaisiin lisätä ammattitaitoista henkilökuntaa. Opettajat haluaisivat tehdä työn-

sä tältäkin osin mahdollisimman hyvin, mutta kokevat usein taloudelliset resurssit riittämättömiksi.

Toisaalta opettajat halusivat siirtää vastuuta opiskelusta myös enemmän opiskelijalle itselleen. Opettajien mukaan opiskelijoilta on vaadittava suorituksia ja koulunkäynnin säännöllisyyttä. Tällainen toiminta vaatii opettajalta erityistä vastuullisuutta. Vaatiminen ja valvonta edellyttävät opettajalta itseltään suurta viitseliäisyyttä ja paneutumista työhönsä. Opiskelijatkin kokevat todennäköisesti turvallisena, jos säännöt ovat tarkkoja ja niiden noudattamista valvotaan. Jos samat säännöt koskevat kaikkia, ne koetaan myös oikeudenmukaisina.

Naukkarinen (1998, 192) tuo esille edellä kuvattuun liittyen, että työikäntöjen jäykkyys ja kurinalaisuus osaltaan tuottavat erityispedagogisia tarpeita. Naukkarinen (1998, 193) viittaa Sengeen (1994) huomauttaen, että ongelma saa aikaan oireita, jotka vaativat huomiota. Ihmisten ei ole kuitenkaan aina helppo kohdata suoraan ongelmaa. Niinpä he ”siirtävät taakan”, joka ongelmasta on koitunut ja hoitavat sen hyvää tarkoituksella, helpoilla korjaavilla toimilla. Valitettavasti helpommat ”ratkaisut” vain parantavat oireet ja jättävät perustavan ongelman muuttamatta. Ongelma tulee huomattavasti pahemmaksi, koska oireet näyttävät helpottavan, ja systeemi menettää kyvykkyyden perustavan ongelman ratkaisemiseen.

Tällaisesta voisi olla esimerkkinä toiminta koulunkäyntiään laiminlyövä opiskelijan auttamiseksi. Hänen kanssaan tehdään sopimuksia, jotka saattavat alussa poistaa oireen. Myöhemmin ongelma pahenee. Alun perin olisi mahdollisuuksien mukaan pitänyt puuttua ongelman syihin. Asia ei ole kuitenkaan arkipäivän työssä näin yksinkertainen. Ongelman syyn selvittäminen vaatii joskus niin paljon aikaa, että siihen ei ole mahdollisuutta. Kannattavaa se kuitenkin olisi; se tuottaisi paremman lopputuloksen.

Tutkimuksen löydöissä ei tullut esille, että opettajat kokisivat omat taitonsa tai motivaationsa riittämättömiksi. Enemmän valitettiin resurssien puutetta. Joissakin tutkimuksissa on asiaa tarkasteltu myös opettajien taitoja ja oppimisympäristöjä arvioiden. Haywoodin ja Wingenfeldin (1992) mukaan Opettajat tarvitsevat enemmän systemaattista tietoa tehtävistä ja opetusstrategioista, jotka näyttävät eniten hyödyttävän opiskelijoita. Opiskelijoiden kognitiivisia prosesseja on myös seurattava. (Oksanen 2001, 160.) Tämäkään ei kuitenkaan Ashmanin (1992) näkemyksen mukaan riitä, koska oppiminen ei tapahdu yksinkertaisissa tilanteissa Kun huomio kiinnitetään vain oppijaan, monet tärkeät oppimisympäristöön liittyvät tekijät jäävät huomaamatta. On epärealistista tehdä menetelmällisiä päätöksiä ottamatta huomioon oppimisympäristöä. Integroidussa oh-

jelmassa arviointi ja menetelmät tulevat osaksi aktiivista ongelmanratkaisua ja mahdollistavat opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen. Menetelmästä tulee syklinen ja se sisältää arvioinnin, tallennetun informaation kehittymisen, menetelmät, suunnitelmat ja toiminnan. Näin opettaja ja oppilas sitoutuvat yhteiseen aktiiviseen ongelmanratkaisuun. (Oksanen 2001, 160.)

5.4 Opettajien mahdollisuudet ja toiveet

Työssäoppiminen on keskeinen osa opiskelua. Havaintojeni mukaan opiskelijat kokevat työssäoppimisjaksot enimmäkseen erittäin antoisina ja motivoivina. Tämä helpottaa todennäköisesti opettajan ja ohjaajan roolia. Opettajan on yleensä hankittava työpaikat, ja kuten löydöistä voimme lukea, työelämän vaatimusten lisääntyminen vaikeuttaa erityisopiskelijoiden työssäoppimista, lähinnä työpaikkojen löytymistä. Se ei ole ollut kuitenkaan ylipääsemätön ongelma. Lähes jokaiselle on löytynyt paikka. Kun työpaikkaohjaajat saavat koulutusta ja työpaikkaverkostoja luodaan, toimii työssäoppiminen luultavasti jatkossa joustavasti. Löytöjen yhteydessä esille tuomani tutkimukset puhuvat työssäoppimisen puolesta, samoin käytännön kokemukset.

Viidennen tutkimusteeman löydöt koskevat pääasiassa peruskouluja. Teemassa käsiteltiin opiskelijoiden edellisiä opintoja ja ammattiopettajien niihin kohdistamia toiveita. Oppiaineista esille nousivat ainoastaan matemaattiset aineet. Sitäkin enemmän painotettiin motivaatiota, säännöllisyyttä, käyttäytymistä, itsearviointitaitoja, ryhmän merkityksen huomioon ottamista, kodin ja koulun yhteistyötä ja opiskelijasta huolehtimista.

Tässä opettajat näkivät opiskelijan kokonaisuutena, ei vain opetuksen kohteena. Opettajat ajattelivat todennäköisesti, että jos tällaiset perustavaa laatua olevat asiat ovat kunnossa, opiskelukin onnistuu. Nämä toiveet viittaavat opiskelijoiden oikeisiin oppimisasenteisiin sekä opiskelijan ja opettajan vuorovaikutukseen. Hyvälle perustalle on helppo asettaa opetukselliset ja ammatilliset tavoitteet. Murrosikäisen nuoren motivoiminen opiskeluun ja hyvien opiskeluasenteiden luominen ei ole kuitenkaan erityisen palkitseva tehtävä. Pirttiniemi (2000, 119) toteaa tutkimukseensa viitaten, että yläasteella tulisi olla enemmän opinto-ohjaajia tai erityisopettajia. Yhteistyö kotien kanssa on tärkeää. Ilman oppilashuoltoa koulujen on vaikea pärjätä.

Peruskoulussa voitaisiin kuitenkin miettiä, miksi koulu ei innosta nuoria. Sitä on tietysti mietittykin. Yläasteen osalta voitaisiin jo edetä käytännön toimiin, tutkimustuloksia on käytettävissä.

Kuudennessa tutkimusteemassa tuon esille opettajien ehdottamia parannuksia erityisopiskelijoiden opettamisessa. Niitä tulikin runsaasti. Keskeinen asia löydöissä toiminnan kehittämiseksi oli kokemus taloudellisten resurssien vähäisyydestä. Resurssit liittyvät ajan antamiseen opiskelijalle, henkilökohtaiseen ohjaamiseen, yksilölliseen opettamiseen, tukiopetukseen, ryhmäkokoihin ja opettajien opetustuntien määrään.

Nyt jo käytössä olevat opetuksen joustavuuteen liittyvät menetelmät, kuten esimerkiksi mukauttaminen, edellyttävät opettajilta aikaa suunnitelmien laatimiseen sekä moniammatillisen yhteistyön tekemiseen. Opiskelua mukautettaessa on jokaiseen opetettavaan kokonaisuuteen laadittava tutkinnoittain, luokkatasolla omat tavoite- ja arviointikriteerinsä. Se vaatii asiantuntemusta ja aikaa.

Opettajat toivoivat opiskeluun myös joustavuutta ja valinnanmahdollisuuksia: mukauttamista, tutkinnon puolittamista, oppisopimuskoulutusta ja tarvittaessa linjan vaihtamista. Ammattioppilaitoksissa kehitetään parhaillaan mahdollisuuksia suorittaa tutkintoja joustavasti. Tähän tähtää esimerkiksi näyttötutkintojen kehittäminen ja mahdollisuus painotetusti työn kautta oppimiseen ja tutkinnon suorittamiseen. Matikainen (1997, 89) toteaa myös, että erityisopiskelijan olisi saatava kehittyä omaa tahtiaan, eikä häntä saisi pakottaa seuraamaan keskimääräisiä normeja. Häntä tulisi auttaa niin, että hän itse löytäisi elämänuransa. Keskeyttäminenkin voitaisiin nähdä yhtenä kokeilun muotona, josta päästään eteenpäin. Keskeyttäminen ei välttämättä ole katastrofi.

Tutkimukseni perusteella, löytöjä tarkasteltuani, olen tullut siihen tulokseen, että haastatteleman opettajat näyttäisivät olevan valmiita ottamaan erityisopiskelijoiden tuomia haasteita vastaan. He ovat nähdäkseni valmiita kouluttamaan myös erityistä tukea tarvitsevista opiskelijoista ammattilaisia, jos saavat siihen riittävät resurssit. Opettajat eivät kyseenalaista omia kykyjään, joka on mielestäni positiivinen asia ja luo hyvän pohjan toiminnan kehittämiseksi. Toivottavasti tulevaisuudessa saadaan parannusta myös opettajien esille tuomaan rahoitusjärjestelmän vinoutuneisuuteen. Käytäntö ei mielestäni saisi olla este sillekään, että erityisopiskelijoiden nimeämisestä ja luokittelusta luovutaan, ja rahoitus siltäkin osin järjestetään toisella tavalla. Siis kumpaa erityisopiskelija on, haaste vai riesako? Molempia – kuten meistä jokainen joskus.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tulosten luotettavuutta arvioitaessa riippuu aina tutkimusmenetelmästä, mitä käsitteitä käytetään. Kvantitatiivista tutkimusta arvioidaan sekä validiteetin että reliabiliteetin käsittein. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa perinteisten käsitteiden käyttämisestä tulee ongelma. Reliabiliteetista puhuminen kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä ei tunnu mielekkäältä, koska tutkimusaineiston kerääminen, ainakin haastattelussa ja observoinnissa perustuu tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutukseen, jota sellaisenaan on mahdollista toistaa. Reliabiliteetti kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei yleensä olekaan tarkemman tarkastelun kohteena. (ks. esim. Perttula 1995, 100 – 101; Hirsjärvi & Hurme 2001, 186; Peräkylä 1998, 207.) Eskola ja Suoranta (1998, 215) tuovat esille Leimanin ja Toivosen (1991) näkemyksen reliabiliteetista. Heidän mukaansa reliabiliteetti voisi tarkoittaa tutkimuksen kuluessa tuotettua tapaa lähestyä ja ymmärtää kohdetta. Reliabiliteetti olisi muuntuva ilmiö eikä kiinteänä mitattava suure.

Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tuodaan esille uusia näkökulmia pikemminkin kuin etsitään laajoja yleistettäviä tuloksia (Moberg & Tuunainen 1989). Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan teoreettisten lähtökohtien, käsitteellisten määrittelyjen sekä menetelmällisten ratkaisujen loogisuutta. Ulkoisella validiteetilla taas tulkintojen, johtopäätösten ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä. (Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Tutkimuksen luotettavuuden perustana voi olla myös tuotettu teksti. Tällaista näkemystä kutsutaan relativismiksi. Silloin ajatellaan, että tutkimusteksti ei kuvaa ulkoista todellisuutta, vaan muodostaa omakielisen tekstuaalisen todellisuutensa. (Eskola & Suoranta 1998, 221.) Analyysin pätevyyden todentamiseksi voivat tutkittavat varmentaa analyysin tuloksen. Tätä voidaan kutsua realistiseksi luotettavuuden kriteeriksi, sillä siinä tutkittavat toteavat tulkintojen oikeellisuuden. (Eskola & Suoranta 1998, 223.)

Pattonin (1990, 372) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole mitään tiettyä tapaa varmistaa merkittävyyksiä. Ei ole olemassa mitään keinoa, jolla voisi täydellisesti jäljittää tutkijan analyttistä ajatteluprosessia. Toistettavuutta ja luotettavuutta ei voi yksiselitteisesti testata. Ei ole siis ehdottomia sääntöjä, paitsi, että tutkijan on tehtävä parhaansa ja esiteltävä rehellisesti aineisto ja tutkimuksen tarkoitus.

Lisäksi Patton (1990, 11) toteaa, että laadullisen aineiston validius ja reliabelius riippuu paljon haastattelijan metodologisesta kyvystä, herkkyydestä ja tutkijan rehellisyydestä. Taitava haastattelu sisältää paljon muutakin kuin vain kysymysten tekoa. Sisällön analyysi vaatii muutakin kuin sisällön toteamista lukemalla. Yleisesti hyödylliset ja luotettavat laadullisen tutkimuksen löydöt havainnoimalla, haastatteleamalla ja sisältöä analysoimalla vaativat kurinalaisuutta, tietämystä, harjoittelua, kokemusta, luovuutta ja kovaa työtä.

Omassa työssäni olin jakanut aiheen teemoihin ja etenin kaikissa vaiheissa niiden mukaan. Jos tekisin tutkimuksen uudelleen, luopuisin teemoista ja ottaisin haastattelussa aiheeksi erityisopiskelijat ja antaisin haastateltavien tuoda esille haluamiaan asioita aiheesta. Tällä tavalla aineisto täyttäisi paremmin laadullisen tutkimuksen kriteerit. Haastattelu olisi kuitenkin huomattavasti vaativampi sekä haastateltaville että haastattelijalle.

Perttula (1995, 102 – 104) esittelee yhdeksän luotettavuuden kriteeriä, jotka hänen mielestään soveltuvat arvioimaan tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksen luotettavuutta. Esittelen seuraavassa nämä yhdeksän kriteeriä ja tarkastelen omaa tutkielmaani suhteessa niihin. Valitsin Perttulan esittämät kriteerit, koska tein analyysini hänen esittämänsä fenomenologisen psykologian lähestymistavan mukaisesti. Luotettavuuden arvioinnin kriteerit sopinevat siitä syystä myös oman tutkielmani luotettavuuden arviointiin.

Kriteerit ovat seuraavat:

1. Tutkimusprosessin johdonmukaisuus
2. Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus
3. Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys
4. Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus
5. Tavoiteltavan tiedon laatu
6. Metodien yhdistäminen
7. Tutkijayhteistyö
8. Tutkijan subjektisuus
9. Tutkijan vastuullisuus

Tutkimusprosessin johdonmukaisuus. Olen tutkimuksessani pyrkinyt johdonmukaisuuteen tutkittavan ilmiön perusrakenteen, tutkimuksen aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja raportointitavan välillä. Tutkin haastatteleamalla

ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä ilmiöstä, josta kaikilla haastateltavilla on kokemuksia. Tutkimukseni on kvalitatiivinen, lähestymistapa fenomenologinen, käytännön analyysin tekemiseen psykologiseen fenomenologiaan perustuvaa menetelmää ja raportoin tutkimukseni noudattaen kvalitatiivisen tutkimuksen raportoinnista annettuja ohjeita.

Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus. Olen pyrkinyt parhaan kykyni mukaan perustelemaan tutkimukselliset valintani jokaisessa vaiheessa. Lukijan arvioitavaksi jää, onko tutkimusraportin avulla mahdollista hahmottaa tutkimusprosessin kulku ja kokonaisuus. Analyysin etenemisen kuvaukseen olen kiinnittänyt erityistä huomiota.

Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys. Tutkimusprosessi etenee tutkimusaineiston ehdoilla. Keskeisenä on koko ajan haastatteluilla kerätty tutkimusaineisto. Tutkielmaa tehdessäni kävin läpi tutkimusaineiston n. 30 kertaa.

Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus. Tutkimuksessani konteksti liittyy ihmisen koettuun maailmaan, tajunnan sisällölliseen kokonaisuuteen. Tutkin merkityssuhteita kunkin haastateltavan koetun maailman kokonaisuudessa. Yksilökohtaisuus tulisi säilyttää mahdollisimman pitkään. Olisin halunnut esitellä yksilölliset merkitysverkostot, mutta koska niistä olisi mahdollisesti tullut esille haastateltavien henkilöllisyys, esittelen tutkimuksessani vain yleiset merkitysverkostot.

Tavoiteltavan tiedon laatu. Tutkimuksessani olen saavuttanut mielestäni essentiaalisesti, käsitteellisesti ja persoonakohtaisesti yleistä tietoa. Tieto on ilmaistu tutkimusraportissa kielellisesti. Kuvaan tutkimusraportin kautta ihmisen olemassaoloa, tajunnallisuutta, merkityssuhteita ja merkitysverkostoja.

Metodien yhdistäminen. Olen käyttänyt tutkimuksessani vain yhtä metodia. Keräsin tutkimusaineiston ainoastaan teemahaastattelulla. Se vähentää tutkimuksen luotettavuutta, mutta pyrin muilla seikoilla lisäämään luotettavuutta. Yksi luotettavuutta lisäävä tekijä on se, että olen jo ennen tutkimuksen aloittamista keskustellut haastateltavien kanssa tutkimuksen aiheista ja totesin heidän esittävän haastattelutilanteessa asiat samoin kuin aikaisemmissa keskusteluissa. Lisäksi annoin analyysin tuloksen haastatelluille tarkistettavaksi ennen tutkielman julkaisua. Yksi haastatelluista halusi lisätä yhden sanan tekstiin.

Tutkijayhteistyö. Olen liittänyt työhöni toisten tutkijojen tuottamaa tietoa. Lisäksi olen keskustellut ohjaajani kanssa tutkielmastani useita kertoja prosessin aikana ja saanut häneltä palautetta, jota olen parhaani mukaan pyrkinyt huomioimaan.

Tutkijan subjektiivisuus. Tutkija on tutkimustyönsä subjekti. Tutkijan tajunnallisuus on tutkimustyön edellytys. Tutkimuksen analyysi ja tulkinta ovat intuitiivisen työskentelyni tulosta. Olen pyrkinyt refleктоimaan, analysoimaan ja raportoimaan näiden seikkojen merkitystä työni kannalta. Se, olenko siinä onnistunut, jää lukijan arvioitavaksi. Lisäksi tutkimukseen liittämäni kirjallisuus on oman valintani tulos. Valinnat olisi voinut tehdä toisinkin, ja asiat olisivat mahdollisesti näyttäneet toisessa valossa. Olen tiedostanut tutkimuksen subjektiivisuuden tältä osin.

Tutkijan vastuullisuus. Olen suorittanut kaikki tutkimukseen liittyvät toimenpiteet systemaattisesti. Olen omasta mielestäni toiminut kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa vastuullisesti. Sitä en voi todistaa, siihen on vain luotettava.

Lopuksi: On varmaa, että mitkään tekniset uudistukset eivätkä mitkään muutokset koulussa vaikuta elleivät opettajat ja oppilaat kunnioita ja ymmärrä toisiaan ja elleivät he työskentele ympäristössä, joka kannustaa heitä siihen. ”At the heart of learning is the relation between learner and teacher.” (Pye 1989, xi.)

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Ahonniska, J. & Aro, T. 1999. Hahmotusvaikeuksien kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 102 – 117.
- Autoalan perustutkinto 2000. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Määräys 11/011/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1998. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 3. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research: An introduction. 5. painos. N.Y.: Longman
- Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. 2002. Opetusministeriön työryhmän muistioita 6:2002. Helsinki: Opetusministeriö.
- Eklindh, K. 2000. The right of all children and young people to a good education in a unified school for all pupils. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality. Helsinki: Hakapaino Oy, 99 – 106.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 125 – 138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Giorgi, A. 1996a. Introduction. Teoksessa A. Giorgi. (toim.) Phenomenology and Psychological Research. 7. painos. Pittsburgh: Duquesne University Press, 3 - 4.
- Giorgi, A. 1996b. The Phenomenological Psychology of Learning and the Verbal Learning Tradition. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. 7. painos. Pittsburgh: Duquesne University Press, 10.
- Giorgi, A. 1996c. Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. 7. painos. Pittsburgh: Duquesne University Press, 10.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

- Haapasalo, L. 1997. *Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu*. 2. tarkistettu painos. Vaajakoski: Medusa-Software.
- Harrison, J. 1996. Accessing further education: views and experiences of FE students with learning difficulties and/or disabilities. *British Journal of Special Education* 4 (23), 187 - 196.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Erityispedagogiikan perusteet*. WSOY: Juva.
- Heinonen, J. 1999. *Hyvinvointimalli murroksessa*. Helsinki: TA-Tieto Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Häger-Nylund, B. & Hemming, G-L. 1993. Heterogenitet in undervisningsgrupper vid svenskspråkiga yrkesläroanstalter. En undersökning om förekomst av särskilda undervisningsbehov. *Utbildningsstyrelsens publikationsserier* 38.
- Häger-Nylund B. 1995. *Undervisning i heterogena grupper. Problem och lösningsförslag vid särskilda undervisningsbehov inom yrkesläroanstalter*. Utbildningsstyrelsen. Duplikat 20.
- Hätönen, H. 2000. *Eläköön opetussuunnitelma. Opas ammatillisille oppilaitoksille*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ikonen, O. 2000. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O., Virtanen, P. & Pirttimaa, R. 2001. *Yksilöllisyyden ja eriyttämisen vaatimusten huomioonottaminen*. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS *Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 52 - 79.
- Jahnukainen, M. 1995. Erityisopetuskokemuksia – näkökulmia modernin nuoruuden kohtaamiseen peruskoulussa. *Nuorisotutkimus* 13 (4), 51 –55.
- Korhonen, T. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WSOY, 151 – 208.
- Korpinen, E. 1990. *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. *Tutkimuksia* 34. Jyväskylän yliopisto.

- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B: 25, 95 – 104.
- Koutselini, M. 1997. Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies* 1 (5), 87 - 100.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing.* California: SAGE Publications.
- Lehtinen, U. 2001. Moniammatillisuuden vaatimus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 88 – 95.
- Matikainen, T.H.A. 1997. Ammatillinen erityisopetus Suomessa. Teoksessa P. Nikkanen & R. Mäkinen (toim.) *Ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä.* Jyväskylä: Yliopistopaino, 85 – 93.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide.* London: The Falmer Press.
- Miettinen, K. 2001. Opetuksen järjestämisen mahdollisuudet – HOJKS:n laadinta ja yhteistyötahot (luento). Opetushallituksen koulutus. Helsinki 11.5.2001.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. *Eryityspedagogiikan metodologinen perusta.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moberg, S. 1990. Eryityskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus* 21, 241 - 245.
- Moberg, S. 1999. Integraatio ja sen tavoittelemisen ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus.* 2. painos. Helsinki: Hakapaino Oy, 38 – 62.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 82 – 95.
- Moxnes, P. 1989. *Vardagens ångest hos individen gruppen, organisationen.* 2. painos. Eskilstuna: Reklam-Montage AB.
- Mänty, T. 1996. Tuottiko ammatillinen erityisopetus tulosta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen (toim.) *Eryitysopetuksen tila.* 2. painos. Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja 2, 386 – 407.

- Mänty, T. 2001. Koulutus integraation tukena. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa, Erityispedagogiikka ja aikuisuus. 2. painos. Espoo: Frenckellin Kirjapaino Oy, 71 – 109.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 182 – 202.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. Kasvatus 31 (2), 159 – 170.
- Nissilä, M-L. 2002. Erityisopettajalta puuttuvat täsmälääkkeet. Opettaja 6, 8.2.2002, 14 – 16.
- Ojanen, S. 1994. Reflektiivinen opetus ja ohjaus. Teoksessa K. Matilainen. & K. Ruoho. Näkökulmia oppimisvaikeuksien arviointiin, ennaltaehkäisyyn ja kuntoutukseen. Joensuu: University of Joensuu, Continuing Education Centre.
- Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 232 – 245.
- Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Opetusministeriön päätös opiskelijaksi ottamisen perusteista ammatillisessa peruskoulutuksessa. 6/011/2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetustoimen lainsäädäntö 2000. Helsinki: Kauppakaari. Lakimiesliiton Kustannus.
- Patton, M.. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Second edition. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI -tutkimuksia 14.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula. Opettajuuden psykologia. 2. painos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 12 – 61.
- Peräkylä, A. 1998. Reliability and Validity in Research Based on Tapes and Transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative Research. Theory, Method and Practice. London: Sage Publications.

- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 168. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pye, J. 1989. *Invisible Children*. Oxford: University Press, 188.
- Räsänen, P. 1999. Matematiikan oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Juva: WSOY, 332 – 359.
- Salminen, J. 1996. Miten ammatilliset oppilaitokset toteuttavat erityisopetusta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Eri-tyisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja 2, 355 - 362.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sandberg, S. 1999. Tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö ja sen lääkehoito. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet*. Juva: WSOY, 120 – 150.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaaailma tieteiden perustana: Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XXXIII.
- Somersalo, H. & Solantaus, T. 2001. Economic Recession and Inequality in Education: children needing special services in fokus. *Scandinavian Journal of Educational research*. 45, 232 – 248.
- Telzrow, C.F. 1999. IDEA Amendments of 1997: Promise or Pitfall for Special Education Reform? *Journal of School Psychology* 37 (1), 6 – 28.
- Tervo, J. 1993. Hapuulua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukse ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehityksessä. *Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A* 387. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuomainen, R., Myllykangas, M., Elo, J., & Ryynänen, O-P. 1999. *Medikalisaatio –aikamme sairaus-*. Tampere: Vastapaino.
- Tuomainen, R. 1994. Terveyden palvonta syrjäyttävässä yhteiskunnassa. *Suomen antropologi* 2, 30 - 38.
- Työssäoppiminen 2002. Opettajan kansio. Haukiputaan ammattioppilaitos.
- Valås, H. 2001. Learned Helplessness and Psychological Adjustment II: effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Research* 45, 101-114.
- Virtanen, H. 2000. Ammatinhallinnan ja ammattitoiminnan oppimisen filosofiasta. *Kasvatus* 31, 153 – 158.

- Volanen, M. V. 1997. Kuinka uudistaa ammatillista koulutusta hävittämättä tai eristämättä sitä? Teoksessa P. Nikkanen & R. Mäkinen (toim.) Ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Yliopistopaino, 105 – 118.
- Väyrynen, S. 2000. Towards an inclusive society. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality. Helsinki: Hakapaino Oy, 52 – 61.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? –Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 12 – 29.