

“ERITYISOPETUS ON OSA MEIDÄN KOULUN ARKIPÄIVÄÄ.”

Tutkimus yhden koulun erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen alkuvaiheista.

Sanna Hassinen

Erityispedagogiikan

Pro gradu-tutkielma

Kevät 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Aimo Naukkarinen

TIIVISTELMÄ

Hassinen, S. **“Erityisopetus on osa meidän koulun arkipäivää.” Tutkimus yhden koulun erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen alkuvaiheista.** Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma 2001.

Tämä tutkimus on osa Jyväskylässä käynnissä olevaa erityisopetuksen laadullisen kehittämisen Jes-hanketta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Jes-hankkeen tavoitteiden ja yleensäkin erityisopetuksen toteuttamista Keltinmäen koulussa. Keltinmäen koulun Jes-hankkeen tavoitealueet ovat 1) HOJKS, 2) integraatio, 3) matematiikan oppimisvaikeudet sekä 4) sosiaaliset taidot ryhmässä.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, tarkemmin etnografinen tutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty pääosin teemahaastatteluilla, jotka toteutettiin kaikille koulun Jes-ryhmässä mukana oleville opettajille. Muita aineistonkeruumenetelmiä ovat havainnointi, jolla tutkitaan lähinnä integroitujen oppilaiden sosiaalisia suhteita yleisopetuksessa sekä kirjalliset dokumentit sekä laadullinen kysely. Aineisto on analysoitu induktiivisesti käyttäen kvalitatiivisia analysointimenetelmiä.

Tutkimusaineistosta muodostui viisi laajempaa aihealuetta, jotka ovat 1) Keltinmäen koulun Jes-hanke yleisesti, 2) HOJKS, 3) integraatio, 4) matematiikan oppimisvaikeudet sekä 5) sosiaaliset taidot ryhmässä.

Yleisesti ottaen Jes-hanke ja erityisopetuksen kehittäminen on otettu Keltinmäessä hyvin vastaan, minkä vuoksi Jes-hankkeen hankesuunnitelmasta uskotaan tulevan pysyvä toimintamalli koulun erityisopetuksen järjestämiseksi. Myös HOJKS koetaan yleisesti ottaen hyödyllisenä ja tarpeellisenä. HOJKS on kuitenkin sen verran uusi asia, että sen laatimisen käytänteitä ollaan Keltinmäessä vasta hiomassa. Tämä suunta on havaittavissa myös yleisellä tasolla ja HOJKS:ia toteutetaan yleisestikin vielä monenkirjavasti. Integraation osalta keskeisintä on ollut asenteiden muuttuminen positiivisempaan suuntaan, mikä on myöskin helpottanut integraation toteuttamista sekä uusien integraatiomuotojen käyttöön ottamista. Myöskin yleisellä tasolla erityisopetukseen ja integraatioon kohdistuneet asenteet ovat muuttuneet myönteisimmiksi, mutta se ei ole kuitenkaan vaikuttanut integraation yleistymiseen käytäntöön. Keltinmäen koulu on ollut perinteisesti integraatiokoulu, ja tätä perinnettä

pyritään koulussa jatkamaan ja kehittämään edelleen suuntana inklusio ja kaikille yhteinen koulu. Tämä kehitys edellyttää integraation sosiaalisen puolen kehittämistä, koska kaikille yhteinen koulu ei voi toteutua, jos kaikkia oppilaita ei hyväksytä kouluun sen tasavertaisina jäseninä. Matematiikan oppimisvaikeuksien osalta keskeisintä on ollut yhteistyösuhteiden solmiminen eri tahojen kanssa, mikä edesauttaa matematiikan oppimisvaikeuksien diagnosointia sekä ennalta ehkäisyä. Keltinmäessä yhteistyön merkitys korostuu kaikilla osa-alueilla, mikä onkin erittäin tärkeää erityisopetuksen toteuttamisen kannalta. Sosiaalisten taitojen puolella on keskitytty erityisopetuksen oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen isommassa ryhmässä sekä myöhäisemmässä elämässä tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta ja toimintaa silmällä pitäen. Sosiaalisten taitojen kohdalla on paneuduttu myös muihin tärkeisiin aiheisiin, kuten aggressiivisuuden kohtaamiseen sekä koulukiusaamiseen.

Avainsanat: laadullinen kehittäminen, Jes-hanke, HOJKS, integraatio, matematiikan oppimisvaikeudet, sosiaaliset taidot

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 JYVÄSKYLÄN ERITYISOPETUKSEN LAADULLISEN KEHITTÄMISEN HANKE – JES-HANKE	9
3 KELTINMÄEN KOULUN JES-HANKKEEN TAVOITTEET	10
3.1 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS.....	11
3.2 Integraatio.....	15
3.2.1 Normalisaatiosta inklusioon.....	15
3.2.2 Integraation perusta.....	18
3.3 Matematiikan oppimisvaikeudet	20
3.4 Sosiaaliset taidot.....	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	27
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tarkoitus	28
4.2 Aineiston keruu	29
4.2.1 Haastattelu.....	29
4.2.2 Havainnointi.....	30
4.2.3 Muut aineistonkeruumenetelmät.....	31
4.3 Aineiston analysointi.....	32
4.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	33
5 LÖYDÖT	35
5.1 Jes-hanke	35
5.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS.....	38
5.2.1 HOJKSin laatiminen	40
5.2.2 Käytännön toteutus.....	50
5.2.3 HOJKSin merkitys	55
5.3 Integraatio.....	58
5.3.1 Yleis- ja erityisopetuksen yhteistyömuodot.....	59

5.3.2 Integraatio käytännössä.....	61
5.3.3 Integraation edellytykset	67
5.3.4 Suhtautuminen integraatioon	73
5.3.5 Integraation edut ja haitat.....	79
5.3.6 Sosiaalinen integraatio	86
5.3.7 Integraation arviointi.....	93
5.4 Matematiikan oppimisvaikeudet	95
5.5 Sosiaaliset taidot ryhmässä	102
6 LÖYTÖJEN TARKASTELU	108
6.1 HOJKS – uusi asia	108
6.2 Yhteistyö eri tahojen kanssa	109
6.3 Asenteiden kehittyminen.....	111
6.4 Integraation kehittäminen kohti yhteistä koulua	112
7 POHDINTA	114
LÄHTEET	117
LIITTEET	124

1 JOHDANTO

Nykypäivänä kuulemme yhä enemmän puhuttavan erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden yhdenvertaisuudesta niin elin- kuin koulutusmahdollisuuksienkin suhteen. Tämän päivän kouluissa puuhataan yhä enenevässä määrin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämistä yleisopetuksen yhteyteen siten, että mahdollisimman moni tukea tarvitseva oppilas voisi aloittaa koulunkäyntinsä tavallisessa luokassa. Samalla integraatioperiaatteen tilalle on nousemassa inkluusioperiaate, joka puhuu kaikille yhteisen koulun puolesta.

Uudistuneen lainsäädännön ja vuonna 1996 ilmestyneen Erityisopetuksen tila –raportin johtopäätösten perusteella Opetushallitus käynnisti syksyllä 1997 erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen yhteistyössä Jyväskylän, Joensuun ja Helsingin yliopiston sekä Vaasan Åbo Akademin kanssa. Laadullisen kehittämisen hankkeen tavoitteena on koulutuksellisen tasa-arvon tukeminen erityisopetusta kehittämällä. Laadullisen kehittämisen hanke on yleis- ja erityisopetuksen yhteinen projekti ja se ulottuu kaikkeen koulutukseen ja kasvatukseen päivähoidosta ammatilliseen koulutukseen saakka. Tässä valtakunnallisessa hankkeessa, joka ajoittuu vuosille 1997-2001, on mukana 25 kuntaa sekä valtion erityisoppilaitoksia ja normaalikouluja. Suomessa erityisopetuksen kriittiselle tarkastelulle, tutkimukselle ja laadulliselle kehittämiselle löytyy selkeät perusteet, sillä Suomessa yli 100 000 peruskouluikäistä oppilasta saa erityisopetusta jossain muodossa.

Erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen yksi päätavoitteista on ollut nimenomaan koulutuksellisen tasa-arvon tukeminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen erityisopetusta kehittämällä. Hankkeen lähtökohtana on ollut ajatus kaikille yhteisestä koulusta ja siinä pyritään tarkastelemaan kysymyksiä, jotka liittyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden käytännön koulutyöhön ja opiskeluun (Holopainen 1999, 3). Kehittämishankkeessa tarkastellaan ennen kaikkea erityisopetuksen toimintamuotoja, yhteistyöjärjestelmiä, pedagogisia ratkaisuja, opetuksen ja oppimisen työvälineitä sekä erityisopetuksen suunnittelua ja arviointia. Hankkeen yhtenä perustavoitteena onkin ollut HOJKSien laadinnan ja käytön tehostaminen opettajien pedagogisen työn, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön,

päätöksenteon ja oppilaan oman oppimisprosessin ymmärtämisen ja arvioinnin välineenä. Myös HOJKSien hyödyntämistä integraation ja inklusion yhteydessä on hankkeen aikana pyritty kehittämään.

Holopaisen (1999, 3) mukaan hyvät tukijärjestelmät ovat yhteisen koulun ehdoton edellytys. Hän mukaansa erityisopetuksen laadun perusta on ennen kaikkea yleis- ja erityisopetuksen ja koko palvelujärjestelmän toimivuudessa, minkä vuoksi laadullisessa kehittämishankkeessa onkin pyritty jatkuvasti muodostamaan yleis- ja erityisopetuksen välille yhteistä toimintakulttuuria ja samalla lisäämään niiden välistä yhteistyötä.

Laajemmin erityisopetuksen laadullinen kehittämishanke pyrkii tukemaan ja lisäämään kaikkien ihmisten yhteiskunnallista tasa-arvoa, ja tavoitteena on löytää kaikille erityistä tukea tarvitseville mahdollisimman varhain sopiva koulutuspaikka ja tarvittavat tukijärjestelmät. Holopainen (1998, 10) toteaa, että varhaisella vaikuttamisella esimerkiksi oppimisvaikeuksiin saadaan aikaan tehostettuja oppimistuloksia ja vähennettyä myöhäisempää koulutuksellista syrjäytymisuhkaa.

Tämä tutkimus on osa Jyväskylässä toteutettavaa laadullisen kehittämisen hanketta, Jes-hanketta. Jokaisella Jes-hankkeessa mukana olevalla koululla on omat koulukohtaiset suunnitelmansa hankkeen tavoitteista ja toimintamalleista, jotka pohjautuvat koulun erityisopetuksellisiin tarpeisiin ja ongelmakohtiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kartoittaa yhden jyväskyläläisen perusopetuksen koulun, Keltinmäen koulun, yleis- ja erityisopetuksen suhdetta ja yhteistyömuotoja koulukohtaisen hankesuunnitelman puitteissa.

Keltinmäen koulun hankesuunnitelman tavoitteet ovat 1) HOJKSien laadinta, 2) integraation kehittäminen, 3) matematiikan oppimisvaikeudet ja 4) sosiaaliset taidot ryhmissä. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään Jes-hankkeen tavoitteiden ja yleensäkin erityisopetuksellisten toimenpiteiden sekä erityis- ja yleisopetuksen välisen yhteistyön toteuttamista Keltinmäen koulussa. Näin ollen tutkimus kohdistuu erityisopetuksen kannalta ajankohtaisiin ja pinnalla oleviin aiheisiin; integraatioon/ inklusioon ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS).

2 JYVÄSKYLÄN ERITYISOPETUKSEN LAADULLISEN KEHITTÄMISEN HANKE - JES-HANKE

Jyväskylän erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke, Jes-projekti, on osa Opetushallituksen yhdessä opetusministeriön kanssa käynnistämää erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanketta. Tämä valtakunnallinen hanke käynnistyi vuonna 1997 ja sillä pyritään etsimään ratkaisuja vuonna 1996 ilmestyneen Erityisopetuksen tila -raportin yhteydessä ilmenneisiin kehittämisspyrkimyksiin. Raportin mukaan erinäisiä kehittämisspyrkimyksiä ilmenee kaikilla kouluasteilla. Peruskoulun puolella keskeisiä kehittämisalueita raportin mukaan ovat opetuksen yksilöllistäminen ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien käyttöön otto sekä integraatio. Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeella on Opetushallituksen ylitarkastaja Pirkko Virtasen mukaan yritetty rakentaa perusteita kaikille yhteisen kouluun (Virtanen 1999, 10-11).

Jyväskylän Jes-hankkeen lähtökohtana on nimenomaan erityisiä tukitoimia tarvitseva oppilas yksilöllisine oppimisedellytyksineen. Hankkeen perusasiakirjana toimii erityisopetuksen kuntakohtainen opetussuunnitelma, joka määrää kuinka erityisopetus Jyväskylässä järjestetään. Jyväskylässä erityisopetus noudattaa tiettyjä periaatteita, jotka tulee ottaa huomioon erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevien oppilaiden opetusta järjestettäessä. Nämä periaatteet ovat seuraavat: oppioikeuden tavoite, normalisaation tavoite, opetuksen tehokkuuden tavoite, kokonaiskuntoutuksen tavoite, ennaltaehkäisyn tavoite ja syrjäytymisen ehkäisy (Jyväskylän kaupungin erityisopetussuunnitelma 2000).

Jyväskylässä laadullinen kehittäminen ymmärretään nimenomaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteishankkeena siten, että jokainen oppilas saa oikeanlaista apua mahdollisimman varhain. Hankkeen erityisinä tavoitteina onkin kehittää opettajien valmiuksia oppimisvaikeuksien tunnistamisessa sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) käytön tehostaminen. Näillä yhteisillä toimenpiteillä pyritään ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä, parantamaan koulusaavutuksia yksilöllisten oppimisedellytysten mukaisesti ja sitä kautta tukemaan oppilaiden myönteisen minäkuvan kehitystä.

3 KELTINMÄEN KOULUN JES-HANKKEEN TAVOITTEET

Keltinmäen koulu on mukana yhtenä kouluna Jyväskylän erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeessa. Keltinmäen koulun lisäksi hankkeessa on mukana neljä muuta ala-asteen koulua ja kolme yläasteen koulua sekä Jyväskylässä toimivat erityiskoulut. Keltinmäen koulussa on 16 yleisopetuksen luokkaa ja neljä erityisopetuksen luokkaa, joista kaksi on pienryhmiä HOJKS-oppilaille ja kaksi harjaantumisopetuksen luokkia. Keltinmäen koulussa on kaikkiaan lähes 400 oppilasta.

Jokainen Jes-hankkeessa mukana oleva koulu työsti syksyllä 1998 oman koulukohtaisen hankesuunnitelmansa projektin tavoitteista sekä toimintatavoista aikatauluineen, vastuuhenkilöineen ja kohderyhmineen. Lähtökohtana koulukohtaiselle projektille olivat oman koulun erityisopetukselliset tarpeet ja ongelmakohdat. Keltinmäen koulu päätyi omassa hankkeessaan seuraaviin neljään tavoitealueeseen: (1) HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ja sen kehittäminen, (2) integraatio, (3) matemaattiset oppimisvaikeudet ja (4) sosiaaliset taidot pienryhmissä. (Liite 1).

HOJKSin osalta hankkeen tavoitteena on kehittää sen laadinnan ja seurannan käytänteitä. Vaikka integraatiolla on pitkät perinteet Keltinmäen koulussa, niin se otettiin edelleen mukaan kehitettäviin alueisiin. Integraation osalta Jes-hankkeessa pyritään edelleen kehittämään uusia integraatiomalleja sekä tukitoimia ja arviointia. Matematiikan oppimisvaikeuksissa pyritään kehittämään diagnosointimenetelmiä ja kiinnittämään huomiota ennen kaikkea matematiikan oppimisvaikeuksien varhaiseen diagnosointiin. Matematiikan osalta Jes-hankkeessa panostetaan myös opetussuunnitelmatyöhön sekä erilaisten opetusmenetelmien ja -materiaalien käyttöön opetuksen apuna. Sosiaalisten taitojen osalta huomio kiinnitetään ennen kaikkea pienryhmäoppilaiden sosiaaliin taitoihin, kuten toisten ihmisten huomioon ottamiseen, tunteiden hallittuun ilmaisemiseen sekä aggressiivisuuden kohtaamiseen. Jes-hankkeen sosiaalisten taitojen osuuteen otettiin syksyllä 2000 mukaan myös koulukiusaamisprojekti.

3.1 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) oppilas nähdään aktiivisena, uteliaana ja oppimishaluisena. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan omat käsitykset ja odotukset ohjaavat oppilaan havaintoja, informaation vastaanottamista ja tiedon tulkitsemista. Jokainen oppilas nähdään yksilönä, jonka oma kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Tämän yksilöllisyyden tavoitteen vuoksi opetuksen lähtökohtana on tukea jokaista oppilasta kohti omia oppimisedellytyksiään vastaavaa kasvua ja kehitystä.

Vuonna 1999 voimaan tullut uusi perusopetuslaki määräsi, että kaikille erityisopetukseen siirretyille oppilaille on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS.

17§ Erityisopetus. Oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida nautia opetusta muuten, tulle oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltavassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitettun oppilaan opetuksessa voidaan poiketa 11§:stä sen mukaan kuin 14§:n nojalla säädetään tai määrätään. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Opetustoimen lainsäädäntö, 1999).

Velvoite HOJKSin laatimisesta koskee vain erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä oppilaita, mutta siitä saattaa olla hyötyä myös muille erityisopetusta tai erityisiä tukitoimia tarvitseville oppilaille, jotka opiskelevat joko yleisopetuksessa tai luokattomassa ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa.

Henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla tarkoitetaan yksittäiselle oppilaalle laadittua oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa. Se on luonnollinen seuraus yksilöllistämisen vaatimuksesta. Ikosen (1998, 216) mukaan

henkilökohtaista opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella joko suppeammassa tai laajemmassa merkityksessä. Suppeassa merkityksessä se tarkoittaa oppimistavoitteet määrittävää opetussuunnitelmaa, laajemmassa merkityksessä sen puolestaan ajatellaan kattavan kaikki koulun järjestämät oppimiskokemukset. Meille yksilöllisten ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien ideologia on levinnyt Yhdysvalloista heidän koulutusikäntöjensä kautta viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. (Ikonen 1999, 18). Suomalaisessa koulukäytännössä ja erityisopetuksessa yksilöllinen opetussuunnitelma on jo monen vuoden ajan tunnettu käsitteillä IEP (Individual Educational Plan) ja HOPS.

Henkilökohtaisella opetuksen järjestämistä koskevalla suunnitelmalla (HOJKS) tarkoitetaan kirjallista selontekoa ja kuvausta siitä, miten perusopetuksessa tarkoitettut oppimäärät ja opetus toteutetaan. Lisäksi se on työväline, jonka kasvatustutkijat ovat laatineet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden pohjalta (Ikonen 1999; Tilus 1999). HOJKS korvaa kaikki aikaisemmin käytetyt samantyyppiset dokumentit, ja sen muoto vaihtelee kunnittain ja jopa kouluittain. HOJKSiin on kirjattu kaikki oppilaan koulunkäynnin osalta tärkeä tieto. Se pitää sisällään 1) selvityksen oppilaan tämänhetkisestä suoritustasosta, 2) selvityksen vuositavoitteista sekä lyhyen aikavälin tavoitteista, 3) maininnat tarvittavista opetus- ja oppilashuollon palvelusta sekä siitä, kuinka hyvin opiskelu yleisopetuksen ryhmässä onnistuu, 4) maininnan palvelujen alkamisajasta ja suunnitellusta kestosta, 5) oppilaan arvioinnin kriteereineen ja menetelmineen sen määrittämiseksi, onko oppilas saavuttanut lyhyen aikavälin opetustavoitteet, 6) selvityksen tukipalveluista sekä arvion siitä, missä määrin oppilas kykenee käyttämään yleisiä palveluita sekä 7) arvion siitä, kuinka kauan kyseisiä palveluja käytetään sekä asiamukaiset perustelut. (Ikonen 1999, 18).

HOJKSin tavoitteena on että se korostaa oppilaan omaa asemaa oman oppimisensa subjektina. Sen yhtenä keskeisimpänä periaatteena on, että oppimisesta muodostuu elinikäinen prosessi, jossa itseohjautuvuudella on merkittävä rooli. (Ikonen 1999, 19). Lähdettäessä laatimaan HOJKSia tuleekin tarkkaan miettiä, mikä on HOJKSin laadinnan ja tavoitteiden asettelun lähtökohta; onko lähtökohtana oppilaan opetukselliset tarpeet, oppilaan kokonaiskuntoutukselliset tarpeet vai oppiaineet. (Tilus 1999, 11).

Koulussa laadittava HOJKS on vain yksi osa oppilaan oppimisen ja kehityksen elämänkaarta. Jotta HOJKSista saataisiin sellainen, että se kattaa kaikki

oppilaan elämänalueet sekä koko koulutus- ja oppimishistorian, niin laadintaprosessissa tulee olla mukana kaikki oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta vastaavat henkilöt. (Tilus 1999, 15).

HOJKS laaditaan oppilaan tarpeisiin ja opettajan sekä muiden kasvattajien tueksi. Se voidaan laatia joko yleis- tai erityisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Yleisopetuksen opetussuunnitelman mukainen HOJKS laaditaan oppimisen tueksi oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia tai oppilaalle, joka ei sairauden tai muun vuoksi selviydy perustavoitteista. HOJKS voidaan laatia yleisopetuksessa olevalle oppilaalle yhdessäkin oppiaineessa. Tämä on hyvä käytäntö esimerkiksi siinä tapauksessa, jos oppilaalla esiintyy spesifejä oppimisvaikeuksia jossakin oppiaineessa, eikä oppilas selviydy tämän oppiaineen opiskelusta yleisten tavoitteiden mukaisesti. Erityisopetukseen siirretylle oppilaalle laaditaan aina HOJKS. HOJKSin laadintaa osallistuu oppilas, hänen vanhempansa, opettaja(t) ja oppilaan kuntoutuksesta vastaavat henkilöt. Kaikkien osapuolten sitoutuminen HOJKSiin on tärkeää, jotta opetussuunnitelmasta saataisiin mahdollisimman yksilöllinen. (Ikonen 1998, 222).

HOJKSin ja kaikkien muiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tueksi tarvitaan tietoa myös koulusta, sen toiminta-ajatuksista ja yleisistä tavoitteista, koska niistä käsin lähdetään laatimaan myös oppilaan yksilöllisiä tavoitteita. Tämän jälkeen sitten lähdetään tarkastelemaan lähemmin oppilasta itseään. Ikosen (1999, 20) mukaan HOJKS on tarkoitettu ennen kaikkea työdokumentiksi, jonka ensisijaisena tehtävänä on määrittää tarkoin ne tukitoimenpiteet, joihin on ryhdyttävä kunkin oppilaan kohdalla. Opetuksen tavoitteita määritettäessä tulee kuitenkin pitää mielessä, että tavoitteita ei rajata ainoastaan perinteiseen koulukasvatukseen ja oppiainekeskeiseen ajatteluun, vaan pyritään käytännössä tarjoamaan oppilaalle sopivia integroitua oppikokonaisuuksia. HOJKSin laadinnassa voidaan edetä esimerkiksi seuraavaa kaavaa noudattaen:

1) Oppilaan perustiedot. Tämä kohta pitää sisällään oppilaan henkilötiedot sekä kaikkien hänen kasvatuksestaan ja opetuksestaan huolehtivien tahojen yhteystiedot (verkoston yhteystiedot), oppilaan diagnoosin ja kaiken siihen liittyvän tiedon ja oppilaan harrastukset.

2) Kuvaus oppilaasta. Tämä kohta pitää sisällään oppilaasta tiedot ja selvitykset oppilaalle tehdyistä tutkimuksista ja kartoituksista, oppilaan vahvuusalueet sekä arviot oppimista auttavista ja haittaavista seikoista.

3) Tavoitteet. Tämä kohta pitää sisällään oppilaalle asetetut pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet eri tavoitealueilla. Tavoitteiden asettelussa tulee pyrkiä selkeästi määriteltyihin ja ymmärrettäviin tavoitteisiin. Pitkän aikavälin - tai toisin sanottuna vuositavoitteisiin kiinnitetään HOJKSissa erityisesti huomiota.

4) Menetelmät ja sisällöt. Tämä kohta pitää sisällään opetuksen sisällöt, määrät, opetusmenetelmät, erityisvälineet, ohjelmat, vastuuhenkilöt ja muut oppilaan opetuksessa tarvittavat erityistoimenpiteet.

5) Prosessin arviointi. Tässä kohdassa kirjataan ylös, kuinka ollaan saavutettu asetetut tavoitteet, niin edistymiset kuin taantumatkin. Tässä kohtaa tulisi myös keskustella muutokseen johtaneista syistä ja tapahtumista sekä antaa positiivista palautetta.

6) Arviointi. Tällä kohdalla tarkoitetaan HOJKSin toteutumisen arviointia ja oppimistulosten seuranta laajemmassa mittakaavassa. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja säännöllistä ja siinä tulisi olla mukana kaikki HOJKSin laadintaan osallistuneet henkilöt, oppilas itse mukaan lukien.

(Tilus 1999, 13-14)

HOJKS on nyt koulussa käytävissä keskusteluissa pinnalla oleva asia, onhan se uuden perusopetuslain vaatimus. Erityisopetuksessa on jo vuodesta 1994 saka panostettu toden teolla kunta- ja koulukohtaisten ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tekoon. Käytännössä näiden asioiden toteuttaminen ei varmastikaan ole yhtä helppoa. Ensinnäkin HOJKS ja sen laatiminen edellyttää perusteellista asennemuutosta opettaja-, menetelmä- ja oppimateriaalijohtoisesta opetustavasta oppilaskeskeisempään suuntaan, eivätkä perusteelliset asennemuutokset toteudu hetkessä. HOJKSin ja yleensäkin henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteuttaminen edellyttää opettajalta perinteisten työtapojen muuttamista; tavoitteiden ja menetelmien valinnan lähtökohtana tulee olla oppilas, ei oppikirja tai opettajan tottumukset. Oppilas ei ole enää passiivinen kohde, vaan

aktiivinen omasta elämästään vastuussa oleva yksilö. Opetusmenetelmät puolestaan muuttuvat HOJKS:n myötä opettajajohtoisesta opetuksesta ja oppikirjan orjallisesta seuraamisesta oppilaan omaa toimintaa korostaviksi menetelmiksi. Keskeisenä taitona nähdään nyt myös oppimaan oppimisen taito, josta on hyötyä koko elämän ajan. Myöskin tämänhetkisiin opetuksen suunnitteluun suunnattuihin resursseihin tulisi löytää kohennusta, jotta HOJKS-työ olisi niidenkin puitteissa mahdollista.

3.2 Integraatio

3.2.1 Normalisaatiosta inklusioon

1960-luvulle saakka koulu- ja luokkamuotoinen erityisopetus oli lähes ainoa tunnettu erityisopetusmuoto. Tällöin kaikkien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden katsottiin poikkeavuuden laadusta tai syystä riippumatta tarvitsevan muista oppilaista erillään annettavaa erityisopetusta. Tällä hetkellä tilanne on kuitenkin toisenlainen ja erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pyritäänkin mahdollisimman pitkään pitämään omassa luokassaan.

Integraatio-segregaatio -keskustelua on käyty kehitysvammahuollossa ja erityisopetuksessa jo yli sata vuotta. Varsinkin 1960-luvun taitteessa integraatio-segregaatio -keskustelu tuli huomattavasti syvällisemmäksi. Vuonna 1959 tanskalainen Bank-Mikkelsen toi esiin ajatuksen vammaisten oikeudesta elää mahdollisimman normaalia elämää. Ruotsissa puolestaan Nirje esitti normalisaatioperiaatteensa vuonna 1969, mikä omalta osaltaan edisti integraation kehittymistä. (Tenhunen 1995, 262). Normalisaatioperiaatteen mukaisesti kaikille eri tavoin vammaisille pyritään järjestämään jokapäiväisen elämisen mallit ja olosuhteet, jotka lähentelevät yhteiskunnassa tavanomaisia olosuhteita ja käytäntöjä. Alkuaan normalisaatio ei ollut lähtökohdiltaan kasvatuksellinen, vaan ennen kaikkea yhteiskuntapoliittinen kannanotto ja lähestymistapa vammaisten henkilöiden oikeuksiin. Vasta myöhemmin normalisaatioperiaate on yhdistetty myös kasvatusta ja koulutusta koskevaksi periaatteeksi. (Nirje 1993, 22-23).

Normalisaatioperiaatteen ja integraation amerikkalainen vastine on mainstreaming-ajattelu, jossa ihanteena on eräänlainen kaikille yhteinen "maailmankoulu", jossa opetus tapahtuu vähiten rajoittavassa ympäristössä. Tällä

tarkoitetaan erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetuksen toteuttamista mahdollisimman pitkälle muun opetuksen yhteydessä (Murto 1992, 26-27). Mainstreaming-ajattelun ansiosta koulujemme erityisopetuksen määrä ja laatu sekä tukihenkilöiden määrä kasvoi huomattavasti. Samoihin aikoihin alettiin keskustella erityisopetuksen segregoivista käytännöistä ja sen aiheuttamasta leimautumisesta. Koko erityisopetusta alettiin kyseenalaistaa; pohdittiin saako erityisopetus aikaan riittäviä oppimistuloksia. Yksilön oikeudet ja omanarvontunne kohosivat päällimmäisiksi asioiksi tänä aikana. Kouluikäisten lasten ja nuorten osalta korostettiin kaikkien oikeutta oppivelvollisuuteen ja sen suorittamiseen yleisessä koulussa. (Tenhunen 1995, 262). Mainstreaming-ajattelu kuvaa sanan mukaisesti "valtavirtaa", jossa kaikki ovat mukana. Se tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ajallista, opetuksellista ja sosiaalista integraatiota ikätovereiden joukkoon ja sen täytyy perustua nimenomaan yksilöllisistä lähtökohdista tapahtuvaan opetuksen ja kuntoutuksen suunnitteluun.

Erityiskasvatuksen yhteydessä integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä ja siihen sulautettuna. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, jonka tulisi palvella yhtä hyvin kaikkia koulutettavia (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 133; Moberg 1998, 137). Tällöin tavoitteena on tuottaa lapselle kaikki palvelut lähikoulussa yleisopetuksen puitteissa. Koulujen tulisi pystyä kohtaamaan kaikkien lasten tarpeet tarjoamalla tukea sekä opettajille että oppilaille.

Integraatioajattelun kehittymiseen on vaikuttanut kaksi erilaista näkemyssuuntaa Toisaalta on kyseenalaistettu erillisen erityisopetuksen eristävät ja leimaavat vaikutukset ja sen tehokkuus. Tässä näkemyssuunnassa lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että erilliset laitokset ja koulut ovat tehottomia ja ihmisarvoa alentavia. Toisaalta poikkeavuutta ja vammaisuutta koskevat käsitykset ovat muuttuneet. Poikkeavien ja erityistä tukea tarvitsevien ihmisten hoitaminen ja holhoaminen ovat vaihtuneet heidän itsenäisyytensä ja itsemääräämisen tukemiseen. Tämän näkemyssuunnan lähtökohtana on yksi yhteinen koulu, joka on sellainen, ettei ketään tarvitse sulkea sen ulkopuolelle. Tärkeintä integraatiossa on oppilaiden yksilöllinen kasvatus ja huolehtiminen heidän kasvatuksellisista erityistarpeistaan.

Integraatiokäsitettä on pyritty jäsentämään ja jakamaan eri muotoihin, koska käsitteelliset vaikeudet ovat haitanneet integraatiosta käytyä keskustelua.

Integraatiosta on eritelty neljä eri muotoa, jotka jäsentävät integraatiokäsitettä. Moberg ym. (1993, 141) jakavat integraation fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Tällainen integraation jakaminen eri lajeihin auttaa hahmottamaan integraation prosessiksi, joka toteutuu fyysisestä integraatiosta yhteiskunnalliseen integraatioon. Ajatuskulku koulutuksellisessa integraatiossa on se, että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa (toiminnallinen integraatio), mikä puolestaan auttaa sosiaalisten- ja ystävyys-suhteiden kehittymistä (sosiaalinen integraatio) ja luo perustan koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä (yhteiskunnallinen integraatio). (Moberg 1996, 121).

Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan normaalikoulun ja erityiskoulun fyysistä etäisyyden vähentämistä siten, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan muiden joukkoon. Näin ollen erityisoppilaat ja yleisopetuksen oppilaat toimivat ja työskentelevät saman organisaation alaisina. Fyysisessä integraatiossa voidaan erottaa kaksi eri muotoa: fyysinen yksilöintegraatio eli yksittäisen oppilaan sijoittaminen normaaliluokkaan ja fyysinen luokkaintegraatio eli koko erityisluokan sijoittaminen yleisopetuksen koulun yhteyteen. Pääsääntöisesti integraatio tarkoittaa kuitenkin yksilöintegraatiota. (Murto 1992, 1). Moberg (1998, 138) huomauttaa, että pelkkä erityisoppilaiden fyysinen integraatio - oli se kuinka hyväksyttävää tahansa - ei ole todellista integraatiota, vaan vaatii rinnalleen sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota.

Toiminnallinen integraatio merkitsee toiminnallisen etäisyyden vähentämistä yleisopetuksen oppilaiden ja erityisoppilaiden välillä. Samalla se merkitsee yhteisten resurssien - tilojen, palveluiden, opettajien - käyttöä. (Murto 1992, 21).

Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sosiaalisen etäisyyden vähentämistä erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä (Murto 1992, 21). Sen tavoitteena on luoda yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välille spontaaneja, positiivisesti sävyttyneitä kontakteja. Erityisoppilaiden tulisi voida kokea itsensä ryhmän/ koulun luonnollisina jäseninä. Myös muut integraatioon osallistuvat tahot, esimerkiksi opettajat ja avustajat, ovat myönteisessä vuorovaikutuksessa keskenään.

Yhteiskunnallinen integraatio vaikuttaa lähinnä koulun jälkeisessä elämässä. Yhteiskunnallinen integraatio takaa kaikille oppilaille yhtäläiset oikeudet ja

mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa ja tulevaan rooliinsa työelämässä.

Yhdysvalloissa 1980-luvun lopulla alettiin integraation rinnalla puhua inklusiosta. Inklusioajattelun mukaisesti kaikki ihmiset ovat samanarvoisia yhteiskunnan jäseniä ja kaikki palvelut ovat kaikkia varten ja kaikkien käytettävissä. Fergusonin (1994) mukaan jokainen lapsi nähdään omaan yhteisöönsä aktiivisen panoksensa antavana jäsenenä (ks. Tenhunen 1995, 263). Inklusiivisella koululla tarkoitetaan kaikkien lasten, sekä vammaisten että vammattomien, opettamista tavallisessa lähikoulussa. Lähikouluille järjestetään sellaiset tuet ja palvelut, joiden avulla myös vaikeammin vammaisen lapsen koulunkäynti onnistuu siellä. (Kauhanen 1999, 6). Inklusiivisessa koulussa opettajat ja muu koulun henkilökunta ovat sitoutuneet yhdessä työskentelemään kaikkien oppilaiden oppimista edistävän ilmapiirin puolesta. Inklusiivinen koulu on ongelmia ratkova yhteisö, jossa yhteisenä päämääränä on kaikkien oppilaiden oppiminen (Creating Schools for All Our Studets 1995, 7).

Vaikka länsimainen erityisopetus on yrittänyt kaikin tavoin palvella integraatiota ja antaa opetusta vähiten rajoittavassa ympäristössä, niin tämä ei ole johtanut luokkamuotoisen erityisopetuksen vähenemiseen. Osa-aikainen erityisopetus on kyllä lisääntynyt, mutta ei kuitenkaan luokkamuotoisen erityisopetuksen kustannuksella. Mobergin (1998, 143) mukaan varsin harvat suomalaiset opettajat suhtautuvat kaikkien oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa luottavaisin ja hyväksyvin mielin, mikä osaltaan onkin jarruttanut integraation kehittymistä.

3.2.2 Integraation perusta

Integraatiota ja inklusiota ja niiden perustaa voidaan tarkastella useammasta eri näkökulmasta. Kauhanen (1999, 33) tarkastelee inklusiota neljänä eri kysymyksenä. Nämä ovat inklusio moraalisenä kysymyksenä, ihmisoikeuskysymyksenä, asennekysymyksenä ja valintakysymyksenä. Moraaliselta kannalta tarkasteltuna yhteinen koulu kaikille on moraalisesti oikein ja hyvä asia. Ihmisten erilaisuus on arvo sinänsä ja meidän kaikkien kuuluu oppia arvostamaan erilaisuutta ja elämään yhdessä. Ihmisoikeuskysymyksenä tarkasteltuna joukkoon kuulumista ei tarvitse

ansaita, vaan se on perusoikeus, joka kuuluu ihmisille syntymän kautta. Koska kaikki lapset ovat samanarvoisia, osan sulkeminen normaalista elämästä vamman tai oppimisvaikeuksien takia on heidän väheksymistään ja syrjimistään. Integraation perustana on jokaisen yksilön oikeus samoihin palveluihin ja opetukseen ikätovereidensa kanssa samassa koulussa. Tenhusen (1995, 261) tämä ajatus pohjautuu oikeudenmukaisuuden ja ihmisoikeuksien periaatteisiin. Asennekysymyksenä tarkasteltuna yhteisessä koulussa toimivien on oltava valmiita rooli- ja työkuvanmuutoksiin sekä yhteistyön tekemiseen. Kaikille yhteinen koulu on myös valintakysymys; jos sitä halutaan, on löydettävä keinot sen toteutumiseen.

Myös Moberg (1995, 96) on listannut integraation kehittymiselle olennaisia peruselementtejä, jotka hänen mukaansa ovat 1) jokaisen yksilön kunnioittaminen, 2) jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään, 3) itsemääräämisoikeus, 4) tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, 5) mahdollisuus olla arvostettu ja 6) mahdollisuus osallistumiseen.

Integraatiolla ja inklusiolla katsotaan olevan monenlaisia etuja segregoivaan opetukseen verrattuna. Integroidussa yhteisössä opitaan monenlaisia jokapäiväisen elämän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta tärkeitä taitoja. Integroidussa yhteisössä voi helposti harjoittaa avun tarjoamisen ja vastaanottamisen taitoja sekä muita sosiaalisia taitoja. Vertaisryhmän on useassa yhteydessä todettu olevan paras sosiaalisen vuorovaikutuksen opettaja. Vertaisryhmässä lapsen itsetunto saa myös parhaan kasvualustan. Myös kaikenlainen muu oppiminen tuntuu mielekkäämmältä vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa.

Muun muassa Ihatsu (1987, 36) on kirjoittanut vammaisten oppilaiden merkityksestä koulun sosiaaliselle yhteisölle. Hänen kirjoituksensa perusteella vammaiset oppilaiden mukanaan tuoma erilaisuus on rikkautta, minkä vuoksi integraatiolla on myös luokkatovereita kasvattava vaikutus. Ihatsun (1987, 41) mukaan aito sosiaalinen integraatio ilmenee vammaisten oppilaiden hyväksyntänä ja myönteisinä ystävyyssuhteina sekä luonnollisena vuorovaikutuksena.

Integraatio edellyttää toteutuakseen joukon erilaisia vaatimuksia, joihin myös integraation kritiikki monilta osin kytkeytyy. Ilman näitä edellytyksiä integraatio ei ole toimivaa ja sen varjopuolet pääsevät enemmän esiin. Ensimmäisenä edellytyksenä todellisen integraation kehittymiselle on se, että koulussa ja yleensäkin ympäröivässä yhteisössä vallitsee yleinen integraatiota koskeva filosofia (Moberg 1995, 106). Jokaisen integraatioon osallistuvan henkilön, opettajan, oppilaan,

vanhemman, on omattava samansuuntaiset asenteelliset valmiudet ja yleensäkin yhteistoimin hyväksyä käytettävistä toimenpiteistä. Integraatioajattelua ei koskaan saa pitää pelkästään erityisopetukseen kuuluvana asiana, vaan se koskee yhtä lailla myös yleisopetusta, sillä onhan kyse yleis- ja erityisopetuksen yhteistyöstä. Integraation toteutumisen kannalta tärkeää on, että koko kouluyhteisö hyväksyy asian ja on mukana kehittämässä sitä eteenpäin.

Toisena integraation edellytyksenä on se kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu koulutuspalveluita suunniteltaessa. Tämä vaatimus koskee esimerkiksi lukujärjestyksiä, koulukuljetuksia sekä vapaa-aiktilojen ja muiden koulupalveluiden käyttöä. (Moberg 1995, 106).

Kolmanneksi integraatiossa tulee kiinnittää erityistä huomiota oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin, jotka varsinkin erityisoppilaille ovat erityisen merkittäviä. Oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle ja ystävyyssuhteille on annettava painoa ja sen toteutumiselle on luotava ohjelmalliset puitteet. (Moberg 1995, 86).

Neljänneksi on huolehdittava jokaisen oppilaan hyvästä opetuksesta, huomioimalla kuitenkin oppilaiden kasvatukselliset erityistarpeet. Vaikka integraation katsotaankin ensisijaisesti hyödyntävän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, niin kaikilla integraatioon osallistuvilla on oikeus saada hyvää opetusta. Hyvä opetus edellyttää opettajalta erityistä ammattiosaamista, opetusvälineitä ja -materiaaleja sekä tarvittavia lisäpalveluja. (Moberg 1995, 86).

3.3 Matematiikan oppimisvaikeudet

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) oppilas nähdään aktiivisena tiedon hankkijana, käsittelijänä ja tallentajana, jolle oppiminen on opittavien asioiden liittämistä hänen aiempiin tietoihinsa sekä aikaisempien ajatus- ja toimintamalliensa uudelleenrakentamista ja täydentämistä. Tämä ajatus oppilaan aktiivisuudesta nähdään myös matematiikan opetuksen lähtökohtana. Matematiikan oppimistilanteet koulussa tulisi rakentaa siten, että ne tukevat oppilaan omaa ajattelua ja ongelmaratkaisukykyä. Matematiikan opetuksen keskeisin tavoite on, että jokainen oppilas saa mahdollisuuden hankkia peruskoulun aikana sellaiset matemaattiset perustiedot ja -taidot, jotka antavat valmiuksia selviytyä jokapäiväisessä elämässä

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 74). Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan erinäisistä syistä pysty saavuttamaan riittäviä matemaattisia perustaitoja ja heillä esiintyy näin ollen ongelmia koulumatematiikan opiskelussa. DSM-IV:n luokittelun mukaan matemaattisissa häiriöissä hyvin erilaiset taitopuutteet voivat muodostua oppimisen kompastuskiviksi. Tarkkoja lukuja matematiikan oppimisvaikeuksien esiintymisestä ei kuitenkaan pystytä esittämään johtuen vähäisestä tutkimustiedosta. Mutta joitakin arvioita siitäkin on tehty. Ahonen ja Räsänen (1995) mainitsevat omassa artikkelissaan, että joidenkin arvioiden mukaan 10-15 %:lla oppilaista esiintyy ongelmia koulumatematiikassa, mutta enintään 5 %:lla esiintyy erityisiä matemaattisia oppimisvaikeuksia. Linnanmäen (1998, 284) artikkelissa dyskalkyliasta eli erityisestä matemaattisesta oppimisvaikeudesta arvioidaan kärsivän noin 6 % oppilaista.

Matematiikan oppimisvaikeuksista ei ole olemassa mitään yksiselitteistä määritelmää tai tulkintaa, vaan ne ovat hyvin monimuotoinen joukko erilaisia ongelmia. Matemaattisten oppimisvaikeuksien taustalla vaikuttaa monia eri tekijöitä, joista erilaiset keskushermostohäiriöt, kognitiiviset vaikeudet ja ympäristön virikkeettömyys vaikuttavat matematiikan oppimiseen ja näin ollen myös matematiikan oppimisvaikeuksien muodostumiseen (Räsänen 1999, 332-335). Juuri matematiikan oppimisvaikeuksien monimuotoisuudesta johtuen niitä ei voi ymmärtää ilman minkäänlaista jaottelua tai ryhmittelyä.

Lehtinen ja Kinnunen (1993, 39-52) jaottelevat matemaattiset oppimisvaikeudet viiteen eri luokkaan. Ensimmäisenä ovat matemaattis-loogisen ajattelun viivästymät, joilla tarkoitetaan yksi-yhteen -vastaavuuden, lukumäärien säilyvyyden ja transitiivisen päättelyn alueella esiintyviä viivästymiä. Nämä edellä mainitut matemaattis-loogisen ajattelun perustaidot tulisi periaatteessa automatisoitua jo ennen koulun aloittamista, ja niiden puutteellinen hallitseminen vaikeuttaa selvästi koulun alkuvaiheen matemaattisten sisältöjen oppimista.

Toisena oppimisvaikeustyypinä on lukujonotaitojen kehittymiseen liittyvät oppimisvaikeudet. Tätä oppimisvaikeustyypistä edustavien suurimmat ongelmat liittyvät niihin prosesseihin, joissa aikaisempia lukusanojen muodostumista koskevia sääntöjä ja tietämystä tulee soveltaa yleisemmin ja kokonaisvaltaisemmin muun muassa peruslaskutoimitusten yhteydessä. Juuri lukujonotaitoihin (lukusanojen tuntemus, luvun järjestys- ja lukuisuusaspektien integroituminen) liittyviä ongelmia kohdataan koululuokassa varsinkin koulun alkuvaiheessa.

Kolmantena oppimisvaikeustyyppinä on vaikeudet ymmärtää matematiikan symboleita ja merkitsemistapoja. Nämä kirjoitettuun aritmetiikkaan liittyvät ongelmat ilmenevät ennen kaikkea yleistymisen ja automatisoitumisen ongelmina. Lehtinen ja Kinnunen (1993, 46) kritisoivatkin koulumatematiikkaa siitä, että se on liian kaukana realistisista konteksteista, minkä vuoksi opitut käsitteet eivät yleisty erilaisissa tilanteissa käytettäviksi.

Neljäntenä oppimisvaikeustyyppinä ovat peruslaskutoimituksiin liittyvät automatisoitumisen ongelmat. Peruslaskutoimitusten (yhteen-, vähennys-, kerto- ja jakolasku) hallitseminen on edellytys monimutkaisempien matemaattisten operaatioiden ymmärtämisessä. Koulun matematiikan opetuksen perustavoitteena on näiden peruslaskutoimitusten automatisoituminen ja sitä kautta sujuvan laskutaidon saavuttaminen. Lehtisen ja Kinnusen (1993, 48) mukaan sujuvan laskutaidon edellytyksenä on, että oppilaat pystyvät nopeasti tuottamaan myös sellaisia tuloksia, jotka eivät ole suoraan faktamuistista noudettavissa.

Viidentenä ja viimeisenä oppimisvaikeustyyppinä on erilaisiin matemaattisiin tekniikoihin liittyvät ongelmat. Lehtinen ja Kinnunen (1993, 49) puhuvat algoritmisiin suorituksiin liittyvistä ongelmista. Tällaisia algoritmeja ja matemaattisia tekniikoita ovat muun muassa yhtälön ratkaisuun liittyvät tekniikat ja allekkain laskutekniikat. Vaikka matemaattiset oppimisvaikeudet monimuotoisuutensa vuoksi tarvitsevat tällaisia tyypittelyjä, niin todellisuudessa niiden tyypittely ei varmasti ole näin yksiselitteistä.

Tiedetään, että 10-15 %:lla peruskoulun oppilaista esiintyy ongelmia matematiikan keskeisten käsitteiden hallinnassa. Tämä asettaakin valtavia haasteita matematiikan oppimisvaikeuksien ennalta ehkäisylle ja diagnosoinnille. Ennen kaikkea se asettaa haasteita matematiikan oppimisvaikeuksien tutkimukselle, jota muutenkin on vähän verrattuna muiden oppimisvaikeuksien tutkimukseen. Matematiikan ja monien muidenkin oppimisvaikeuksien systemaattinen diagnosointi ja näin olen myös ennalta ehkäisevä työ aloitetaan usein vasta kouluiässä, vaikka ne olisi hyvä aloittaa jo päiväkodeista, koska esimerkiksi matematiikan oppiminen ja matemaattisten ongelmien ratkominen alkavat jo huomattavasti ennen kouluikää. Yhteistyö esi- ja alkuopetuksen opettajien välillä on erittäin tärkeää, koska tällöin avautuu vuorovaikutus, jossa voidaan välittää hyödyllistä tietoa puolin ja toisin. Päiväkodin on tärkeää saada tietoa koulun alussa tarvittavista matematiikan oppimisvalmiuksista ja koulun niistä lapsista, joilla esiintyy mahdollisia

erityisvaikeuksia. Tällöin kumpikin taho pystyisi parhaalla mahdollisella tavalla jakamaan tukeansa (Ikäheimo 1998, 242-43).

Matemaattisten oppimisvaikeuksien diagnosointiin on olemassa monenlaisia testistöjä, joita voidaan käyttää apuna testattaessa oppilaiden matemaattisia oppimisvalmiuksia ja taitoja. Yksi esimerkki tällaisesta testistöstä on MAKEKO eli Matematiikan keskeisen oppiaineksen kokeet (Ikäheimo ym. 1988). MAKEKO on tyyppiesimerkki oppimisvaikeuksien diagnosoinnissa käytetyistä kriteeritesteistä. Tällaisissa kriteeritesteissä arvioinnin perustana on etukäteen annetut perusteet siitä, milloin henkilö täyttää annetut tunnusmerkit, ja sen perusteella jaetaan kuuluvaksi johonkin luokkaan. Kriteeriperustaisten testien rinnalla oppimisvaikeuksien diagnosoinnissa käytetään normiperustaisia testejä, jotka ovat tutkittavan joukon jakamiseen ja osittamiseen tarkoitettuja välineitä (Hautamäki & Kuusela 1998, 144-151). Kaikkien matemaattisten taitojen ja valmiuksien testaamiseen ei kuitenkaan ole olemassa kirjallisia testejä, joten myös opettajan omilla havainnoilla on tärkeä osuus diagnosointiprosessissa.

Kuusela ja kumppanit (1996, 150) ovat esittäneet lukuja siitä, kuinka oppilaat jakaantuvat matematiikan erityisopetukseen peruskoulussa. Alkuopetuksen (luokat 1-3) oppilaista vain 3 %:ia saa matematiikan erityisopetusta, kun 4-6 luokkalaisista oppilaiden vastaava luku on jo 9%:ia. Tämä kertoo selvästi alkuopetuksen asenteista matematiikan keskeisten taitojen puutteellisuuteen; näiden lukujen valossa alkuopetuksessa vähätellään keskeisten taitojen puutteellisuutta ja ajatellaan, että ne korjaantuvat myöhemmin. Tällaisen ajattelun seurauksena oppilaiden matemaattisten perustaitojen pohja jää heikoksi, ja sen myöhempi korjaaminen ei saata enää olla mahdollista. Tällöin oppilaiden oppimisvaikeudet ovat jo siinä määrin kasaantuneet, minkä johdosta oppilaille on alkanut muodostua kielteisiä kuvia itsestään oppijana. Tämä vaikeuttaa oleellisesti korjaavaa työtä.

3.4 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot ovat elintärkeitä taitoja, joita tarvitsemme jokapäiväisessä elämässä selviytymisessä. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan käyttäytymistä, joka johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin, esimerkiksi halutun toiminnan jatkuminen ja vuorovaikutussuhteen onnistunut solmiminen (Sarkkinen (toim.) 1996, 101).

Sosiaalisten taitojen yhteydessä on useasti kuultu puhuttavan myös sosiaalisesta kompetenssista. Sosiaalinen kompetenssi on hyvin monimuotoinen käsite. Se on tavallaan yläkäsite, joka pyrkii kattamaan yksilön sosiaalisen toiminnan eri konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa (Sarkkinen (toim.) 1996, 100). Keskeisenä sosiaalisen kompetenssin luonnehdinnassa voidaan pitää sitä, että toimijalla on tilanteen hahmottamiskykyä, runsaasti erilaisia sosiaalisia taitoja ja valmius toimia tilanteen vaatimusten ja omien tavoitteiden mukaisesti. Toisaalta sosiaalisella toimintakykyisyydellä tarkoitetaan toisiin ihmisiin suhteessa olemisen taitoja (Pölkki, Kähkönen & Kukkonen 1997, 31).

Me käytämme sosiaalisia taitoja hyvin monenlaisissa tilanteissa joka päivä, muun muassa silloin kun tapaamme uusia ihmisiä, juttelemme ja luomme uusia ystävyysuhteita. Esimerkiksi lapsi tai koululainen tarvitsee riittävät sosiaaliset taidot, jotta hän pystyy luomaan ja ylläpitämään toverisuhteitaan niin koulussa kuin vapaa-aikanakin sekä toimimaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Sosiaalisista taidoista tavataan joissakin yhteydessä erotettavan erikseen vuorovaikutustaidot, mutta esimerkiksi Kalliopuska (1995, 8) puhuu yhtenevästi pelkästään sosiaalisista taidoista. Jos jako kuitenkin halutaan tehdä, niin vuorovaikutustaitoihin kuuluu kuuntelun, keskustelun ja empatian taidot ja sosiaaliin taitoihin puolestaan kuuluu itsekontrolli, ristiriitojen välttäminen, vaihtoehtoisten ratkaisujen kehittäminen, auttaminen ja konfliktien hallinta (Kalliopuska 1995, 8). Myös muissa yhteyksissä tärkeiksi sosiaalisiksi taidoiksi on luettu nimenomaan auttaminen, jakaminen, yhteistyö (Zahn-Waxler, Iannotti & Chapman, 1982, 134), kysyminen, selittäminen (Ellis & Whittington 1981, 11), kyky olla herkkä toisten tarpeille, kyky jakaa päämääriä ja toimintoja toisten kanssa (Herbert 1986, 19) sekä kyky tukea tovereita sekä hoitaa ja sovittaa ristiriitoja (Rubin 1980, 50).

Lapset oppivat sosiaalisia taitoja vertaisryhmältään eli toisilta lapsilta ja ennen kaikkea läheisistä ystävyysuhteista. Newcomb ja Bagwell (1995) ovatkin todennet, että ystävien kesken tapahtuu runsaasti jakamista, uskoutumista, keskustelua ja toisten tukemista. Niinpä erityisesti empatian, myötätunnon sekä kyvyn asettua toisten asemaan uskotaan kehittyvän parhaiten ystävyysuhteiden myötä (ks. Sarkkinen (toim.) 1996, 103). Kuitenkin myös aikuisilla ihmisillä on oma roolinsa lasten sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Useasti ajatellaan, että koti on se paikka, joka antaa perustan monille elämässä selviytymiseen tarvittaville taidoille,

mutta myös koululla on suuri merkitys, koska se saavuttaa kerralla koko ikäryhmän. Kuopion yliopiston sosiaalitieteiden laitoksen lehtorin Pirjo Pölkin mukaan koulussa pitäisi saada tehdä monenlaisia palkitsevia asioita. Hänen mukaansa lapsen pitäisi saada kokemuksia siitä, että voi vaikuttaa asioihin ja olla hyvä. Lisäksi koulussa voisi tuoda enemmän esiin tunteita ja harjoitella sosiaalisten tilanteiden ja toisten ymmärtämistä (Hiltunen 1998, 24-25). Kuitenkin parhaiten lapset oppivat sosiaalisia taitoja olemalla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa, seuraamalla tovereidensa toimintaa ja esimerkkejä. Tovereiden esimerkkien turvin lapset oppivat ratkaisemaan jopa ristiriitaa aiheuttavia tilanteita. Sosiaalisten taitojen lisäksi vuorovaikutus toisten lasten kanssa kehittää lapsien kommunikaatio- ja viestintätaitoja. Kommunikaatio- ja viestintätaidot ovat erittäin tärkeitä taitoja kaikenlaisessa ryhmätoiminnassa, muun muassa ryhmään liityttäessä.

On kuitenkin paljon lapsia, joilla ei ole tarvittavia sosiaalisia taitoja pystyäkseen onnistuneisiin vuorovaikutussuhteisiin tovereiden kanssa (Odom, McConnel & McEvoy 1992, 18). Sosiaalisten taitojen puutteellisuuteen voi olla monia eri syitä. Elksninin ja Elksninin (1998, 137) tutkimuksessa sosiaalisten taitojen puutteeseen voi olla syynä muun muassa se, ettei lapsella ole ollut mahdollisuutta käyttää sosiaalisia taitojaan tai hän ei ole saanut palautetta käyttäytymisestään sosiaalisissa tilanteissa, eikä hän tämän vuoksi osaa muuttaa käytöstään oikeanlaiseksi ja hyväksyttäväksi. Sosiaaliset taidot voivat siis kehittyä vain silloin kun yksilöllä on mahdollisuus toimia läheisissä suhteissa toisten kanssa. Voi olla myös niinkin, että lapsi omaa riittävät sosiaaliset taidot, muttei osaa käyttää tai hyödyntää niitä oikeissa tilanteissa. Myös perheen sosioekonominen asema saattaa vaikuttaa lasten sosiaaliseen toimintakykyisyyteen ja sosiaalisiin taitoihin. Pölkki ym. (1997, 34-37) havaitsivat, että perheen taloudelliset vaikeudet ja työttömyys heijastuvat lasten sosiaalisiin taitoihin ja psykososiaalisiin ongelmiin. Toisaalta tutkimuksessa tuli esiin viittauksia myös siitä, että myönteinen ilmapiiri ja hyvät ihmissuhteet voivat kompensoida sosioekonomisten tekijöiden voimakasta vaikutusta lasten sosiaalisiin taitoihin.

Dodge ja Feldman (1990, 147) ovat omassa tutkimuksessaan todenneet, että toverit saattavat suhtautua kielteisesti lapseen, jolla esiintyy ongelmia käyttäytyä vaadittavalla tavalla heidän seurassaan. Myös koululuokassa ovat hyljeksittyjä erityisesti ne oppilaat, jotka ovat hyökkääviä, säännöistä ja toisten tunteista piittaamattomia ja helposti malttinsa menettäviä. Myös lapset, jotka ovat jollakin

laila ahdistuneita, vetäytyneitä ja estyneitä saavat osakseen kielteistä suhtautumista (Sarkkinen (toim.) 1996, 103). Tällaisilla oppilailla on puutteelliset sosiaaliset taidot, jonka vuoksi heidän sosiaalinen asemansa koululuokassa on alhainen (Hymel, Wagner & Butler 1990, 177). Tällainen hyljeksinnän kokeminen ja toveripiiristä pois sulkeminen saattavat aiheuttaa oppilaalle myöhemmin vakavia mielenterveysongelmia ja rikollista käyttäytymistä ja viivästyttää oppilaan vuorovaikutus- ja akateemisten taitojen kehitystä (Ladd & Kochenderfer 1996, 338). Useissa tutkimuksissa oppimisvaikeuksista kärsivien lasten on todettu olevan vähemmän hyväksytyjä ja eristetympiä muiden oppilaiden keskuudessa (esim. Stone & La Greca 1990) sekä heillä näyttää olevan vaikeuksia toverisuhteiden luomisessa (esim. McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee, 1993).

Sosiaalisia taitoja voidaan kehittää ja parantaa opettamalla niitä lapsille niin koulussa kuin kotonakin. Harjoitettaessa sosiaalisia taitoja koulussa tulee ensin miettiä, mitkä voisivat olla sellaisia taitoja, joista kaikki oppilaat hyötyisivät. Stainback ja Stainback (1990) ovat esittäneet listan jokaiselle oppilaalle hyödyllisistä sosiaalisista taidoista, jotka edistävät ennen kaikkea oppilaiden vuorovaikutuksen ja ystävyysuhteiden kehittymistä. Heidän listansa on seuraavanlainen: 1) positiivisen vuorovaikutuksen taidot (kuunteleminen, positiivisen palautteen antaminen, kysymysten esittäminen ja toisten tarpeisiin vastaaminen), 2) yhteensopivien asioiden löytäminen (omista kokemuksista ja harrastuksista kertominen ja yhtäläisyyksien etsiminen toisten kanssa), 3) toisen henkilön huomioon ottaminen (kompromissien tekeminen ja toisten tarpeiden huomioon ottaminen), 4) kokemusten jakaminen ja tuen antaminen, 5) luotettavuus ja lojaalisuus (lupausten pitäminen, salaisuuksien säilyttäminen sekä ystävien puolustaminen) sekä 6) ongelmanratkaisutaidot (ihmissuhteissa esiintyvien ristiriitojen ja ongelmien ratkaisutaidot). (ks. Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 1997, 164-166).

Sosiaalisia taitoja voi harjoitella itseilmaisun, liikunnan, kirjoittamisen, väittelyn, roolileikkien ja näyttelemisen avulla tavoitteena erilaisten taitojen oppiminen ja niiden hallitseminen. Kalliopuska (1995,4) toteaaakin, että mitä enemmän yksilöllä on elämän hallinnan taitoja (sosiaalisia taitoja), sitä parempi perusta on luotu kasvatuksella myös neuvokkuudelle, itsetunnolle, identiteetille ja entistä inhimillisemmän elämän vaalimiselle. Jordanin ja Le Métais (1997) tutkimuksesta tuli esiin, että sosiaalisten taitojen opettaminen lisää lasten sosiaalisten taitojen hallintaa sekä oppilaiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta niin

oppitunneilla kuin välitunneillakin. Sosiaalisia taitoja voidaan opettaa monenlaisin eri menetelmin. Kalliopuskan (1995, 8-9) mukaan suosituimpia ja yleisimpiä sosiaalisten taitojen opettamismenetelmiä ovat roolileikki ja mallioppiminen. Yksilön on helpompi toimia roolissa kuin omana itsenään, koska roolin taakse voi kätkeytyä ja vaikeitakin asioita voidaan käsitellä. Myös ongelmanratkaisua voidaan käyttää sosiaalisten taitojen opettamisessa, koska siinä on pakko keskustella vastapuolen kanssa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään saamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä sekä ymmärtämään ja käsittelemään sitä useammasta eri näkökulmasta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääpaino on tutkittavien henkilöiden omien näkemysten ja kokemusten esiintuominen, eikä niinkään laajan ja yleistettävän kuvan antaminen tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201).

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on päästä mahdollisimman syvälle tutkittavan ilmiön ja sen merkityksen sisälle, mikä edellyttääkin tutkimustulosten ja -löydösten mahdollisimman rikasta kuvailua. Parhaiten ilmiön sisälle päästään toteuttamalla tutkimus luonnollisessa ympäristössä ja kunnioittamalla jokaisen tapauksen ainutlaatuisuutta. Nämä kaksi asiaa ovatkin kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisempia piirteitä. Laadullisen tutkimuksen edustajien mukaan ihmisten toimintaa voi ymmärtää ainoastaan tarkkailemalla sitä siellä, missä se oikeasti tapahtuu. (Bogdan & Biklen 1992, 28).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen, sillä tutkija osallistuu ja pyrkii eläytymään kohteeseen mahdollisimman syvällisesti (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 203). Tutkija on myös aineistokeruun avainhenkilö; hän menee itse tutkimuspaikalle viettäen siellä riittävän pitkän ajan saadakseen tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman kattavan kuvan.

Kvalitatiivinen tutkimus on jaettu vielä eri suuntauksiin. Tämä tutkimus edustaa etnografista tutkimussuuntaa. Etnografisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että se lähtee liikkeelle tutkittavan ilmiön sisällöstä, jolloin tutkittava konteksti ja tutkittavien henkilöiden omat kokemukset pyritään pitämään tutkimuksen selkärankana (Syrjälä ym. 1994, 68). Omassa tutkimuksessani pyrinkin etenemään koulun ehdoilla ja etsimään tutkimusaiheet koulun sisältä. Etnografiseen tutkimukseen kuuluu, että lopullinen tutkimustehtävä tarkentuu tutkimuksen kuluessa (Syrjälä ym. 1994, 81).

Etnografisessa tutkimuksessa pääasiallisemmat aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu ja osallistuva havainnointi (Syrjälä ym. 1994, 83), joilla tämänkin tutkimuksen aineisto on pääosin kerätty. Muita aineistonkeruumenetelmiä tässä tutkimuksessa olivat kirjalliset dokumentit sekä avoimista kysymyksistä muodostettu kyselylomake.

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tarkoitus

Tämä tutkimus on osa Jyväskylässä käynnissä olevaa erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanketta, Jes-hanketta. Jyväskylän Jes-hanke on osa valtakunnallista erityisopetuksen kehittämishanketta, jonka tarkoituksena on etsiä ratkaisuja erityisopetuksen tilakartoituksessa ilmenneisiin kehittämistarpeisiin. Jes-hankkeessa laadullinen kehittäminen nähdään yleis- ja erityisopetuksen yhteishankkeena. Tarkoituksena on, että jokainen oppilas saa oikeansuuntaista apua ja opetusta mahdollisimman varhain. Yleis- ja erityisopetuksen yhteistoimilla pyritään ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä, parantamaan kouluosaavutuksia yksilölliset oppimisedellytykset huomioon ottaen ja näin tukemaan oppilaiden myönteisen minäkuvan kehittymistä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen on yleis- ja erityisopetuksen suhde Keltinmäen koulussa. Jokaisella Jes-hankkeessa mukana olevalla koululla on omat koulukohtaiset suunnitelmansa hankkeen tavoitteista ja toimintamalleista, jotka pohjautuvat koulun erityisopetuksellisiin tarpeisiin ja ongelmakohtiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kartoittaa Keltinmäen koulun yleis- ja erityisopetuksen suhdetta koulukohtaisen hankesuunnitelman puitteissa. Keltinmäen koulun hankesuunnitelman tavoitteet ovat

1) HOJKSin laadinta, 2) integraation kehittäminen, 3) matematiikan oppimisvaikeudet ja 4) sosiaaliset taidot ryhmissä. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään Jes-hankkeen tavoitteiden ja yleensäkin erityisopetuksellisten toimenpiteiden toteuttamista Keltinmäen koulussa.

4.2. Aineiston keruu

Tutkimuskohteenani oli yksi Jyväskylän kaupungin perusopetuksen koulu, Keltinmäen koulu. Tutkimuksen pääasiallinen aineistokeruumenetelmä oli haastattelu. Lisäksi keräsin aineistoa myös muilla menetelmillä, jotka olivat havainnointi, erilaiset kirjalliset dokumentit sekä kyselylomake. Pääasiallisen aineiston keruun suoritin joulukuun 1999 ja toukokuun 2000 välisenä aikana. Kävin kuitenkin tutustumassa kouluun muutaman kerran ennen varsinaista kenttätutkimuksen alkamista. Ensimmäinen käyntini koululla oli 26.10.1999, jolloin kävin tutkimukseni tarkoituksen läpi yhdessä koulun rehtorin ja Jes-hankkeesta vastaavan opettajan kanssa. Samalla sain myös tuntumaan kouluun ja sen erityisopetusjärjestelyihin. Ensimmäisen vierailuni jälkeen kirjoitin tutkimussuunnitelmani valmiiksi.

Kesän 2000 aikana aloitin tutkimusaineistoni analysoinnin ja kirjallisuuteen perehtymisen, jota jatkoin syksyllä 2000. Tällöin tein tutkimusraportin

4.2.1 Haastattelu

Tutkimuksessani haastattelin koulun rehtoria sekä muita Jes-hankkeessa mukana olevia opettajia, yhteensä yhdeksää henkilöä. Haastattelut suoritettiin joulukuun 1999 ja toukokuun 2000 aikana. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntia. Lisäksi tein muutaman epävirallisemmän haastattelun, jossa haastateltavina oli lähinnä integraatiota toteuttavia luokanopettajia sekä oppilaita.

Haastattelut suoritin teemahaastattelua käyttäen. Se sijoittuu avoimen ja lomakehaastattelun välimaastoon. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelun aihepiirit ja teemat ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle tyypilliset kysymysten tarkka esitysmuoto ja -järjestys.

Teemahaastattelussa tavoitteena on luoda mahdollisimman luonteenomainen kommunikointitilanne. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36, 78). Otin haastattelun menetelmäksi myös siksi, että haastatteleamalla saa selville sellaista tietoa, jota ei voi havainnoida, kuten haastateltavan ajatukset, tunteet ja kokemukset (Patton 1990, 278).

Haastattelutilanteessa itselläni oli edessä haastattelurunko, jonka näytin myös haastateltavilleni. Haastattelurungon avulla pyrin varmistamaan, että kaikki olennaiset asiat tulevat haastattelussa käsitellyksi. Haastattelurunko on nähtävissä liiteosassa (Liite 2). Laadin jokaiseen hankesuunnitelman tavoitealueeseen omat teemat ja kysymykset, jotta saisin mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa jokaisesta tavoitealueesta. Koulun rehtorin haastattelua varten laadin myös oman haastattelurungon, koska häneltä odotin saavani yleisempää tietoa koulusta ja koulun Jes-hankkeesta. Järjestetyt haastattelut tapahtuivat opettajien omissa ja rehtorin haastattelu hänen omassa työhuoneessaan. Epävirallisemmat haastattelut käytiin kulloisenkin tilanteen mukaisessa paikassa; luokahuoneessa, käytävässä, pelikentän laidalla tai opettajanhuoneessa. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä noin 100 sivua.

4.2.2 Havainnointi

Omassa tutkimuksessani havainnointi oli ikään kuin toissijainen aineistonkeruumenetelmä, jonka avulla tutkin lähinnä erityisoppilaiden sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta yleisopetuksen tunneilla. Valitsin havainnoinnin sosiaalisten suhteiden tutkimusmenetelmäksi, koska arvelin sen avulla pääseväni lähemmäksi tutkittavaa ilmiötä ja saavani todellista tietoa erityisoppilaiden sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksesta yleisopetuksen tunneilla. Itse paikan päällä voi parhaiten nähdä, millaista vuorovaikutus todella on. Tällöin ei tarvitse turvautua toisten ihmisten näkemyksiin. Havainnoinnin aikana kyselin myös oppilailta ja opettajilta heidän näkemyksiään sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksesta, minkä avulla sitten täydensin havaintojani.

Omassa tutkimuksessani systemaattisen havainnoinnin jakso ajoittui vuoden 2000 maaliskouluksi, jonka aikana havainnoin yleisopetukseen integroitujen oppilaiden toimintaa ja sosiaalisia suhteita yhteensä 18 tunnin ajan. Pyrin

toteuttamaan havainnointini siten, että tarkkailuni kohdistui useampaan eri oppilaaseen. Yhdellä kertaa integraatiotunnilla saattoi olla useampiakin eri oppilaita, joten tällöin tarkkailuni kohdistui useampiin henkilöihin samanaikaisesti. Pääasiassa havainnointi tapahtui taide- ja taitoaineiden tunneilla, joihin integraatiotoiminta eniten suuntautuu, mutta havainnoin myös muiden oppiaineiden tunneilla. Havainnointijaksot kestivät useimmiten yhdestä kahteen tuntia, minkä koin hyväksi ajaksi havaintojen mielessä säilymisen takia. Havainnoinnin aikana pyrin olemaan mahdollisimman huomaamaton tarkkailija luokkahuoneen tai opetustilan perällä. Jotkut opettajat kuitenkin toivoivat minulta osallistuvampaa roolia, josta myös itse pidin, koska tällöin pääsin tutustumaan paremmin oppilasiin ja heidän arkeensa luokassa.

Systemaattisen havainnoinnin aikana kirjoitin kenttämuistiinpanoja, joihin pyrin kirjaamaan kaiken näkemäni ja kokemani sekä myös omia subjektiivisia tuntemuksiani. Tällä tavoin pyrin erottamaan omat henkilökohtaiset mielipiteeni ja tulkintani todellisista asioista. Havainnoinnin aikana kirjoitin koko ajan muistiinpanoja erilliselle paperille, jotka sitten kirjoitin puhtaaksi kenttämuistiinpanoiksi mahdollisimman pian havainnointijakson jälkeen. Kirjoitin kenttämuistiinpanoja myös muulloinkin kuin systemaattisen havainnoin aikana, aina koululla käydessäni. Kenttätyöskentelyvaiheen aikana suoritin koulussa myös kaksi opetusharjoittelua, joiden aikana kuvani koulusta ja sen erityisopetuksesta syveni. Yhteensä kenttämuistiinpanoja kertyi noin 70 sivua.

4.2.3 Muut aineistonkeruumenetelmät

Haastattelun ja havainnoinnin lisäksi käytin aineiston keruussani apuna avoimista kysymyksistä muodostettua kyselylomaketta, millä kartoitettiin koulun henkilökunnan suhtautumista integraatioon (Liite 3) sekä kirjallisia dokumentteja. Aloite integraatiokyselyn toteuttamisesta tuli koululta. Kysely toteutettiin kaksiosaisena; määrällisenä lomakekyselynä sekä avoimina kysymyksinä. Tähän tutkimukseen otin mukaan vain avoimista kysymyksistä koostuvan kyselylomakkeen, koska ajattelin sen paremmin vastaavan tutkimuksen laadullista luonnetta. Avoimista kysymyksistä muodostetun kyselylomakkeen avulla kartoitin siis koulun henkilökunnan mielipiteitä koulussa toteutettavasta integraatiosta. Kysely

oli alunperin tarkoitettu koko koulun henkilökunnalle, mutta loppujen lopuksi siihen vastasivat vain opettajakunnan edustajat. Kyselylomakkeen täyttäminen toteutettiin helmikuussa 2000 ja opettajat täyttivät sen omalla ajallaan, mikä osaltaan saattoi verottaa vastausten määrää. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 13 opettajaa.

Kirjalliset dokumentit olivat koulussa tehtyjä koonteja koulun erityisopetuksesta ja Jes-hankkeesta. Mukana oli myös erään opettajan toimesta suoritettu harjaantumisloukan oppilaan haastattelu.

4.4 Aineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei ole mikään erillinen vaihe tutkimuksessa, vaan aineistoa analysoidaan ja tarkastellaan kriittisesti tavallaan koko tutkimusprosessin ajan (Syrjälä ym. 1994, 166). Bogdanin ja Biklenin (1992) mukaan laadullisen aineiston analyysissä tutkijan tulee edetä yksityisestä yleiseen, induktiivisesti. Tutkijan tehtävänä on siis perehtyä mahdollisimman hyvin aineiston yksityiskohtiin ja ominaispiirteisiin ymmärtääkseen ja löytääkseen aineistosta nousevat merkitykset.

Omassa tutkimuksessani toteutin aineiston analyysin hyödyntäen Bogdanin ja Biklenin (1992, 153-183) antamia ohjeita laadullisen aineiston analysoimiseksi. Haastattelujen litteroinnin jälkeen luin aineistoa muutaman kerran läpi luodakseni itselleni siitä jonkinlaisen kokonaiskuvan. Koska tutkimukseni tarkoituksena on tutkia Keltinmäen koulun Jes-hanketta sen neljän tavoitealueen puitteissa, niin tämän perusteella aineistostani oli muodostunut jo karkea jako neljään eri aihealueeseen tai teemaan. Nämä olivat HOJKS, integraatio, matematiikan oppimisvaikeudet ja sosiaaliset taidot. Tietenkin käytin myös eri aihealueiden sisältä nousseita asioita useammassa eri kohtaa. Halusin myös analyysissäni huomioida Keltinmäen koulun Jes-hankkeen yleisesti yhtenä erillisenä aihealueena. Lukiessani kirjoitin ylös aineistosta löytyviä koodeja. Luin aineistoa vielä kertaalleen läpi ja etsin sieltä mahdollisia uusia koodeja. Tämän jälkeen ryhdyin merkitsemään koodeja eri väreillä ja leikkaa-liimaa -menetelmää käyttämällä jakamaan aineistoani haastattelu kerrallaan sopivien koodien alle. Eri koodeja muodostui kukin aihealueen sisälle runsaasti, koska aluksi jokainen haastatteluissa esiin tullut pieni yksityiskohta tuntui tärkeältä ja sille oli löydettävä sopiva koodi.

Haastattelujen koodauksen yhteydessä luin myös kenttämuistiinpanojani ja vertailin niiden sisältöä haastatteluaineistosta nousseisiin koodeihin. En kuitenkaan koodannut erikseen kenttämuistiinpanojani, vaan täydensin niillä haastatteluiden antia. Samoin tien kirjallisten dokumenttien ja kyselyn suhteen. Kyselyn olin kuitenkin analysoinut jo aiemmin, toukokuussa 2000. Kyselyn analysoinnin ja haastatteluaineiston analysoinnin suhteen ei esiintynyt suuria ristiriitoja.

Koodauksen jälkeen aloin kirjoittamaan analyysia. Aluksi kirjoitin pääasiassa kuvailevaa ja kertovaa tekstiä, jonka aikana en suorittanut vielä paljoakaan karsintaa. Tämän jälkeen alkoikin sitten varsinainen analyysin karsimis- ja tiivistämistyö, jonka aikana muokkasin ja yhdistelin aineistostani nousseita koodeja suurimmiksi ryhmiksi. Tässä vaiheessa oikeastaan vasta ymmärsin ja uskalsin eritellä aineistoa ja miettiä, mitkä ovat aineistoni keskeisemmät löydökset. Samalla aikaa luin myös paljon tutkimukseni aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, mikä omalta osaltaan selkeytti omia näkemyksiäni ja tulkintojani sekä auttoi karsinnan suorittamisessa.

4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tynjälän (1991, 390) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida reliabiliteetin ja validiteetin sijasta käsitteillä vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. Tämä sen vuoksi, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä objektiivista totuutta, vaan useita todellisuuksia. Tynjälän (1991) laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit pohjautuvat Lincolnin ja Gubanin (1985) kehittelemiін laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereihin.

Tynjälän (1991, 390) mukaan tutkimuksen teossa vastaavuus edellyttää, että tutkija osoittaa tutkimuksessaan tutkittavien todellisuuden tuottaminen rekonstruktioiden vastaavan alkuperäisiä, tutkittavien omia konstruktioita. Mahdollisimman hyvä vahvistettavuuteen voidaan päästä soveltamalla tutkimuksessa erilaisia periaatteita ja tekniikoita. Tässä yhteydessä puhutaan usein triangulaatiosta. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston keruuseen käytettiin monta eri menetelmää: haastattelua, havainnointia, opettajille suunnattua kyselyä sekä kirjallisia dokumentteja. Patton (1990, 464) käyttää tässä yhteydessä nimitystä

menetelmätriangulaatio. Tein haastatteluja useammalle henkilölle samasta aiheesta tai aihepiiristä, ja tein myös havaintoja samoista asioista. Näin ollen pystyin vertaamaan eri menetelmillä ja eri henkilöiltä saamaani tietoa toisiinsa. Samoista aihepiireistä haastatellut henkilöt antoivat asioista samanlaisia tietoja ja haastatteluissa tuli esille asioita, jotka täsmäsivät havaintojeni kanssa. Tutkimuksen vastaavuutta voidaan parantaa myös olemalla riittävän pitkän aikaa tutkimuskohteessa, suorittamalla tarkkaa havainnointia, itsereflektiolla sekä pitämällä kirjaa omista tunteistaan ja ajatuksistaan. (Tynjälä 1991, 390-393)

Tutkimustilanteen arviointi edellyttää Tynjälän (1991, 391) puolestaan sitä, että tutkija ottaa huomioon tutkimustuloksiin vaikuttavat ulkoiset tekijät sekä myöskin tutkimuksesta ja tutkittavasta ilmiöstä johtuvat tekijät.

Ryhtyessäni suorittamaan tutkimustani minulla ei ollut tarkkoja suunnitelmia siitä, minkälaista tietoa ryhdyn tutkimuskohteestani etsimään ja millä tavoin etenen tutkimukseni tekemisessä. En myöskään koskaan ennen ollut vierailut Keltinmäen koulussa, joten minulla ei ollut minkäänlaisia tietoja keltinmäen koulun toimintaperiaatteista tai koulusta yleensä. Tämän perusteella pystyinkin aloittamaan tutkimustyöni ilman ennako-odotuksia ja mielipiteitä.

Kenttätyöskentelyvaiheesta muodostui itselleni miellyttävä ja positiivinen kokemus osaltaan sen vuoksi, että minut otettiin Keltinmäessä hyvin vastaan. Olen pitänyt koko kenttätyöskentelyvaiheen ajan päiväkirjaa omista ajatuksistani ja tuntemuksistani sekä pyrkinyt sitä kautta suorittamaan itsereflektointia. Myös haastatteluja analysoidessani pyrin keskittymään haastateltavien näkökulmaan ja käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Tällä tavoin pyrin olemaan mahdollisimman objektiivinen tutkimustyötä tehdessäni. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin tärkeää, että tutkija tiedostaa omassa mielessään liikkuvat merkitykset ja tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Myös aineistonkeruuvaiheessa pyrin ehdottomaan objektiivisuteen antamalla haastattelutilanteessa haastateltavan viedä haastattelua eteenpäin. Laadullisessa haastattelututkimuksessa onkin tärkeää, että haastattelija ei johdattele liikaa keskustelua vaan antaa tilaa haastateltavan omille näkemyksille.

Oma kenttätyövaiheeni kesti noin puoli vuotta, mikä ei kuitenkaan välttämättä ole riittävän pitkä aika luotettavan kokonaiskuvan muodostumiseksi. Oma työni antaa kuitenkin jonkinlaisen yleiskuvan Keltinmäen koulun Jes-hankkeesta ja yleensäkin erityisopetuksen toteuttamisesta siellä. Yksittäisten

tavoitealueiden syvälliseen tutkimiseen olisi kuitenkin mennyt paljon enemmän aikaa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei puhuta määrällisen tutkimuksen tavoin yleistettävyydestä, vaan pikemminkin siirrettävyydestä. Tynjälän (1991, 390) mukaan tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu ympäristöjen samankaltaisuudesta. Tutkijan onkin pyrittävä kuvaamaan aineistoaan siten, että lukija voi pohtia tulosten soveltamista muihin kuin tutkittuun ympäristöön. Tutkimuksen siirrettävyyden arviointia helpottaa siis tutkimusprosessin huolellinen kuvaus. Merkityksen tulkinta pitää todentaa esimerkein, joista lukija voi arvioida merkityksiä, joita ilmauksille on annettu. (Syrjälä ym. 1994). Olen pyrkinyt parantamaan tutkimukseni luotettavuutta tutkimuksen kulun tarkalla ja rehellisellä kuvauksella. Tutkimukseni on vahvasti aineistolähtöinen eli analyysi perustuu aineiston sisäiseen vaihtelun kuvaukseen. Tämän pyrin osoittamaan suorilla aineiston lainauksilla. Tämän tutkimuksen osalta haluaisin kuitenkin korostaa, että kyseessä on tietyn ihmisjoukon kokemukset tietyssä ympäristössä. Tämän vuoksi siitä saatuja tuloksia ei välttämättä ole mielekäästä siirtää johonkin toiseen kontekstiin.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että luetin tutkimukseni ennen sen julkaisemista Keltinmäen koulussa varmistaakseni käsittelemieni asioiden oikeellisuuden ja sen, ettei kenenkään tutkimukseen osallistujan yksityisyyttä tutkimuksessani loukata. Tällaisesta menettelystä käytetään laadullisen tutkimuksen yhteydessä nimitystä member check. Member checkin avulla tutkija pyrkii varmistamaan tutkimukseen osallistujien anonymiteetin.

5 LÖYDÖT

5.1 Jes-hanke

Keltinmäen koulu on yksi viidestä Jyväskylän Jes-hankkeeseen osallistuvasta ala-asteen koulusta. Keltinmäen koulu pääsi mukaan hankkeeseen ikään kuin vahingossa, koska hankkeen käynnistymisvaiheessa vuonna 1998 koulu ei halunnut osallistua hankkeeseen raportoivana kouluna, mutta oli kuitenkin valmis jakamaan

omaa osaamistaan muiden koulujen kesken. Keltinmäen koululla katsottiin kuitenkin olevan paljon annettavaa Jyväskylän erityisopetuksen kehittämiseksi, minkä vuoksi se otettiin mukaan Jes-hankkeeseen.

Jes-työryhmä. Jokaisen Jes-hankkeeseen mukaan otetun koulun tuli itse valita oman koulunsa Jes-työryhmä, joka vastaisi koulukohtaisen hankesuunnitelman etenemisestä. Lisäksi koulun tuli valita itselleen Jes-yhdyshenkilö, jonka tehtävänä on vastata projektin koordinoinnista oman koulunsa osalta. Keltinmäen koulussa Jes-ryhmä muodostui siten, että jokainen projektiin halukkuutensa ilmoittanut opettaja sai valita oman kiinnostuksenkohteensa koulun hankesuunnitelman puitteissa. Lopullinen kokoonpano määräytyi siis opettajien kiinnostuksenkohteiden mukaan. Keltinmäen Jes-työryhmässä on kaiken kaikkiaan kahdeksan opettajaa. Mukana ryhmässä on luonnollisesti koulun rehtori ja kaikki neljä erityisopettajaa. Lisäksi mukana työryhmässä on kolme yleisopetuksen opettajaa. Koulun laaja-alainen erityisopettaja toimii projektin yhdyshenkilönä ja koordinaattorina.

Tavoitteet ja hankesuunnitelma. Kaikki Jes-projektiin osallistuvat koulut työstivät syksyn 1998 aikana koulukohtaisen hankesuunnitelman omista tavoitteistaan. Hankesuunnitelmaan kirjattiin tavoitteiden lisäksi projektin aikataulu, vastuuhenkilöt sekä kohderyhmät. Lähtökohtana koulukohtaiselle projektille ovat oman koulun erityisopetukselliset tarpeet ja ongelmakohdat. Keltinmäen koulun hankesuunnitelmaan otettiin mukaan neljä tavoitetta: 1) HOJKSn laatiminen, 2) integraatio, 3) matemaattiset oppimisvaikeudet ja 4) sosiaaliset taidot ryhmässä.

“K: Kuinka te sitten päädyitte näihin niemenomaisiin tavoitteisiin?”

V: No, se on kans sellanen, että mitään ei oo tarvinnu keksiä. Kaikki on on niinku noussu täältä talon sisältä. Eli meillä on selkeesti, kun todella tällä erityisopetuksella on niin pitkät perinteet.”

(Haastattelu/77, 27-30)

Hankesuunnitelmasta pyrittiin Keltinmäessä luomaan ennen kaikkea sellainen, että sen toteutuminen olisi käytännössä mahdollista ja että siitä olisi koulun erityisopetukselle hyötyä pidemmälläkin tähtäimellä.

“Tavallaan tää Jes on meillä pitkä projekti, että varmasti senhän on tarkoitus loppua vuonna 2001, mut ei se siihen lopu. Että kyllä se jatkuu. Tää on tavallaan tää Jes-projekti omalla tavallaan meidän koulun erityisopetuksen toimintamalli. Mihän osa-alueisiin me halutaan painottaa. Nyt meillä on tämmönen konkreetti juttu paperilla. Että kyllä mä uskon, että se sitten jatkuu, että projektit varmasti muuttuu.” (Haastattelu/ 40, 30-34)

Jes-hankkeen arviointi. Keltinmäen koulussa Jes-hanketta ja tavoitteiden toteutumista arvioidaan jatkuvasti rinnan koulukohtaisen opetussuunnitelman arvioinnin kanssa. Keltinmäen koulukohtaisen opetussuunnitelman erityisopetuksen osuutta voi tarkastella liiteosasta (Liite 1).

Suhtautuminen Jes-hankkeeseen. Keltinmäen Jes-hankkeesta on opettajakunnalta tullut pääasiassa hyvää palautetta, ja erityisopetuksen kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti. Tähän voi osaltaan vaikuttaa myöskin erityisopetuksen pitkä historia Keltinmäen koulussa, joten erityisopetuksesta ja erityisoppilaista on tullut luonnollinen osa koulun arkipäivää.

“K: Mitä mieltä nuo yleisopetuksen opettajat tai yleensäkin opettajat ovat olleet tästä Jes-hankkeesta? Että millaista palautetta on tullu?”

V: No, näinhän varmasti on, että kukaan ei voi olla vastaan. Että jos jollakin joskus on sellasia, että se saa niinkin suuren sijan, niin on varmaan siitä sanottavaa ollut. Mut se lähtee sitten joistakin muista inhimillisistä tarpeista käsin sitten. Mut kaiken kaikkiaan, niin kun jo vuos tai pari sitte mä sanoin, että jokainen opettaja, joka aikoo Keltinmäen koulussa olla opettajana pitää hyväksyä meidän koulun erityisopetus, koska meillä ei ole muuta vaihtoehtoa, eikä meillä ole muuta suuntaa.” (Haastattelu/ 79, 29-34; 80, 1-3)

Mutta myös päinvastaisia ajatuksia on ilmassa. Aineistosta nousi esiin myös näkökanta, jonka mukaan yleisopetuksen ja sen kehittämisen koetaan jäävän tällä hetkellä erityisopetuksen varjoon.

“Välillä tuntuu, että koulussamme keskitytään liikaakin erityisopetuksen kehittämiseen ja suunnitteluun - aikaa ei tahdo riittää yleisopetuksen suunnitelmalliseen kehittämiseen.” (Kysely)

Toimintamalli. Jes-hankkeen myötä Keltinmäen koulu on saanut luotua itselleen konkreettisen toimintamallin erityisopetuksen toteuttamiselle ja samalla erityisopetuksen toteuttaminen on saanut uudenlaista otetta. Koulu on myös saanut solmittua ensiarvoisen tärkeitä yhteistyösuhteita eri asiantuntijatahojen kanssa, joista tärkeimpänä mainitaan Niilo Mäki Instituutti. Jes-hankkeen loputtua vuonna 2001 tämän yhteistyön toivotaan edelleen jatkuvan.

“V: (..) että tavallaan tätä hanke on siinä mielessä hyvä, että me on saatu tän hankkeen kautta esimerkiksi Niilo Mäki Instituuttiin, just tän matikan puolelta, erittäin hyvät yhteydet. Eli tätä hanke, Jes-projekti, tavallaan jotenkin sitä, että kirjataan asioita ja arvioidaan asioita, niitä tehtyjä asioita ja jopa tutkitaan asioita. Että se on tuonu siihen sellasta jämähyyttä ja sellasta otetta. Mutta nää toimintamallit, nää meillä on talossa sinällään jo ollu, mut nyt on vaan asenteissa minusta on paljon menty eteenpäin. Että näissä yhteyksissä on sitten saatu tätä koulutusta ja koulutusapua tässä suunnassa. Mutt täähän on niin ku mun mielestä tätä Keltinmäen Jes-hanke niin se on osa meidän koulun arkipäivää ja tätä missä me eletään, eikä se siitä muuks muutu on meillä hanke tai ei.”(Haastattelu/ 79, 3-15)

5.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS

Erityisopetuksessa henkilökohtaisia opetussuunnitelmia on jossain muodossa tehty jo useamman vuoden ajan, mutta vuodesta 1994 saakka on varsinaisesti alettu panostaa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tekoon. HOJKSien myötä myös yleisopetuksessa on alettu kiinnittämään enemmän huomiota opetuksen yksilöllistämiseen ja oppilaiden erityistarpeisiin. Myös Keltinmäen koulussa on Jes-hankkeen myötä alettu kehittämään HOJKSien laadintaa erityisoppilaiden lisäksi myös yleisopetuksen oppilaille. HOJKS otettiin mukaan Keltinmäen Jes-

hankkeeseen, koska koulussa haluttiin laatia HOJKSiin yhteiset käytännöt ja tehdä se sitä kautta tutuksi koko opetushenkilöstölle.

“V: Niin, että ihan tän HOJKSin ihan eri vaiheetkin niin pyritään ihan, että siitä tulee tällöinen meillä on tietyt tavat. Se toteutuu sitten aina tässä HOJKSin, tavallaan niin kun semmoset laadintaprosessit, että miten sitä seurataan ja arvioidaan. Että ne käytänteet tulee kaikille tutuiksi. Että meillä on tää prosessi tavallaan kesken.” (Haastattelu/ 75, 23-27)

Koska HOJKS on uusi asia, niin mielipiteet siitä sitä kohtaan ovat vielä hiukan sekavat. Myös Keltinmäessä hyvistä kokemuksista huolimatta tarvitaan lisää aikaa perusteelliselle asennemuutokselle ja itse HOJKS-työlle.

Ikosen (1999) mukaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman taustalla vaikuttaa vahvasti erityispedagoginen tehtävä, oppimisvaikeuksien ennalta ehkäiseminen ja korjaaminen (Ikosen 1999, 18). Myös Keltinmäessä HOJKS ymmärretään tätä kautta; jos oppilaalla ilmenee ongelmia ja oppimisvaikeuksia jossakin aineessa, niin tällöin hänen opiskeluaan pyritään helpottamaan ja yksilöllistämään HOJKSin avulla.

Keskeisintä HOJKSissa on, että se lähtee oppilaan yksilöllisistä tarpeista ja resursseista käsin. Ikosen (1999) muistuttaakin, ettei kukaan toinen voi tietää paremmin jonkin asian oppimisen tarpeellisuudesta tai tarpeettomuudesta kuin oppilas itse. Toisin sanoen kenenkään asiantuntijan käsitykset eivät saa ohittaa oppilaan itsensä perusteltua näkemystä oman oppimisensa tavoitteista. (Ikosen 1999, 28).

“V: (...) Tavallaan ei stressata sitä lasta liikaa sellasella, mihinkä hän ei pysty, vaan että sen HOJKSin avulla pyritään mukauttamaan se opetus sellaseksi, että se vastaa hänen kykyjään ja taitojaan. Ja silti se on tavoitteiden mukaista, että ei oo vaan itekseen sitä muuteltu, vaan se on semmonen...pohjautuu siihen tehtyyn henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan.” (Haastattelu/ 10, 17-22)

*“V: Sillä pyritään siihen, että jokainen oppilas saisi omien kykyjensä mukaista tai opiskella omien kykyjensä edellyttämällä tavalla.”
(Haastattelu/ 63, 5-6)*

Ikosen (1999) mukaan hyvässä HOPSissa/HOJKSissa oppilaan perustiedot ja tavoitteenasettelu on tehty ja määritelty selkeästi, arviointi tehty objektiivisesti ja seuranta toteutettu selkeitä seurantamenettelyjä käyttäen. Perustietojen osalta olisi hyvä tuoda esille oppilaan sen hetkiset saavutukset ja erityiset prioriteettialueet systemaattisia diagnosointi- ja arviointimenetelmiä käyttäen. Tavoitteita asetettaessa tulee pyrkiä selkeisiin ja spesifeihin tavoitteisiin ja arviointivaiheessa mahdollisemman objektiiviseen ja totuudenmukaiseen arviointiin. (Ikonen 1999, 23). Keltinmäen koulussa tiedostettiin kaikki nämä hyvän HOJKSin tunnusmerkit ja pyritään toteuttamaan niitä käytännössä.

*“K: Millainen voisi olla esimerkki oikein ja hyvin tehdystä HOJKSista?
V: Ainakin jo laadinnassa, että siinä on kaikki ne eri tahot mukana laatimassa ja keskustelemassa, ketkä tavallaan on tekemisissä sen oppilaan kanssa.(..) Ja tuota, että pyritään siinä kartottamaan mahdollisimman monipuolisesti sen lapsen vahvuudet ja heikkoudet tietysti, totta kai realistisesti myös mukaan. Ja sitten jos se hyvin onnistutaan laatimaan, niin tuota siinä helposti tekee semmosen virheen, että tavoitteet asetetaan liian korkeelle, että pitäisi osata arvioida. Ei liian suurta kakkua haukata kerrallaan. No, sitten toteuttamisessa että on, jotta se onnistuu, niin täytyy olla näitä tukitoimet kunnossa. (..)Jotta se toteutuu, niin sitä pitää myöskin sitten seurata. Pitää niitä seurantapalavereja ja tarkistaa sitä HOJKSia aika ajoin.”
(Haastattelu/ 63, 23-26, 30-34; 64, 1-2, 9-11)*

5.2.1 HOJKSin laatiminen

Aloite HOJKSin laadinnasta tulee yleisimmin joko vanhemmilta ja opettajalta. Loppujen lopuksi päätös HOJKSin laatimisesta tehdään yhteistyössä kaikkien tahojen kanssa. Tämä käsittää opettajan ja oppilaan lisäksi oppilaan vanhemmat,

erityisopettaja sekä kaikki oppilaan kuntoutuksesta huolehtivat tahot (psykologi, terveydenhoitaja, eri terapeutit).

“V: Yleensä siinä on jo käyty nämä erilaiset testaukset, tasotestaukset taikka muut, joihin on varmaan sitten joko vanhemmat tai sitten erityisopettaja tai luokanopettaja ohjannut. Sen jälkeen testaava psykologi käy keskustelut vanhempien, lapsen ja opettajien kanssa ja siinä se yhteistuumin sitten sovitaan, että onko tarpeen siirtyä HOJKSin käyttöön.” (Haastattelu/ 70, 19-23)

Vanhempien mukanaolo HOJKSin laadinnassa on ensiarvoisen tärkeää, koska he ovat olleet mukana lapsensa kasvatuksessa koko hänen elämänsä ajan. Ikonen (1998) muistuttaakin, että osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan palauttaa vanhemmille lastensa ensimmäisinä kasvattajina sen aseman, joka on usein vaarassa hukkaa monen asiantuntijan joukossa. Heille henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen on väline, jonka avulla heidän tietonsa lapsen kasvun ja oppimisen vaiheista lisääntyvät ja täsmentyvät. (Ikonen 1999, 226). Keltinmäessä on pääasiassa hyviä kokemuksia vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä ja vanhempien mukanaolosta HOJKSin laadinnassa. Aina yhteistyö vanhempien kanssa ei kuitenkaan suju mutkattomasti, sillä opettajalla ja vanhemmilla voi olla hyvin erilaiset käsitykset lapsen taidoista. Usein vanhemmilla saattaa olla myös epärealistisia odotuksia lapsensa oppimisesta tai heiltä ei muuten löydy voimavaroja lapsen asioiden yhteiseen pohdintaan (Ikonen 1999, 29)

“K.: No, onks vanhempia vaikea saada mukaan?”

V: Ei oo kauheesti kokemusta, että onko vaikeeta vai ei, mutta kyllä musta se lähtökohta on se, että sen vanhemman täytyy siinä olla ihan mielellään mukana, että jos on vaikeeta, niin sitten on aika vaikeeta tehdäkään sitä.” (Haastattelu/ 12, 1-4)

Yhteistyö laadinnassa. Jotta HOJKSista tulee mahdollisimman monipuolinen, vaatii sen laatiminen monien eri tahojen yhteistyötä. Kaikkien asiantuntijoiden jakama tietämys kootaan yhteen HOJKSin pohjaksi. Keltinmäen koulussa tämä yhteistyön

merkitys on ymmärretty, mutta se ei aina ole ollut helppoa. HOJKSien tultua lakisääteiseksi myös yhteistyö ja tiedon välitys eri tahojen kanssa on parantunut.

“V: Opettajien välillä ainakin, siis koulun tasolla eri opettajien välillä se on hyvä asiakirja nimenomaan koskien niitä opettajia, jotka sitä lasta opettaa. Usein on ollu vaikeaa terveydenhoitajan tietojakaan saada lapsista, ihan tämmöistä terveyteen liittyvää tietoa. Mutta kun ne on siinä virallisesti sitten kuultu, niin niihin on siinä vaiheessa pyydetty lupa vanhemmilta, että niitä tietoja voi antaa sitten opettajien käyttöön, niin se on tavallaan siinä myöskin salassapitovelvollista, mutta luvallista. Musta on ainakin se terveydenhoitajan kanssa kommunikointi on käynyt paremmin. Mut mä en muista, että tokko sitä HOJKSia silleen esimerkiks annetaan jollakin terapeuteille, ett se tieto ei silleen muuten kulje, kun siinä mukana ollessa, niissä keskusteluissa.” (Haastattelu/ 6, 23-32)

Ikosen (1999, 29) mukaan koulussa vallitseva ilmapiiri ja henkilökunnan yhteistyö vaikuttavat ratkaisevasti minkä tahansa opetussuunnitelmaprosessin onnistumiseen. Keltinmäessä HOJKSien osalta yhteistyö koulun puolella näyttää kuitenkin toimivan lähinnä akselilla erityisopettaja-luokanopettaja, eivätkä esimerkiksi luokanopettajat - toiveista huolimatta - tee keskenään yhteistyötä HOJKSien laadinnassa.

Keltinmäen koulu on tiiviissä yhteistyössä myös alueen päiväkotien ja yleensäkin päivähoidon sekä yläasteen kanssa. Päivähoidon kanssa tehtävän yhteistyön kautta koululla on mahdollisuus saada jo ennen oppilaan koulun aloittamista yhteydet eri asiantuntijoihin, mikä oleellisesti helpottaa HOJKSien laatimisen alkujärjestelyjä. Keltinmäen koululla on hyviä kokemuksia tällaisesta yhteistyöstä, ja joissakin tapauksissa yhteistyössä eri tahojen kanssa ollaan päästy jo hyvin pitkälle.

“K: Onko teillä esimerkiksi tämän teidän alueen päiväkodin kanssa tai yläasteen kanssa minkäänlaista yhteistyötä jo ennen kuin lapsi tulee kouluun tai sitten siirtyy yläasteelle?”

V: Kyllä ja sieltä sitten saa jo heti näihin verkostoihinkin kontaktit. Usein näissä palavereissa on sitten mukana myöskin sairaalasta ja perheneuvolasta ja sitten erilaisista terapeuttiryhmistä edustajat. Viime keväänä esimerkiksi minä kävin jo useamman palaverin perheneuvolassa koulutulokkaitten asioista. Ja sitten jopa vanhempien kanssa, sellasten vanhempien, joiden lapset vasta aloittivat koulun. Vanhemmat on musta aktivoitunu myöskin ja se on ihan hyvä. Varmaan päiväkodit on osittain ollu siinä ihan tukena ja rohkasemassa.”(Haastattelu/ 74, 4-10)

Myös koulua vaihdettaessa ja lähinnä yläasteelle siirryttäessä yhteistyökuvioiden on hyvä olla kunnossa. HOJKSin ensisijaisena tavoitteenahan on tukea oppilaan yksilöllistä koulutusuraa ja itsenäiseen elämään siirtymistä. Yläasteelle siirryttäessä HOJKSin merkitys näin ollen lisääntyy, koska aineenopettajajärjestelmään siirryttäessä oppilaalta vaaditaan enemmän oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta. Tästä johtuen yhteistyö yläasteelle päin tulee olla kunnossa, jotta siellä olisi helpompaa jatkaa HOJKSin laadintaa ja ylläpitämistä edelleen ja jotta yläasteella jo etukäteen tiedettäisiin mahdollisista tulevista HOJKS-oppilaista ja osattaisiin varautua siihen. Muutoinkin koulujen vaihtojen yhteydessä HOJKSista on paljon hyötyä, jotta ylipäätänsä tiedetään oppilaan erityisen tuen tarpeesta ja opetuksen yksilöllisistä tavoitteista.

Hyvä valmistelu. Keskeisenä asiana HOJKSin laadinnassa on hyvä pohjatyö, valmistelu ja suunnittelu. HOJKSin laatiminen ei käy aivan hetkessä, eikä sitä Ikosen (1998, 27) sanoja lainaten tekaista rutiininomaisesti lukuvuoden alkulämmittelyksi.

“V: HOJKS on sellanen, että se vaatii aikaa. Kun sitä laaditaankin, niin jos siinä on monta henkilöä laatimassa sitä, niin se ei oo ihan tässä hetkessä tehty. Se valmistelu jo etukäteen ennen sitä palaveria, niin ett siihen pitää paneutua tavallaan ja ottaa selvää niistä sen oppilaan asioista. Että turha on mennä valmistelematta semmoseen palaveriin sitten. Että kyllä se aikaa vie.”(Haastattelu/ 13, 12-17)

Keltinmäessä on erityisesti panostettu hyvään HOJKSien pohjatyöhön ja valmistautumiseen. Jyväskylän kaupungin kouluissa on käytössä yhteinen HOJKS-kaavake (Liite 4), joka lähetetään kotiin ennen HOJKS-palaveria. Vanhemmat voivat halutessaan etukäteen tutustua HOJKS-kaavakkeeseen sekä miettiä ongelmakohtia ja tavoitteita jo omalta osaltaan. Tällä tavoin HOJKS-palaverissa voidaan sitten paremmin keskittyä olennaiseen, eikä aikaa tuhraannu tavoitteiden miettimiseen.

Keltinmäessä yleisopetuksen ja pienryhmien HOJKSit laaditaan tämän valmiin kaavakkeen pohjalta, harjaantumisopetuksessa on käytössään oma kaavake. Tämä yhteinen kaavake koetaan Keltinmäessä pätevänä HOJKSin teon apuvälineenä.

“K: No, millaisia tietoja nää HOJKSin laatijat sitten tarvitsevat siitä lapsesta?”

V: Meillähän on hirmu hyvä se kaavake, mikä meillä nyt Jyväskylässä on käytössä. Että jos sen kaavakkeen mukaan etenee, niin taustat kaikki tietysti ja nuo henkilötiedot ja sitten kaikki, jos on suoritettu jotakin tutkimuksia taikka testauksia aikaisemmin niin niistä on hyvä olla tiedot. Tietysti ihan lapsen fyysinen ja psyykinenkin hyvinvointi. Sitten nämä, mitäs kaikkee siellä nyt on näitä, no vahvuudet ja sitten ne heikkoudet.” (Haastattelu/ 64, 21-26)

Tämän yhteisen kaavakkeen etuna on myös se, että koulusta toiseen siirryttäessä myös HOJKS kulkee helposti samassa muodossaan mukana. Keltinmäen koulussa HOJKS-kaavake on atk-versiona, mikä oleellisesti helpottaa korjaustyötä; HOJKSin tarkistuksen yhteydessä ei tarvitse kirjoittaa kokonaan uutta paperia, vaan täydentää ja korjata tarvittava kohdat.

“V: (.. kyllä se siihen on menny, että Jyväskylässä sitä käytetään sen takia, että meillä on muuttoliikettä kuitenkin jonkin verran koulusta kouluun. Se yhtenäistää sitten sen tiedon, kun on jonkunlainen sama lomake, johonka kirjataan ne ylös. Se on myöskin sitten atk:lla, että sitä voi tehdä tuolla, kun tarkistaakin niin ei tarvii aina alusta pitäen kirjoittaa kaikkee.” (Haastattelu, 66, 13-18)

Ongelmakohdat. HOJKSin laatiminen on pitkä prosessi, jonka aikana kohdataan monenlaisia ongelmia. Ikosen (1999, 29-30) mukaan ongelmakohdat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ovat lähinnä inhimillisiä eli ihmisiin liittyviä tekijöitä. HOJKSin laatimisessa ongelmakohdat liittyvät Ikosen mukaan opettajaan, oppilaaseen, vanhempiin, yhteistyöhön, opetuksen sisältöihin, arviointiin, opetusmenetelmiin, oppimisympäristöön ja lamaan. Myös Keltinmäessä HOJKSin kohdalla on törmätty moniin edellä mainittuihin inhimillisistä syistä johtuviin ongelma-kohtiin. Usein viimeistään HOJKSin käytäntöön panon vaiheessa törmätään ensimmäisiin ongelmiin. Yleisin ongelma HOJKSien kohdalla liene se, että niitä kyllä laaditaan paperille, mutta siihen se sitten jääkin. Jotta HOJKS:t saataisiin vietyä opettajien pöytälaatikoista pidemmälle käytännön opetustilanteisiin saakka, niin se vaatii koko koulun sitoutumista asiaan. Koululle olisi hyvä laatia yhteinen menetelmällinen perusta ja yhteiset käytännöt HOJKSin toteuttamiseksi.

Opettajien asenne. Ainakin Keltinmäessä suurimmat käytännön toteutukseen liittyvät ongelmat näyttävät liittyvän opettajien asenteisiin. Opettajat kokevat itsensä helposti kykenemättömäksi vastata HOJKSin käytännön toteutuksesta ja HOJKS-oppilaan opetuksesta.

“V: Kyllä se varmaan se käytännön toteutus on, että saahaan hirmu hyviä HOJKSeja paperilla, mutta sitten tuota se... Ainakaan kaikki opettajat ei oo tyytyväisiä siihen sitten, että on pystynyt sen parhaansa tekemään. Se oma riittämättömyys ja taitamattomuutensa kokevat. Se on varmaan hyvin yleinen opettajan ongelma. Muittenkin oppilaitten, eikä vaan HOJKS-oppilaitten kohdalla. “(Haastattelu/ 74, 31-34; 75, 1-2)

Opettajien tulisi ymmärtää henkilökohtainen opetussuunnitelma Shoren (1986, 62) tavoin sekä tuloksena että prosessina. Tulos on HOJKSin kirjallinen ja dokumentoitu muoto, prosessi puolestaan kuvaa suunnitelmaa, käytäntöön panoa ja seuranta. Toisaalta jotkut opettajat saattavat myös pitää tiukasti kiinni yhteisistä tavoitteista jokaisen oppilaan kohdalla, minkä vuoksi HOJKS ei käytännössä toteudu.

“V: (...)voi olla että täälläkin, että ala-asteen opettajallakin on jollakin niin hän pitää niin tiukasti kiinni omista tavoitteistaan, että hänellä ei

oo varaa antaa periksi yhdenkään oppilaan kohdalla. Tuntuu se homma ei olis ohitettukaan, jos hän lipsuu siitä ja hän antas periks ja ajatteli, että ton lapsen etu ennen kaikkea, eikä ne tavoitteet. (..)Ja siinä tulee sit se, että HOJKS on jossakin, mut sitä ei edes kysellä, että onko tällä oppilaalla HOJKS. “(Haastattelu/ 23, 29-34; 24, 4-5)

Toisaalta Keltinmäessä on havaittu, että opettajien asenneongelmat voivat liittyä myös HOJKSin merkityksen selkiintymättömyyteen; opettajat eivät ole vielä sisäistäneet HOJKSia. Ikonen (1998, 220) on todennut että eri ihmiset ymmärtävät henkilökohtaisen opetussuunnitelman eri tavoin. Toisille se on mutkikas käsite, joka liittyy ohjelmiin ja ohjaamiseen ja toisille se taas merkitsee valtavaa määrää paperityötä. Toisaalta tulee kuitenkin muistaa, että opettaja on edelleen opetuksen tärkein väline, jonka vuoksi opettaja on pystyttävä ajan hermoilla jatkuvalla kouluttautumisella ja oman työn kehittämällä. HOJKSin kohdallakin opettajilta vaaditaan vain hiukan innostusta, kokeilun halua ja uskallusta muutoksiin (Ikonen, 1999, 29).

“V: Mä luulen, että siinä on vielä asennekysymys, joka ei oo välttämättä vielä muokkautunu sille tasolle se asenne, kun mitä se pitäis olla. Ei vieläkään tavallaan mielletä sitä, että mikä se HOJKS on.“(Haastattelu/ 67, 19-21)

“V: (..)Mutta tuota sitten on se toinen puoli, että on talossa joku opettaja... Vois sanoo, että joku opettaja tai jotakin opettajia. Lähinnä kai kuitenkin on opettajia, jotka ei sillä lailla vielä lähde sen HOJKSin tekoon patistamatta. Ett se jää niin kun erityisopettajan kontolle aika pitkälti.“(Haastattelu/ 81, 24-28)

Lisääntynyt työmäärä. Myös HOJKSin tuoma lisä opettajan työmäärään koetaan ongelmaksi, koska se ei kuitenkaan tuo lisää palkkaa. Myös Keltinmäessä esiintyy jossain määrin tällaista niin sanottua jarrutteluajattelua - HOJKSeja ei tehdä ennen kuin saadaan lisää palkkaa - mutta vähäisessä määrin kylläkin.

“V: No, siinä on se ihan peruslähtökohta, että siinä periaatteessa ammattiyhdistyslogiikalla ajatellen on sillä tavalla, koska se ei ole

meidän virallisesti sellasta palkattua työtä ja siitä halutaan saada korvaus. Se on vähän tietysti semmonen jarrutteluajattelu, että ollaan tekemättä niin kauan, kunnes on näiltä osin virkaehtosopimus kohdallaan. (...)Pitää nyt opettajan lisääntynyt työmäärä myös huomata sillä tavalla, että palkalla ei nöyryytettäis, vaan mieluummin tuettais.“(Haastattelu/ 81, 30-33; 82, 1-2, 8-10)

Turha laatiminen. Aineistosta nousi esiin myös niin sanottu turhan laatimisen näkökulma, mikä oleellisesti myös vaikuttaa opettajien asenteisiin HOJKSin laatimista kohtaan. Sama asenne kohdataan usein yleisen opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä.

“V: No, tuota vois ne olla ristiriidassakin ja sitten kyllä mä tässä nään tässä HOJKSissa semmosen pikkusen vähän tavallaan sellasen turhan laatimisenkin jutun, ihan sama kun opetussuunnitelmassakin. Opetussuunnitelma on yleensä opettajan päässä. Normaali opetussuunnitelma se menee aika rutiininomaisesti. Ei ope rupee joka vuos kattomaan, että “aha, tota vaaditaan tuossa“, vaan se menee vähän sen mukaan, kun sitä on jo tehny. Se homma on sillai hanskassa. (...) Se elää ilman semmosta paperiakin, on tähänkin mennessä eläny.“(Haastattelu/ 23, 9-15, 23)

Yhteistyö. HOJKSin onnistumisen yksi edellytys on toimiva moniammatillinen yhteistyö. HOJKSin laadinnassa on mukana useamman alan asiantuntijoita, joiden koolle kutsuminen palaveriiniin koetaan Keltinmäessä joskus hankalaksi erilaisten aikataulujen ja palaverien kalleuden johdosta. Ikonen (1998, 228) kuitenkin muistuttaa, ettei koko työryhmää tarvitse kutsua koolle joka palaveriin. Koulu ja opettaja ovat ensisijaisessa vastuussa HOJKSin käyttämisessä ja ajan tasalla pitämisessä. Työryhmä voi pitää yhteyttä muullakin tavoin kuin palaverien muodossa, esimerkiksi kirjeitse, puhelimella tai reissuvihon välityksellä.

“V: (...)En mä tiedä, onko siinä sen kummempia ongelmia, kun jos verkosto pitää saada koolle, niin se pitää saada koolle. Ne on aika kalliita kokouksia. Ett jos 4-5 spesialistia on paikalla miettimässä ja jos

on kovin usein, niin tuntuu että onko se aina ihan sen arvoista vai voiko koulu tehdä enemmän ja miten psykologin testaukset ja muut, että ne voi koulu suorittaa sinällään jo täällä ilman verkostokokouksia. Että nää suurimuotoiset kokoukset siinä on varmaan isoin ongelma. Työ. Se työmäärä, saada porukka kokoon. Että sellasta organisoitua kokoontumista ja struktuuria se ympärilleen vaatii ja sen synnyttäminen kai se kaikkein suurin on.“ (Haastattelu/ 83, 12-21)

Saloviita (1999, 77) tähdentää, että kullakin ammattiryhmällä on oma erikoistunut kielensä ja omat näkökulmansa oppilaan tapaukseen. Tästä johtuen hän muistuttaakin, että kaikkien HOJKS:n laadintaan osallistuvien tahojen tulisi opetella puhumaan yhteistä kieltä. Tämä on tärkeä seikka yhteistyön onnistumisen ja sujumisen kannalta. Varsinkin vanhemmat saattavat useasti olla ulkona HOJKS-palaverissa käytävistä keskusteluista, koska he eivät tunne hyvin asiantuntijoiden käyttämää ammattisanastoa. HOJKS-palvereissa tulisikin pyrkiä rikkomaan nämä ammatilliset rajamuurit, jotta yhteistyöstä tulisi hedelmällisempää.

Arviointi. HOJKS:n laatiminen edellyttää oppilaan monipuolista arviointia. Ikosen (1999, 21) mukaan oppilaan arviointi tulee sisältää kartoituksen oppimisen kannalta keskeisistä tiedoista, taidoista ja muista ominaisuuksista, kiinnostuksen ja harrastuksen kohteista. Keltinmäessä ongelmia on tuottanut nimenomaan oppilaan oppimistyylin arviointi, koska heillä ei ole olemassa siihen soveltuvaa mittaria. Keltinmäessä toivotaankin, että Jyväskylässä löydettäisiin yhteisen käytäntö ja mittari oppimistyylin arvioimiseksi. Toisaalta Ikonen (1999, 24) muistuttaa, että HOJKS-prosessin aikana opitaan koko ajan tuntemaan oppilasta paremmin ja prosessin aikana myös tiedot siitä, kuinka oppilas oppii ja kuinka kauan asioiden oppiminen vie, tarkentuvat. Näin myös tiettyjen oppilaan ominaisuuksien ja kykyjen, kuten esimerkiksi oppimistyylin, arvioiminen kehittyy.

“V: (...) Sit siellä on sellanen, joka meillä on herättänyt nyt keskustelua siinä on oppimistyyli. Meidän on aika vaikeaa jonkun oppilaan oppimistyylistä laittaa tiettyä arviota, kun meillä ei oikein semmosta mittaria oo, joka mittaa sitä oppimistyyliä. Ett se on meille vielä semmonen avoin kohta, että mistä saadaan toi semmonen käyttökelpoisen mittari.“ (Haastattelu/ 64, 33-34; 65, 1-4)

Oppimistyyli on sinänsä tärkeä ominaisuus tietää, koska se on jokaisella oppilaalla hyvin yksilöllinen. Kaiken opetuksen lähtökohta onkin, että opettaja tuntee hyvin oppilaansa. Ikonen (1993) on esitellyt Dunnin jaottelun oppimistyyliin vaikuttavista tekijöistä. Dunnin mukaan oppimistyyliin vaikuttavat opiskeluolosuhteet, emotionaaliset tekijät (oppilaan suoritusmotivaatio, kestävyys, vastuullisuus), sosiologiset tekijät (työskenteleekö yksin vai ryhmässä, aikuisen antaman ohjauksen tarve), fyysiset tekijät (onko oppilas visuaalinen, auditiivinen, taktuaalinen vai kinesteettinen) ja psykologiset tekijät (onko oppilas analyyttinen, globaalinen, impulsiivinen vai reflektiivinen).

Arvioinnin yhteydessä tulee muistaa arvioida myös oppilaan ympäristöä ja sitä, millaisia taitoja siellä tarvitaan. Tähän arviointiin tulee sisällyttää koti ja muu vapaa-ajan toiminta. Myös oppilaan tulevaisuutta olisi pyrittävä arvioimaan muutaman vuoden tähtämellä, jotta koulussa ja opetussuunnitelmassa voitaisiin ottaa huomioon suuret elämänmuutokset ja valmistautua niihin. (Ikonen 1999, 21).

Resurssit. Viimeaikoina on puhuttu paljon koulujen huonontuneista ja puuttuvista resursseista ja niiden vaikutuksesta opetustyön kehittämiseen. HOJKS:n yhteydessä puhuttaa varmasti eniten uusien opetusvälineiden ja -materiaalien sekä tukitoiminnan tarpeellisuus. Keltinmäessä vähäiset resurssit puhuttava ja samalla myös vaikeuttavat HOJKS-työtä. Puutteita nähdään ennen kaikkea avustajaresursseissa ja liian suurissa luokkakoissa.

“V: Esimerkiksi aika monella tämmösellä HOJKS-oppilaalla olis hirmu hyvä olla tämmönen henkilökohtainen avustaja. Ja niitähän meillä on hyvin niukasti.” (Haastattelu/ 69, 31-32)

“V: Luokkakoko paljon pienemmäksi. Että kyllä se aika kohtuutonta on 32 oppilaan luokassa kuvitella, että siellä kovin syvällisesti HOJKSia aina tutkaillaan ja jaksaa niitä sitten väsäillä kaikkiin oppiaineisiinkin. Jos se kovin monimuotoinen on se HOJKS, niin aika työläs on sitten.” (Haastattelu/ 70, 5-8)

5.2.2 Käytännön toteutus

Keltinmäessä HOJKSeja on käytössä harjaantumis- ja pienryhmien lisäksi myös yleisopetuksessa, jossa HOJKSeja on laadittu erilaisista oppimis-, käytös- ja aivotoiminnanhäiriöitä omaaville oppilaille. Oppiainekohtaisesti tarkasteltuna Keltinmäessä matematiikka ja äidinkieli ovat yleisimmät mukauttamista ja HOJKSia vaativat oppiaineet.

Esimerkkejä HOJKSin toteutuksesta. Peruskoulu opetussuunnitelman perusteissa (1994) tähdennetään jokaisen aineen kohdalla, että peruskoulun aikana tavoitteena on saavuttaa kunkin aineen kohdalla riittävät perustaidot jokapäiväisessä elämässä selviytymiseksi. Keltinmäessä yleisopetuksessa HOJKSeja laaditaan usein juuri niille oppilaille, joilla perustaidot ovat puutteelliset. Joissakin tapauksissa opetuksessa on jouduttu lähtemään aivan alusta.

“V: No, kyllä ainakin jollakin lapsella on lähdetty ihan alusta. Tulee kolmannelle luokalle ja perustaidot eivät ollenkaan ole vielä selvät. Hänen kanssaan on lähdetty sitten kuulemma ihan alusta uudestaan, uus alku. On katsottu, että se on oltava ensin.” (Haastattelu/ 6, 27-30)

“V: Hän oppii sen, minkä hän varmasti sitten omassa käytännön elämässä tulee tarvitsemaan. Matematiikassakin on paljon sellasta, mitä ei välttämättä koskaan joku tarvitse, mutta se kumminkin opetetaan koulussa. Jonkun kohdalle, jolla matematiikka esimerkiksi on hyvin suurissa vaikeuksissa, ettei hallitse jotain pientä osaa, niin ihan varmasti ei semmoselle alallekaan koskaan hakeudu, niin että ei sitten tarvitsisi niitä tietoja ja taitoja. Näin se tukee tavallaan sitä asiaa sitten, että mitä hän tulee tarvitsemaan jokapäivästä matematiikkaa, arkimatematiikkaa.” (Haastattelu/ 16, 17-24)

HOJKSin tavoitteiden asettelussa on tärkeää, että tavoitteita ei rajata pelkästään kouluun liittyviksi, vaan tavoitteena on tarjota mahdollisimman monipuolisia oppikokonaisuuksia. Tärkeintä ei ole tavoitteiden runsaus, vaan selkeys ja tarkkuus. Ikonen (1999, 24) muistuttaakin siitä, että useimmiten tehdään virhe

siinä, että asetetaan liiaksi tavoitteita, kun muutama hyvin valittu päätavoite riittäisi. Tavoitteiden asettelussa ensisijaisena on oppilaan henkilökohtainen tilanne ja siitä liikkeelle lähteminen. Tämä tulee entistä merkittävämmäksi sen mukaan, miten suurista oppimisvaikeuksista oppilaan kohdalla on kysymys (Saloviita 1999, 87). Saloviita (1999, 102) muistuttaa vielä, että mitä enemmän oppilaalla on oppimisvaikeuksia, sitä enemmän hän hyötyy tavoitteista, joiden saavuttaminen on hänelle tarpeellista ja käyttökelpoista. Tällaisen tavoitteiden asettelun avulla oppilas voi hyödyntää opittavia asioita suoraan päivittäiseen elämäänsä, mikä lisää asioiden oppimismotivaatiota sekä oppimismotivaatiota ja oppimismotivaatiota. Brown (1979) nimittää näitä tavoitteita funktionaaliseksi tavoitteiksi. (ks. Saloviita 1999, 102-103).

HOJKSista seuraa usein monenlaisia opetuksellisia toimenpiteitä, esimerkiksi oppiaineiden sisältöjen mukauttamista ja eriyttämistä, tukiovetusta, erityisopetusta ja kuntoutuksellisia toimenpiteitä. HOJKSin yhteydessä puhutaan useimmiten kuitenkin opetuksen mukauttamisesta yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti (Saloviita 1999, 134). Keltinmäessä eriyttämistä on kokeiltu monin eri tavoin, esimerkiksi käyttämällä eri kirjasarjaa tai kokonaan erityisopetukseen suunnattuja kirjoja. Saloviita (1999, 135) toteaa kuitenkin, että ensisijainen mukauttamisvaihtoehto opetustavoitteiden osalta on supistaa oppimistavoitteita. Tämä on todettu myös Keltinmäessä toimivimmaksi mukauttamis- ja erittämiskeinoksi HOJKSien yhteydessä. Tällöin oppilas saa tehdä samantyyppisiä tehtäviä kuin muutkin, mutta ne on laadittu hänen taitotasoansa ja kykyjensä vastaaviksi.

“V: Mä jotenkin näkisin sen, että matematiikassa se eriyttäminen voisi olla sitä, että hän tekisi samantyyppisiä, mut ne olisivat helpompia tehtäviä, eikä ihan kokonaan erilaisia. (..)Näin hän koko ajan saa sen tavallaan niitä samoja asioita läpi käytyä, mutta vaan vähän pienemmässä mittakaavassa.”(Haastattelu/ 18, 13-15, 24-26)

“V: On niinkin ja sitten on myöskin erityisopetuksen kirjoja. Samassa luokassa voi olla erityisopetuksen kirjoja. Se on pikkusen koettu hankalaksi. Jotkut opettajat kokee sen niin, että vaikka lukisi sen yleisopetuksen kirjan mukaan niin, se on helpompi kuitenkin siellä isossa ryhmässä toteuttaa mukauttaen tai HOJKSien mukaan, kun että

ottaa ihan eri kirjan, jossa on aivan eri asiat sitten siihen aikaan. Kuitenkin voi aina valita sitten niitä asioita jotenkin helpottaen. Sen käytännön useimmat on kokeneet paremmaksi.”(Haastattelu/ 72, 13-19)

Oppilaan arviointi. Perinteisesti oppilasta on arvioitu normipohjaisesti Gaussin käyriä apuna käyttäen ja arvioinnin suorittajana on ollut oma opettaja. HOJKSin myötä tällainen arviointitapa ei ole enää käyttökelpoinen. Keltinmäessä ollaan sitä mieltä, että HOJKSin myötä arvioinnista on tullut henkilökohtaisempaa ja perustuu jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin.

“V: Kyllä se tekee ainakin henkilökohtaisemmaksi sen, että sitä ei tarvii enää verrata mihinkään ryhmään, vaan arvioidaan nimenomaan sitä oppilasta ja hänen saavutuksiaan. Eihän nyt oo enää pitkään ollukaan, että pitää ryhmää arvioida, vaan jokaisen oppilaan omia saavutuksi. Ne Gaussin käyrät on jo menny kauan sitten unholaan.”(Haastattelu/ 73, 5-9)

“V: No, arvioidaan niitä, mitä on siinä tavoitteeksi asetettu. Miten ne savutetaan. Että ei yleisen oppimäärän mukaisia luokan tavoitteita yrittäkään sitten saavuttaa, jos ne kerran on siinä HOJKSissa toisin laadittu.”(Haastattelu/ 67, 32-34)

Ikonen (1999, 24) neuvoo opettajia liittämään todistusten yhteyteen myös sanallisen arvion oppilaan edistymisestä, sillä saadaan arviointiin lisää henkilökohtaista ulottuvuutta. HOJKS voidaan ottaa käyttöön opetuksessa ja arvioinnissa vasta sitten, kun se on kirjattu loppuun tai valmiiksi asti eli silloin kun kaikki palaverit ja keskustelut on käyty ja HOJKS hyväksytty allekirjoituksin.

Yhtäläilla kun HOJKSin laadinta, niin myös arviointi tehdään yhteistyössä opettajan, oppilaan ja muiden häntä kasvattavien tahojen kanssa. Ikonen (1999, 21) tähdentää oppilaan itsearvioinnin merkitystä ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Keltinmäessä pyritään ottamaan oppilas ja tämän vanhemmat mukaan arviointityöhön.

“K: No, mitä luulet otetaanko tässä arvioinnissa tän oppilaan ja vanhempien näkökulma huomioon?”

V: Joo, ainakin se pitäis ottaa. Ihan samalla lailla niiden arviointikeskustelujen yhteydessä niin sitten ne vanhemmat saa sanoo sen oman arvionsa ja samalla lailla myöskin se lapsi. Yhdessä sitten...” (Haastattelu/ 20, 26-30)

HOJKSin ylläpito ja arviointi. On selvää, että opetusta on jatkuvasti seurattava ja arvioitava. Ikonen (1998, 225) on esittänyt, että oppilaan suoritusten seuranta olisi hyvä järjestää päivittäin/viikoittain ja 2 viikoksi - 1 kuukaudeksi asetetut lyhyen aikavälin tavoitteet olisi hyvä tarkistaa joka toinen viikko. Samoin myös pitkän aikavälin tavoitteet. Lisäksi koko työryhmä ja vanhemmat olisi hyvä kutsua yhteiseen seurantapalaveriin vähintään kerran lukukaudessa. Keltinmäessä HOJKSien virallinen seuranta toteutetaan kahden - kolmen kuukauden välein, jolloin lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita tarkastetaan. Tietenkin luokanopettaja ja erityisopettaja omalla tahollaan seuraavat tavoitteiden toteutumista useammin.

“K: No, miten koulussanne varmistetaan sitten HOJKSin ylläpito ja arviointi ja seuranta?”

V: (...)Silloin, jos ei se toteudu, niin sitten sitä muutetaan. Siinä kun yleensä me ollaan siinä kahen kolmen kuukauden välein sitten pidetty semmonen tarkistuspalaveri. Jos niihin tavoitteisiin mitä silloin on asetettu niitä lähitavoitteita ja kaukotavoitteita. Jos näyttää siltä, että ne kaukotavoitteetkin vaikkapa lukukaudelle asetettu liian korkeiksi, että niihin ei päästä, niin niitä muutetaan siinä sitten. Että tavallaan sitä koko ajan seurataan. Se seuranta musta siinä on tärkeä. Jos ei toteudu, niin sitten siinä palaverissa keskustellaan että miks ei toteudu, miks me ei oo päästy, miks se ei oo oppinu kertotauluja.” (Haastattelu/ 71, 29-34; 72, 1-3)

Keltinmäessä HOJKS mielletään joustavaksi opetussuunnitelmaksi, jota voidaan tarpeen ja tilanteen mukaan muuttaa. Esimerkiksi käyttäytymishäiriöisten oppilaiden kohdalla koulukunto voi vaihdella hyvinkin paljon päivästä toiseen,

minkä vuoksi oppilaan tavoitteita on vaikea määrittää. HOJKSia voidaan koko ajan pienimuotoisesti muokata opetustavoitteiden ja -materiaalien suhteen.

“V: Koko aika pitää sitä sellasena joustavana opetussuunnitelmana, jota voidaan tarvittaessa vaikka kesken vuotta sitten vaihtaa sen mukaiseks kun sen oppilaan kohdalla on tarpeen. Kun sen takana on vielä usein niin nää käyttäytymishäiriöt, jotka saattaa estää sen oppimisen ihan, ettei saavuteta niitä, mitä on hänelle on ajateltu silloin kun on ollutkin hyvä kausi.” (Haastattelu/ 19, 16-21)

Ikonen (1998, 225) painottaa henkilökohtaisen opetussuunnitelman valvonnan ja tarkastuksen täsmällisyyttä, jota pidetään yllä päivittäisellä, kuukausittaisella ja kerran lukukaudessa tapahtuvilla tarkastuksilla. Säännöllisen tarkastuksen avulla HOJKS saadaan pidettyä jatkuvasti ajan tasalla ja elävänä. Keltinmäessä HOJKS on ymmärrettykin eläväksi ja tilanteen mukaan muuttuvaksi opetussuunnitelmaksi.

“V: Sehän on koko ajan semmonen elävä se HOJKS. Se ei oo semmonen ihmeellinen paperi, joka tehdään kerran ja se on jossakin, vaan sitä koko ajan katotaan ja tarkistellaan.” (Haastattelu/ 6, 34; 7, 1-2)

Myös koti on hyvä ottaa mukaan HOJKSin seurantaan prosessiin. Koska joidenkin HOJKSiin laadittujen tavoitteiden luonnollisin oppimisaikana on koti, niin koti suorittaa myös arvioinnin ja seurannan tämän tavoitteen saavuttamisen osalta. Keltinmäessä vanhemmat onkin aktiivisesti otettu mukaan tähän prosessiin. Kotiin on annettu erilaisia tehtäviä, joiden suorittamista vanhempien tulee seurata ja yhteisissä palavereissa raportoida muille. Ikonen (1999, 23) kehottaa opettajia tarpeen tullen laatimaan oppilaan vanhempien kanssa kotona toteutettavia ohjelmia ja tehtäviä.

“V: Niin, sitten niitä tarkastetaan ja sovitaan taas uudet. Me pyritään semmisiin tavoitteisiin, että jokaiselle niin kotiin oppilaalle kotona, koulussa, jopa vanhemmille annetaan ihan konkreettisia tavoitteita,

pieniä tavoitteita, joita sitten seurataan. Esimerkiksi tuolla toisessa luokassa niin äidinkielessä sovittiin, että äidin kanssa yhdessä luetaan maaliskuuhun mennessä yksi kirja. Nyt katotaan sitten, onko luonnistunut. Vaikka kuinka pieni.” (Haastattelu/ 72, 29-34)

5.2.3 HOJKSin merkitys

Merkitys opettajalle. Ikosen (1999, 27) mukaan opettajalle HOJKS on ennen kaikkea oman työn suunnittelun väline; sen laatiminen perustuu oman työn, oppimisympäristön ja oppilaan oppimisen arviointiin yhdessä muiden ammattilaisten kanssa. Keltinmäessä HOJKS nähdään ennen kaikkea opettajan työtä helpottavana ja jäsentävänä välineenä. Tavallaan HOJKS myös lieventää opettajan taakkaa ja stressiä siitä, että oppilas ei saavuta yhteisiä tavoitteita ja antaa luvan toimia toisi tällaisen oppilaan kohdalla.

“V: Mutta tuota noin niin kyllä mä ajattelen sen HOJKSin kohdalla näin, että se on tietynlainen helpotus sille opettajalle siinä mielessä, että kun tuntee kuitenkin sellasta huonoo omatuntoo sen lapsen kohdalta, kun oppilaita on yli kaksikymmentä luokassa ja sitten sitä opetusta pitäis antaa sille lapselle kaksin verroin verrattuna niihin muihin ja sitten se jää kuitenkin kaikkein heikoimmalle, koska se tartteis sen henkilökohtaisen opetuksen siinä ja kun siihen ei oo aikaa, niin on helpottavaa kun voi tietää, kun voi tietää ettei mun tartte siltä vaatiakaan edes tätä samaa. (..) Ett sillä lailla mä koen se opettajan kohdaltakin helpottavana tekijänä, että tuota se antaa joustonvaraa.” (Haastattelu/ 13, 34; 14, 1-7, 12-13)

Toisaalta HOJKSin myötä opettajalla on myös oikeus vaatia HOJKSin mukaan opiskelevalta oppilaalta samalla tavoin kuin muilta. Nyt vaatimukset vaan kohdistuu oppilaan yksilöllisiin tavoitteisiin ja niiden pohjalta laadittuihin tehtäviin.

“V: Ilman sitä HOJKSia ei voi vaatia, kun hänellä on tehtävät tekemättä, ei voi sanoa, että jaaha että huolimattomuutta, kun tietää

tarkalleen ettei hän niihin pysty. Ne oikeestaan jää saavuttamattakin silloin normaalitilanteessa, mutta HOJKSissa voi vaatia, koska jos on laatinu hänelle sellaset tehtävät, jotka tietää, että tavoitteet ei oo niissä liian korkeat, niin häneltä voi vaatia sitten että ne on tehty.”(Haastattelu/ 16, 9-14)

HOJKS vaatii opettajalta työmäärän lisäksi myös monia tiedollisia resursseja. Tämän vuoksi opettajan on oltava hyvin kasvatuksen oppimisen ja kehityksen teorioista, jotta hän osaisi asettaa oppilaalle oikeanlaiset tavoitteet sekä järjestää opetuksen toteutuksen, arvioinnin ja seurannan. Ilman tällaista teoreettista viitekehystä kasvattamisella ja opettamisella ei ole hedelmällistä maaperää (Ikonen 1998, 223). Opettaja toimii HOJKS-työssä muiden eri alojen asiantuntijoiden ja vanhempien keskuudessa oppilaan oppimisen asiantuntijana.

“K: Miten HOJKS lisää opettajan asiantuntijuutta ja vastuuta?

V: Mutta tuon asiantuntemuksen puolelta niin sen, että sen opettajan täytyy tietää minkä tyypisiä tehtäviä sille lapselle antaa, että se sitten hallitsee ne, ei edelleenkin ylitä tai toisaalta myöskään alita, ettei taas anna ihan liian helppoja tehtäviä, joissa ei sitten oo minkäänlaista tavoitetta, vaan pelkästään ajankuluksi matematiikkaan esimerkiksi. Että siinä mielessä sen opettajan täytyy olla aika tarkkaan perehtynyt sen lapsen tietoihin ja taitoihin, että missä kohdin hänen kohdallaan mennään, että osaa laatia oikean suunnitelman.”(Haastattelu/ 16, 26, 29-34; 17, 1-2)

Opettaja on myös pääasiallisessa vastuussa oppilaan opettamisesta ja näin myös HOJKSin toteuttamisesta. HOJKSin myötä vastuu myös jakautuu useampien henkilöiden kesken ja näin myös opettaja saa työlleen tukijoita. Opettajalla on kuitenkin edelleen päävastuu oppilaan opettamisesta, vaikka hän esimerkiksi delegoisi oppilaan opettamisen ja ohjaamisen avustajan harteille.

“V: Mutta jos aatellaan sitä omaa oppilasta, niin eihän me voija silleen aatella, että kun sille on HOJKS laadittu, niin sen jälkeen meidän ei tarte välittää siitä enää, vaan se menee omia latujansa. Totta kai sillä

opettajalla on vastuu ja oikeestaan useammalla opettajalla on vielä vastuu siitä. Ei meillä juurikaan oo yhtään sellasta esimerkiksi luokanopettajaa, jotka jäis yksin sen HOJKS-oppilaan kanssa. Tavallaan se vastuu jakaantuu silloin siinä erityisopettaja jo mukana ja aineenopettajat sitten ylemmillä luokilla. Ja tuota myöskin tää tukiverkosto koko ajan vastuussa. Nämä henkilöt, jotka siinä on mukana. Että lisääkö vastuuta musta se tavallaan opettaja saa siitä myöskin itelleen semmosia paljonkin tukevia henkilöitä ja avustavia henkilöitä. Mutta tietysti se luokanopettajan vastuu on, että se tavallaan tulee sitten se HOJKS laadittua ja että se toteutuu. Kyllähän se vastuu sillai lisääntyy siinä.” (Haastattelu/ 70, 34; 71, 1-11)

Merkitys oppilaalle. Opettajien mielestä oppilaan kannalta HOJKS merkitsee ennen kaikkea vaikuttamisen ja osallistumisen lisääntymistä oman koulun käyntinsä suunnittelussa ja toteutuksessa. HOJKS on oppilaalle merkki siitä, että juuri hänen opiskelunsa ja koulunkäyntinsä on kiinnostava asia, ja samalla hänen itsetuntonsa saa vahvistusta. Keltinmäessä on havaittu oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden voivan HOJKSin myötä kokonaisuudessaan paremmin. HOJKSin myötä opiskeltavat asiat vastaavat paremmin oppilaan kykyjä, ja tehtävissä onnistumisen myötä oppilas saa kokea onnistumisen elämyksiä.

“V. No, kyllä mulla on sellaisia havaintoja, että se oppilas kaiken kaikkiaan kokonaisuutena voi paremmin silloin kun se HOJKS on kunnolla laadittu ja onnistuttu sen laadinnassa. Se semmonen kauhee puristus ja paine ja ahdistus, mikä tulee helposti kun... oppilashan vertaa itseensä totta kai siellä luokassa niihin muihin oppilaisiin ja niitten saavutuksiin. Ja aina kun saat niitä heikoimpia pistemääriä ja numerolla mitattuna sitä vitosta ja tämmöstä. Niitten itsetunto on aikalailta alamaissa ollu. Mut sitten kun saakin kokea sitä parempia kun aina se vitonen.” (Haastattelu/ 68, 17-24)

Keltinmäessä on havaittu, että HOJKSin myötä myös muiden oppilaiden suhtautuminen HOJKS-oppilaaseen muuttuu. Hän ei herätä enää niin paljon huomiota jatkuvilla kysymyksillään ja avun tarpeellaan. Myös oppilaan itsensä

opiskeleminen luokassa helpottuu, koska hän ei ole enää se, joka tarvitsee jatkuvasti apua, eivätkä toiset oppilaat enää sen jälkeen kiinnitä hänen ylimääräistä huomioita.

“V: Ne onnistumiset siinä sitten. Niin ja sitten se toisaalta se lapsikaan ei sillai koko ajan siinä silmätikkuna muihin nähden, että kun se hiljaa itseksensä tekee sitä tehtävää ja sitten sitä ohjaa samalla mitalla kun niitä muitakin, niin se ei koko ajan koko aika siinä... siihen ei kiinnitä sitten muutenkaan oppilaat huomiota, että ope on koko ajan ton luona, että se tarttee koko ajan sitä apua. Vaan että se tavallaan muilta jo unohtuu, ettei se tekään niitä samoja tehtäviä.” (Haastattelu/ 14, 16-21)

HOJKS laaditaan ennen kaikkea oppilaan tarpeisiin ja oppilaan HOJKSista saama hyöty on laadinnassa etusijalla. HOJKSissa tärkeinä ei ole henkilökohtaisen lomakkeen laatiminen, vaan se yhteisyyden prosessi, jonka tavoitteena on oppilaan kuntoutuminen omien resurssien rajoissa. (Ikonen 1999, 19). On tärkeää, että HOJKS pystyy yksilöllisyytensä ohella turvaamaan oppilaan kasvatukselliset ja opetukselliset palvelut samalla tavoin kuin ennenkin - oikeastaan vielä paremmin.

“K: No, mites HOJKS turvaa oppilaan tarvitsemat kasvatukselliset, opetukselliset ja muut palvelut?”

V: Hän saa sen saman kasvatuksellisen puolen siinä luokkayhteisössä työskennellessään. (...)Niin ja sit sen opetuksellisenkin puolen hän saa taas siinä, että sen ohjauksen antaa silloin siinä sitten hänelle henkilökohtaisesti siitä asiasta, mikä hänellä sitten siinä meneillään. Mä luulen, että hän ei jää nyt mitään paitsi tai ainakin hyvin paljon vähemmän kuin silloin, kun sitä HOJKSia ei ole.” (Haastattelu/ 15, 21-22, 24-25, 28-31)

5.3 Integraatio

Keltinmäen koulun erityisopetuksen lähtökohtana on, että jokainen alueella asuva erityistä tukea tarvitseva oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa lähikoulussa. Osittain tästä johtuen myös integraatiolla on koulussa pitkät perinteet. Integraatiota

on toteutettu koulussa jossain määrin vuodesta 1978, jolloin harjaantumisopetus tuli kouluun. Vuosien varrella integraatio on vain lisääntynyt ja mukaan on tullut ja tulee koko ajan uusia malleja.

5.3.1 Yleis- ja erityisopetuksen yhteistyömuodot

Erilaiset integraatiomallit. Integraatiota voidaan toteuttaa joko yksilö- tai ryhmäintegraation. Keltinmäen pienryhmissä integraatiota yleisopetukseen toteutetaan yksilöintegraationa. Ryhmäintegraation toteuttamiseen olisi kyllä haluja, mutta pienryhmissä oppilaat tulevat niin monelta luokkatasolta, minkä vuoksi ryhmäintegraatiosta on käytännössä vaikea toteuttaa.

Harjaantumisopetuksessa yksilöintegroitien lisäksi toteutetaan myös ryhmäintegraatiota eli koko harjaantumisloukka menee samanaikaisesti yleisopetuksen luokkaan. Tällä tavoin järjestetään ainakin vanhempien harjaantumisoppilaiden ja yhden ensimmäisen luokan musiikintunti. Myös pienempien harjaantumisloukassa toteutetaan ryhmäintegraatiota yleisopetuksen luokkien kanssa. Ryhmäintegraatiota kokeillaan Keltinmäessä nyt ensimmäistä kertaa ja kokemukset siitä ovat olleet positiivisia.

Keltinmäessä ryhmäintegraatiot nähdään myös opettajaa hyödyntävänä ja kehittävänä asiana. Erityisopettaja joutuu työssään toimimaan pääasiassa pienryhmien kanssa, joten ryhmäintegraation yhteydessä hän voi kokeilla myös isomman ryhmän vetämistä ja opettamista.

“V: Tuossa käytänteissä tietenkin on varmaan vielä semmosta nyt näitä uusiakin suurryhmätunteja ollu, ett niitten itsekin opettelee semmosta opettajana olemista. Se on mulle itelle kasvattavaa ja joutuu miettimään asioita ihan eri tavalla, mitä ton pienen ryhmän kanssa. Se just tuo sitä semmosta vaihtelua.”(Haastattelu/ 51, 3-7)

Muut yhteistyömuodot. Keltinmäessä on näiden integraatiotuntien lisäksi myös paljon muunlaista yhteistyötä yleis- ja erityisopetuksen välillä. Esimerkkinä siitä voisi mainita yhteiset juhla järjestelyt. Esimerkiksi keväällä 2000 molemmat harjaantumisopetuksen luokat tekivät kevätkuuhlaohjelmansa yhteistyössä

yleisopetuksen luokan kanssa. Tällaista muunlaista yhteistoimintaa toivottiin kuitenkin vielä lisää. Tällaisessa vapaamuotoisemmassa toiminnassa erityisoppilaat voisivat todella kokea lähtevänsä ns. “samalta viivalta” yleisopetuksen oppilaiden kanssa, koska niissä ei ole välttämättä kyse akateemisista taidoista. Näin myös erityisoppilaat saavat helposti onnistumisen kokemuksia.

“Ehkä vielä enemmän yhteistuokioita yleispuolen oppilaiden kanssa. Juhlien järjestelyissä yms. Vielä enemmän “sekaryhmiä”, ettei ole harjat, pienryhmä ja yleispuolen oppilaat, vaan kaikki yhdessä.”
(Kysely)

Uudet yhteistyökuviot. Keltinmäessä toteutetaan myös jonkin verran pienryhmien ja harjaantumisopetuksen välistä integraatiota ja yhteistyötä. Tämä yhteistyö toteutetaan lähinnä 1.-3- pienryhmän ja pienenpien harjaantumisloukkalaisten välillä. Joitakin edistyneempiä harjaantumisloukan oppilaita käy pienryhmien tunneilla. Tätä yhteistyötä ja voimavarojen jakamista toivotaan kehitettävän eteenpäin.

Myös kummi- ja tukioppilastoiminnan toivotaan Keltinmäessä heräävään uudelleen eloon. Tällaisella toiminnalla tarkoitetaan lähinnä sitä, että yleisopetuksen oppilaat toimisivat erityisoppilaiden kummioppilaina, ja kummitoiminnan puitteissa järjestettäisiin aina silloin tällöin yhteistä toimintaa. Tällä tavoin saataisiin myös kavennettua erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välistä kuilua sekä kehitettyä heidän välilleen luontevaan sosiaalista vuorovaikutusta ja toimintaa.

Integraation yhteydessä tulee usein ilmi käytännön ongelmia, kuten millä menetelmillä ja materiaaleilla integraatiotunneilla opetetaan. Tavanomaisin perusopetuksen materiaali on kirja, mutta erityisoppilaan kohdalla se ei aina ole paras mahdollinen. Keltinmäessä pohditaankin juuri näitä käytännön opetusmateriaaliongelmia ja sitä, löytyykö koulusta resursseja eriyttävien materiaalien tekemistä ja silmällä pitäen. Myös opetuksen toteuttaminen eriyttävien materiaalien avulla vaatii lisäresursseja.

“V: Sit mietin sitä, että kyllähän näitä vois tietysti kehitellä eteenkinpäin, että eihän se tarteis välttämättä mennä ihan sen luokan just kaikkien oppikirjojen tai kaikkien niitten materiaalien mukaan, vaan että ois ihan omat eriytyt materiaalit. Mutta se vaatis taas niin

paljon yhteissuunnittelua sitten ja myöskin varmaan sitten avustajan sinne mukaan. Että silläkin tavalla vois olla niinku integroitu, että täällä ois ehkä semmonen, mitä vois seuraavaks mieltä.” (Haastattelu/ 57, 2-8)

5.3.2 Integraatio käytännössä

Käytännön toteutus. Keltinmäen koulun pienryhmissä opiskelevat oppilaat ovat pienryhmissä heidän heikkojen akateemisten taitojensa ja/ tai sosiaalisten käyttäytymistaitojensa vuoksi. Joissakin tapauksissa he ovat käyneet koko tähänastisen koulu-uransa pienryhmässä tai heidät on jossain vaiheessa siirretty sinne yleisopetuksesta. Pienryhmissä oppilaat opiskelevat oman henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa mukaisesti, jonka on tarkoitus palvella myös oppilaiden integraatiota. Jokaisella pienryhmän oppilaalla on kuitenkin oma kotiluokkansa, joka pääsääntöisesti on se vuosiluokka, johon oppilas normaalisti kuuluisi. Näihin kotiluokkiin oppilaiden integrointi myös toteutetaan. Pienryhmien oppilaat osallistuvat myös muuhun kotiluokkien toimintaan, esimerkiksi luokkaretkille ja luokan jäsenenä erilaisiin koulussa järjestettäviin kilpailuihin.

Keltinmäessä integraatiossa lähdetään liikkeelle taito- ja taideaineista; kaikki pienryhmien oppilaat ovatkin integroituneena kotiluokkaansa liikunnassa. Akateemiset aineet (äidinkieli ja matematiikka) opiskellaan kuitenkin pääsääntöisesti pienryhmässä, mutta oppilaan resurssien puitteissa näitäkin aineita voidaan ottaa mukaan integraatioon. Muissa oppiaineissa integrointitunnit ja niiden määrät ovat myöskin oppilaskohtaisia. Esimerkiksi eräs pienryhmän poika on yli puolet tunneistaan integroituneena omaan kotiluokkaansa.

Harjaantumisopetuksen puolella integraation toteuttaminen suuntautuu pääasiassa alkuopetuksen luokkiin. Joissakin tapauksissa integraatiota toteutetaan myös ylempien luokkien kanssa. Harjaantumisoppilaiden integraatiossa lähdetään liikkeelle oppilaiden taito- ja kehitystasosta, ei niinkään oppiaineista. Harjaantumisloukan oppilaita on integroitu yleisopetukseen lähes kaikkien oppiaineiden tunneille. Myöskin kaikenlaista muunlaista yhteistoimintaa pyritään järjestämään harjaantumisloukan ja yleisopetuksen luokkien kanssa; yhteistoiminta ei tarvitse aina olla oppiaineisiin sidottua. Harjaantumisloukilla on toteutetaan yksilöintegrointien sijasta myös ryhmäintegraatiota.

“V: Tätä on oppilaan taso mukaan eri oppiaineissa. Tällä hetkellä tänä vuonna mulla on oppilaita ympäristö- ja luonnontiedossa, musiikissa, sitten ylemmällä luokalla on yks tietty oppilas, joka on mukana tekstiilitöissä, äidinkielessä, ympäristö- ja luonnontiedossa ja englannissa. Hän on tämmönen hyvätasoinen oppilas.” (Haastattelu/ 44, 23-27)

“V: Ja tällä hetkellä on sitten tilanne se, että meillä on noin kaks kertaa kuukaudessa yhteinen ympäristö-luonnontiedon tunti eppuluokan kanssa ja sitten jonka minä niin kun vedän ja meidän avustajat sitten suunnittelee ja valmistaa materiaalia siihen. Ja sitten on askartelutunti. Se on myöskin suurin piirtein kerran kuukaudessa toisen eppuluokan kanssa. Sit ollaan siinä yhdessä meidän luokan oppilaat ja koko eppuluokat tai sitten puoli ryhmää. Esimerkiksi tänään leivottiin pipareita sen puolen eppuluokan ryhmän kanssa. Eli tämmöset on niin kun tämmöset säännölliset, mutta ei jokaviikkoiset integroinnit.” (Haastattelu/ 45, 28- 35; 29, 1-2)

Keltinmäen koulussa integraatiota pyritään käytännössä toteuttamaan järkevästi; ei integraatiota integraation vuoksi. Integraatioprosessissa lähdetään liikkeelle pienin askelein - yhdestä aineesta laajentaen sitä oppilaan edellytykset ja resurssit huomioiden. Oppilaan koulukunto on ratkaisevin asia integraatioon toteuttamiselle; jos oppilas ei jostakin syystä pysty sillä hetkellä toimimaan isossa ryhmässä, niin häntä ei sinne väkisin laiteta.

“V: (..)näähä käytöshäiriöiset sitten enemmän, jotka on sosiaalisesti sopeutumattomia, mut ne on vaan niin ku liikunnassa ja välillä joudutaan tehdä sitäkin sitten, että tilanteen mukaan eletään koko ajan. Jos on hirvee aamu ollu, niin välillä joudutaan sitten miettiä, ett onko järkee ees lähteä sinne liikuntaa.” (Haastattelu/ 31, 25-28)

Integraatiota suunniteltaessa pyritään Keltinmäessä ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon luokan ja ennen kaikkea luokanopettajan resurssit.

Harjaantumisloukan ja pienryhmien opettajat pyrkivät toteuttamaan integraatiota realistisesti siten, että integroivat paasiassa sellaisia oppilaita, joiden tietävät prjyvn hyvin isossa ryhmässä. Jos oppilaat aiheuttavat integraatiotunnilla liikaa ongelmia, niin sitten pohditaan uudelleen integraation mielekkyyttä.

“V: Ne oppilaat, jotka on sitten aiheuttanu siellä hirveetä kaaosta, sitten ollaan mietitty uudestaan, että onkohan järkee nyt. Että ei haluta tehdä sitä luokanopettajalle taakaksi, vaikeeksi, vaan hän toimii niin ku tavallaan suunnitelmien mukaan ja tietenkin jollakin tavalla sitten, jos on jotain erityistä, niin yrittää huomioida sitä erityisoppilasta siellä, joka on integroitu. Mutta että ei nyt mennä sen erityisoppilaan ehdoilla sitä tuntia.” (Haastattelu/ 33, 23-28)

Integraatiota toteuttavalla koululla tulisikin olla selkeät integraatiokelpoisuuden rajat, joihin oppilaiden tulisi yltää, jotta integraatio olisi hyväksyttävä asia. Erityiskasvatuksen yhteistyöprojektissa eli ERY-projektissa (1992) havaittiin integraatiota eniten vaikeuttavan seuraavat oppilaaseen piirteet: 1) oppilas käyttäytyy väkivaltaisesti opettajaa kohtaan, 2) oppilas käyttäytyy väkivaltaisesti toisia oppilaita kohtaan, 3) oppilas uhkailee ja pyrkii hallitsemaan toisia oppilaita, 4) oppilas tuhoaa koulun ja muiden omaisuutta, 5) oppilas riitaantuu helposti toisten oppilaiden kanssa ja 6) oppilas varastaa toisten oppilaiden ja koulun omaisuutta. (Happonen, Ihatsu & Ruoho 1995, 63). Tästä voimme huomata, että esimerkiksi huono koulumenestys tai akateemiset taidot eivät niinkään ole este integraation toteutumiselle vaan integraation toteutuminen voi esty oppilaan sopimattoman käyttäytymisen ja heikkojen sosiaalisten taitojen vuoksi.

Vastuu. Erityisopettaja mielletään useasti erityisosajaksi erityisoppilaiden opetuksessa, koska hän on saanut siihen koulutuksen. Myös tästä aineistosta nousi vastaavanlaisia kommentteja erityisopettajan roolista, minkä vuoksi erityisopettajan koetaan olevan enemmän vastuussa myös integraation toteuttamisesta. Erityisopettajat mielletään tahoksi, joka antaa ohjeet integraation toteuttamisesta ja kantaa siitä vastuun. Integraatio toimii kuitenkin parhaiten siten, että luokanopettaja ja erityisopettaja kantavat siitä yhdessä vastuun.

“Erityisopettaja on tämän asian osaaja. Hänen tulee ottaa vastuu ja antaa ohjeet.” (Kysely)

“Luokanopettajat luulevat olevansa “epäpäteviä” opettamaan integraatio-oppilasta.” (Kysely)

“V: (...)mä yritän sillä tavalla, että minä otan sen kaiken vastuun näistä erityisoppilaista. Mä en sitä vastuuta siirrä niille. Mä yritän vähän seurata sitä erityisoppilasta täällä, että sillä on ne hommat tehty sinne yleisopetuksen tunnille. Jos ne ei oo kotona tehty, niin sitten ne tehdään täällä ennen sitä. Ett ei se luokanopettaja rupee niille erityisoppilaille jokaiselle antamaan niitä tehtäviä erikseen ja kontrolloimaan. Ja ne haluaa kuitenkin vaatia siltä saman kuin muilta.” (Haastattelu/ 39, 11-17)

Kun aletaan toteuttaa integraatiota, merkitsee se väistämättä muutoksia henkilökunnan rooleissa sekä yleisessä vastuussa. Integraatiossa kaikkien opettajien vastuu laajenee. Erityisoppilaan integroiminen yleisopetuksen luokkaan perustuu ennen kaikkea yhteistyölle sekä tällainen voimien kokoaminen edistää lapsen oppimista ja tukee työntekijöiden jaksamista.

Oppilaan rooli. Myös oppilaalla itsellään on merkittävä rooli integraation toteutumisessa ja onnistumisessa, mikä vuoksi hänen itsensä tulee olla motivoitunut opiskelemaan osa-aikaisesti isossa ryhmässä. Keltinmäen koulussa pyritään huomiomaan oppilaan oma mielipide integraatiota kohtaan. Haastattelujen ja observointien mukaan oppilaat pääsääntöisesti pitävät integraatiotunneista.

“K: Kysytäänkö siinä oppilaan mielipidettä?”

V: No, totta kai siinä täytyy häntäkin kuunnella. Ett ilman muuta, ilman muuta sen oppilaan mielipide on tärkeä. Mutta taas sitten mun oppilailta on monella semmonen, että ne tietää, jos mä en liikuntaan mee, niin en mä voi sitä liikuntaa tehdä täälläkään, jee, mä saan tehdä jotain muuta. Eli täytyy olla hirveen tarkka siinä, että haluaako se laiskotella, ett se ei sen takia mee vai onko nyt koulukunto tällä hetkellä

sellanen, että ei pysty lähtemään. Siinä on niin monesta seikasta kiinni, että totta kai ilman muuta oppilasta täytyy kuunnella. (...)Sanotaan, että aika harvoin tulee niitä tilanteita, että oppilas ei sinne mene. Että kyllä pääsääntöisesti kun integraatiotunti on niin sinne mennään.“(Haastattelu/ 31, 34; 32, 1-8, 12-14)

Avustajan rooli. Avustajan roolista integraation yhteydessä on puhuttu paljon. Lähinnä keskustelua on herättänyt, estääkö avustajan mukanaolo integroitavan oppilaan vuorovaikutuksen syntymisen muiden oppilaiden kanssa. Avustajan työ on lähtökohdiltaan ristiriitainen: avustaja on se, joka mahdollistaa integroidun oppilaan koulunkäynnin normaaliluokalla ja samanaikaisesti avustajan on koko ajan pyrittävä siihen, että häntä tarvitaan aina vain vähemmän. Myös Keltinmäen koulussa integraatio toteutetaan siten, että ensimmäisillä kerroilla avustaja lähtee oppilaan mukaan integraatiotunneille, mutta pikkuhiljaa oppilaan sopeutumisen myötä hän jättäytyy pois. Keltinmäen koulussa yleisopetuksen luokissa toimii myös jonkin verran yleisiä kouluavustajia jotka sitten parhaansa mukaan toimivat apuna myös integroituneille oppilaille.

Kauhanen (1999, 17) on todennut, että hyvä avustaja ei avusta liikaa. Varsinkin kehitysvammaisen oppilaan kanssa ajaudutaan helposti siihen, että avustaja tekee asiat oppilaan puolesta ja vastaa kysymyksiin oppilaan puolesta. Avustajan tehtävänä integraatioluokassa on ennen kaikkea toimia integroitavan oppilaan ehdoilla ja tukea häntä. Avustaja voi myös omalla suhtautumisellaan integroitavaan oppilaaseen toimia esimerkkinä luokkatovereille ja luokanopettajalle. Hän voisi myös toimia mallina siitä, kuinka integroitavan oppilaan kanssa kommunikoidaan ja toimitaan.

Ohessa on kuvaus siitä, kuinka avustajan ja integroitavan oppilaan työskentely Keltinmäessä sujuu. Kauhanen (1999, 17) tähdentääkin, ettei avustaja saa majoittua integroitavan oppilaan viereen koko tunnin tai päivän ajaksi, koska integraation tavoitteena ei ole luoda luokkaan muusta toiminnasta erillään olevia integroidun oppilaan ja avustajan saarekkeita. Yhtälaillla avustaja voi toimia toisten oppilaiden apuna ja antaa integroidulle oppilaalle mahdollisuus itsenäiseen ja omaehtoiseen toimintaan.

“Eräs pienluokan oppilas on ensimmäistä kertaa kuvaamataidon integraatiotunnilla. Hänellä ei ole mukanaan omaa avustajaa, vaan tunnilla on koulun yhteinen avustaja. Avustaja opastaa lähinnä yleisopetuksen oppilaita, jotka huutelevat äänekkäämmin apua. Avustaja käy kyllä aina välillä pienluokan oppilaan luona kysymässä tarvitseeko hän apua. Myös opettaja ohjaa pienluokan oppilasta yksilöllisesti, jotta hän pääsee työn alkuun.” (Kenttämuistiinpanot)

Kysellessäni Keltinmäen koulussa integraatiota toteuttavilta luokanopettajilta avustajien roolista ja tarpeellisuudesta integraatiotunneilla, niin suurin osa mielsi avustajan tarpeelliseksi. Varsinkin liikuntatunneilla avustaja koettaisiin tärkeänä, koska liikuntaryhmät ovat niin suuria, ettei opettaja itse millään ehdi huomioida kaikkia oppilaita.

Arviointi. Integraation yhteydessä pohditaan usein myös sitä, millaiset tavoitteet integroitavilla oppilailla tulisi olla yleisopetuksen luokassa, ja minkälaisia tuloksia integraatio-opetuksen tulisi saada aikaan. Useasti pohditaan, tulisiko tuloksien näkyä selvästi oppimisen puolella ja akateemisissa taidoissa vai riittääkö taitojen karttuminen sosiaalisella puolella. Nykyäänhän erityisoppilailla on lakisääteisesti oltava käytössään HOJKS:t, joista oppilaan tavoitteet on selvästi luettavissa. Ongelma näyttää myös Keltinmäessä olevan vain siinä, kuinka hyvin luokanopettajat osaavat HOJKSia hyödyntää. Yleisopetuksen opettajia toivotaankin enemmän HOJKS:n laadintaprosessiin mukaan. HOJKS-palavereissa luokanopettajat saavat oppilaasta tärkeää tietoa ja näin ollen myös oppilaantuntemus lisääntyy.

“V: Ja se on aika hankalaa niille, että vaikka niillä on HOJKS, että pitääkö niitä sitten sielläkin... ne kysyy, että pitääkö hänen nyt vaatiakin siltä vähemmän. Että riittääkö sen edellytykset sitten samaan kuin muille. Sitten vähän oppilaan mukaan katsottu sitä, jos siltä ei nyt sitten vaatisikaan ihan niin paljon.” (Haastattelu/39, 19-23)

Useissa yhteyksissä on tullut ilmi, että henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen on sellainen asia, josta opettajat tarvitsevat lisää tietoa. Eräessä tutkimuksesta esimerkiksi kävi ilmi, että suurin osa siihen

osallistuneista opettajista ei ollut koskaan nähnytkään erityisoppilaalle tehtyä henkilökohtaista opetussuunnitelmaa ja huomattava osa opettajista ei edes tiennyt mikä sellainen opetussuunnitelma on (Gottlieb, Alter, Gottlieb 1990, 101).

5.3.3 Integraation edellytykset

Integraatio edellyttää toteutuakseen ja onnistuakseen monia eri asioista. Moberg (1998, 156) on tuonut artikkelissaan esille Suomen erityiskasvatuksen liiton (SEL) kannanoton integraation edellytyksistä. Liiton mielestä integraation onnistuminen edellyttää muun muassa seuraavia asioista: 1) huolella tehty hoito-, kuntoutus- ja koulutussuunnitelma (HOJKS), 2) opetusryhmän pienentäminen, 3) riittävät oppilashuoltopalvelut, 4) riittävä osa-aikainen erityisopetus ja tukiopetus, 5) pätevät ja pystyvät avustajat, 6) apuvälineet ja erityismateriaalit, 7) erityiskoulutuksen saaneen henkilökunnan hyödyntäminen sekä 8) sopiva fyysinen oppimisympäristö.

Myös Murto (1992, 32) on listannut onnistuneen integraatiotoiminnan ehtoja. Hänen mukaansa onnistunut integraatio vaatii muun muassa realistisuutta, hyvää suunnittelua ja riittäviä resursseja; koulutettua ja tilanteeseen perehdytettyä opettajaa; yhteistyötä vanhempien kanssa; kommunikaatiomahdollisuuksien olemassaoloa sekä sosiaalisia- ja ystävyys-suhteita sekä turvallisuudentunnetta.

Myös Keltinmäessä onnistuneen integraatiotoiminnan havaittiin olevan monien – juuri edellä mainittujen - asioiden ja edellytysten summa.

Resurssit. Integraation yhteydessä puhutaan useasti resursseista. Riittävät resurssit ovat yksi integraation toiminnan ehdoton edellytys. Jos niitä ei ole riittävästi, niin integraatiotoiminta kärsii ja jossakin tapauksessa jopa kokonaan estyy. Tässä aineistossa resursseista nousivat esiin nimenomaan avustajaresurssi, luokanopettajan aikaresurssi ja liian suuret oppilasmäärät luokissa. Eniten Keltinmäessä kaivataan kuitenkin koulutettuja ja ammattitaitoisia avustajia, sillä useimmat integroitavat oppilaat tarvitsevat yleisopetuksen tunnille mukaansa avustajan - näin ainakin aluksi. Ammattitaitoisten ja motivoituneiden avustajien myötä myös luokanopettajan “taakka” erityisoppilaasta vähenee, ja hän voi keskittyä koko ryhmän opettamiseen. Avustajan koetaan helpottavan myös erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä yhteistyötä.

“Koulu, jossa on paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja HOJKS-oppilaita tarvitsee tai tarvitsisi kokeneita, ammattitaitoisia kasvattajia opettajien tueksi, mutta mistä resurssi? RESURSSEJA LISÄÄ JOS INTEGRAATIO/ INKLUUSIO TAVOITTEENA!” (Kysely)

Kauhanen (1999, 28) muistuttaa kuitenkin, että integraatio ja inkluusio eivät ole pelkästään raha- ja resurssikysymys, koska siinä on kyse jokaisen oppilaan lain turvaamasta perusoikeudesta saada opetusta tavallisessa luokassa.

Luokkakoko. Yhtenä integraation toteutumisen ongelmana Keltinmäessä on suuret yleisopetuksen luokkakoot. Keltinmäessä joidenkin luokkien koko saattaa olla jopa 30 oppilasta. Lain mukaan luokassa saa olla enintään 20 oppilasta, jos luokassa on 11-vuotisen oppivelvollisuuden piiriin kuuluvia integroituja oppilaita. Kauhanen (1999, 18) muistuttaa, että luokkakoosta ei saa tehdä integraation kynnystä vaan ryhmäkoon kasvaessa avustajan rooli integroidun oppilaan tukena korostuu.

“V: No, nämä suuret luokkakoot eli 3. luokkia on kaks kappaletta ja molemmissa on 30 oppilasta. Ensinnäkään sinne luokkaan ei mahdu, ett on pulpetteja. On sitten itellään vähän semmonen olo, että no otatko nyt kuitenkin. (..)Ett se on yks ongelma ne ryhmät on niin suuret.” (Haastattelu/ 34, 18-20, 32-24)

“Pienryhmän oppilas seisoo oven suussa kuvaamataidon tunnin alussa. Hän on ensimmäistä kertaa tunnilla. Hänellä ei ole tietoa, kuinka tunnilla toimitaan. Hänelle joudutaan hakemaan pulpettikin toisesta luokassa, koska niitä ei ole muuten riittävästi. Luokan oppilasmäärä on todella iso, ja koska pulpetteja on paljon, oppilaiden on vaikea liikkua siellä. (..)Oppilaat yrittävät ripotella valmiita töitään luokkaan kuivumaan. Osa töistä joudutaan viemään käytävälle, koska luokassa ei löydy niille tilaa.” (Kenttämuistiinpanot)

Tuntijärjestelyt. Keltinmäessä yhtenä integraation toteutumisen esteenä koetaan myös lukujärjestystekniset ongelmat. Esimerkiksi pienryhmissä on joitakin

viikoittaisia kiinteitä tunteja, minkä vuoksi integraatio yleisopetukseen ei sillä tunnilla ole mahdollista. Tästä johtuen johonkin tiettyyn aineeseen integroiminen ei onnistu, vaikka tahtoa ja edellytyksiä olisi.

“V: Sitten meillä on myös joitakin omia kiinteitä tunteja, esimerkiksi englanti, minne mulle tulee tuolta 3.luokkalaisia, niin mun on pakko pitää se englanti sillon ja luokan on pakko pitää uskonto sillon, koska on et-oppilaita. Niin sitten on pakko ollukin, ett mä oisin jotakin oppilasta voinu aatellakin vielä uskontoon, mutta en voi koska tulee tämmösiä päällekkäisyyksiä.” (Haastattelu/ 34, 33-34; 35, 1-4)

Oppilaan halukkuus. Myös yksittäisten oppilaiden vastahakoisuus integraatiota ja isomassa luokassa opiskelua kohtaan voi muodostua integraation toteutumisen esteeksi. Esimerkiksi Keltinmäen koulun 3.-6. luokkalaisten pienryhmässä on oppilaita, jotka eivät millään halua edellytyksistään huolimatta halua integraatioon.

“ V: No, sitten yks oppilas mulla on, joka on 5. luokalla ja taidot riittää aika pitkälle, mut on tämmöstä depressiota, ahdistuneisuutta, ei niinkää oppimisvaikeuksia. Oikeen mukava luokka, mut on vaan päättäny, ett hän ei sinne mene.(..)Edellytykset olisi ihan kokonaan tonne yleisopetukseen, mutta joku tuki ja turva se sitten on täällä pienessä ryhmässä. Yhellä oppilaalla se on selkeesti, että ei halua. Ei kukaan kiusaa häntä siellä, ei nälvi. Täällä mun oppilaat kiusaa ja nälvi toisiaan eli mä nään vielä, että täällä se tilanne on pahempi, mutta ei, viihtyy tässä tämmösessä ilmapiirissä.” (Haastattelu/ 35, 4-7, 9-14)

Fyysiset ominaisuudet. Harjaantumisoppilaiden osalta integraation toteutuminen voi estyä heidän fyysisten ominaisuuksiensa takia. Erityiseksi esteeksi Keltinmäessä on muodostunut harjaantumisoppilaiden puutteellinen kommunikointikyky ja nimenomaan puhe. Yleisopetuksen luokissa pääsääntöinen kommunikointi- ja informaationvälityskanava on kuitenkin puhe.

“V: Semmonen on tietysti sitten ihan selvä, jos on meidän oppilaita, jotka ei pysty ottamaan puheesta informaatiota, niitäkin aika paljon on.

Elikkä he tarttee kuvat tai viittomat tai vain muutaman lauseen. Niin semmonen oppilas ei kyllä pärjää tuolla yleisopetuksessa, jossa kuitenkin pääasiallinen kommunikaatiokanava on nimenomaan puhe. Ett se on semmonen selkeä hankaluus. “(Haastattelu/ 57, 15-20)

Tiedottaminen. Opetushallituksen vuonna 1995 toteutetun opetuksen tehokkuuskyselyn yhteydessä opettajat listasivat integraation onnistumisen edellytyksiä. Yhtenä onnistumisen edellytyksenä opettajat mainitsivat riittävän tiedottamisen (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 331). Myös Keltinmäessä integraation yhtenä ongelmana tiedon välittyminen opettajalta toiselle. Joskus tulee tilanteita, että erityisluokanopettaja unohtaa kertoa, että oppilas on poissa koulusta, ja häntä odotetaan turhaan integraatiotunnille. Joskus puolestaan luokanopettaja unohtaa kertoa erityisluokanopettajalle, että heidän luokkansa toteuttaa jonakin päivänä toisenlaista lukujärjestystä tai ohjelmaa, jolloin johonkin tiettyyn aineeseen integroitu oppilas meneekin väärään aikaan kyseiselle tunnille.

“V: Jonkin verran on ollu tiedottamisessa ongelmia. Voi olla niin, että mä en oo muistanu kertoa, että oppilas on pois.”(Haastattelu/ 60, 8-9)

“V: Sit semmonen yksi juttu on kans se, ett jos on semmosia opettajia, jotka ei pidä tuntejaan sillä lailla lukujärjestyksen mukaisesti. Ett kun me pannaan, että keskiviikkona 9-10 Pekka menee tonne, mutta jos 9-10 se luokka onkin retkellä jossakin. Ett jos on semmosia opettajia, jotka pitää hyvin semmosta kokonaisopetussuunnitelmaa, niin ne jää sen takia pois. Ett siinä ei pysty panemaan säännöllisesti oppilaita sinne.”(Haastattelu/ 59, 28-33)

Aineistosta nousi esiin myös sellainen näkökanta, että positiivisista integraatiokokemuksista ja -kokeiluista tulisi tiedottaa koko kouluyhteisölle ja yleensäkin integraatiosta tulee voida keskustella avoimesti. Positiiviset viestit ovat juuri niitä, jotka saavat ihmiset jatkamaan toimintaa ja innostavat mukaan uusia kokeilijoita. Hyvät kokemukset onnistuneesta integraatiosta saavat tutkimustenkin mukaan ihmiset jatkamaan integraatiota ja epäonnistuneet kokeilut ja niistä

tiedottaminen puolestaan nähdään integraatiotoimintaa estävänä tekijänä. (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 331).

“Positiivisista kokemuksista tulisi tiedottaa koko yhteisölle: joku voisi saada virikkeen omaan toimintaansa. (Negatiiviset kokemukset kyllä leviävät muutenkin!).“ (Kysely)

Yhteistyö opettajien välillä. Onnistuneesti toteutettu integraatio vaatii erityiskoulutettuja opettajia, erityispedagogiset opetusmenetelmät erityismateriaaleineen sekä monipuolisen asiantuntemuksen. Integraation tulisi onnistuneesti toteutettuna lisätä erityisopettajien tarvetta sekä lisätä opettajien ja muiden asiantuntijoiden välistä yhteistyötä, mikä onkin tutkimusten mukaan yksi onnistuneen integraatiotoiminnan edellytys (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 331). Myös Keltinmäessä on tiedostettu yhteistyön merkitys integraation toteuttamisessa.

“V: Kyllä kai, just eilen siitä puhuttiin, niin yks semmonen ongelma on varmaan se käytännön yhteistyö tekeminen sen luokanopettajan kanssa. Eli kun kaks erilaista opettajapersoonaa kohtaa samassa luokassa, niin siinä on sit tää välillä aina semmosta sumplimista. Se on semmonen yks juttu ihan semmonen oman tyylin sopeuttaminen, ett kumpikaan ei sitten polje toista tai tule poljetuksi. Ett siinä on varmaan semmosta meillä ihmisillä aina, niin tiettyä semmosta etsimistä.“ (Haastattelu/ 50, 21-28)

Keltinmäessä yhtensä integraation toteutumisen ongelmana koetaan erityisoppilaan yksilöllisten edellytysten huomioiminen yleisopetuksen tunnilla. Myös tässä kohtaa yhteistyö opettajien välillä auttaisi oikeanlaisten tehtävien suunnittelussa.

“V: Esimerkiks viime vuonnakin oli äidinkielen tunnilla yks poika eppuluokassa, niin hän ei kerta kaikkiaan pysynyt sitten siinä vauhdissa mukana. Nyt kun sama poika on yllissä, jossa se opettaminen perustuu kertomukseen ja keskusteluun ja piirtämiseen, niin nyt hän pärjää.“ (Haastattelu/ 50, 15-19)

Suunnittelu. Keltinmäessä on havaittu, että yksi integraation onnistumisen edellytys on hyvä suunnittelu ja nimenomaisesti yhteissuunnittelu kaikkien koulun integraatiotoimintaan osallistuvien opettajien kesken. Kauhanen (1999, 18) painottaakin, että integraatiota toteuttavien opettajien tuntikehykseen tulisi sisällyttää suunnittelutunteja, koska opetuksen mukauttaminen, oikean materiaalin etsiminen ja tekeminen vievät aikaa. Hän lisää vielä, että kokemusten perusteella opettajien suurin uupumuksen syy on suunnittelunajan puute, ja kunta voisikin suunnitteluresursseja lisäämällä vaikuttaa kouluintegraation onnistumiseen.

“V: Integraatio pitää tosi hyvin suunnitella ja sitä pitää tosi hyvin seurata ja tehdä yhteistyötä. Että ei vaan heitetä sinne oppilasta.”(Haastattelu/ 55, 27-28)

Erityisopettajan integroituminen työyhteisöön. Integraatiota vaikeuttaa myös se, että ammatillinen jako yleis- ja erityisopetukseen säilyy edelleen. Tenhusen (1995, 265) mukaan siirryttäessä segregaatiosta integraatioon pitäisikin samanaikaisesti kyseenalaistaa perinteiset ammatit. Integraation ehdoton edellytys onkin opettajien ja integroinnin ollessa kyseessä varsinkin erityisopettajien integroituminen muuhun työyhteisöön. Luokanopettajat ja erityisopettajat koulutetaan eri koulutuksissa, mistä johtuen heidän ammatillinen taustansa ja tapansa toimia on hyvin erilainen. Samalla heillä saattaa olla myöskin hyvin vähän tietoa toistensa työnkuvasta. Tämä on seikka on myös Keltinmäessä huomattu. Ryhdyttäessä suunnittelemaan ja toteuttamaan integraatiota niin opettajien väliset henkilösuhteet on oltava kunnossa ja muutoinkin koulun ilmapiirin on oltava avoin integraatiolle, mikä edellyttää kaikkien opettajien tasavertaista asemaa koulu yhteisössä.

“V: Meidän opettajien integroituminen opettajayhteisöön tai aikuisyhteisöön on välillä ollut vähän pitkissä puissa. Mä huomaan, että useimmiten mä en edes tiedä, mitä opettajanhuoneessa on ilmassa, just sen takia, että meillä ei oo välitunteja muilla opettajilla, koska mejän oppilaat ei aina kerkee välitunneille. Me ollaan niitten kanssa koko päivä. Opettajakaan ei kerkee tauolle. Ett sellasta sen integraation pitäis myös olla, että mejän aikuisten pitää integroitua

myös ja se on välillä aika hakusessa, kun meidän työ on toisentyypistä. On paljon puhelimesta istumista ja paljon palvereita, paljon tämmöistä erilaisia HOJKS- ja kehittämis- ja kuntouttamisjuttuja, mitä näillä muilla opettajilla ei sitten ole.” (Haastattelu/ 60, 29-34; 61, 1-4)

Integraatio edellyttää onnistuakseen edellä mainittujen asioiden toteutumista ja huomioon ottamista. Peck (1995, 198) kuitenkin muistuttaa, että kaikkia integraation ja inklusion edellytyksiä ei voi toteuttaa ja huomioida etukäteen. Hän toteaaakin osuvasti, että joskus työhön on vain ryhdyttävä samaan tapaan kuin on noustava polkupyörän selkään ryhdyttäessä opettelemaan ajamaan.

5.3.4 Suhtautuminen integraatioon

Integraatio koskee integroitavan oppilaan lisäksi useita muita henkilöryhmiä, joiden usko ja suhtautuminen integraatio vaihtelee. Oppilaan lisäksi integraatio koskettaa oppilaan vanhempia sekä opettajia ja koko kouluyhteisöä. Bricker (1995, 187) pitää riittävien resurssien ja sopivan opetussuunnitelman ohella oikeanlaisia asenteita integraation onnistumisen ehdottomina edellytyksinä. Myös Hautamäki ja kumppanit (1993, 150) tähdentävät koulun ja ympäröivän yhteisön hyväksyvän asenteen sekä yhteisen integraatiota koskevan filosofian merkitystä integraation onnistumisen kannalta. Esimerkiksi Mobergin tutkimusten mukaan opettajat yleisesti ottaen pitävät integraatiota yhteiskunnallisesti oikeudenmukaisena ja kauniina asiana mutta uskovat, ettei yleisopetus pysty tehokkaasti vastaamaan erilaisten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Toisaalta Moberg (1997, 38) kuitenkin toteaa, että opettajien asenteet integraatiota ja inklusiota kohtaan on ratkaisevan tärkeää niiden onnistumisen kannalta.

Opettajien asenteet. Myös Keltinmäen koulussa integraatioon kohdistuneet asenteet ja suhtautuminen eivät aina ole olleet kovinkaan integraatiomyönteisiä. Koulussa on kuitenkin tehty kovasti työtä asenteiden kehittämiseksi myönteisempään suuntaan ja tänä päivänä suhtautuminen integraatioon on muuttunut huomattavasti positiivisemmaksi.

“V: Joo, kyllä ne asenteet on kovasti muuttuneet. Silloin kun tätä hommaa aloiteltiin, niin siinä joutu vähän niin kuin hattu kourassa kulkemaan ja pyytämään, että voisit sä mitenkään ottaa tän mun oppilaan ja mä lupaan, että siitä ei oo mitään vaivaa. Ja jos siitä on vaivaa, niin potkase pois sieltä.(..) Ett tuota asenteet on muutunu huomattavasti myönteisimmiksi.” (Haastattelu/46, 27-30, 34; 47,1)

“V: Ja justii tässä niistä asenteista oli puhetta, niin tämän vuoden aikana minusta integraation suunnassa on kyllä kypsiny ja kehittyny. Mut se on luonteva osa koulun toimintaa tänä päivänä.” (Haastattelu/84, 22-24)

Muun muassa Mobergin (1984) tutkimusten tulokset osoittavat, että opettajien nuiva suhtautuminen integraatioon johtuu siitä, että heillä ei ole riittävästi tietoa erityisoppilaiden opetuksesta, eikä heillä näin ollen ole uuden tilanteen vaatimaa koulutusta. Keltinmäessä ollaankin panostettu opettajien koulutukseen ja sen kautta havaittu asenteiden kehittyminen myönteisemmäksi integraatiota kohtaan.

“V: Mut se mitkä näihin asenteisiin on vaikuttanu, niin täällä on hirveesti panostettu koulutukseen. Luokanopettajia on eri projekteissa mukana. Ykstoista opettajaa oli erityisopetuksen kesäpäivillä ja se on ihan selkeesti ollu yks suunnanmuutos, että siellä silmät avautui varmasti entistä enemmän.” (Haastattelu/ 33, 11-15)

Keltinmäessä toivotaan kuitenkin lisää koulutusta lähinnä erityisoppilaiden kohtaamiseen ja yleensäkin integraatioideologian selkiinnyttämiseksi. Syynä tähän saattaa olla pienryhmäoppilaiden lisääntynyt integraatio, mikä on tuonut mukanaan monia käyttäytymiseen ja tarkkaavaisuuteen liittyviä ongelmia. Opettajien ja erityisopettajien onkin pyrittävä koko ajan kehittymään ammatillisesti. Tähän kehittymiseen tulisi monipuolisesti kuulua yhteistä suunnittelua, arviointia, uusia opetusmenetelmiä, yhdessä opettamista ja kaikenlaista yhteistyötä. Esimerkiksi opettajien täydennyskoulutuksen tulisi olla jatkuvaa ja tapahtua silloin, kun henkilökunta sitä pyytää.

“Tarvitaan lisäkoulutusta koko koulun opetushenkilökunnalle erilaisen oppilaan kohtaamisessa., aggressiivisen oppilaan kohtaamisessa, tarkkaavaisuushäiriöiden tunnistamisessa, integraation ideologian ja tavoitteiden selkiinnyttämisessä.” (Kysely)

Koulutuksen lisäksi myös tutustumiskäynnit muihin integraatiota toteuttaviin kouluihin saattaisi olla hyvä asia. Muiden esimerkkien turvin voidaan saada kannustusta ja uusia ideoita oman koulun integraatiotoiminnalle.

“Koulutusta ja tutustumiskäyntejä sellaisiin kouluihin (Helsinkiin), jossa tämä jo pelittää.” (Kysely)

Menestyksekkäs ja onnistuneesti toteutettu integraatio edellyttää koko koulun ilmapiirin myöntymistä asialle eikä vain yksittäisten opettajien sitoutumista tehtävään. Happonen ym. (1995, 63) tähdentävät, että ratkaiseva rooli integraatiomyönteisen ilmapiirin kehittämisessä on koulun rehtorilla, sillä rehtori pystyy omalla esimerkillään ja vaikutusvallallaan vaikuttamaan opettajakunnan asenteisiin. Keltinmäessä rehtorilla koetaankin olevan hyvin merkittävä rooli myönteisten asenteiden kehittämisessä yleensäkin integraatiota, mutta myös koko erityisopetusta kohtaan.

“V: Rehtori, vaikka on yleisopetuksen koulu, niin mun mielestä erittäin kiinnostunu erityisopetuksesta ja haluaa kehittää tätä koko aika ja on koko aika tietonen, mitä tapahtuu.. Eli se vaikuttaa hirveesti se rehtorin asenne ja miten hän esittää luokanopettajille, muulle henkilökunnalle nämä asiat, koska esitystapoja on monia.” (Haastattelu/ 33, 15-20)

Keltinmäessä lisääntynyt yhteistyö eri opettajien välillä sekä kokemusten lisääntyminen ovat omalta osaltaan edesauttaneet integraatiolle myönteisten asenteiden kehittymistä. Yhteistyössä erityisopettaja ja luokanopettaja voivat pohtia integraation kannalta keskeisempiä alueita ja ongelmakohtia, esimerkiksi käyttäytymisen ohjaamisen ja kommunikaation taitoja, sekä sopia yhteisistä pelisäännöistä ja toimenpiteistä.

“V: Nyt on kokemuksia jo enemmän ja sitten varmaan myöskin se, että meillä on tänä syksynä ollu tänne alkuopetuksen ja erityisopettajien kanssa tämmösiä ihan suunnittelupalavereja, joissa tätä integraatiota ollaan suunniteltu ja sitten arvioitu ja keskusteltu. Tavallaan, että se on ollu semmmosta jäsentynyttä kaikin puolin. Että sekin on vaikuttanu siihen, että tuota meillä on niin kun mun mielestä ihan hyvin tällä hetkellä.”(Haastattelu/ 46, 20-26)

Whinnery, Fuchs ja Fuchs (1991, 6-17) ovat todenneet, että ainakin osittain integraation hyväksymisessä on kyse opettajien yksilöllisyydestä ja omasta persoonallisesta tavastaan suhtautua erilaisiin oppilaisiin. Esimerkiksi kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla saatetaan jännittää ja pelätä sekä tuntea olo epävarmaksi, koska ei todellisuudessa tiedetä millaisia he ovat.

“V: Ja sitten tietysti se kunkin opettajan ihan henkilökohtainen oma asennoituminen ja erityisoppilaan kokeminen ja se yleinen tällanen erilaisuuden hyväksyminen, sellanen sisäinen, todellinen hyväksyminen ja halu sen eteen sitten tehdä töitä, niin kyllä ne on yksilöllisiä.”(Haastattelu/ 80, 17-21)

Luokanopettajan on joka tapauksessa vanhempien halutessa otettava luokkaansa erilainen oppilas huolimatta hänen omasta henkilökohtaisesta asennoitumisestaan. Fullwood (1990, 31-32) toteaaakin, että ihanteellisinta olisi, jos opettaja kokisi integraation sosiaalisesti oikeudenmukaiseksi ja olisi omalta osaltaan ottaa vastuuta integraation toimivuudesta.

Oppilaiden asenteet. Keltinmäessä oppilaiden niin erityis- kuin yleisopetuksen oppilaiden suhtautuminen integraatioon on positiivista. Koska koulussa integraatiolla on pitkät perinteet, niin oppilaat eivät koe sitä mitenkään ihmeellisenä asiana vaan luonnollisena osana Keltinmäen koulun arkipäivää.

“V: Oppilailta se on kauheen luonnollinen osa tätä opetusta. Että siinä on ehkä senkin takia, että ne on kolmannella luokalla jo kun ne tulee tähän ryhmään, niin ne on jo tottunu siihen. Ja ne... se on ollu alusta

asti mukana, niin ne on nähny tämän mallin. Ne pitää sitä luonnollisena osana.”(Haastattelu/ 32, 25-29)

Eräs hyvä esimerkki tällaisesta luontevasta ja hyväksyvistä suhtautumisesta integroituihin oppilaisiin on erään ensimmäisen luokan oppilaan kommentti, kun integroitua oppilasta ei näkynyt integraatiotunnilla. Oppilas kysyi: *“Miksi Jukka ei ole vielä tullut?”* Opettaja selitti, että Jukka on lääkärissä, eikä hän tänään tule kouluun ollenkaan. Oppilas kommentoi opettajan vastaukseen: *“Höh!”*.

Yleisopetuksen oppilaat pyritään Keltinmäen koulussa alusta alkaen tutustuttamaan erilaisiin oppilaisiin. Esimerkiksi harjaantumislukon oppilaat käyvät heti kouluvuoden alussa tutustumassa ensimmäisen luokan oppilaisiin, jotta yleisopetuksen oppilaat heti koulun alkajaisiksi tulevat tietoisiksi heidän läsnäolostaan.

Heti integraatio toiminnan alkaessa harjaantumislukon opettajilla on tapana käydä luokissa kertomassa sinne tulevista harjaantumisoppilaista. Tällöin yleisopetuksen oppilaille tarjoutuu mahdollisuus poistaa oma epävarmuuttaan kehitysvammaisia oppilaita kohtaan ja integraatio saa heti alkuunsa paremman asenteellisen perustan.

“V: Kun näitä oppilaita on integroitu, niin aika usein oon mennä sitten sinne luokkaan ensin ilman sitä oppilasta ja kertonu, että nyt tulee tänne tän näköinen ja valokuva on mukana ja sitten aina kertonu sen asian, jos siinä oppilaassa on jotakin kovin erikoista, jos vaikkapa se ei kuule tai sillä on epilepsia tai se änkyttää tai mitä nyt milloinkin. Että ne tietää ne oppilaat, että kysytään siltä luokalta, että käykö teille että tänne tule tämmönen oppilas. Ne sanoo, että joo ja kyl me autetaan.”(Haastattelu/ 52, 11-17)

Suurin osa erityisoppilaista nauttii integraatiotunneilla olemisesta ja tavallaan tuntevat olevansa osa kotiluokkaansa. Kysyessäni oppilailta heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan integraatiotunneista sain muun muassa seuraavanlaisia vastauksia: *“Nää on tosi hyviä oppilaita. Pidän tosi paljon täällä olemisesta.”/ “Isossa luokassa on mukavampi olla, koska siellä on kavereita, eikä siellä tarvitse kiroilla.”* Myös useimpien oppilaiden iloiset ja innostuneet ilmeet kertoivat

integraatiotuntien mielekkyydestä. Joukossa oli tietenkin myös niitä oppilaita, joille integraatiotunneille lähteminen ei ollut kovin mieleistä ja he keksivät kaikenlaisia verukkeita, jotta voisivat olla menemättä sinne. Yleisin veruke esimerkiksi liikuntatuntien yhteydessä oli liikuntavarusteiden puuttuminen.

Erityisoppilaiden mielestä integraatiotuntien mielekkyys muodostuu lähinnä niiden tarjoamasta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja yhteenkuuluvuudesta kotiluokan oppilaiden kanssa. Joidenkin oppilaiden mielestä integraatiotuntien hyöty on myös siellä opittavassa aineksessa, kuten tästä harjaantumisloukan oppilaan haastattelusta käy ilmi.

“K: Oletko tykännyt käydä yleisopetuksessa? Miksi?”

V: Olen. Kun se antaa mahdollisuuksia oppia tavallisia peruskoulun asioita. Ei aina tarvitse olla omassa luokassa. Siinä on se juttu, että ole taitavin ja kehittynein oppilas.” (Dokumentti 1)

Vanhempien asenteet. Opetushallituksen vuonna 1995 teettämässä kyselyssä vanhempien negatiivinen suhtautuminen integraatioon nähtiin yhtenä integraation toteutumisen esteenä (Virtanen & Jakku-Sihvonen 1996, 331). Vanhempien mukanaolo lapsensa integraatioprosessissa olisi kuitenkin tärkeää, koska he ovat oman lapsensa parhaat asiantuntijat. Kauhasen (1999, 12) mukaan integroitavan oppilaan vanhempia tulee arvostaa tasa-arvoisina yhteistyökumppaneina, sillä he tietävät parhaiten lapsensa tarpeet, toiveet, vahvuudet ja edellytykset. Keltinmäessä on pääasiassa hyviä kokemuksia vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä integraation saralla. Oppilaiden vanhemmat eivät ole asettuneet millään tavoin integraatiotoiminnan esteeksi. joskaan eivät myöskään ole ottaneet sen suhteen kovinkaan aktiivista roolia.

“K: No, mikä on vanhempien rooli tässä integraatiossa?”

V: No, eihän se enää oo semmonen myytti vanhemmille, että oma lapsi on erityisluokalla. Kyllä kaikki vanhemmat tässä luokassa hyväksyy sen ja ovat päinvastoin tyytyväisiä siitä, että on mahdollisuus käydä yleisopetuksen koulussa ja täällä on tämmönen pienryhmä. Mutta kyllä jokainen vanhempi on ilonen siitä tietenkin, että oma lapsi pystyy käymäänkin joissakin sitten siellä yleisopetuksen tunneilla. Että kyllä

jokainen vanhempi varmasti on siinä integraatiossa mukana, että he tietenkin kannustaa lastaan sillä eteenpäin. (..)Mutta ei ne kyllä hirveesti kuitenkaan sitten kyselä, että miten on menny siellä yleisopetuksessa, että ei ne sillä tavalla tietenkin se on vähän vanhemmistakin kiinni.”(Haastattelu/ 35, 34; 36, 1-8, 17-19)

5.3.5 Integraation edut ja haitat

Kun aletaan listamaan integraation etuja segregatioon eli erilliseen erityisopetukseen verrattuna päällimmäisinä nousee sen luomat yhteistoimintamahdollisuudet ja mahdollisuudet luoda ystävyyssuhteita. Integraatio tuo myös vammaiset luontevaksi osaksi yhteiskuntaa sekä auttaa poikkeavia yksilöitä sopeutumaan myöhempiin elämään. Mobergin (1984) tutkimuksen mukaan opettajat näkevätkin integraation hyödyn olevan pääasiassa sosiaalisessa integraatiossa. Integraatiosta voi koitua myös monia haittoja. Opetuksen tehokkuus koululuokassa voi kärsiä ja vaikuttavuus heikentyä, opetusajasta saattaa hyvinkin mennä muunlaiseen hoivaamiseen ja kasvattamiseen kuin varsinaisiin aineopintoihin. Myös asenteelliset, motivaationaaliset, valmiudet saattavat vaikeuttaa opetustapahtumaa.

Normaali malli. Useista integraatiotutkimuksista on käynyt ilmi, että integraation positiivisena vaikutuksena on nimenomaan käyttäytymismallit, joita erityisoppilaat saavat integroidussa ympäristössä (ks. Chambers ja Kay 1992). Myös Keltinmäessä on havaittu, että yksi integraation ehdoton etu on, että erityisopetuksen oppilaille tarjoutuu mahdollisuus normaalin, ikäisilleen tyypillisen käyttäytymisen näkemiseen. Yleisopetuksen oppilailla on siis tärkeä merkitys ja rooli toimiessa käyttäytymismalleina integroitaville oppilaille. Isossa ryhmässä erityisoppilaat näkevät ikäisilleen tyypillistä käyttäytymistä ja kommunikaatiota.

“V: No, yksilön kannalta se on ja yhteisönkin kannalta mun mielestä integraation edut on hyvin pitkälle siinä, että ihminenhan elää koulun ulkopuolella ihan tavallisessa yhteiskunnassa, ei niitä lokeroida erikseen mihinkään tiettyihin ryhmiin. Kyllä koulussakin minusta pitää oppilaan ja ihmisen voida sitten olla ja elää ihan normaalissa

yhteisöissä ja normaalissa ryhmissä. Ja integroinnin edut sitten vielä, niin kyllä siinä on se erityisoppilaan kannalta minusta se noste, malli, mitä saa.”(Haastattelu/ 84, 30-33; 85, 1-4)

Integraatiotilanteissa erityisoppilaiden itsetunto saa myös kohennusta, jos he huomaavat pärjäävänsä siellä ja kuuluvansa tavallaan osaksi omaa kotiluokkaansa. Erityisoppilaiden yhteenkuuluvuutta kotiluokkansa oppilaiden kanssa lisää myös kaikki muunlainen koulutyön ohessa tapahtuva toiminta, kuten luokkaretket, kuuluminen luokan sählyjoukkueeseen tai osallistuminen luokan kevätjuhlaesitykseen.

“V: Ehkä se on mun mielestä semmonen tunne, että se oppilas menee sinne ja että minä pärjään ja myöskin se, että minä olen niin ku muutkin.”(Haastattelu/ 58, 10-11)

Erään harjaantumisloukan oppilaan haastattelu:

“K: Onko sinusta hyvä, että harjaantumisloukkalaiset käyvät yleisopetuksen tunneilla?”

*V: Kyllä. Siitä on hyötyä sen takia, että harjaantumisloukkalaiset oppivat näkemään sitä, minkälaista on tavallinen peruskoulu.”
(Dokumentti 1)*

Erilaisuuden kohtaaminen. Erilaisuuden kohtaaminen ja hyväksyminen on havaittu Keltinmäessä yhdeksi integraation tärkeimmistä anneista ihan koko kouluyhteisönkin kannalta. Samalla kun yleisopetuksen oppilas integraation myötä kohtaa erilaisia oppilaita ja oppii toimimaan heidän kanssaan, niin yhtä lailla erityisoppilaat oppivat kohtaamaan erilaisia ihmisiä.

“V: No, ihan selvä etuhan se on, että täällä ovat yleisopetuksen oppilaat saavat jo noin luonnostaan tota kosketuspintaa erilaiseen ihmiseen. Ett sehän on selkeä etu näille keltinmäkeläisille jokaiselle. Ett sen näkee siitä, että kun mä oon omien oppilaitteni kanssa vaikka kaupungilla retkellä, niin ne oppilaat jotka ei oo käyny tämmöstä integraatiokoulua, niin ne tuijottaa mejän oppilaita. Mut jos siellä

tulee vanhoja keltinmäkeläisiä vastaan, niin ne moikkaa tai jotain.“(Haastattelu/ 54, 4-10)

Erään harjaantumisloukan oppilaan haastattelu:

“V: Yleisopetuksen oppilaat ensinnäkin näkevät kehitysvammaisia oppilaita ja oppivat kunnioittamaan niitä ja kehitysvammaiset näkevät yleisopetuksen oppilaita. Puolin ja toisin opitaan tuntemaan erilaisuutta.“ (Dokumentti 1)

Mielestäni hyvä esimerkki erilaisuuden kohtaamisesta ja hyväksymisestä tuli ilmi eräällä harjaantumisloukan ja ensimmäisen loukan yhteisellä musiikin tunnilla. Tunnilla laulettiin laulua, jossa oppilaiden tuli laulaa “I love you“ ja osoittaa samalla jotakin loukassa olevaa henkilöä. Niin yleisopetuksen oppilaat kuin harjaantumisoppilaatkin osittelivat toisiaan. Mielestäni tämä osoittaa hyvin sitä, kuinka Keltinmäessä oppilaat todellakin välttävät toisistaan huolimatta jonkun oppilaan poikkeavuudesta.

Erilaiset oppimistilanteet ja kokemukset. Integraation yhteydessä erityisoppilaat saavat mahdollisuuden myös uusiin oppimiskokemuksiin vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Vuorovaikutuksen myötä uusien asioiden oppiminen tuntuu mielekkäämmältä ja motivaatio on korkeammalla ja asioiden oppiminen tapahtuu integroidussa ympäristössä useasti spontaanisti.

“V: (..)että tulee niitä erilaisia ihan oppimistilanteita ja opetuksellisia menetelmiä ja muuta. Se ei oo pelkästään sitä yksin puurtamista, koska siellä kuitenkin tehään hyvin erilaisia juttuja. Että saa vähän monipuolisemman kuvan. Ihan siihen oppimiseen liittyviä.“(Haastattelu/ 38, 12-16)

Erään harjaantumisloukan oppilaan haastattelu:

“V: (..)Toisekseen harjaantumisloukkalaiset oppivat myös muita semmosia asioita, mitä ei välttämättä omassa loukassa puhuta. Esim. maantietoa, historiaa jne.“ (Dokumentti1)

Integraation myötä oppilaat saavat uusien oppimiskokemusten lisäksi myös muunlaisia kokemuksia ja elämyksiä, joille pienryhmäopetuksessa ei välttämättä tarjoudu tilaisuutta.

“V: Kyllä mä semmosen jännän havainnon just viime viikolla. Mun yks aika arka tyttö, joka on hyvin semmonen vetäytyvä. Sitten kun pikkuhiljaa tätä integraatiota on ollu sen yhen eppuluokan musiikkitunnilla, niin tää tyttö niin... Se se tilanne, että ne eput jotain häseli ja jotakin hölmöjä juttuja kerto, niin tää istu siellä niitten takana ja nauraa räkätti niille lasten vitseille. Mutta siellä omassa luokassa ei oo koskaan. Mut se sai semmosen, että sillä hirveen hauskaa sillä oppilaalla. Letti vaan heilu ja se nauro siellä. Ett saa semmosia kokemuksia ja elämyksiä, mitä selvästi meiltä ei saa.” (Haastattelu/ 55, 1-9)

Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Sosiaalisten- ja yhteistyötaitojen kehittyminen isossa ryhmässä nähdään myös myönteisenä ja tärkeänä asiana ja Keltinmäessä onkin havaittu niissä tapahtuneen edistymistä integraation myötä. Vammattomilla lapsilla ja nuorilla on useasti paremmat sosiaaliset taidot kuin vammaisilla tai muuten erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla tai nuorilla. Integroidussa luokassa tätä seikkaa on mahdollisuus hyödyntää harjoiteltaessa sosiaalisia taitoja kuten avun tarjoamista ja vastaanottamista. Isossa ryhmässä hyväksytyksi tuleminen vahvistaa samalla myös erityisoppilaan itsetuntoa.

“Yhteistyötaidot ovat kehittyneet oppilaiden kesken. On välillä ilo seurata, kuinka luokkaani integroitu harjaantumislukon oppilas on opastanut ja neuvonut joitakin luokkani oppilaita tehtävien ratkaisemisessa. Sitä tapahtuu myös toisin päin.” (Kysely)

“Pienryhmän oppilas saattaa olla todella taitava jossakin oppiaineessa ja saa näin itseluottamusta onnistuessaan.” (Kysely)

Yhteistyö opettajien välillä. Myöskin luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyö ja sen onnistuminen on ehdoton edellytys integraation onnistumiselle.

Varsinkin integraation suunnitteluvaiheessa yhteistyö on erityisen tärkeää, ja Keltinmäessä se nähdään selkeänä etuna opetusta toteutettaessa.

“V: Mutta että mä uskon, että ne kuitenkin on ihan eduksi kaikin puolin, että se työ mitä tehdään kannattaa. Vaikka näinkin päin sitten, että me tarjotaan sitä yhteistyötä sitten yleisopetukselle päin. Tosi kiitollisilta nää opettajat ainakin vaikuttaa, että ei sillä tavalla mitään ongelmia ole. Justii tuo, että vaan sitten osaa tosiaan sitä yhteistyötä tehdä näitten erilaisten opettajien kanssa.” (Haastattelu/ 51, 9-14)

“Yhteistyö on toiminut hyvin meidän opetustyötä tekevien aikuisten kesken, ja se onkin mielestäni edellytys oppilaiden toiminnalle yhdessä.” (Kysely)

Vaikka yhteistyöstä eri opettajien välillä onkin pääasiassa hyvää sanottavaa, niin pientä hienosäätöä se Keltinmäessä näyttää kuitenkin kaipaavan. On varmasti hyvin yleistä, että kaikkien kanssa yhteistyö ei ole yhtä helppoa ja luontevaa, mikä voi aiheuttaa ongelmia integraatiotilanteissa. Myös yhteisten palaverien järjestämiseen on joskus vaikea löytää aikaa, mikä olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää integraation toteutumisen kannalta. Erityisoppilas kun tarvitsee enemmän tukea ja huomiota koulutyössään, niinpä opettajien on mietittävä tätä huomion ja vastuun jakamista integraatiotilanteissa.

“V: Oppilaan on vaikea huolehtia itse esim. integraatiotunnin läksyistään. Kuka huolehtii, luokanope ei ehdi kontrolloida, erityisluokanope ei tiedä mitä yleisopetuksen tunnilla on annettu läksyksi. Kuka kontrolloi, kun oppilas ei itse pysty. Eli luokanopettajan ja erityisluokanopettajan on oltava tiiviissä yhteistyössä; aina tähän ei ole aikaa.” (Kysely)

Käyttäytymishäiriöiset oppilaat. Käyttäytymishäiriöisten ja sopeutumattomien oppilaiden, tässä tapauksessa pienryhmän oppilaiden, integrointi yleisopetukseen ei ole aina helppoa, eikä mahdollistakaan. Keltinmäessä tällaisten oppilaiden koetaan monesti häiritsevän tuntia siinä määrin, että muiden oppilaiden opetus ja koko luokan

ilmapiiri kärsii. Tällöin myös opettajan työpanoksesta menee huomattava osa ongelmien selvittämiseen. Tietenkin myös käyttäytymishäiriöisille oppilaille tulee antaa mahdollisuus opetukseen yleisopetuksessa, mutta ensin täytyy huolellisesti selvittää, kuinka yleisopetuksen tunneilla käyttäydytään. Käyttäytymishäiriöisillä oppilailla esiintyy myös normaalia enemmän aggressiivisuutta ja sopimatonta kielenkäyttöä, joista sitten muut oppilaat saavat kärsiä. Aggressiivinen käytös ja saattaa herättää toisissa oppilaissa myös pelon ja vierauden tunteita ongelmaista oppilasta kohtaan, mikä helposti voi johtaa oppilaan eristämiseen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

“Pienryhmän oppilaiden integrointi normaaliluokkaan on välillä ongelmallista. Sellaiset oppilaat, jotka ovat lyhytjännitteisiä ja aggressiivisia, saavat integraatiotilanteissa usein ongelmia aikaan.”
(Kysely)

“Käyttäytymishäiriöisten integraatiosta eniten kielteisiä kommentteja (aggressiivisuus toisia oppilaita kohtaan, kielenkäyttö sopimatonta, pinna tosi lyhyt esim. kiperissä pelitilanteissa)...” (Kysely)

Useissa eri tutkimuksissa on tutkittu käytösongelmien ja integraation suhdetta (esim. Korpinen 1991, Ihatsu 1992). Näissä tutkimuksissa on tullut ilmi, että suuri osa opettajista suhtautuu käyttäytymishäiriöisten oppilaiden integraatioon hyvin epäilevästi. Korpinen (1991) tutkimuksessa opettajista vain 5 % oli valmis hyväksymään käyttäytymishäiriöisen oppilaan omaan opetusryhmäänsä kaikissa tapauksissa. Ihatsun (1992) tutkimuksessa peruskoulun ala-asteen opettajaryhmästä suhtautui integraatioprosessin alussa käyttäytymishäiriöisten integrointiin hyvin epäilevästi noin 10 % opettajista, mutta myöhemmässä vaiheessa hyvin epäilevästi suhtautuvien opettajien joukko oli noussut jo 32 %:iin. (ks. Happonen ym. 1995, 62).

Käyttäytymishäiriöisten oppilaiden integraation yhteydessä on Happonen ym. (1995) mukaan lähdettävä ongelman uudentalaisesta jäsentämisestä. Käyttäytymishäiriöiden ja aggressiivisen käyttäytymisen syitä on lähdettävä selvittämään osana laajempaa kokonaisuutta, johon kuuluvat perhe, kouluyhteisö, opettajat ja toiset oppilaat. He ehdottavatkin, että koulussa opeteltaisiin kognitiivisten taitojen ohella myös elämään yhdessä eli sosiaalisia taitoja; hyvä sosiaalinen

niin sitten sinne tulee vielä. Yritän kuitenkin vähän kysellä ja aistia sitä tilannetta.” (Haastattelu/ 39, 4-9)

Lisääntynyt työmäärä. Erityisoppilaan tulo luokkaan tuo usein lisätyötä ja -vastuuta luokanopettajalle. Integraatio tuo kuitenkin mukanaan muutakin kuin erityisoppilaan luokkaan; se tuo lisää suunnittelua ja palaverieita. Useissa yhteyksissä onkin keskusteltu integraation mukanaan tuoman lisätyön vaikutuksista luokanopettajan palkkaukseen. Myös tässä aineistossa nämä seikat tulivat esiin. Taustalla vaikuttaa varmasti ammattiyhdistyksen ottama kanta, jonka mukaan kahden opetussuunnitelman oppilaita ei saa opettaa samassa tilassa ilman erillistä korvausta.

“V: No, haittoja on tietysti ne organisointijärjestelyt eli se työmäärän lisäys mitä se nyt tuo opettajalle ja työyhteisölle. Joskus tuntuu, että kyllä se työtä lisää aika paljon.” (Haastattelu/ 85, 11-13)

“Voisikohan integraation tuoma lisätyö suunnitteluineen ja palautekeskusteluineen näkyä palkkauksessa?” (Kysely)

Huonosti toteutettuna seuraukset ovat todennäköisesti koko koulun toiminnan kannalta haitallisia, ja siitä aiheutuvat haitat onnistutaan korjaamaan hyvin harvoin. Huonosti toteutetussa integraatiossa opettajien työtaakka voi helposti saattaa heidät uuvuksiin ja oppilaat joutuvat kärsimään; erityisoppilas joutuu ehkä toisarvoiseen asemaan, sopivat materiaalit ja välineet puuttuvat. Tällaisessa tilanteessa asenteet integraatiota kohtaan voivat muuttua kielteisiksi niin opettajien ja oppilaiden kuin vanhempienkin keskuudessa.

5.4.5 Sosiaalinen integraatio

Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan etäisyyden vähentämistä integroitavien henkilöiden välillä luonnollisia ja myönteisiä kontakteja lisäämällä. Henkilöt hyväksyvät toinen toisena ja samalla tuntevat itsensä hyväksytyksi yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä.

Tutkimustulokset integroitujen oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymisestä ovat olleet hiukan ristiriitaisia. Esimerkiksi Williamsin (1993, 309) tutkimustulokset eivät selkeästi osoita integroitujen oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä, mikä voi osaltaan johtua myös heidän heikommasta minäkäsityksestään. Williamsin (1993, 309) mukaan sosiaalisten taitojen kehittymisen yhteydessä opetusympäristöä tärkeämpi seikka on opetusohjelman sisältö. Hän tähdentääkin integroidun opetuksen yhteydessä sosiaalisten taitojen opettamista, mikä saattaisi edistää erilaisuuden hyväksymistä ja vähentää erityisoppilaiden leimautumista.

Sosiaaliset suhteet koulussa. Kouluintegraation tavoitteena on sosiaalinen integraatio ja luonnollinen kanssakäyminen erilaisten oppilaiden välillä niin luokkahuoneessa kuin vapaimmissa tilanteissa välitunnilla. Keltinmäen koulussa integroitavien oppilaiden vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa riippuu pitkälti oppilaan omasta persoonasta ja aktiivisuudesta vuorovaikutuksen synnyttäjänä. Jos integroitava oppilas itse on arka ja vetäytyvä, niin toiset oppilaat jättävät hänet helposti omiin oloihinsa, eivätkä edes kiinnitä häneen huomiota. Jos taas oppilas itse yrittää aktiivisesti saada tunnilla aikaan vuorovaikutusta, niin hänet kyllä otetaan toimintaan mukaan. Toisaalta vuorovaikutuksen syntymistä yleisopetuksen oppilaiden kanssa voi vaikeuttaa se, että integraatiotunnilla on mukana tuttu ja turvallinen kaveri pienryhmästä.

“Kumpikaan integroitavista oppilaista ei puhu luokan muiden oppilaiden kanssa, vaan tekevät omaa työtään hiljaisesti irrottamatta katsettaan paperista. Toiset oppilaat osoittavat jonkin verran kiinnostusta uuteen integroituun oppilaaseen pyörähtämällä hänen pulpettinsa ääressä silloin, kun avustaja on oppilaan luona. Mutta sanaakaan hänen kanssaan ei vaihdeta.” (Kenttämuistiinpanot)

“Opettaja toivottaa pienryhmän oppilaat reippaasti tervetulleeksi luistelutunnille. Toiset oppilaat eivät sano mitään. (..) Kaksi aremmanpuoleista pienryhmän oppilasta luistelevat ympäri kenttää koko ajan toisia lähekkäin. He eivät edes yritä luoda kontakteja toisiin oppilaisiin, jotka sen sijaan leikkivät yhdessä kaikenlaista. Heidän

mukanaan yrittää pysyä kolmas pienryhmän oppilas, joka vaikuttaa luonteeltaan paljon avoimemmalta ja eloisammalta. Hänet otetaan mukaan leikkiin. Myöskin tunnilla oleva kouluavustaja sanoo, että kaksi arempaa pienryhmän oppilasta eivät edes yritä ottaa kontaktia toisiin oppilaisiin vaan ovat mielellään kahdestaan.“ (Kenttämuistiinpanot).

Keltinmäen koulussa oli havaittavissa, että yleisopetuksen oppilaat suhtautuivat erityisopetuksen oppilaisiin hyväksyvästi. Heitä ei kiusata eikä hyljeksitä sekä heidän yleisistä säännöistään poikkeavaa käyttäytymistä siedetään paremmin kuin yleisopetuksen oppilaiden. Esimerkiksi jos erityisoppilas antaa opettajan kysymykseen väärän vastauksen, hänelle ei naureta vaan häntä autetaan ja annetaan mahdollisuus yrittää uudestaan.

“Jos harjaantumisloukan oppilas vastaa väärin, toiset oppilaat auttavat häntä. He eivät vaikuta ollenkaan vahingoniloisilta vaan auttavat ja antavat yrittää uudestaan.“ (Kenttämuistiinpanot)

Haastatteluissa tuli kyllä ilmi, että integraation yhteydessä esiintyy myös jonkinasteista kiusaamista, lähinnä erityisoppilaan puheen tai käyttäytymisen matkimista. Yleisesti ottaen se on kuitenkin aika vähäistä - itse en sitä edes huomannut - ja tällaiseen käyttäytymiseen pyritään puuttumaan heti, kun sitä ilmenee.

“V: No, sitten on myöskin kiusaamista. Jonkin verran jotakin tämmöistä, että jotain mun oppilasta on matkittu. Jotakin sen hullua liikettä ja noin. Mutta ne on kyllä sitten viimesen päälle selvitetty. Että sillä lailla on käsitelty tarkkaan ja etitty se, joka kiusannu ja pantu pyytämään anteeksi siltä. On pidetty aamunavauksia siitä, miten kehitysvammasiin pitää suhtautua ja tämmöistä näin.“ (Haastattelu/ 52, 34; 53, 1-5)

Integraation myötä Keltinmäessä koulukiusaaminen ei kuitenkaan ole lisääntynyt, eikä se näin ollen ole ongelma integraation yhteydessä. Enemminkin kiusaamisongelma ilmenee ryhmien sisäisenä ongelmana.

“V: No, kiusaamista silleen, että mää sanosin niin, että nämä pienryhmässä olevat isommat pojat tappelee varmaan välillään enemmän, kun sitten akselilla yleisopetus ja erityisopetus. Että se omien ryhmien sisäinen kiusaaminen on varmasti todellisempaa ja voimallisempaa. Että integraatio sinällään minusta se ei aiheuta sen suuntaisia ongelmia, vaan päinvastoin.” (Haastattelu/ 85, 32-34; 86, 1-2)

Kuten tästä harjaantumislukuan oppilaan haastattelusta käy ilmi, myöskään integraatitunneilla käyvät erityisoppilaat eivät koe tullessa siellä kiusatuksi tai pilkatuksi.

“K: Oletko saanut kavereita? Tervehditäänkö sinua?”

V: Varsinaisesti en. Aina kun menen historian tunnille, niin muutama oppilas sanoo, moi Maija! Kun menen pois, niin oppilaat sanovat minulle heippa. Siinä huomaa sen, miten minua kunnioitetaan. Oppilaat pitävät minua tavallisena ihmisenä. Kukaan ei ole kertakaan nimitellyt minua esim. vammaiseksi, tyhmäksi jne.” (Dokumentti 1)

Välitunneilla kaverisuhteiden muodostuminen on yleensä vapaampaa kuin luokkahuoneessa opettajan ja avustajan silmien alla. Tällöin erityisoppilaan on helpompi olla mukana toiminnassa, koska se on vapaampaa ja eikä yleensä edellytä tiettyjä akateemisia taitoja. Toisaalta on myös niin, että välitunnilla on helpompi jäädä yski, kun kukaan aikuinen ei ole ohjaamassa toimintaa. Keltinmäessä välituntitilanteissa pätee sama suuntaus kuin luokkatoiminnassa; haastatteluista kävi ilmi, että hiljaiset ja vetäytyvät oppilaat eivät integroidu yleisopetuksen oppilaisiin välituntisinkaan vaan ovat mieluummin omana ryhmänään. Osaltaan kaverisuhteiden muodostumista vaikeuttaa heidän oma passiivisuutensa; he odottavat mieluummin, että aloite tulisi toisilta oppilaita.

“K: Toteutuuko sosiaalinen integraatio myöskin tuolla välitunneilla?”

V: Osalla toteutuu ja osalla ei. Ett nää mun tytöt, jotka on just näitä ujoja ja arkoja, niin kyl ne vähän kahestaan siellä on. Mutta välillä tulee kommentteja, että sain uuden kaverin sieltä. Sen nimi on Piia. Mä näin sitä eilen pihalla. Että tota kyllä niillä varmaan semmosta pientä on, mutta että nää on niin passiivisia nämä mun oppilaat, että se tavallaan pitää sitten se yhteydenotto tulla sieltä toiselta puolelta.”(Haastattelu/ 36, 29-30; 37, 1)

Kysyessäni eräältä harjaantumisloukan oppilaalta hänen välitunneilla tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta yleisopetuksen oppilaiden kanssa, hän sanoi toimivansa omasta aloitteestaan yleisopetuksen oppilaiden niin sanottuna välituntivalvojana, mutta osallistuu heidän leikkeihinsä, jos häntä erikseen pyydetään. Pitkään aikaan ei kuitenkaan ole pyydetty. Itse sain kuitenkin sellaisen vaikutelman, että tämä kyseinen oppilas osallistuu mielellään yleisopetuksen oppilaiden välitunnilla tapahtuvaan toimintaan.

Toisaalta harjaantumisloukan oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta yleisopetuksen oppilaiden kanssa vaikeuttaa välituntien eriaikaisuus. Mutta haastattelujen perusteella vuorovaikutus harjaantumisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden kanssa on kuitenkin luonnollista; moikkaamista, tervehtimistä, kuulumisten vaihtamista.

“V. (..) ja ne tuntee minun oppilaat nimeltä, että ne moikkailee käytävissä, hei Taru, hei Liisa. Ja mä oon muutaman kerran nähny semmosia hauskoja tilanteita, että mun oppilaat välillä viettää välitunteja käytävässä, kun ne on yläasteelaisia, niin ne ei mee ulos, vaan ne lukee kirjoja, niin kuin yläasteen oppilaat tekee muutenkin. Lojuu pitkin käytäviä. Niin siihen on tullu joku nelkki-viikkiloukan tyttö ja mä oon nähny, että se on menny yhen mejän loukan oppilaan viereen lukemaan ääneen sitä kirjaa. Sitten se tulee mulle sanomaan se tyttö, että “Hei mä luin tuolle kirjaa, kun se ei osaa lukea. Moikka, mä lähen taas.” Ett se ihan semmosta luontevaa yhdessäoloa. Tervehtimistä, moikkaamista.”(Haastattelu/ 47, 19-28)

Sosiaaliset suhteet vapaa-aikana. Vapaa-aikana sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen luokka- ja koulutovereiden kanssa on huomattavasti vapaampaa verrattuna kouluajalla tapahtuvaan sosiaaliseen toimintaa ja tämän vuoksi asettaa ystävyysuhteen kummallekin osapuolelle erilaisia vaatimuksia. Haastatellut opettajat eivät olleet aivan varmoja oppilaidensa kouluajan ulkopuolisista toverisuhteista, mutta pienryhmäläisten osalta epäiltiin, että heillä on vapaa-ajallaankin ystävinään yleisopetuksen oppilaita. Keltinmäen pienryhmäläiset eivät ole millään lailla leimautuneita poikkeaviksi. Vapaa-ajan kaveruussuhteita helpottaa se, että pääsääntöisesti oppilaat asuvat samalla alueella, jolloin koulunjälkeiselle toiminnalle muodostumiselle on paremmat edellytykset.

“K: Onks sulla tietoo koulun jälkeisestä ajasta?”

V: Kyl nää pojat kaikki ei ne keskenään oo, vaikka ne asuu tässä Keltinmäen alueella, niin niillä on siitä pihapiiristä sitten ne pojat. Ne on sitten näistä yleisopetuksen ryhmistä. Mut sitä mä en tiedä onks ne just siitä kotiluokasta. Ett sillä tavalla täällä ei oo leimautunut nää pienluokan oppilaat, että ne nyt on niitä pienluokan oppilaita, vaan täällä on omalla tavallaan kaikki oppilaat tätä samaa joukkoa.” (Haastattelu/ 37, 21-27)

Harjaantumisoppilaiden vapaa-ajan sosiaalisten suhteiden muodostuminen koulutovereiden kanssa on vaikeampaa, koska useimmissa tapauksissa he tulevat kauempaa, eri puolilta kaupunkia, joten tämän vuoksi siihen ei ole mahdollisuuksia. Erilaisen vapaa-ajan kerhotoiminnan puitteissa mahdollisuuksia kaverisuhteisiin on, mutta useasti kehitysvammaiset oppilaat käyvät vain kehitysvammaisille tarkoitetuissa kerhoissa. Keltinmäen koulussa toimii iltapäiväkerho, jossa kehitysvammaisilla oppilailla on mahdollisuus toimintaan koulun muiden oppilaiden kanssa.

“V: Ne vaihtelee ihan oppilaskohtaisesti, ett minkälaisia kavereita on.

Onhan tietysti tämmösiä kerhoja, yhteisiä liikuntakerhoja ja tän tyyppisiä, missä sitten ovat nyt. Ei välttämättä kehitysvammaset lapset kovin paljon tapaa iltasin sitten kavereita, vaan ovat sitte kotona. Tai sitten mitä perhetuttuja on ja tämmösiä.” (Haastattelu/ 53, 7-10)

Kehitysvammaisten oppilaiden sosiaaliset suhteet vapaa-aikana perustuvat aika lailla myös perheen rakenteeseen ja sosiaaliseen aktiivisuuteen. Monissa perheissä kehitysvammaisen oppilaan sisarukset ja perhetutut ovat oppilaan ainoita kavereita.

“V. Sisaruksia ja niitten kavereita on, mutta jos laps on sitten ainoa laps tai ei oo sisaruksia, niin kyllähän sitten on aika yksin. Ne perheet, jolla on muutenkin paljon tuttavvia ja kontakteja, niin niissä lapsillakin on ihan, mutta silloin kun on kovasti yksinäinen perhe tai on ainoa laps tai jotain muuta, niin se ainoa kaveri saattaa olla video. Kyllä kun mullakin on yläasteikäisiä oppilaita, niin kyllä huomattavan vähän on semmosta sosiaalista, normaalia assalla roikkumista, että ei oo kyllä kenelläkään.”(Haastattelu/ 53 11-17)

Harjaantumisoppilaat ovat kuitenkin normaali osa Keltinmäen koulun arkipäivää ja vapaa-ajantoiminnoissakin heidät tunnustetaan saman koulun oppilaiksi. Vapaa-ajan sosiaalinen kanssakäyminen harjaantumisoppilaiden kanssa on samansuuntaista kuin koulussa; luonnollista vuorovaikutusta tervehtimisineen ja kuulumisien vaihtoineen.

“V: Samoin vanhemmat joskus kertoo, että kun he oli Prismassa tai jossakin käymässä oman lapsensa kanssa, harjaantumisoppilaan kanssa, niin siellä joku moikkaa, että hei. Vanhemmat kysyy, että kukas se oli. Se oli yks mejän koulusta. Ett musta me annetaan tälle koululle semmosia asioita ja arvoja, että ne ei tiedäkään, kuinka paljon ne saa.”(Haastattelu/ 54, 10-14)

Sosiaalisen integraation edistäminen. Mobergin (1995, 105) koulutuksen sijoituspaikalla on keskeinen merkitys erityisesti sosiaalisen integraation kehittymiselle. Fyysinen integraatio ei kuitenkaan takaa positiivisen vuorovaikutuksen syntymistä yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välille. Todellinen sosiaalinen integraatio edellyttää monipuolista toimintaa yleis- ja erityisopetuksen oppilaiden välillä. Keltinmäessä on ymmärretty tällaisen toiminnan tarve, jotta

sosiaalinen integraatio saisi paremmat puitteet. Yhteistoiminnan tulee sisältää sellaistaikin toimintaa, jossa oppilaat voisivat todella olla kokea olevansa tasavertaisia ja jossa akateemisten taitojen erilainen hallitseminen eri muodostu yhteistoiminnan esteeksi.

“V: Tietystihän sitä vois olla vielä enemmän tämmöstä yhteistä, vaikka esimerkiksi yhteen aikaan oli noita kummiluokkia ja nää oppilaat kävi jotakin meidän oppilaitten kanssa leikkimässä tai leikityttämässä heitä tai jotain tämmöstä, että tulis sitä enemmänkin sitä tutustumista.”(Haastattelu/ 54, 27-31)

5.3.7 Integraation arviointi

Integraation toteutuminen vaatii myös huolellista arviointia. Arvioinnin myötä integraation toteuttamista voidaan sitten suunnitella ja järjestää uudelleen. Tässäkin aineistossa integraation arviointiin toivottiin uusia käytäntöjä - lähinnä säännöllisyyttä ja yhteistyötä. Keltinmäen koulussa integraation virallinen arviointi tapahtuu oppilaan HOJKS-arvioinnin yhteydessä, jolloin mukana on myös lapsen vanhemmat, mutta tosiasiaassa integraatiota arvioidaan päivittäin.

Keltinmäessä myös avustajilla koetaan olevan merkittävä rooli arvioitaessa integraation onnistumista. Avustaja voi luokassa tarkkailla integroitavaa oppilasta ja yhdessä luokan- ja erityisluokanopettajan kanssa pohtia oppilaan toimintaa luokassa sekä tätä kautta asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

“V: Joo, aikasemminhan meillä oli sillä tavalla, kun oli niitä yksilöintegrointeja, että siellä tosiaan se avustaja oli mukana ainakin aluksi ja aina välillä tavallaan antamassa semmosta väliraporttia, jotta miten hän näkee sen tilanteen siellä, koska me tunnetaan taas nää meidän oppilaat nyt kuitenkin aika hyvin. Ett onks siitä hyötyä niitten tavoitteittenkin kannalta ja miten muuten siihen ryhmään on sopeutunu ja kaikki ohjeitten noudattamiseen ja tämmöseen. Niin se oli hirveen hyvä, että siellä meillä oli tällainen tarkkailija, vaikka hän ei niin paljon mitään siinä avustanutkaan sitä omaa oppilasta, vaan anto

vähän raporttia siitä sitten, että miten menee. Se oli tärkeä.”(Haastattelu/ 56, 28-34; 57, 1-2)

Keltinmäen koulussa integraation kehittämisen suunta on nyt ylöspäin eli mahdollisuuksien mukaan integraatiota pyritään oppilaiden kohdalla lisäämään. Vaikka Keltinmäen koulu onkin niin sanottu integraatiokoulu, niin siellä integraation kehittämisen ja toteuttamiseen pyritään kuitenkin suhtautumaan realistisesti oppilaan edellytykset ja mielipiteet huomioon ottaen.

“V: Tää tilanne elää koko ajan ja joulun jälkeen nyt sitten taas tehdään pieniä muutoksia. Mut semmosia muutoksia ei nyt tehdä, ett lisätään sitä integraatiota, että ei vähennetä.”(Haastattelu/ 35, 27-29)

“V: Ja miks niitten oppilaitten kohdalla sitten, jotka tiedostaa että ei onnistu, niin ei nyt tarvii integraatiota integraation vuoksi toteuttaa. Sitten niitten oppilaitten kohdalla ei toteuteta muuta kun siinä liikunnassa ja ollaan siihen tyytyväisiä ja katotaan tilannetta eteenpäin. Ei mulla semmonen olo oo, että kyllä mun nyt täytyy. Ei oo semmonen olo, että tosiaan kun me nyt ollaan tämmönen integraatiokoulu niin sitä sitten täytyy toteuttaa, vaan järki mukana - tilanteen mukaan.”(Haastattelu/ 41, 24-31)

Yleisesti ottaen integraation koetaan Keltinmäessä olevan onnistunutta ja siihen ollaan tyytyväisiä.

“K: Millä tavalla sun mielestä tää integraatio on onnistunu?”

V: Kyllä mä pääosin koen, että se on onnistunu. (..)Kyllä mä koen, että se on ihan hyvin onnistunu ja oon tyytyväinen siihen.”(Haastattelu/ 41, 10-11, 23-24)

Harjaantumisopetuksen puolella toivotaan kuitenkin lisää yksilöintegrointeja, koska luokissa on paljon sellaisia oppilaita, jotka hyötyisivät monessa asiassa isossa ryhmässä annettavasta opetuksesta.

5.4 Matematiikan oppimisvaikeudet

Vaikeuden määrittely. Matematiikan oppimisvaikeudet ovat hyvin moni-ilmeinen joukko erilaisia matemaattiseen ajatteluun liittyviä vaikeuksia. Keltinmäessä matematiikan oppimisvaikeuksia lähestytään osittain kriteeriperustaisesti. Koulun opetussuunnitelmassa on jokaiselle vuosiluokalle määritelty matematiikan osalta tietyt tavoitteet, jotka tulee saavuttaa. Tavoitteiden saavuttamatta jättäminen katsotaan matemaattisten oppimisvaikeuksien tunnusmerkiksi.

“K: No, mitäs teidän mielestä tarkoitetaan matematiikan oppimisvaikeuksilla?”

V: Kysymys on aika laaja lyhyesti vastattavaksi. Mutta jos lyhyesti ajattelee, niin on tietyt tavoitteet jokaisella vuosiluokalla ja silloin kun näitä tavoitteita ei saavuta, niin kyllä silloin pitäisi jotakin tehdä.” (Haastattelu/ 1, 18-21)

Matematiikan oppimisvaikeuksilla nähdään olevan yhteyttä myös muihin oppimisvaikeuksiin, lähinnä lukivaikeuteen. Räsänen (1999, 354) mukaan lapsilla, joilla on erilaisia kielen häiriöitä esiintyy myös vaikeuksia matematiikassa. Hänen mukaansa myös ongelmat toiminnanohjauksessa vaikeuttavat sanallisten ja monivaiheisten laskutehtävien suorittamista. Lukivaikeuden ja tarkemmin tekstin ymmärtämisen vaikeuden vaikutukset matematiikan oppimiseen tulee selvimmän esille sanallisissa tehtävissä. Tällöin oppilaan vaikeudet pohjautuvat heikkoon lukutaitoon tai hankaluuksiin, joita tehtävän kielellinen muoto tai sisältö aiheuttavat. Oppilaan dekodaus voi olla niin hidasta, että integroidun merkityksen konstruoiminen useammassa peräkkäisessä lauseesta ei onnistu. (Kinnunen & Vauras 1998, 276). Räsänen (1999, 359) mukaan erityisten matemaattisten oppimisvaikeuksien taustalta löytyy vahvasti eräänlainen kognitiivisten häiriöiden yhdistelmä, joka sisältää kehon- ja tilanhahmottamisen vaikeuksia sekä spatiaalisia ja kielellisten rakenteiden ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia.

Matematiikan oppiminen ja opiskelu vaatii monenlaisia kognitiivisia toimintoja, esimerkiksi muistitoimintoja ja päättelykykyä. Niissä esiintyvät häiriöt vaikeuttavat näin ollen myös matematiikan opiskelua. Koulussa kohdataan usein myös sellaisia oppilaita, jotka muuten selviytyvät opiskelustaan hyvin, mutta jokin

tietty aina, esimerkiksi matematiikka tuottaa vaikeuksia. Tällöin puhutaan spesifistä matemaattisesta oppimisvaikeudesta.

Matematiikkaa aletaan opiskella systemaattisesti vasta koulussa ja tällöin myös matemaattisia oppimisvaikeuksia diagnosoidaan ensimmäistä kertaa. Matemaattiset oppimisvaikeudet olisi tärkeää huomata mahdollisimman varhain peruskoulun alaluokilla, jotta tukitoimet ja korjaava opetus saataisiin käyntiin mahdollisimman pian. Yleensäkin oppimisvaikeuksien suurin ongelma myös matematiikan oppimisessa on se, että todellisiin vaikeuksiin kiinnitetään huomiota valitettavan myöhään. Tilastojenkin valossa näyttää siltä, että matematiikan alueen oppimisvaikeuksiin aletaan hakea apua vasta 5. ja 6. luokalla, jolloin auttaminen voi oppilaiden asenteista ja suhtautumisesta johtuen olla huomattavasti vaikeampaa (Ikäheimo 1998, 249).

Jaottelu. Joissakin lähteissä matematiikan oppimisvaikeuksia on jaoteltu ja tyypitelty, jotta saataisiin selkeämpi kuva matemaattisten oppimisvaikeuksien moni-ilmeisestä luonteesta. Teoriaosassa esiteltiin Lehtisen ja Kinnusen käyttämä luokittelu. Heidän luokittelunsa nojautuu yksilön kehityksen vaiheeseen, matemaattisen tietoaiksen luonteeseen sekä yleisempään kognitiiviseen tulkinta- ja toimintatapaan (Lehtinen & Kinnunen 1993, 39). Kinnunen ja Vauras (1998) puolestaan jaottelevat artikkelissaan "Matemaattisten ongelmien ratkaisutaito ala-asteella" matemaattiset oppimisvaikeudet lukujen käsittelyyn liittyviin vaikeuksiin ja sanallisissa tehtävissä esiintyviin vaikeuksiin. He ovat työssään havainneet, että lukujen käsittelyyn liittyvät vaikeudet ovat hyvin usein kasaantuvien matematiikan oppimisvaikeuksien takana, ja hyvin usein näillä oppilailla on vaikeuksia myös matematiikan sanallisten tehtävien ratkaisemisessa. (Kinnunen & Vauras 1998, 274-276). Tästä voidaan helposti vetää sellainen johtopäätös, että siinä missä matemaattisia oppimisvaikeuksia voidaan ja on selvyiden vuoksi hyväkin tyypitellä, niin samalla vaikeudet kulkevat rinta rinnan johtuen matematiikan hierarkkisesta luonteesta. Keltinmäessä on havaittu juuri tämä päällekkäisyys matemaattisten oppimisvaikeuksien määrittelyssä ja jaottelussa; toisaalta matemaattisia oppimisvaikeuksia voidaan tyypitellä, mutta toisaalta niitä tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti.

“K: Mutta voiko niitä jaotella jotenkin niitä vaikeuksia?”

V: Ei ehkä. Hirmusen karkeesti voi sanoa että joku lapsi vaikka mekaanisen tehtävän. Jos opettaja antaa esimerkin, niin hän oppii sen. Ja sitten ei osaa sanallista tehtävää ollenkaan.” (Haastattelu/ 2, 10-13)

“V: Toisaalta se on sitten myöskin kokonaisvaltaista. Semmonen matemaattinen ajattelu on sellasta, mitä ei pysty. (..)karkeesti voi jaan kyllä luokitella, mutta myöskin se on kokonaisvaltaista. Nää ei oo yksityteen millonkaan.” (Haastattelu/ 2, 14-17)

Tukitoimet. Keltinmäen koulussa matemaattisista oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita pyritään tukemaan erityisopetuksen resurssien turvin, ja jokaisella luokalla on mahdollisuus käyttää erityisopettajan palveluita matemaattisista oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tukemisessa. Harvemmin erityisopettajan osaamista kuitenkin käytetään matemaattisten oppimisvaikeuksien kuntoutuksessa. Suoritin itse luki-harjoitteluni Keltinmäen koulussa, jonka aikana havaitsin vain yhden oppilaan kohdalla käytettävän erityisopettajan palveluita matematiikassa esiintyvien vaikeuksien tukemisessa. Muina tukimuotoina on luokanopettaja antama erillinen matematiikan tukiopeus sekä avustajapalvelut.

“K: Millaisia tukitoimia teillä on käytettävissä tällaisten matemaattisista oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden auttamiseksi?”

V: Meillä on erityisopetusmahdollisuus ja kyllä sitä joka luokalle on vähintään yksi tunti. Ja siinä on aika lailla kuunneltu luokanopettajaa, jos hän toivoo, että sinne otetaan matemaattisista vaikeuksista kärsiviä, niin silloin on mahdollista, että erityisopetusta annetaan. Ja kyllä meillä on myöskin tukiopeusmahdollisuus” (Haastattelu/ 3, 1-7)

Keltinmäessä myös muutama yleisopetuksen oppilas opiskelee matematiikkaa HOJKS:n turvin. Yhdessä tapauksessa yleisopetuksen oppilas käy matematiikan tunnit pienryhmässä, ja saa näin erityistä tukea matematiikan opiskeluun, minkä turvin voi muutoin jatkaa opiskeluaan isossa luokassa.

Diagnosointi. Keltinmäen Jes-hankkeessa matematiikan oppimisvaikeuksien osalta keskeisimpänä tavoitteena onkin matemaattisten oppimisvaikeuksien diagnosointi ja nimenomaan varhainen diagnosointi. Tästä johtuen koulu on kiinteässä yhteydessä alueen päivähoiton sekä Niilo Mäki Instituutin kanssa. Keltinmäen koulu on osallisena Niilo Mäki Instituutin kahdessa matemaattisia oppimisvaikeuksia käsittelevässä projektissa, DMR- ja ARITES-projekteissa. DMR-projektin kautta koulu saa käyttöönsä laajan matematiikan eri osa-alueita käsittävän testistön, jonka avulla matemaattisten oppimisvaikeuksien diagnosointi helpottuu. (Dokumentti 2). Suomessa onkin erityisenä ongelmana koettu tällaisen diagnostisen välineistön puuttuminen (Ahonen & Räsänen, 1995, 241).

“V: Niin se yks semmonen mihin tällä hankkeella kokeillaan vaikuttaa on se, että pyritään matemaattisten oppimisvaikeuksien varhaiseen diagnosointiin ja sitä tietä kuntouttamiseen. Ja sen takia ollaan yhteydessä tuonne esiopetukseen myöskin.” (Haastattelu/ 1, 22-25)

“V: Se lähinnä se varhainen diagnosointi niin sen testaaminen on ollu tuota vaikeeta, kun ne testit on ollu lähinnä ulkolaisia tai niitä ei oo ollu ollenkaan. Nyt ollaan tekemässä Pekka Räsänen kans, joka on neuropsykologi Niilo Mäki Instituutista, niin hän johtaa tätä projektia, jossa meidän koulu on yhtenä osana sitten mukana. Mellä on sitten siinä mielessä, kun me ollaan tekemässä niitä, niin meille on annettu sitten oikeudet käyttää niitä.” (Haastattelu/ 3, 21-26)

Laadittu testistö otettiin käyttöön ensimmäisen kerran toukokuussa 2000, jolloin 97 %:ia koulun oppilaista osallistui testeihin (Dokumentti 2). Tällaisella matematiikan eri osa-alueet kattavalle testistölle oli selvä tilaus, sillä aikaisemmin matemaattisia oppimisvaikeuksia diagnosoitiin lähinnä ns. mutu-tuntumalla tehtävien teon ja kokeiden yhteydessä. Myös koulupsykologin palveluita ollaan käytetty jonkin verran hyväksi.

Koulutus. Keltinmäen opettajat ovat saaneet myös runsaasti koulutusta matemaattisista oppimisvaikeuksista. Koulutusta on saatu lähinnä Niilo Mäki Instituutin kanssa yhteistyössä tehtävien projektien yhteydessä. Myös esiopetuksen ja

päivähoidon kanssa on suunnitteilla yhteistä koulutusta opetusmenetelmistä ja -materiaaleista, mutta sitä ei saatu järjestettyä lukuvuoden 1999-2000 aikana.

Yhteistyö. Niilo Mäki Instituutin kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi Keltinmäen koululla on matemaattisten oppimisvaikeuksien osalta runsasta yhteistyötä myös päivähoiton ja esiopetuksen puolelle. Matematiikan oppimisvaikeuksien osalta yhteistyötä tehdään nimenomaan varhaisen diagnosoinnin puitteissa. Keväällä 2000 erityisopettaja kiersi kaikki alueen esikouluryhmät ja tutustui tuleviin ensimmäisen luokan oppilasiin. Samalla esikoululaisille teetettiin MAKEKO-testi mahdollisten matemaattisten vaikeuksien kartoittamiseksi. Yhteistyö päivähoiton puolelle kattaa myös perhepäivähoitajat ja seurakunnan kerhot.

“K: No, sitten teillä on tätä päiväkodin ja koulun välistä yhteistyötä aika paljonkin.

V: (..)Erityisopettaja on sinnepäin yhteydessä ja hän lähinnä kokonaisvaltaisesti sen katsoo. Mutta sitten, jos on vanhempien lupa sieltä, niin toki myös jo siellä on jollakin ollu erityisiä matemaattisia ongelmia, niin sitten niihin perehtyään. Muistaakseni näille erityisopettajille nyt tulee sellasta materiaalia, joilla he voivat tutkailla muun muassa tätä matematiikkaa, mutta kun se on vaan pieni osa tästä kokonaisuudesta, eikä niitä voi erottaa silleen. “(Haastattelu/ 4, 28-29, 5, 28-34)

Koulun ja päivähoiton välillä on hyvin kokonaisvaltaista ja pitää sisällään hyvin monia eri osa-alueita. Koulu on aktiivisesti mukana luomassa päivähoiton kanssa esi- ja alkuopetukselle uutta opetussuunnitelmaa, jossa myös matemaattiset oppisisällöt huomioidaan. Sekä päivähoiton että koulun puolelta on tullut palautetta siitä, että matematiikan asioihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota, ja tämän vuoksi se onkin nostettu yhdeksi koulun kehitettäväksi alueeksi.

“V: No, se on se yhteistyö semmosta hyvin kokonaisvaltaista. Se on hyvin paljon muutakin kuin matematiikkaa. Mutta jos ajatellaan sitä matematiikkaa, niin ehkä se just tässä on, mitä mä just äsken kerroin, että se esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma niin se sisältyy yhtenä

osana koko tähän koulun opetussuunnitelmaan. Ja sitten se, että sekä meidän koululta että päiväkotien opettajilta ja esikoulujen opettajilta ollaan kysytty sitä, että mikä on semmonen ongelmallinen tilanne ja mihin tarvittas apua, niin jotenkin tuntuu että äidinkieli on enempi silleen tietyllä tavalla hanskassa ja tällaset, jotka ainakin minä henkilökohtaisesti arvostan tämmöset sosiaaliset taidot ja muut. Mut sitten, että miten matemaattisia kykyjä, jotka me todettiin kun kyseltiin ne tosiaan meidän koulun opettajilta ja muilta, siinä todettiin, että siinä on hirveen paljon ongelmia ja ei oikein tiedetä, miten sitä oikein voitais kehittää. Siks me ollaan nyt yhtenä näistä neljästä painopistealueesta pyritty suuntaamaan tähän matematiikkaan.”(Haastattelu/ 5, 11-24)

Keltinmäen koulu on useamman vuoden ajan osallistunut Opetushallituksen ylläpitämään LUMA-projektiin. LUMA on Opetushallituksen vuonna 1996 käynnistämä matematiikan ja luonnontieteiden kehittämisohjelma. LUMA-projekti saa Keltinmäessä jatkoa myös lukuvuonna 2000-2001 ja sen puitteissa pyritään tarkistamaan matematiikan oppisisältöjä ja tavoitteita luokka-asteittain. Valtakunnallisen LUMA-projektin tavoitteena on osaamisen tason kohottaminen sekä oppilaiden suuntaaminen alueen opintoihin peruskoulu jälkeen.

Keltinmäessä yhteistyö kaikkien edellä mainittujen tahojen kanssa koetaan hyvänä asiana ja niille toivotaan edelleen jatkoa.

“V: No, määhän vaan sen yleisluonteisen, että meillä tietysti on hirmusen hyvä hyvä asia se, että me ollaan yhteydessä näihin ympäröiviin tahoihin elikkä Niilo Mäki Instituuttiin, sitten tähän LUMA- koulutukseen. Sitten me ollaan yhteydessä päiväkoteihin ja minusta siitä alkaa koostua se, että ei me voitais täällä yksinäisenä saarekkeena ehkä ollakaan. Eikä me saatais niin paljon irti, että meillä on pikkusen etuoikeus, kun satutaan täällä olemaan. Saadaan sitä tietämystä tästä asiasta ja saahaan sitten koulutusta itekin.”(Haastattelu/ 9, 1-8)

Ennalta ehkäisy. Matemaattisten oppimisvaikeuksien ennalta ehkäisy kytkeytyy kiinteästi varhaiseen diagnosointiin. Matematiikan oppiminen alkaa jo varhain

päivähoidossa jokapäiväisten toimintojen kautta, ja juuri niiden yhteydessä lasten matemaattisia taitoja tulisikin pyrkiä tukemaan. Lindgrenin (1998) väitöskirjatutkimuksessa kiinnitetään huomiota lasten matematiikan asenteisiin ja niiden vaikutukseen matematiikan oppimisessa. Matemaattisten oppimisvaikeuksien ennalta ehkäisyssä on varsin tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden matematiikan asenteisiin ja kehittää niitä myönteiseen suuntaan. Lindgrenin tutkimuksen tavoitteena olikin, että oppilaat kokevat matematiikan myönteisenä asiana ja heille annetaan tilaisuus onnistua tehtävissään. Oppilaat saavat parhaiten onnistumisen elämyksiä, jos heillä on mahdollisuus työskennellä konkreettisella materiaalilla. (Lindgren 1998, 303-303). Myös oppilaiden minäkäsitykseen tulee kiinnittää huomiota, sillä useissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että erilaisista oppimisvaikeuksista kärsivillä oppilaille on muita oppilaita heikompi minäkäsitys.

“K: Millä tavalla teidän mielestä voitaisiin ennalta ehkäistä matemaattisia oppimisvaikeuksia?”

V: Se varhainen diagnosointi, jos on tosiaan vaikeuksia, että pystyttäisiin aika varhain jo tuolla esikoulupuolella huomaamaan, missä kohti on se ongelma ja tavallaan sitä puolta vahvistamaan. Ja se on tosiaan niin laaja kysymys, että siihen ei silleen pysty sanomaan, vaan käydä mikä on se ongelma kulloinkin. (..)lähetään siitä ihan että lasketaan kyniä ja tuommosta jokapäivästä. Ei oo tarkoitus mitään integraalilaskentaa tai jotakin muuta. Montako palloa on tuossa jne.”(Haastattelu/ 7, 27-28; 8, 1-7)

Matematiikan oppimisvaikeuksien kuntouttamisessa ja ennalta ehkäisyssä tulee lähteä liikkeelle sekä yksilöstä ja hänen ajatusrakenteistaan että ympäristöstä ja kulttuurista käsin. Räsänen (1999, 359) mukaan “viallinen matikkapää” on ennen kaikkea seurausta siitä, että oppilas on sosiokulttuurisista tai neurokognitiivisista syistä jäänyt paitsi niistä kulttuurillemme tyypillisistä virikkeistä ja tavoista, joiden avulla hänellä olisi ollut mahdollisuus tutustua määrien maailmaan. Tämän vuoksi oppilas on matemaattisessa ajattelussa jo useita vuosia jäljessä ikätovereitaan. Ennalta ehkäisyn ja kuntoutuksen tavoitteeksi olisikin asetettava paluu tähän ihmettelyn maailmaan. Oppilaille tulisi antaa mahdollisimman paljon aikaa, varsinkin alkuopetuksessa, muodostaa omia käsityksiään asioista keskustellen ja

kokeillen. Tällä tavoin - kiirehtimättä liian nopeasti abstraktisiin symboleihin - tuetaan oppilaan matemaattisten käsitteiden ymmärtämistä - mikä onkin ehdoton edellytys matemaattisen ajattelun ja taitojen kehittymiselle.

5.5 Sosiaaliset taidot ryhmässä

Sosiaaliset taidot Jes-hankkeen osa-alueena. Keltinmäen Jes-hankkeen yhtenä osa-alueena ovat sosiaaliset taidot. Sosiaalisten taitojen harjoittamisen avulla Keltinmäen koulussa pyritään vaikuttamaan oppilaiden turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunteeseen isossa ryhmässä. Sosiaalisten taitojen harjoittamisella nähdään olevan laajempaa ja yleismaailmallisempaakin merkitystä; sosiaalisten taitojen harjoittamisen avulla yritetään taistella nyky maailmassa vallitsevaa itsekkyyttä vastaan. Myös asuinalueena Keltinmäki nähdään sellaisena, että sosiaalisten taitojen harjoittaminen ja kehittäminen on oppilaille tarpeellista.

“K: Elikkä teillä on siis yhtenä Jes-hankkeen osa-alueena tuo sosiaaliset taidot. Minkä vuoksi se on valittu siihen?”

V: (...)Sosiaaliset taidot jos on hallinnassa kutakuinkin niin on tärkeä juttu siinä, että päästään sitä kautta vaikuttamaan siihen turvallisuuteen ja siihen tunteeseen, että olen hyväksytty.“(Haastattelu/ 25/ 10-11, 13-16)

“V: No, varmaan ihan sen vuoksi, että tää on alueena sellanen ja nyky-yhteiskunnan meno on sen suuntainen kaikkine näine nuorisokulttuureineen, huumeineen ynnä muine kaikkine vaaroineen, mitkä nyt korostuu yhteiskunnassa tavattomasti. Toisaalta myös sitten tää, että on yhteiskunnassa ollu tällänen individualistinen kausi ja yksilö, ihmiset ovat hyvin itsekkäitä, niin koetamme taistella sitä vastaan ja saada siinä semmosia uusia ulottuvuuksia.“(Haastattelu/ 86, 33-34; 87, 1-5)

Tärkeimmät sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot merkitsevät sosiaalisesti arvostettua ja opittua käyttäytymistä (Kalliopuska 1995, 8). Keltinmäen Jes-hankkeessa

tärkeimmiksi sosiaalisiksi taidoiksi on nostettu toisten ihmisten huomioon ottaminen ja tunteiden hallittu ilmaisu, joihin Jes-hankkeen puitteissa pyritään pienryhmäoppilaiden osalta vaikuttamaan. Myös kuuntelun ja itsensä ilmaisun taidot nähdään myös merkittävänä taitoina pienryhmäläisten kannalta.

“K: No, millaisia sosiaalisia taitoja tässä teidän koulussa ja luokassa sitten pidetään tärkeinä?”

V: Tärkeenä on nämä tällaset, että minua kuunnellaan on ensimmäinen, että tulen kuulluksi. Toinen se, että pystyn ilmaisemaan itseäni sanallisesti. No, lähetään näistä kahesta liikkeelle.” (Haastattelu/ 25, 17-21)

Koko koulua ja sen oppilaita ajatellen tärkeimmäksi sosiaalisen kompetenssin alueeksi nostettiin toisten ihmisten ja luonnon kunnioittaminen.

Sosiaalisten taitojen harjoittaminen. Keltinmäen koulun pienryhmissä järjestettiin lukuvuonna 1999-2000 Jes-hankkeen puitteissa sosiaalisten taitojen harjoituksia. Harjoituksia vetivät Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaalikasvatuksen opiskelijat. Syyslukukaudella sosiaalisten taitojen harjoitukset pyörivät molemmissa pienryhmissä, mutta 3.-6. pienryhmässä harjoitukset eivät onnistuneet toivotulla tavalla, joten ne lopetettiin joululta. 1.-3. pienryhmässä harjoituksesta jatkuivat koko kevään ja hyvien tulosten innoittamana niitä jatketaan edelleen lukuvuonna 2000-2001. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden vetämissä tuokioissa harjoiteltiin sosiaalisia taitoja erilaisin menetelmin ja harjoituksin.

“K: No, millä tavalla te ootte harjoitelleet sitten just näitä mainittuja sosiaalisia taitoja ja sitten muita?”

V: Yleensä, joo. Luokkatilanteessa tulee just tämä, että kuuntelen toista ja otan huomioon toisen. Eliikkä kerrotaan niitä omia asioista, niin kaikki on kuuntelemassa sitä, mitä sinulla on sanottavaa. Ja koulussa on kyllä sellanen periaate, että silloin kun on asiaa, niin kuuntelet, mitä toinen sanoo taikka sitten, jos mulla on asiaa kerrottavana, niin täytyy olla se hetki, että mä kerkeen kuunnella sun tärkeen asian. Näin me saadaan se luottamus ja siitä lähtee myös se sellanen kunnioitus toista

kohtaan, että tulen kuulluksi, niin silloin on asiat ok.”(Haastattelu/ 25, 22-31)

Sosiaalisten taitojen harjoittamisessa voidaan käyttää myös monenlaisia eri menetelmiä. Kalliopuskan (1995, 8) mukaan erilaiset roolileikit ja mallista oppiminen ovat eniten käytettyjä menetelmiä. Mutta myös draama on hyväksi todettu menetelmä ja myös Keltinmäen koulussa sitä on jonkin verran käytetty. Draama on erityisen hyvä menetelmä silloin, kun käsitellään kipeitä asioita. Myös erilaiset ryhmätyötilanteet ja yhteistoiminnallisuutta harjoittavat tilanteet ovat hyviä nimenomaan vuorovaikutus- ja ryhmässä toimimisen taitojen kehittymisen kannalta.

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden vetämistä sosiaalisten taitojen harjoituksista saatiin sen verran hyviä kokemuksia, että niitä jatketaan myös lukuvuonna 2000-2001 pienempien pienryhmässä, jossa harjoituksia tehtiin koko lukuvuosi. Pienryhmän oppilaat ovat myös olleet innolla mukana ja heidän sosiaalisissa taidoissaan on tapahtunut edistymistä.

“K: Mites lapset on menny mukaan noihin hommiin?

V: Toki siellä näkyy nämä erot, joka ei sellasta hyvin tiukkaa ryhmäjuttua halua, niin vetäytyy. Mutta niin mahtavasti mukaan sitten saavat oppilaat sieltä. Ja sitten on sellasta, joka aina haluis olla ensimmäisenä. Minä, minun vuoro. Malttaa oottaa sitten kun tulee se ohje sieltä, että... Kyllä toki kun meillä on oppilaat niin heterogeenisia, että siellä on hyvin hiljasesta hyvin aktiiviseen osajaan, niin saada se vuoro sitten sieltä löytymään. Ja kyllä se sieltä.”(Haastattelu/ 26/ 20-26)

“Pienluokan opettaja kertoi, että hän on huomannut oman luokkansa oppilaiden sosiaalisissa taidoissa huomattavaa edistymistä syksyyn verrattuna. Luokan yhteishenki on selvästi parantunut. Opettajaa ilahdutti eniten se, että oppilaat ovat oppineet antamaan toisilleen negatiivisen palautteen sijaista myös positiivista palautetta. Hän kertoi erään esimerkin, jossa opettaja antoi eräällä oppilaalle tehtäväksi kokonaisen lauseen kirjoittamisen annetuista sanoista. Lauseen valmistuttua toinen oppilas huusi: “ Voi miten upea lause!” Eli antoi

toiselle oppilaalle positiivista palautetta. Opettaja kertoi myös, että oppilaat pysähtyvät helpommin auttamaan toista ja kysymään, mikä hätänä, jos jotakuta esimerkiksi itkettää.” (Kenttämuistiinpanot)

Seuraavassa on kuvaus eräästä tapahtumasta pienluokassa välitunnin jälkeen, mikä osoittaa oppilaiden sosiaalisten taitojen hyödyntämistä arkipäiväisessä tilanteessa.

“Luokan pojat olivat käskeneet välitunnilla erästä luokan tyttöä, Kaisaa, heittämään hiekkaa luokan toisen tytön, Paulan, päälle. Kaisa oli tehnyt työtä käskettyä ja heittänyt hiekkaa Paulan päälle. Paula tuli välitunnilta itkien ja opettaja huomasi sen. Paula ei kuitenkaan itse sanonut mitään tapahtuneesta. Kaisa kuitenkin selitti välittömästi tilanteen opettajalle ja sanoi, että nyt hänen tulee pyytää Paulalta anteeksi. Ja niin hän sitten teki kaikkien muiden katsoessa vierestä.” (Kenttämuistiinpanot)

Positiivisten kokemusten siivittämän pienryhmän opettaja aikoo ottaa myös omaan opetukseensa mukaan sosiaalisten taitojen harjoituksia, jotta niistä saataisiin luokkaan todellinen jatkumo.

“V: Sitten tästä varmaan tosiaan tulee sellanen jatkumo mejän luokassa ainakin. Tällanen tunti viikossa jotain ryhmäjuttua. Pieniä hetkiä, kymmenen viiden minuutin ihan lomittain sitten. Miltä sinusta tuntuu, missä kaveri on hyvä ja... Saada sitä näkemystä, että jos minusta itsestä tuntuu että kaikki on huonoa, niin joku kaveri näkee sinussa sitä hyvää. Antas tällä tavalla itsetunnolle sitä vahvistusta.” (Haastattelu/ 29, 17-22)

Keltinmäen koulun 3.-6. pienryhmä on hyvin heterogeeninen, mikä vaikuttaa aika lailla luokan toimintaan. Koska oppilaat ovat kovin eritasoisia, niin heille on vaikea järjestää yhteistä opetusta ja toimintaa. Osittain luokan heterogeenisuuteen kaatuivat myös sosiaalisten taitojen harjoitukset, koska opiskelijoiden oli vaikeaa löytää harjoituksia, jotka motivoisivat kaikkia oppilaita. Luokan opettaja on halusi kuitenkin järjestää edes kerran viikossa yhteisen tunnin

kaikille oppilaille, joka kulkee luokassa nimeltään "kiva tunti". Tämän tunnin aikana yritetään luoda luokassa eri tavoin yhteishenkeä ja harjoitella sosiaalisia taitoja.

Aggressiivisuuden kohtaaminen. Aggressiivisuuden kohtaaminen on myös yksi Keltinmäen Jes-hankkeen aihealueista. Kalliopuskan (1995, 83) mukaan aggressio on ihmisen käyttäytymistapa, joka voi tuottaa vahinkoa ympäristölle ja itselle ja sitä voidaan käyttää keinona jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Keltinmäen koulussa aggressiivisuutta esiintyy lähinnä sanallisessa muodossa ja opettajat joutuvat kohtamaan tällaista aggressiivisuutta päivittäin.

"V: Kyllä voi sanoa... Aggressiivisuus sanallisesti on hyvin voimakasta. Voi sanoa, että löytyy päivittäin tilanteita, jossa on hyvin tää verbaali lahjakkuus esillä ja hyvin päällekkäyvästi sanotaan. Aggressiivisuus näin fyysisesti, niin sitä tapahtuu hyvin harvoin, mutta ei oo todellakaan poissuljettu, etteikö sitä olisi." (Haastattelu/ 27, 25-29)

Jes-hankkeen puitteissa Keltinmäen koko opetushenkilöstö sai koulutusta aggressiivisuuden kohtaamiseen huhtikuussa 2000. Puhtaan maalaisjärjen ja inhimillisen ilmapiirin koetaan Keltinmäessä toimivan parhaiten aggressiivisen oppilaan käsittelemisessä.

"K: Mikä vois olla sitten paras lääke tämmöstä oppilasta varten? Millä tavalla itse toimit?

V: Kyllä se on ensin se rauhottuminen ja sen jälkeen puhuminen ja kaikkein suurin tässä aggressiivisuudessa on se kasvojen menettäminen eliikkä se tunne, että mä oon niin huonosti tehny ja se syyllisyys, mikä sieltä herää. Sen kun purkaa pois. Mä luulen, että se on se kaikkein tärkein... Ja selvittää, että miksi, mistä lähti, mikä aiheutti sen. Eliikkä kyllä se sellanen vähentyy huomattavasti, kun siitä pääsee puhumaan siitä itte asiasta. Vähenee ne purkaukset. Useimmiten siellä on takana se pelko ja ahdistus. Se kuunteleminen on a ja o." (Haastattelu/ 28, 15-24)

Pope on työryhmineen esittänyt erilaisia keinoja aggressiivisen käyttäytymisen hillitsemiseksi. Esimerkiksi itsekontrollin tehostaminen eri tavoin, rentoutus sekä kaikkinaisen vuorovaikutus, neuvottelut, sopimukset ja vahvistukset ovat heidän mukaansa hyviksi koettuja keinoja aggressioiden hillitsemiseksi. (ks. Kalliopuska 1995, 86-87).

Koulukiusaamisen kartoittaminen. Koulukiusaaminen on ollut viime aikoina vahvasti mukana julkisessa keskustelussa. Myös Keltinmäen Jes-hankkeessa on uutena tavoitteena otettu mukaan koulukiusaamisen kartoittaminen ja uusien toimintamallien kehittäminen koulukiusaamisen varalle. Penttilä (1994, 74) on kirjassaan pohtinut kiusanteon, kiusaamisen ja väkivallan luonnetta ja tullut siihen tulokseen, että kiusanteko on luonteeltaan positiivista, jossa kiusanteon kohdetta ei alisteta henkisesti eikä fyysisesti. Kiusaaminen ja väkivalta puolestaan ovat ilmiöitä, jotka vievät koulusta sekä työilon että työrauhan. Ne vaikuttavat monella tapaa koulun ulkoiseen viihtyvyyteen sekä ennen kaikkea koulun yhteishenkeen ja oppilaiden väliseen kanssakäymiseen.

Kiusaamiseen on puututtava sekä yksilö- että luokka- ja koulutasolla. Yhteisön ilmapiiriin vaikuttamalla voidaan koulukiusaamista ennalta ehkäistä. Erityisen tärkeää on, että koko koulu sitoutuu tiettyihin arvoihin. Penttilä (1994, 74) korostaakin, että koulussa on hyvä yhteisesti miettiä kiusaamisen määritelmää, ja tätä kautta miettiä ratkaisua koulussa esiintyviin kiusaamisongelmiin. Tärkeäksi kysymykseksi Penttilän mukaan muodostuu “mitä koulukiusaaminen on meidän koulussa?”. Myös Keltinmäen koulussa pyritään löytämään vastaus tähän kysymykseen. Penttilän (1994, 76) mukaan koulukiusaamisen kartoittaminen ja analysointi voidaan koulusta riippuen aloittaa monella eri tavalla. Suurissa kouluyksiköissä, niin kuin Keltinmäen koulukin on, nopein kartoittamistapa lienee oppilaille ja vanhemmille suunnattu kysely. Myös Keltinmäessä koulukiusaamista kartoitetaan tällaisen oppilaille suunnatun kyselyn avulla. Kysely toteutettiin syksyllä 2000 ammattikorkeakoulun opiskelijoiden toimesta, mutta tässä tutkimuksessa siitä saatuja tuloksia ei ehditä käsittelemään. Kyselykaavake on nähtävissä liiteosassa (Liite 5).

6 LÖYTÖJEN TARKASTELU

Tämä tutkimus on osa Jyväskylässä käynnissä olevaa erityisopetuksen laadullisen kehittämisen Jes-hanketta. Jyväskylän Jes-hanke on puolestaan osa valtakunnallista erityisopetuksen kehittämishanketta, jonka tarkoituksena on etsiä ratkaisuja erityisopetuksen tilakartoituksessa ilmenneisiin kehittämistarpeisiin.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhde jyväskyläläisessä Keltinmäen koulussa sekä kartoittaa Keltinmäen koulun erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhdetta koulukohtaisen Jes-hankesuunnitelman puitteissa. Keltinmäen koulun hankesuunnitelman tavoitteet olivat 1) HOJKSin laadinta, 2) integraation kehittäminen, 3) matematiikan oppimisvaikeudet ja niiden diagnosoiminen sekä 4) sosiaaliset taidot ryhmissä. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään Jes-hankkeen tavoitteiden ja yleensäkin erityisopetuksellisten toimenpiteiden toteuttamista Keltinmäen koulussa.

Keltinmäen koulun virallisista papereista kävi ilmi, että koulu on tietyssä mielessä “erikoistunut”/ erilaistunut erityisopetukseen. Keltinmäessä erityisopetus miellettiin koulun yhdeksi painopistealueeksi, jota pyritään kaikin tavoin kehittämään. Mukanaolo Jyväskylän Jes-hankkeessa on iso osa tätä erityisopetuksen kehittämisyhtymistä. Seuraavassa tarkastellaankin tämän tutkimuksen osalta Keltinmäen erityisopetuksen kehittämisen ja toteuttamisen kannalta keskeisimmiksi nousseita asioita.

6.1 HOJKS – uusi asia

Opetushallituksen laatimissa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) opetuksen tavoitteeksi on asetettu jokaisen oppilaan tukeminen kohti hänen omia oppimisedellytyksiään vastaavaa kasvua ja kehitystä. Jokainen oppilas tulisi nähdä yksilönä, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Luonnollisena seurauksena opetuksen yksilöllistämistä on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. HOJKSin laatiminen oli myös yksi Keltinmäen koulun Jes-hankkeen tavoitteista. Keltinmäen koulussa HOJKSeja oli erityisopetuksen oppilaiden lisäksi myös joillakin yleisopetuksessa

opiskelevilla oppilailla. Jes-hankkeessa keskityttiin nimenomaan näiden yleisopetukseen laadittavien HOJKSien kehittämiseen.

HOJKS oli Keltinmäessä yleisopetuksen osalta kuitenkin vielä suhteellisen uusi asia, minkä vuoksi sen laadinnan käytänteiden hiominen oli vielä kesken. Tilus (1999, 9) toteaa, että yleisestikin ottaen HOJKSeja toteutetaan opetuksen piirissä monenkirjavasti, mikä on osoitus siitä, että yleisellä tasolla HOJKSien laadinnan käytänteet eivät ole vielä vakiintuneet. Keltinmäessä toivottiinkin yhteisiä käytänteitä HOJKSien laadinnassa niin koko koulua kuin kaupunkiakin silmällä pitäen. Koulun opettajat olivat Jes-hankkeen myötä saaneet koulutusta myös HOJKSien laatimiseen, mutta siitä huolimatta kaikki opettajat eivät olleet sisäistäneet HOJKSien merkitystä opettamisen ja oppimisen apuvälineenä siinä määrin, että he olisivat lähteneet niitä oppilailleen laatimaan. Syynä tähän saattoi olla HOJKSien vierauden lisäksi sen laatimisen tuoma lisätyö, joka puolestaan nostaa esille korvaus- ja palkkauskysymykset. Jotkut luokanopettajat näkevät HOJKSissa myös turhan laatimista sekä kyseenalaistavat oman ammattitaitonsa ja pätevyytensä HOJKSien laadinnassa. Ikonen (1998, 220) toteaaakin, että oppilaan kykyalueiden kartoittaminen ja sitä kautta yksilöllisen opetussuunnitelman laatiminen vaatii aina runsaasti työtä ja aikaa, mutta opetuksen toteutus- ja arviointivaiheessa palkitsee tekijänsä.

Tähän mennessä Keltinmäessä laadituista ja toteutetuista HOJKSeista oli pääasiassa hyviä kokemuksia. Näiden hyvien kokemusten siivittämänä tulisikin pyrkiä vakuuttamaan opettajakunta HOJKSien hyödyllisyydestä ja käyttökelpoisuudesta oppilaan oppimista tukevana välineenä. Ja niin kuin Ikonen (1998, 226) toteaa, niin oppilaan tarpeisiin laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma toimii myös opettajan oman työn suunnittelun välineenä ja näin ollen on tarkoitettu myös sitä helpottamaan.

6.2 Yhteistyö eri tahojen kanssa

Opetuksen ja varsinkin erityisopetuksen toteuttamisessa yksi ehdoton avainsana on yhteistyö. HOJKSien laatiminen ja integraation toteuttaminen eivät onnistu ilman oppilaan opetuksesta, kasvatuksesta ja kuntoutuksesta vastaavien henkilöiden toimivaa yhteistyötä. Pirkko Virtasen (1999, 6) mielestä erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen jatkonäkymistä puhuttaessa yksi keskeisimmistä

kehittämiskohteista voisikin olla koko suomalaisen koulutusjärjestelmän ja ympäröivän yhteisön välisen yhteistyön kehittäminen. Tähän yhteistyöverkoston voisivat kuulua koulutoimen lisäksi esimerkiksi terveys-, sosiaali- ja nuorisopalvelu, jotka yhdessä muodostaisivat lasten ja nuorten kasvua, kehitystä ja oppimista tukevan moniammatillisen järjestelmän.

Tämä yhteistyön vähäisyys tulee hyvin ilmi nykyisessä koulussa, jossa opettajat tekevät työtään varsin yksin. Meille suomalaisille yhteistyön tekeminen on vierasta ja vaikeaa, vaikka tiedostammekin yhteistyön merkityksen. Syynä yhteistyön vähäisyyteen voi olla, että pelkäämme astuvamme toisen tontille tai joutuvamme arvostelun kohteeksi, jos näytämme oman tietämättömyytemme. Tämä seikka tuli hyvin esiin myös Keltinmäessä, jossa erityisopettajat miellettiin jossain määrin erityisosaajiksi erityisopetuksen oppilaiden opetuksessa. Luokanopettajat kokivat olevansa kykenemättömiä kohtaamaan erityisoppilaiden erityiset kasvatukselliset tarpeet. Osaltaan tähän varmasti vaikuttaa luokanopettajien tunne siitä, että heillä ei ole aikaa ohjata integroitua oppilasta yksilöllisesti ja tämän vuoksi kokevat olevansa kykenemättömiä opettamaan tällaisia oppilaita.

Onnistunut integraatio ja inklusio edellyttävät kuitenkin erityisopettajan ja luokanopettajan sekä muiden asiantuntijoiden välistä tiivistä yhteistyötä ja kaikkien vastuuta sen toteuttamisesta. Moberg (1994, 99-100) onkin todennut, että onnistuakseen inklusio riippuu vanhempien, yleisopettajien, erityisopettajien, tukihenkilökunnan ja oppilaiden vastuun jakamisesta. Inklusiofilosofian mukaan yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus nähdään tärkeämpänä kuin kilpailu. Inklusion yhteydessä käytetty termi `full inclusion` jo sinällään korostaa koko koulun henkilökunnan yhteistyötä ja osallistumista kasvatustehtävään (Haaja, 1997, 15). Esimerkiksi Yhdysvalloissa inklusion myötä kouluihin on muodostunut uudenlainen tiimityöskentely eri ammattilaisten välillä (Ladonlahti & Naukkarinen, 1999, 8). Yhteistyön kautta myös useasti yksinäisiksi puurtajiksi itsensä kokevat erityisopettajat saavat mahdollisuuden itsekin integroitua paremmin luokanopettajien joukkoon ja omaan työyhteisöönsä, mikä on myöskin yksi integraatiotoiminnan ehdottomia edellytyksiä.

Myös HOJKSien laadinnassa moniammatillinen yhteistyö on tärkeä. Ikonen (1998, 228) tähdentääkin, että henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa kannattaa käyttää kaikkien oppilaan lähihenkilöiden asiantuntemusta. Keltinmäessä HOJKSien osalta moniammatillinen yhteistyö oli toiminut hyvin ja tiedot oppilaista

olivat helposti saatavilla. Myös oppilaiden vanhemmat olivat aktiivisesti mukana HOJKSin toteutuksessa.

Keltinmäessä yhteistyön merkitys eri tahojen kanssa tuli hyvin ilmi myös matematiikan oppimisvaikeuksien suhteen. Tässä kohtaan Jes-hankkeen päällimmäiseksi anniksi nousikin yhteistyö Niilo Mäki Instituutin sekä muiden asiantuntijatahojen kanssa. Myös yhteistyö päivähoidon puolelle matematiikan oppimisvaikeuksien ennalta ehkäisyssä ja opetussuunnitelmatyössä oli arvokasta.

6.3 Asenteiden kehittyminen

Vuonna 1996 tehdyn erityisopetuksen tilakartoituksen perusteella yleinen suuntaus suhtautumisessa erityisopetukseen ja integraatioon oli myönteinen (Virtanen & Jakku-Sihvonen, 1996, 330). Samanlainen suuntaus oli havaittavissa myös Keltinmäen koulussa, jossa koulun henkilökunnan, varsinkin luokanopettajien, asenteissa oli tapahtunut selkeä muutos positiivisempaan suuntaan. Muun muassa Moberg on tutkinut integraatioon suhtautumista ja todennut, että opettajat pitävät integraatiota sinällään oikeudenmukaisen ja kauniina ajatuksena, mutta integraation toteuttaminen ei ole suomalaisissa kouluissa juurikaan yleistynyt. Saman suuntaisia tuloksia esittelee Haaja (1997, 14) omassa artikkelissaan, jossa hän toteaa, että askeleita kohti integraatiota on kyllä otettu, mutta kokonaisvaltainen osallistuminen yleiseen opetukseen on vielä varsin kaukana. Haajan tekemän tutkimuksen vastauksista oli kyllä löydettävissä periaatteellista integraatiomyönteisyyttä, mutta varsin harva opettaja olisi kuitenkin ollut valmis hyväksymään luokalleen kehitysvammaisen oppilaan. Ladonlahti ja Naukkarinen (1999, 9) heittävätkin ilmaan kysymyksen, muuttuuko oppilaan pienikin erilaisuus homogeenisessa lapsiryhmässä kohtuuttoman erottelevaksi tekijäksi. Vaikka Suomessakin integraatiosta puhutaan paljon, niin joidenkin arvioiden mukaan koulutuksen kaksoisjärjestelmä elää jopa vahvempana kuin koskaan.

Virtasen ja Jakku-Sihvosen (1996, 331) tutkimuksen mukaan myönteinen, joustava ja suvaitsevainen asennoituminen integraatiota kohtaan on yksi onnistuneen integraation edellytys. Onnistuneen integraatio-/ inkluusiotoiminnan perustana onkin koko koulun ja ympäröivän yhteisön sitoutuminen yhteiseen taustafilosofiaan (Kauhanen (toim.) 1999, 12). Tiedottaminen, koulutus ja hyvät kokemukset

onnistuneista integroinneista edistävät Virtasen ja Jakku-Sihvosen (1996, 331) tutkimuksen mukaan myönteisten asenteiden kehittymistä. Keltinmäessä asennemuutoksen uskottiin johtuvan juuri myönteisten integraatiokokemusten, tiedon lisääntymisen, koulutuksen ja toisten antamien esimerkkien myötä. Myös integraation suunnitelmallisuuden lisääntyminen oli vaikuttanut asenteisiin positiivisella tavalla.

6.4 Integraation kehittäminen kohti yhteistä koulua

Integraatio ja sen kehittäminen oli itseoikeutetusti yksi Keltinmäen erityisopetuksen painopistealue, koska sitä on Keltinmäessä toteutettu jossakin muodossa heti harjaantumisopetuksen tultua kouluun eli vuonna 1978. Keltinmäen koulu tiedetäänkin Jyväskylässä eräänlaisena integraation edelläkävijänä, integraatiokouluna. Vuosien myötä integraatio on Keltinmäessä edelleen kehittynyt ja saanut uusia muotoja. Keltinmäessä suhtaudutaan integraatioon kuitenkin vakavasti, eikä sitä toteuteta pelkästään sen vuoksi, että koulun maine sitä vaatii. Keltinmäen koulun integraation toteuttamisen mottona onkin “ei integrointia integroinnin vuoksi“, vaan integroinnissa huomioidaan ennen kaikkea oppilaiden tarpeet ja lähtökohdat.

Integraation pidemmälle viety muoto on inklusio, joka on vallallaan varsinkin Yhdysvalloissa. Inklusiivisella koululla tarkoitetaan kaikkien lasten opettamista tavallisessa lähikoulussa, jolloin lähikoululle on järjestettävä sellaiset tuet ja palvelut, että kaikkien oppilaiden koulunkäynti on siellä mahdollista (Kauhanen 1999, 6). Inklusio-ajattelu pitää siis sisällään ajatuksen yhdessä kasvamisesta, jolloin kaikille oppilaille tarjotaan hyvä ja laadukas kasvatus. Tällöin ei kiinnitetä huomiota niinkään erityisoppilaiden tarpeisiin vaan kaikkien oppilaiden erityistarpeisiin ja yksilöllisyyteen. Inklusiota on perusteltu sillä, että kaikki oppilaat kuuluvat automaattisesti kotikoulunsa jäseniksi ja ovat oikeutettuja osallistumaan kotikoulun jokaiseen toimintaan. Inklusiossa ketään ei siis sijoiteta muiden joukkoon, vaan kaikki oppilaat ovat osa kaikille yhteistä koulua. Keltinmäen erityisopetusta ja integraatiota pyritäänkin koko ajan kehittämään inklusion ja kaikille yhteisen koulun suuntaan.

Inklusio vaatii toteutuakseen jo edellä mainittujen moniammatillisen

yhteistyön ja myönteisen asennoitumisen lisäksi oikeanlaiset ja riittävä resurssit. Ladonlahti ja Naukkarinen (1999, 9) korostavatkin omassa artikkelissaan henkilöstö-, materiaali- ja apuvälineresurssien merkitystä inklusion toteuttamisessa. Myös Keltinmäessä resurssien vähäisyys koettiin vaikuttavan heikentävästi integraatiotoimintaan ja inklusion kehittymiseen.

Perinteisesti ajatuksellinen kulku koulutuksellisessa integraatiossa on, että kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä synnyttää yhteistoimintaa, mikä puolestaan auttaa kaikkien oppilaiden hyväksymistä ja sosiaalisten suhteiden syntymistä ja luo perustan kaikkien ihmisten tasa-arvolle (Moberg 1996, 121). Ikonen tähdentää, että yhdessä oleminen ja toimiminen on ensimmäinen askel kohti yhteistä koulua. Hän jatkaa vielä, että integraatio on totta vasta silloin, kun jokainen oppilas hyväksytään lähikouluunsa sen tasa-arvoisena jäsenenä. (ks. Kauhanen (toim.) 1999, 7). Keltinmäessä integraatiota pyritäänkin edelleen kehittämään sen toiminnallista ja sosiaalista puolta korostaen. Kaikilla erityisopetuksen luokilla tai ryhmillä on kyllä toiminnallista yhteistyötä yleisopetuksen puolelle joko yksilö- tai ryhmäintegraation muodossa, mutta koulussa toivotaan myös muunlaisen yhteistoiminnan lisääntyvän. Tällaisen epävirallisen yhteistoiminnan (esimerkiksi juhla järjestelyt, yhteiset retket) myötä erityisopetuksen oppilaat voisivat todella kokea lähtevänsä “samalta viivalta”, koska niissä ei välttämättä ole mitään tekemistä akateemisten taitojen kanssa, ja näin myös erityisopetuksen oppilaat saisivat helposti onnistumisen kokemuksia ja yhteenkuuluvuuden tunne oppilaiden välillä lisääntyisi.

Yhteinen koulu ei kuitenkaan synny yhdessä yössä. Se vaatii kehittyäkseen paljon aikaa ja perusteellista koulun uudelleenjärjestelyä, jota ilman inklusio ei ole edes mahdollinen (Kauhanen 1999, 36). Uudelleenjärjestely koskee koko koulutusjärjestelmää mukaan luettuna henkilöstön rooliuudistukset. Varsinkin erityisopettajan ja yleensäkin erityisopetuksen roolin muuttumisesta inklusion myötä on puhuttu paljon. Kauhanen (1999, 37) toteaaakin, että inklusiivisessa koulussa lähtökohtana on edelleenkin erityisoppilaan oikeus saada erityisopetusta. Erityisopetuksen rooli vain muuttuu sen paikka- ja sijoituskeskeisyydestä menetelmäkokonaisuudeksi; inklusiivisessa koulussa erityisopetusta voidaan antaa fyysisestä paikasta huolimatta. Erityisopettajan rooli inklusiivisessa koulussa muuttuu enemmän konsultoivaan suuntaan. Kauhanen (1999, 37) toteaa vielä, että kaikille yhteisessä koulussa erityisopetusta ei nähdä erillisenä järjestelmänä, vaan täydentävänä ja joustavana palveluna, joka suunnitellaan kohtaamaan oppilaiden

vaihtuvia, toisistaan kovasti poikkeavia tarpeita läpi kouluajan. Toisin sanoen inklusion myötä erityisopetus sulautuu normaalin yleisopetuksen koulun arkeen, osaksi koulun arkipäivää - kuten asia Keltinmäen koulussa ilmaistiin.

7 POHDINTA

Erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen lähtökohtana on ollut lapsen ja nuoren perusturvan toteutuminen koulutuksessa. Perusturvan toteutuminenhan merkitsee jokaiselle oikeutta oman kehitystasonsa mukaiseen opetukseen. Jokaiselle lapselle ja nuorelle olisi siis löydettävä juuri hänelle paras ja sopivin oppimisympäristö. Taatakseen jokaiselle oppilaalle mahdollisimman hyvät edellytykset oppia, täytyy koululaitoksen pystyä tarjoamaan tarpeeksi erilaisia vaihtoehtoja ja pystyä vastaamaan erilaisten lasten yksilöllisiin vaatimuksiin opiskelutulosten saavuttamiseksi. Tällä hetkellä näyttää siltä, että suurin haaste on sosiaalisista ja psyykkisistä ongelmista kärsivät lapset ja nuoret, jotka eivät välttämättä kuulu erityisopetuksen piiriin. Lisääntyvät mielenterveysongelmat ja päihteiden käyttö uhkaavat syrjäyttää yhä useamman lapsen ja nuoren yhteiskunnan ulkopuolelle. Pystyäksemme vastaamaan erilaisuuden haasteisiin on meidän jatkuvasti etsittävä uusia ja kehiteltävä edelleen vanhoja keinoja ja malleja kyetäksemme tarjoamaan jokaiselle oppilaalle hänen tarvitsemansa avun ja tuen.

HOJKSin tehokas ja oikea käyttö on juuri vastaamista yksilöllisiin tarpeisiin. Oikein käytettynä se auttaa kaikkia osallisia yhteisen päämäärän saavuttamisessa. HOJKS on kuitenkin monille vielä uusi tuttavuus, ainakin käytännössä. Tulihan tuo asiakirja lakisääteiseksi vasta tammikuussa 2000. Käytänteet eivät ole vielä ehtineet kehittyä HOJKSin laadintaprosessissa; osa opettajista kokee yhteistyön eri tahojen välillä vaikeana, osa kokee epävarmuutta ja riittämättömyyttä HOJKSin laadinnassa ja osa kokee laadinnan niin työlääksi, ettei katso nykyisellä korvauskäytännöllä velvollisuudekseen edes laatia sitä. Nyky-HOJKSin historia on kuitenkin vielä hyvin nuori. Käytänteiden yhteistyömuotoineen tullessa tutuiksi ja alun hapuilun vähennyttyä sekä samaan aikaan oman itseluottamuksen kasvaessa HOJKSin laadinnassa, suurin osa opettajistosta

huomannee sen helpottavan ja selkeyttävän heidän työtään sekä toimivan erinomaisena apuvälineenä oppilaan opetuksen toteuttamisessa luokkamuodosta riippumatta.

HOJKSin ohella myös integraatiosta ja inklusiosta puhutaan nykyään paljon. Se on asia joka jakaa opetustyön parissa puuhaavien ihmisten mielipiteitä. Kaikesta huolimatta suhtautuminen integraatioon on menossa yhä myönteisempään suuntaan. Integraatiolle eivät ainakaan oppilaat ole esteenä. He, sekä erityis- että yleisopetuksen oppilaat, kokevat integroinnin aivan luonnollisena asiana, kunhan vain saavat olla pienestä lähtien mukana toteuttamassa sitä. Kaikkien lasten keskinäinen kanssakäyminen ilman lokerointeja paitsi että kehittää sosiaalisia taitoja niin myös edistää suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan ja luo pohjaa kohdata aikuisenakin erilaisia ihmisiä ilman ennakkoluuloja. Moni opettaja kuitenkin kokee resurssit riittämättömiksi toteuttaa integraatiota tarpeeksi laajasti vaikka haluja olisikin. Ongelma on resurssien vähäisyyden lisäksi myös niiden järkevässä käyttämisessä, eli voimavarojen jakamisesta tehokkaasti ja erityisopetuksen priorisoinnista.

Erityisopetukseen tyrkyllä olevien lasten määrä on kasvussa koko ajan. Määrä on jo tällä hetkellä melko suuri. Erityisopettajista on pulaa ja vaikka opettajia koulutettaisiinkin entistä enemmän, ovat valtion ja kuntien rahakirstujen vartijat kitsaita lisäämään, ainakaan suuressa määrin, erityisopetuksen osuutta koulutusmäärärahoista. Nieleväthän pienet erityisluokat varoja isoja yleisopetusluokkia enemmän, ainakin jos ei tarkastella kauaskantoisempia vaikutuksia. Toisaalta nykyerityisopetuksessa suuntauksena on yksi yhteinen koulu, jossa erityisluokat ainakin vanhassa muodossaan jäisivät historiaan. Myös tällainen järjestely vaatii monia resursseja ja perusteellista koulun uudelleenjärjestelyä, mikä koskettaa niin koulun rakenteita, opetussuunnitelmaa, pedagogiikkaa, opettajien koulutusta kuin työtapojakin. Kaikille yhteisessä koulussa erityisopetus nähdään oppilaan oikeutena; jokaisella oppijalla on oikeus olla erilainen, sillä erilaisuus on normaalia.

Integraation sujuvuuden lisäämiseksi on välttämättömän HOJKSin toimimisen lisäksi kiinnitettävä huomiota opettajiston täydennyskoulutukseen ja konsultointiin. Muutokset luovat epävarmuutta toimintoihin mikäli opetushenkilöstö ei saa tarpeeksi tietoa ja ohjausta uusista käytännöistä ja toimintamalleista. HOJKSin

laadinnan kehittyessä ja epävarmuuden vähennettyä myös integraation toteuttaminen luontevoituu ja matka kohti kaikille yhteistä koulua lyhenee.

Keskeisintä opetuksen toteuttamisessa lienee kuitenkin se, että oppilaat saisivat mahdollisimman hyvää ja laadukasta opetusta oppimisympäristöstä riippumatta. Meillä Suomessa opettajien koulutustaso onkin maailman huippuluokkaa, joten opettaminen ja oppimisen ohjaaminen ovat yleisesti ottaen varmoissa käsissä meidän kouluissamme. Huippuluokan opettamisen lisäksi meidän tuleekin varmistua siitä, että jokainen yksilö saa riittävän tuen selviytyä omin avuin yhteisössämme sen tasavertaisena jäsenenä. Se lienee sitä todellista integraatiota. Tämän vuoksi opetuksessa tulisi muistaa kehittää myös opetusmuotoja ja sisältöjä, jotka parantavat oppilaiden arkiselviytymistä sekä sosiaalisten ja oppimistaitojen oppimista.

Tämä tutkimus käsitteli juuri näitä edellä mainittuja aiheita yhden koulun kontekstissa. Tutkimusta lukiessa tämä seikka tuleekin pitää mielessä. Tutkimuksen tulokset eivät siis sinällään ole yleistettävissä laajempiin yhteyksiin, mutta niissä tulee kuitenkin selvästi ilmi yhteys aikaisempiin tutkimuksiin, päätelmiin ja suuntauksiin kyseisistä aihealueista.

Mielenkiintoisia jatko- ja lisätutkimusaiheita voisivat olla Jes-hankkeen hankesuunnitelman toteutumisen seuranta jonkin ajan kuluttua sekä ennen kaikkea se, kuinka hankesuunnitelman tavoitteita toteutetaan pidemmällä aikavälillä ja tuleeko hankesuunnitelmasta pysyvä erityisopetuksen toteutusmalli Keltinmäen koulussa. Myös sosiaalista integraatiota olisi mielenkiintoista tutkia syvällisemmin, koska Keltinmäessä sille on olemassa hyvät fyysiset ja toiminnalliset edellytykset.

LÄHTEET

Ahonen, T. & Räsänen, P. 1995. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen. M. Korkman & T. Riita (toim.), *Oppimisvaikeudet - Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WSOY, 209-246.

Bishop, K. D., Jubala, K. A., Stainback, W. & Stainback, S. 1997. Facilitating Friendships. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback. *INCLUSION. A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes, 155-169.

Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative Research for Education. An introduction to theory and methods*, 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.

Creating schools for all our students: What 12 schools have to say: a product of the Working Forum on Inclusive Schools. 1995.

Bricker, D. 1995. The challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention*. 19 (3), 179-194.

Dodge, K. A. & Feldman, E. 1990. Issues in social cognition and sociometric status. Teoksessa S. R. Asher ja J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 119-155.

Elksnin L. K. & Elksnin, N. 1998. Teaching social skills to students with learning and behavioral problems. *Intervention in School and Clinic* 33 (3), 131 -140.

Ellis, R. & Whittington, D. 1981. *A guide to social skills training*. London: Groom Helm.

Haaja, P. 1997. Kohti inklusiivista kasvatusta? *Eryityiskasvatus*. 40 (3), 14-15. Suomen Eryityiskasvatuksen liitto ry.

Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1995. Käytösongelmat ja integraatio. Luokanopettaja (3), 62-67. Luokanopettajaliitto ry.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1995. Erityispedagogiikka I Erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY.

Hautamäki, J. & Kuusela, J. 1998. Matemaattiset oppimisvaikeudet - Diagnostisen päättelämisen pulmista ja keinoista. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 142-162.

Herbert, M. 1986. Social skills training with children. Teoksessa C. R. Hollin & P. Trower (toim.) Handbook of social skills training. Applications across the life span. Volume 1. Oxford: Pergamon Press, 11-32.

Hiltunen, A. 1998. Sosiaalisia taitoja kannattaa kehittää. Lapsen maailma 57 (2), 36-37.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.

Holopainen, P. (toim.) 1999. Erityisopetuksen laadullinen kehittämishanke. Helsinki: Opetushallitus.

Holopainen, P. 1998. Laatu etsimässä. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto, 3, 10-14.

Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. 1990. Reputational bias: View from the peer group. Teoksessa S. R. Asher ja J. D. Coie (toim.) Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press, 156-186.

Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan selosteita.

Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun alasteella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.

Ikonen, O. 1999. Asiaa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta (HOJKS). Kielikukko, 13, (2), 23-27.

Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. 2/1999, 18-30.

Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 216-231.

Ikonen, O. 1993. Oppimistyyleistä ja strategioista. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Erilainen oppija. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Porvoo: WSOY, 28-43.

Ikäheimo, H. 1998. Matematiikan esi - ja alkuopetuksen kysymyksiä. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) Matematiikka - näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 239-250.

JES! Projekti: JES! Käyntiin! Raportti 1/1998

Jordan, D. W. & Le Métais J. 1997. Social skilling through cooperative learning. Educational Research 39 (1), 3-12.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: Edita.

Kauhanen, A. 1999. Kaikille yhteinen koulu. Kehitysvammaisten Tukiliitto ry.

Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. MITÄ, MILLOIN JA KENELLE? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R.,

Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 137-174.

Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. 1996. Lingades between friendship and adjustment during early school transitions. Teoksessa W. M. Pukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) The company they keep. Friendship in childhood and adolescence. Cambridge: cambridge University Press, 322-345.

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 1999. Yhdessä vai erikseen?

Lehtinen, E. & Kinnunen, R. 1993. Matemaattisista oppimisvaikeuksista. Teoksessa M. Vauras. (toim.) Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen: Katsaus Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskuksen toimintaan ja tutkimukseen. Helsinki: Suomen psykologinen seura.

Lincoln, Y. & Cuba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage Publications.

McIntosh, R., Vaughn, S. Schumm, J. S., Haager, D. & Lee, O. 1993. Observations of students with learning disabilities in general educational classrooms. *Exceptional Children* 60, (3), 249-261.

McIntosh, R. Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D. & Lee, O. 1993, Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children* 60 (3), 249-261.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17. Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. 1994. Integraatiota - uskon vai tiedon pohjalta? Teoksessa O. Ikonen & M. Sassi (toim.) Raportti erityisopetuksen 19. Pohjoismainen kongressi. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 91- 111.

Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 121-134.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136-162.

Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.

Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate - 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen ja R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Nissinen, H. & Tilus, P. 1999. Jyväskylän kaupungin erityisopetussuunnitelma 2000. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A8.

Odom, S. L., McConnell, S. R. & McEvoy, M. A. 1992. Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities. Teoksessa M. A. McEvoy, S. L. Odom & S. R. McConnell (toim.) Social competence of young children with disabilities. Issues and strategies for intervention. Baltimore: Paul H. Brookes, 3-35.

Opetustoimen lainsäädäntö, 1999

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.

Peck, C. A. 1995. Some further reflections of the difficulties and dilemmas of inclusion. Journal of Early Intervention. 19(3), 197-199.

Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.

Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social research*, 76.

Pölkki, P., Kähkönen, P. & Kukkonen, P. 1997. Lasten sosiaalinen toimintakykyisyys ja perheen ulkoiset voimavarat. *Psykologia* 32, 31-39.

Rubin, Z. 1980. *Children's friendships*. Glasgow: William Collins Sons & Co.

Räsänen, P. 1999. Matematiikan oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Juva: WSOY, 332-359.

Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Gummerus.

Sarkkinen, M. (toim.). 1996. *PSYKOLOGIA - johdantokurssi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Stone, W. L. & La Greca, A. M. 1990 The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities* 23 (1), 32-37.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä.

Tenhunen, T. 1995. Peruskouluko valmis integraatioon. *Kasvatus*, 26. (39), 261-267.

Tilus, P. (toim.) 1999. *HOJKS - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma*. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.

Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996. Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisevana. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 323-333.

Williams, P. 1993. Integration of students with moderate learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 8 (3), 303-319.

Zahn-Waxler, C., Iannotti, R. & Chapman, M. 1982. Peers and prosocial development. Teoksessa K. H. Rubin & H. S. Ross (toim.) *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag, 133-162.

LIIKTEET

Liite 1. Keltinmäen koulun Jes-hankkeen hanke suunnitelma

1. HOJKS

- Henkilökohtainen Opetuksen Järjestämisestä Koskeva Suunnitelma
- *HOJKS on suunnitelma ja malli, miten oppilaan tarvitsema erityinen tuki ja opetus toteutetaan
- *HOJKS laaditaan yhdessä oppilaan, huoltajien, opettajien ja muun tukiverkoston kanssa
- *kehittellään toimivia käytänteitä HOJKS:n eri vaiheisiin
- *opettajille järjestetään HOJKS-koulutusta

2. INTEGRAATIO

- Kehitetään, kokeillaan ja arvioidaan erilaisia integraatiomalleja yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä
- *tutkimusyhteistyötä yliopiston kanssa

A. Yksilöintegraatio

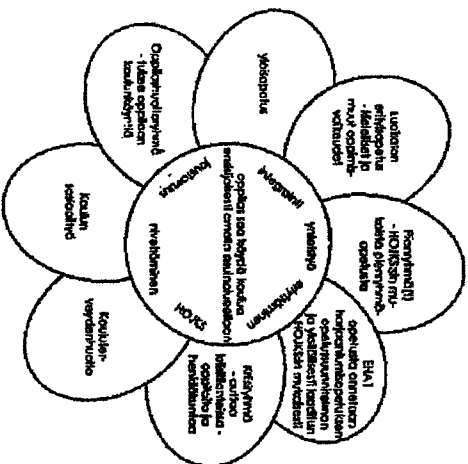
- *pienluokkien ja harjaantumisloukkien oppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmiin
 - *jokaisella pienluokan oppilaalla on koti luokka myös yleisopetuksessa
- B. Ryhmäintegraatio**
- *harjaantumis- ja yleisopetuksen luokkien yhteiset opitunnit



KELTINMÄEN KOULUN

JES

ERITYISOPETUS



OPILASHUOLTO

JES-ryhmä: Kaarina Grönroos,
 Heli Koski-Lammil, Hilika Kunnas,
 Irmeli Lehtinen-Sallila, Mauri
 Lehtinen, Hanna-Kaisa
 Malkavaara, Riitta Pitkänen,
 Mirjam Tarnanen ja Pertti
 Tuppurainen

3. MATEMAATTISET OPPIMISVAIKEUDET

- Tavoitteena matemaattisten oppimisvaikeuksien varhainen diagnointi ja tukitoimien kehittäminen
- *yhteistyötä koulumme LUMA-hankkeen kanssa opettajien täydennyskoulutuksessa sekä opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja materiaalien tarkastelussa
- *osallistuminen NMI-instituutin ARTES- ja DMR-projekteihin

4. SOSIAALISET TAIDOT

- Tavoitteena ohjata oppilaita ilmaisuharjoituksilla käsittelemään omia tunteitaan ja kohtaamaan myös toisten erilaisia tunteita ja -purkauksia
- *opiskelijat pitävät ilmaisuharjoituksia pienryhmissä
- *Lion's Quest-koulutus opettajille
- *työyhteisökoulutusta aggressiivisuuden kohtaamisesta
- *koulukiusaaminen kartoitus ja toimintamalleja

Liite 2. Haastattelurunko

MATEMATIIKAN OPPIMISVAIKEUDET

- Määrittely

Mitä tarkoitetaan matematiikan oppimisvaikeudella?

Minkälainen se on verrattuna muihin oppimisvaikeuksiin?

- Matematiikan oppimisvaikeudet koulussanne

Minkä verran matematiikan oppimisvaikeuksia esiintyy teidän koulussanne?

Millaisia tukitoimia teillä on käytettävissänne tällaisten oppilaiden auttamiseksi ja tukemiseksi?

Millä tavoin matematiikan oppimisvaikeuksia voitaisiin mielestänne ennalta ehkäistä?

- Diagnosoiminen

Millä tavoin matematiikan oppimisvaikeuksia diagnosoidaan?

Keille oppilaille diagnosointi tehdään ja millä perustein?

Kuka diagnosoinnin suorittaa?

- Matematiikan oppimisvaikeuksia koskevat projektit ja koulutus

Mikä on ARITES-projekti?

Entä DMR-projekti?

Mikä on LUMA?

Saavatko koulunne opettajat mitään erityiskoulutusta matematiikan oppimisvaikeuksien diagnosoimiseen ja korjaamiseen?

Miten koulunne opettajia ohjataan erilaisten matematiikan opetusmenetelmien ja -materiaalien käytössä?

- Yhteistyö

Millainen on päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö tällä saralla?

Onko koulullanne yhteistyötä joidenkin asiantuntijoiden kanssa?

- Matematiikka ja opetussuunnitelmat

Miten matematiikan oppisisällöt ovat yhteydessä koulunne OPSiin?

Onko koulussanne käytössä HOJKSeja matematiikassa?

Minkä vuoksi keskitytte Jes-hankkeessa matematiikan oppimisvaikeuksien osalta pelkästään alkuopetuksen luokkiin?

HOJKS

- Määrittely

Millä tavoin HOJKS voidaan mielestänne määritellä?

Mihin HOJKSilla pyritään?

Millainen voisi olla esimerkki oikein toteutetusta HOJKSista?

Miten HOJKSin määrittelyt ja käytäntö poikkeavat toisistaan?

- Koulunne käytännöt HOJKSin laadinnassa

Onko koulussanne käytössä HOJKSia? Kenellä?

Ketkä osallistuvat HOJKSin laadintaan?

Mitä tietoja laatijat tarvitsevat oppilaasta?

Millä tavoin koulunne opettajia koulutetaan HOJKSin laadintaan?

Mitkä voisivat olla HOJKSin laadinnan pahimmat ongelmakohdat ja karikot?

- HOJKSin merkitys

Mikä on HOJKSin merkitys ja vaikutus opettajan työssä?

Mikä on HOJKSin merkitys oppilaan työssä?

Miksi HOJKS on hyvä asia sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta?

- HOJKS käytännön koulutyössä

Miten HOJKS turvaa oppilaan tarvitsemat kasvatukselliset ja opetukselliset sekä muut palvelut?

Miten HOJKS varmistaa sitoutumisen oikeisiin oppimistekoihin?

Miten HOJKS valvoo oppilaan etuja ihan käytännön tasolla?

Miten HOJKS lisää opettajan asiantuntijuutta ja vastuutta?

Miten HOJKSin pitäisi kytkeytyä koulun opetussuunnitelmaan?

Miten teidän koulussanne käytössä olevat HOJKSia ovat yhteydessä koulunne opetussuunnitelmaan?

Miten HOJKSia toteutetaan käytännön koulutyössä?

- Arviointi

Miten koulussanne varmistetaan HOJKSin ylläpito, arviointi ja seuranta?

Miten HOJKS vaikuttaa opetuksen arviointiin? Millä tavoin se esim. parantaa arvioinnin mahdollisuutta?

- Yhteistyö

Miten HOJKS toimii yhteistyöasiakirjana eri asiantuntijoiden välillä?

Miten yhteistyö eri asiantuntijoiden välillä helpottaa HOJKSin laatimista?

Millaista yhteistyötä koulunne tekee alueen päiväkotien kanssa? Entä yläasteen?

Miten tämä yhteistyö helpottaa HOJKSin laatimista?

INTEGRAATIO

- Erilaiset integraatiomallit

Mitä yhteistyömuotoja koulussanne on erityis- ja yleisopetuksen välillä? Erilaiset integraatiomallit?

Minkä verran erityisoppilaat ovat integroituneet yleisopetukseen? Missä aineissa?

- Suhtautuminen integraatioon

Millainen on koulussanne yleinen suhtautuminen integraatioon? Oppilaat ja opettajat?

Mitä koulussanne on tehty myönteisemmän ilmapiirin luomiseksi ja kehittymiseksi?

- Integraation eri muodot

Mitä mielestänne tarkoitetaan fyysisellä, toiminnallisella, sosiaalisella ja yhteiskunnallisella integraatiolla?

Mikä on käsityksenne siitä, toteutuuko koulussanne fyysisien ja toiminnallisen integraation lisäksi myös sosiaalinen integraatio?

Leikkivätkö yleis- ja erityisopetuksen oppilaat yhdessä välituntisin ja ehkä myös kouluajan ulkopuolella?

- Edut ja haitat

Millaisia ongelmia koulussanne on esiintynyt integroinnin suhteen?

Mitä etuja integraatiolla on koulunne kontekstissa ja yleensä elämässä?

Entä haittoja?

- Eri tahojen rooli integraatioprosessissa

Millainen rooli lapsella itsellään on integraatioprosessissa?

Entä lapsen vanhemmilla?

Mikä on kouluavustajien rooli integraatiossa?

- Integraation toteutuminen ja arviointi

Millä tavoin arvioitte integraation onnistumista ja toteutumista koulussanne?

Mikä on mielipiteenne sen toteutumisesta?

Miten varmistatte sen, että integrointi jatkuu myös yläasteelle siirryttäessä?

SOSIAALISET TAIDOT

- Sosiaaliset taidot koulussanne

Minkä vuoksi painotatte sosiaalisten taitojen opettamista Jes-hankkeessanne?

Millaisia sosiaalisia taitoja pidetään tärkeinä teidän koulussanne?

Millä tavoin koulussanne on harjoiteltu sosiaalisia taitoja ja missä yhteydessä?

Kenelle harjoittelu on suuntautunut?

Millä tavoin esimerkiksi draama soveltuu sosiaalisten taitojen harjoitteluun ja onko sitä käytetty koulussanne?

Millaiset oppilaat hyötyvät eniten sosiaalisten taitojen harjoittelemisesta?

- Koulutus ja projektit

Mikä on Lion's Quest koulutus ja keille se on tarkoitettu?

- Aggressiivisuus koulussanne

Mikä on käsityksenne siitä, kuinka paljon koulussanne esiintyy aggressiivista käyttäytymistä?

Suuntautuuko oppilaiden aggressiivisuus opettajaan vai oppilaisiin?

Kuinka opettajia harjaannutetaan kohtaamaan aggressiivisiä oppilaita?

REHTORIN HAASTATTELU

- Jes-hanke

Kuinka koulunne on päässyt mukaan Jes-hankkeeseen?

Kuinka Jes-ryhmä muotoutui?

Mikä on rehtorin rooli Jes-hankkeessa?

Kuinka koulussanne päädyttiin näihin tavoitteisiin (HOJKS, integraatio, mat.opp.vaik. ja sos.taidot)?

Minkälaista koulutusta opettajat ovat saaneet Jes-hankkeeseen liittyen?

Tuleeko Jes-suunnitelmasta pysyvä erityisopetuksen toimintamalli?

Millä tavoin koulussanne arvioidaan Jes-hankkeen etenemistä/ keittymistä?

Millaista palautetta koulunne opettajakunta on antanut Jes-hankkeesta?

- HOJKS

Keille oppilaille koulussanne laaditaan HOJKSIt?

Ketkä tahot HOJKSIn laadintaan osallistuvat?

Mikä on rehtorin rooli HOJKSIn laadinnassa?

Millä tavoin koulussanne käytössä olevat HOJKSIt ovat yhteydessä koulunne opetussuunnitelmaan?

Miten HOJKSia toteutetaan käytännön koulutyössä? (opettajien kokemuksia)

Miten koulussanne toteutetaan HOJKSIn arviointi ja seuranta?

Millaista HOJKSiin liittyvää yhteistyötä koulunne tekee alueen päiväkotien ja yläasteen kanssa?

HOJKSIn laadinnan pahimmat ongelmakohdat ja karikot?

Kuinka luokanopettajat kokevat HOJKSIn laadinnan?

Millaista palautetta on tullut vanhemmilta ja oppilailta?

- Integraatio

Kuinka kauan koulussanne on ollut integraatioita?

Kuinka se on kehittynyt vuosien varrella?

Integraation edut koulun kannalta?

Integraation haitat koulun kannalta?

Millaisia ongelmia koulussanne on esiintynyt integroinnin suhteen?

Käsityksesi sosiaalisen integraation toteutumisesta koulussanne? Millä tavoin sitä voitaisiin edistää?

Millä tavoin koulussanne arvioidaan integraation onnistumista/toteutumista?

Käsityksesi luokanopettajien suhtautumisesta integraatioon?

- Matematiikan oppimisvaikeudet

Miksi matemaattiset oppimisvaikeudet nostettu keskeiseksi tavoitteeksi?

Minkä verran matematiikan oppimisvaikeuksia esiintyy teidän koulussanne?

Millaisia tukitoimia teillä on käytettävissä näiden oppilaiden tukemiseksi?

Projektit (Arites, DMR ja LUMA)?

Millainen on päiväkodin ja koulun yhteistyö matemaattisten oppimisvaikeuksien saralla? (opetussuunnitelmatyö)

- Sosiaaliset taidot

Minkä vuoksi sosiaaliset taidot nostettu keskeiseksi tavoitteeksi?

Millaisia sosiaalisia taitoja pidetään koulussanne tärkeinä?

Koulutukset sosiaalsiin taitoihin liittyen (Lion's Quest, aggressiivisuuden kohtaaminen)?

Käsityksesi koulussanne ilmenevästä aggressiivisuudesta?

Missä määrin koulussanne esiintyy koulukiusaamista?

Kuinka siihen pyritään vaikuttamaan? Toimintamallit?

Liite 3. Kyselylomake

Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos
PL 35
40351 JYVÄSKYLÄ

KOULUYHTEISÖARVIOINTI 2/ 2000

Keltinmäen koulu

Rastita oikea vaihtoehto.

Ikä _____ -25
_____ 26-30
_____ 31-40
_____ 41-50
_____ 51-55
_____ 56-

Toimin tällä hetkellä _____ luokan- / aineenopettajana / rehtorina
_____ erityis- / erityisluokaopettajana
_____ koulunkäyntiavustajana
_____ muun henkilökunnan jäsenenä

Ole hyvä ja vastaa kohtiin A-D seuraavalta sivulta alkaen.

Kirjoita vapaamuotoinen vastaus.

A. Myönteisiä kommentteja koulussasi tehdystä integraatiosta:

B. Kielteisiä kommentteja koulussasi tehdystä integraatiosta:

C. Uudistusehdotuksia koulusi integraatiotoimintaan liittyen:

D. Jos sinulla on vielä muita kommentteja, ole hyvä ja kirjoita ne alla olevaan tilaan.

HOJKS -	
Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	
<small>Lomakkeen kehittänyt Jyväskylän kaupungin, Jyväskylän mlk:n ja Muuramen HOJKS -työryhmä Kajaanin kaupungin mallin pohjalta</small>	
1. Taustatietoja	
1.1. Oppilas:.....	Sotu:.....
Osoite ja puh:.....	
.....	
Huoltaja / huoltajat (osoite ja puh., ellei sama):.....	
.....	
Muuta (sisarukset, terveys, lääkitys, harrastukset):.....	
.....	
Koulu / opettaja, puh:.....	
1.2. HOJKSin laatiminen	
Miksi tämä oppilas tarvitsee HOJKSin?	
.....	
Mahdollinen erityisopetussiirto, pvm:.....	
HOJKSin laatija / laatijat, pvm, puh:.....	
Tiedonsiirtolupa: Opettaja / erityisopettaja _____ saa luvallani/luvallamme olla yhteyksissä lastani tutkiviin viranomaisiin. Pvm ja huoltajan / huoltajien allekirjoitukset	
.....	
1.3. Koulunkäyntihistoria (päiväkoti, koulut, opettajat):	
.....	
1.4. Selviytymistaidot / perusvalmiudet (fysiol., psyykk., sos., kognit.), oppimistyyli:	
.....	
1.5. Suoritetut tutkimukset ja tutkimustulokset (pvm, kuka, missä):	
.....	

2. Lähtötilanne

Näkökulma	2.1. Vahvuudet ja voimavarat	2.2. Keskeiset kuntoutettavat alueet
1. Lapsi/nuori itse		
2. Huoltajat		
3. Opettajat		
4. Erityisopettaja		
5. Muut asiantuntijat		

3. Tavoitteet ja keinot

3.1. Lähi/kaukotavoitteet	3.2. Keinot ja menetelmät-mitä tehdään?	3.3. Mihin sitoudun?

4. Arviointi ja seuranta

Seuraava Arviointipalaveri	4.1. Miten tavoitteet on saavutettu? Mitä muutetaan? Sitoutumiset?
Tarkistuspvm: Keitä osallistuu:	
Tarkistuspvm: Keitä osallistuu:	
Tarkistuspvm: Keitä osallistuu:	
Tarkistuspvm: Keitä osallistuu:	
Tarkistuspvm: Keitä osallistuu	

Arviointipalaveriin osallistuvien yhteystiedot:

.....

.....

.....

.....

.....

KYSELY KOULUKIUSAAMISESTA Keltinmäen koulussa syksyllä 2000

Kiusaamisella tarkoitetaan tilannetta, jossa yksi tai useampi henkilö esimerkiksi sanoo toiselle ilkeitä tai loukkaavia asioita (toistuvasti). Joskus kiusaajat lyövät, potkivat tai pakottavat antamaan rahaa itselleen, joskus he elehtivät, ilvehtivät, hännäivät ja kiusoittelevat ja tällainen käyttäytyminen on jatkuvaa. Kiusatun on vaikea saada tällaista käyttäytymistä loppumaan ja hän on peloissaan siitä, milloin kiusaaminen taas toistuu. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen yhtä vahvaa oppilasta satunnaisesti tappelee tai riitelee keskenään.

1. Olen Olen 1. 2. 3. 4. 5. 6. huokalla
 tyttö poika

2. Miten usein sinua on kiusattu tai hännätty koulussa/koulumatkalla?

Joka päivä
 Pari kertaa viikossa
 Kerran viikossa
 Kerran kahdessa viikossa
 Joskus, harvoin
 Ei koskaan

3. Miten sinua on kiusattu?

Hännämällä Jättämällä yksin
 Haukkumalla Viemällä tavaroitasi
 Kiristämällä Tönnimällä
 Lyömällä Potkimalla
 Jollain muulla tavalla, millä? _____

4. Oletko kertonut kiusaamisesta?

Opettajalle Vanhemmille
 Kuratorille Muille aikuisille
 Terveystoimijalle Kavereille
 Rehtorille En ole kertonut kenellekään

5. Jos olet kertonut, onko siitä ollut apua?

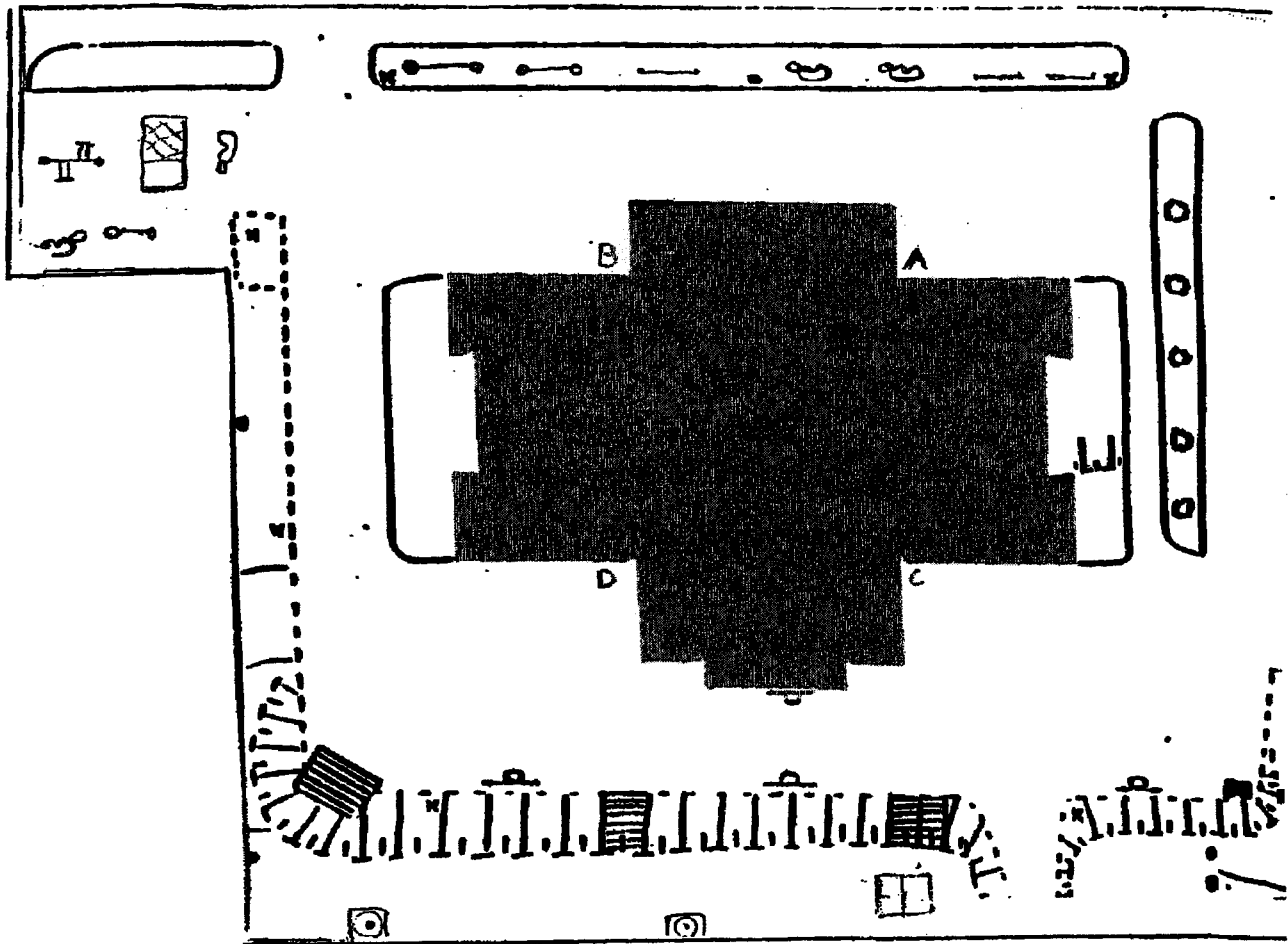
Kyllä Ei

6. Onko kiusaaminen saatu loppumaan?

Kyllä Ei

14. Mitä mielestäsi pitäisi tehdä, jotta kiusaaminen saataisiin loppumaan?

15. Kuvassa on koulun piha, merkitse rastilla missä kiusaamista tapahtuu!



KIITOS VASTAUKSESTASI !