

**ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN
KOHTAAMINEN KOTITALOUSOPETTAJAN
NÄKÖKULMASTA**

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen
tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Kotitaloustiede
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2014
Johanna Nuutinen

Ohjaaja: Päivi Palojoki

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Johanna Piritta Nuutinen			
Työn nimi - Arbetets titel Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaaminen kotitalousopettajan näkökulmasta			
Title Facing a pupil needing special support from the home economics teacher's point of view			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kotitaloustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Päivi Palojoki		Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79 s + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tutkimukseni päätehtävänä on selvittää, millaisia toimintatapoja kotitalousopettajat käyttävät tukea tarvitsevien oppilaiden työskentelyn sujumiseksi ja oppimisen edistämiseksi. Aineiston avulla pyrittiin myös selvittämään, miten tieto tuen tarpeesta opettajalle välittyy, sekä millaisia lisäresursseja luokkaan on mahdollista saada oppilaan tueksi. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajan suhtautumisesta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimisesta yleisopetukseen sekä opettajankoulutuksen antamista valmiuksista kohdata tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä tietoa ja ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisesta ja siihen liittyvistä osatekijöistä.</p> <p>Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2014 kaksivaiheisesti merkityksellinen tapahtuma-kertomusten ja puolistrukturoitujen haastattelujen keinoin. Tutkimukseen osallistui harkinnanvaraisella otannalla kymmenen kotitalousopettajaa Uudenmaan ja Pirkanmaan alueelta. Analysoin haastatteluaineiston sisällönanalyysillä.</p> <p>Päätulosten mukaan oppilasryhmät ovat nykyään heterogeenisiä ja tuen tarpeet vaihtelevat vähäisestä aina kädestä pitäen avustamiseen. Oppilailla on opettajien mukaan eniten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyviä pulmia. Lisäksi sosiaaliset ja psyykkiset häiriöt ovat lisääntyneet. Tieto uuden oppilaan tuen tarpeesta välittyi opettajalle yleensä luokanopettajan kautta, mutta toisinaan tuen tarve ilmeni vasta työskentelyn lomassa. Opettajilla oli käytössään useita keinoja oppilaan työskentelyn tukemiseksi. He muun muassa demonstroivat ohjeita, käyttivät kuvallisia reseptejä sekä pilkkoiivat työvaiheita osiin. Luokkaan oli mahdollista saada joskus myös avustaja. Opettajat käyttivät tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen arvioimisessa lisäaikaa ja käytännön työtehtäviä. Opettajat kokivat yhteistyön oppilaan vanhempien ja koulun henkilöstön kanssa erittäin tärkeäksi.</p> <p>Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroiminen yleisopetukseen on opettajien mielestä hieno ajatus, mutta käytännön toteutus tuntuu monesta haasteelliselta. Opettajat kokivat, ettei koulutus ole antanut heille riittäviä valmiuksia tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen. Moni kaipaisi käytännön neuvoja opetuksensa tueksi. Tutkimustulokset herättävät toivon mukaan keskustelua, ja tarjoavat esimerkiksi vastavalmistuneille kotitalousopettajille tietoa siitä, millaisia toimintatapoja he voisivat käyttää kohdatessaan työssään erilaisia oppijoi-ta.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Erityistä tukea tarvitseva oppilas, kotitalousopettaja, kolmiportainen tuki, opettajankoulutus			
Keywords Special support needing pupil, home economics teacher, support in three stages, teacher education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet /Minerva			

Tekijä - Författare - Author Johanna Piritta Nuutinen		
Työn nimi - Arbetets titel Facing a special support needing pupil from the home economics teachers point of view		
Title Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaaminen kotitalousopettajan näkökulmasta		
Oppiaine - Läroämne – Subject Home economics science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Päivi Palojoiki	Aika - Datum - Month and year December 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 79 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The main purpose of this study was to find out what kind of means the home economic teachers use to ease pupils who need support in the learning process. The goal of this study was learn how information of the support needed was transferred to teacher and to learn what kind of additional resources are available. In addition, this study focuses on teachers' reactions to integrate the pupils in a normal teaching situation. Also this study focuses on tools that teacher education offers to meet pupils needing special support.</p> <p>The data for the qualitative study were collected during the spring 2014 in two separate stages: by collecting critical incidents and semi-structured interviews. The data were collected by discretionary sampling. Ten home economics teachers working in Pirkanmaa and Uudenmaa region took part in this study. The data were analyzed by qualitative content analysis.</p> <p>According to the main outcome, pupils are heterogeneous groups and the need for support varies from minor to major. The main problems areas for pupils according to teachers are learning and behavioral problems. Also social and psychological problems have increased. The information of support needed among new students was transferred from class teacher to home economics teacher but in some cases the need for support was noticed during classes. Teachers have several means to support pupils' learning. For example, the teachers used demonstrative means, graphic guidance and they split working stages into smaller details. Sometimes it was also possible to get a supportive person into the classroom. The teachers used more time and effort to evaluate the pupils in need of assistance and assigned more practical tasks for them. The communication between teacher and parent is very important according to the interviewees.</p> <p>The idea of integration of the pupils needing support into the normal teaching program is good, but to bring this into practice is challenging. According to the teachers their education did not give them the tools needed in teaching special pupils. Many teachers would like to have more practical guidance to support their teaching methods. Hopefully the findings of this study will raise discussion and help the newly graduated home economics teachers to meet special pupils at their work in the future.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Erityistä tukea tarvitseva oppilas, kotitalousopettaja, kolmiportainen tuki, opettajankoulutus		
Keywords Special support needing pupil, home economics teacher, support in three stages, teacher education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre CampusLibrary/Behavioural Sciences/Minerva		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	ERITYISOPETUS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA	4
2.1	Erytisopetuksen matka kansakoulusta peruskouluun	4
2.1.1	Erytisopetuksen juuret.....	4
2.1.2	Kohti yhtenäistä peruskoulua	8
2.2	Tuen muodot perusopetuksessa.....	9
2.2.1	Kolmiportaisen tuen malli	9
2.2.2	Varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisevä tuki.....	10
2.2.3	Yleisen tuen vaihe.....	10
2.2.4	Tehostetun tuen vaihe ja HOPS.....	11
2.2.5	Erytisen tuen vaihe ja HOJKS	12
3	TUEN TARPEET PERUSKOULUSSA	14
3.1	Oppimiseen liittyvät haasteet	14
3.1.1	Kielelliset oppimisvaikeudet	14
3.1.2	Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet.....	16
3.1.3	Oppimisvaikeuksien havaitseminen	18
3.2	Käyttäytymiseen liittyvät haasteet.....	19
3.2.1	Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt.....	19
3.2.2	Aggressiivinen käyttäytyminen.....	21
4	TUEN JÄRJESTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ	23
4.1	Opetuksen eriyttäminen.....	23
4.2	Osa-aikainen eli laaja-alainen erityisopetus.....	24
4.2.1	Yksilöopetus.....	24
4.2.2	Pienryhmäopetus	25
4.2.3	Samanaikaisopetus.....	26
4.3	Luokkamuotoinen erityisopetus	28
4.4	Oppimisen arviointi	30
4.4.1	Arvioinnin lähtökohdat.....	30
4.4.2	Arvioinnin keinot.....	32
4.5	Yhteistyötä ja vuorovaikutusta	33
4.5.1	Oppilashuoltotyöryhmän tuki.....	33
4.5.2	Yhteistyö kodin kanssa	36

5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	39
6.1	Tutkimusmenetelmä.....	39
6.2	Tutkimuksen kohde.....	40
6.3	Tutkimukseen osallistuvien kuvaus.....	41
6.4	Tutkimusaineiston kerääminen	42
6.5	Sisällönanalyysi	43
7	TUTKIMUSTULOKSET	45
7.1	Oppimisen ja käyttäytymisen vaikeudet oppimistilanteissa.....	45
7.1.1	Tuen tarpeen havaitseminen.....	45
7.1.2	Heterogeeniset tuen tarpeet.....	47
7.2	Opettajan keinot tukea oppilasta.....	49
7.2.1	Tuen tarpeen huomioiminen	49
7.2.2	Oppimisen arviointi.....	52
7.3	Opettajan suhtautuminen tukea tarvitsevien oppilaiden integroimiseen	53
7.4	Yhteistyö vanhempien ja koulun toimijoiden kanssa.....	56
7.5	Opettajankoulutuksen antamat valmiudet.....	59
8	KOKOAVA TARKASTELU	61
8.1	Tutkimustulosten yhteenveto	61
8.2	Tutkimukseen liittyvää eettistä arviointia.....	67
8.3	Tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä	69
8.4	Jatkotutkimusideoita	70
8.5	Lopuksi	71
LÄHTEET.....		73
LIITTEET.....		80
Liite 1:	Haastattelun saatekirje.....	80
Liite 2:	Merkityksellinen tapahtuma-kertomus.....	81
Liite 3:	Puolistrukturoitu haastattelu.....	82

1 JOHDANTO

Oppilaiden oppimiseen liittyvät vaikeudet ovat lisääntyneet tai ainakin ne on tiedostettu paremmin viimeisten vuosikymmenten aikana. Perusopetuksen lakimuutoksen (2010), opetussuunnitelmamuutosten (2010) ja erityisopetuksen strategian (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47) myötä kunnissa otettiin vuonna 2011 käyttöön lähikouluperiaate, varhainen puuttuminen sekä kolmiportaisen tuen malli. Käytännössä uudet tukitoimet tähtäävät siihen, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus opiskella oman kotikuntansa koulussa ja opiskeluun mahdollisesti tarvittava tuki tuodaan opiskelijan luo opetustilanteeseen. Erityisoppilaiden integroiminen yleisopetuksen piiriin on johtanut siihen, että opettajat joutuvat kohtaamaan työelämässään yhä useammin erilaisten oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevia oppilaita. Opettajat saattavat kokea, ettei heillä ole riittävää koulutusta tai resursseja opettaa oppilasta, jolla on jokin oppimiseen liittyvä erityisvaikeus. Opettajaksi opiskelevana olen myös itse herännyt ihmettelemään erityispedagogiseen osaamiseen valmistavan koulutuksen vähäisyyttä koulutusohjelmassamme. Päädyin tutkimaan aihetta, koska sitä on tutkittu vähän ja koin, että voisin hyötyä tutkimustuloksista omassa työssäni tulevana opettajana. Mielestäni aihetta tulisi tutkia, jotta saataisiin tietoa opettajien valmiuksista kohdata erilaisia oppijoita. Myös opettajien koulutusta tulisi kehittää, jotta opettajat saisivat hyvät valmiudet ja mahdollisuudet työskennellä erilaisten oppilaiden kanssa.

Erityisopetuksesta on muodostunut jonkinlainen perusopetuksen koetinkivi, johon yritetään etsiä jatkuvasti toimivampia opetussuunnitelmallisia ja lainsäädännöllisiä ratkaisuja. Vaikka integraatiosta puhutaan nykyään paljon, on segregoidun erityisopetuksen määrä ollut Suomessa noususuuntainen. Kun vuonna 2000 luokkamutoisessa erityisopetuksessa opiskeli 4,6 prosenttia ikäluokasta, vuonna 2013 siellä opiskelevien määrä oli noussut 7,3 prosenttiin. Vuonna 2013 kaikista erityisopetuksen tarpeessa olevista oppilaista noin 19 prosenttia opetettiin kokonaan yleisopetuksessa, noin 30 prosenttia osittain yleisopetuksen ryhmissä ja vajaa puolet oppilaista opiskeli erityisluokissa tai-ryhmissä. (Tilastokeskus, 2013.) Takalan (2010, s. 45) mielestä syitä erityisopetuksen laajentumi-

sen voidaan etsiä siitä, ettei yleisopetus ole kyennyt vastaamaan lasten yksilöllisiin tarpeisiin. Jahnukaisen (2006) tulkinnan mukaan erityisopetuksen tarpeen lisääntyminen liittyy kuntoutuksellishoidolliseen näkökulmaan, jonka mukaan ”uusien” erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia on aikaisempaa enemmän. Lisäksi erityisopetuksen tarvetta on alettu hänen mukaansa määritellä vuodesta 2001 alkaen yhä selvemmin diagnooseihin tai vamma ryhmiin pohjautuen joka on todennäköisesti kasvattanut osaltaan erityisopetuksen kokonaisuutta. Lintuvuori (2010, s. 77) puolestaan näkee kasvusuuntaisen kehityksen yhtenä syynä rahaa ja korotetun valtion tuen, jota koulut saivat erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista ennen kuin uusi laki (1705/2009) astui voimaan vuodesta 2010 lähtien.

Segregoidussa mallissa oppilas opiskelee käytännössä koko kouluaikansa erityisluokalla tai koulussa, eikä osallistu näin ollen lainkaan yleisopetukseen. Integraatio on segregaation verrattuna yksi askel lähempänä yleisopetusta: lapsi on alun perin erityisopetuksessa, josta hänet siirretään joko kokonaan tai osaksi yleisopetukseen. Integraatio tulee englannin kielen sanasta integration (”yhdistäminen”) vastineeksi segregaatiolle, joka on peräisin sanasta segregation (”eristäminen”). Perinteisesti toteutettu malli integraatiosta on se, että oppilas on erityisluokalla, mutta on integroituna joidenkin tuntien osalta tavallisen luokan opetukseen. Oppilas voidaan integroida myös kokonaan yleisopetuksen ryhmään, jos se koetaan oppilaan kannalta parhaaksi ratkaisuksi. Tällöin opetus yleisopetuksen ryhmässä toteutetaan tarvittavien tukitoimien avulla. Inklusiosta voidaan puhua silloin, kun erityistä tukea tarvitseva oppilas aloittaa koulunkäyntinsä yleisopetuksessa ja saa siellä opiskeluun tarvitsemaansa tukea. Oppilasta ei siis siirretä erityisluokalle tai kouluun missään vaiheessa, vaan kaikki tuen eri muodot tuodaan oppilaan luokse. Inklusiosta on kyse myös oppilaiden tasa-arvosta: koulun tulee olla kaikille avoin, eikä ketään saa jättää oman yhteisönsä ulkopuolelle. (Takala, 2010, ss. 14–16.)

Suomalaisen koulun ja koulutusjärjestelmän uudistumistarve on tosiasia. Erityisen paljon huomiota peruskoulun puolella on saanut erityisopetus ja sen lisääntynyt tarve. Siirtojen lisääntymisestä huolimatta erityiskouluja on lakkautettu lähikouluperiaatteeseen nojaten huolestuttavan ahkerasti (Huhtanen, 2011, s.

11). Myös taloudellisen tilanteen vaikeutuminen ja siitä aiheutunut koulutusresurssien heikentyminen ovat hankaloittaneet erityisopetuksen järjestämistä. Tarvittaisiin yhä kipeämmin oppimisen tukemiseen tähtäviä toimia, kuten avustajia, opetusta pienemmissä ryhmissä ja oppilaan tilanteen huomioon ottavia ratkaisuja. Erityisopetuksen nykytilan arviointi ja siihen pureutuminen ovat tuoneet huomattavia muutoksia koulujen toimintatapoihin. Opetushallituksen vuonna 2011 julkaisema erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007b) ja siinä kuvatut muutostoimenpiteet konkretisoittavat lainsäädännöllään koulun arkea. Herää kuitenkin kysymys, miten koulut ovat osanneet varautua siihen, että erityistä tukea tarvitseva oppilas tulee yleisopetuksen luokkaan aikaisempaa useammin? Entä riittävätkö opettajien tiedot ja taidot kun luokkaan integroidaan yhä erilaisempia oppijoita?

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia tuen tarvitsijoita kotitalousopettajat työssään kohtaavat, millaisia toimintatapoja tai käytäntöjä heillä on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin tukemiseksi sekä millaista yhteistyötä he tekevät tukea tarvitsevan oppilaan vanhempien kanssa. Lisäksi haluan kerätä tietoa opettajien suhtautumisesta nykyiseen integraatio- ja inklusiopyrkimykseen sekä opettajien kokemuksia siitä, miten opettajankoulutus on heidän mielestään valmistanut kohtaamaan erilaista tukea tarvitsevia oppilaita. Etsin vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin pyytämällä kotitalousopettajia kirjoittamaan kertomus mieleenpainuneesta tapauksesta tai tilanteesta tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen liittyen sekä haastatteleamalla heitä tämän jälkeen. Tutkimusraportti koostuu kolmesta teorialuvusta, joissa käsittelen erityisopetuksen lähtökohtia, tuen tarpeiden ilmenemistä ja tuen järjestämistä Suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten esittelyn kautta jatkan tutkimuksen toteuttamisen kuvaamiseen sekä tutkimusaineistosta löytyneiden tulosten tarkasteluun. Lopuksi esitän johtopäätöksiä tutkimukseni tuloksista, arvioin sen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä sekä pohdin, mistä näkökulmasta aiheetta voisi mahdollisesti jatkossa tutkia. Toivon tämän tutkimuksen avulla löytyvien keinojen auttavan sekä minua että muita opettajia kohtaamaan eri tavoin tukea tarvitsevia oppilaita työssämme.

2 ERITYISOPETUS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

Termin ”erityistä tukea tarvitseva lapsi tai nuori” juuret löytyvät suoraan erityispedagogiikasta. Erityispedagogiikassa termi yhdistetään yleensä opettamiseen ja opettamisen erilaisiin menetelmiin kohderyhmän erityisvaatimusten mukaisesti. Erityisyyttä kuvaavat termit ovat muuttuneet erityispedagogiikassa monien otteeseen vuosikymmenten aikana. Yksinkertaisimmillaan erityistä tukea tarvitseva lapsi on diagnosoitu Ladonlahden ja Pirttimaan (2003, s. 50) mukaan ”kehitysvammaiseksi tai sosiaalisesti sopeutumattomaksi” eli erilaiseksi lapseksi terveisiin lapsiin verrattuna. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai nuoria on kutsuttu myös loogisilla nimityksillä, kuten ”sielullisesti poikkeavat lapset” tai ”erilaiset oppilaat”. Käsitteiden ja termien muuttumiseen on vaikuttanut vuosien aikana yhteiskunnan pyrkimys ja kannustus tasavertaisuuteen ja siihen, ettei ihmisiä luokitella tietyn ominaisuuden perusteella. Vaikka pyrkimys on ollut hyvä, tavoitteessa ei olla onnistuttu täysin, ja vallitseva ajattelutapa luokittelee ihmisiä edelleen myös yleislääketieteessä. (Ladonlahti & Pirttimaa 2003, s. 45.)

2.1 Erityisopetuksen matka kansakoulusta peruskouluun

2.1.1 Erityisopetuksen juuret

Erityisopetuksen muotoutumiseen olennaisesti vaikuttaneita tekijöitä ovat olleet koulun yhteiskunnalliset yhteydet sekä erityisopetuksen asema oppivelvollisuuskoulun osana. Kivirauma painottaa, ettei erityisopetuksen kehitystä voi ymmärtää ainoastaan erityisopetusta itseään tarkastelemalla, vaan tarkastelu tulee ulottaa osaksi yhteiskuntaa sekä erityisesti osaksi koulutusjärjestelmää. (Kivirauma, 1989, s. 6; Kivirauma, 2009, s. 27.) Suomalaisen erityisopetuksen kehitykseen ovat vaikuttaneet voimakkaasti muiden maiden esimerkit, ja Kivirauma toteaaakin, ettei erityisopetus ole kovin suomalainen ilmiö (1989, s. 332). Seuraavaksi tarkastelen pääpiirteittäin suomalaisen erityisopetusjärjestelmän kehittymistä koulutusjärjestelmän rinnalla 1800-luvun puolivälistä aina 2000-luvulle asti. Kuvaus alkaa ajasta ennen oppivelvollisuutta, jatkuu oppivelvollis-

suuden virallistamiseen sekä peruskoulu-uudistukseen päättyen nykyaikaiseen peruskoulujärjestelmään.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän juuret juontavat 1850-luvun puoliväliin, jolloin Suomeen perustettiin uusi oppikoulua koskeva koulujärjestys, joka rakentui yhtenäiskouluperiaatteen pohjalle. Ensimmäinen suomenkielinen oppikoulu aloitti toimintansa Jyväskylässä vuonna 1857, ja ensimmäinen suomenkielinen kansakouluseminaari vuonna 1863. Kansakoulusta tuli vuonna 1866 tehdyn kansakouluasetuksen myötä itsenäinen ja laajan yleissivistävän tehtävän omaava. Koska kansakoulusta ei tullut kuitenkaan pohjakoulua oppikoululle, Suomeen syntyi rinnakkaiskoulujärjestelmä. (Kuikka, 1991, ss. 58–60, s. 63.) 1800-luvun Suomessa, kuten myös muissa Pohjoismaissa, aistivammaisuuteen luettiin sokeiden ja kuurojen lisäksi myös niin sanotut tylsämieliset eli älyllisesti kehitysvammaiset. Ensimmäinen ruotsinkielinen kuurojenkoulu perustettiin Porvooseen vuonna 1846 ja sokeainkoulu Helsinkiin vuonna 1865. Pikkuhiljaa Suomeen perustettiin myös suomenkielisiä kuurojen- ja sokeainkouluja. Sokeainkouluun tulleet oppilaat olivat koulussa täysin eristyksissä vanhemmistaan ja kodistaan, eivätkä oppilaat lähteneet kotiin edes loma-aikoina. Erityiskoulujen toiminta oli valtion alaista, ja siitä vastasivat säätyläiset. (Kivirauma, 2009, ss. 29–30.)

Tylsämieliset muodostivat Kivirauman mukaan epämääräisen vammausryhmän, jonka tunnistaminen oli epävarmaa pitkälle 1900-luvulle asti. Kehitysvammaisten lasten opetuksen tarve kuitenkin huomattiin, kun kuurojenkouluun saapui oppilaita, joiden pulmana oli kuulon sijaan älyllisen kehityksen heikkous. Heidät alettiin erottaa omiksi luokikseen, ja pikku hiljaa huomattiin, että mukautettu opetus tuotti parempia tuloksia. Ensimmäinen systemaattisempi yritys kehitysvammaisten opettamiseksi oli Pietarsaareissa hyväntekeväisyysvaroin vuonna 1877 perustettu koulu. Rahoituksen puutteesta se kuitenkin lakkautettiin vuonna 1892. Perttulaan vuonna 1890 perustetusta tylsämielislaitoksesta tuli sen sijaan pysyvä osa suomalaista kehitysvammahuoltoa. (Kivirauma, 2009, s. 30.)

Apukoulu oli ensimmäinen erityisopetusmuoto, jonka toiminta vakiintui jo ennen oppivelvollisuuskoulua osaksi kansakoulun toimintaa. Ensimmäiset apukoulut perustettiin Suomeen 1900-luvun alussa. Apukoulujen toiminta oli aluksi vakiin-

tumatonta, sillä mitään toimintaa yhtenäistäviä ohjeita ei ollut. Oppilaita saattoi olla luokassa jopa 30, ja luokkaa nimitettiin idioottien luokaksi. Apukoulujen oppilasjoukko oli tämän lisäksi varsin heterogeeninen, koska samassa luokassa saattoi olla heikkokuuloisia ja -näköisiä sekä pahantapaisia oppilaita. (Kivirauma, 2009, ss. 32–33.) Apukoulu oli suunnattu vain kaikkein heikoimmille oppilaille ja sen vaihtoehtona käytettiin oppivelvollisuudesta vapauttamista sellaisilla paikkakunnilla, joissa erityisopetusta ei järjestetty. (Kivirauma, 1989, s. 136.) Pahantapaisia oppilaita puolestaan erotettiin koulusta tai sijoitettiin erillisiin koulusiirtoloihin sekä joissain kaupungeissa myös niin sanottuihin erotusluokkiin. (Kivirauma, 2009, s. 33.)

Vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki toi 7–15-vuotiaat oppivelvollisuuden piiriin, joka tarjosi heille kuusi vuotta kestävän maksuttoman koulutuksen sukupuoleen, kieleen tai säätyyn katsomatta. Koko ikäluokan opettaminen vaati kuitenkin tuekseen erityisjärjestelyjä. Käytännössä oppivelvollisuuslaki aiheutti sen, että kansakouluun tuli entistä enemmän niin sanottuja pahankurisia ja koulunkäyntiin vastahakoisesti suhtautuvia lapsia. (Kivirauma, 1989, s.30.) Oppivelvollisuuslain myötä yli 10 000 asukkaan kaupunkikuntien tuli järjestää erityisopetusta, joka tarkoitti muun muassa apukoulujen perustamista. Alle 10 000 asukkaan kunnat puolestaan vapautuivat oppilaan oppivelvollisuudesta, jolloin lapsi lähetettiin kotiin. (Kivirauma, 1989, s.88; Kivirauma, 2009, s.34.) Vaikka oppivelvollisuuslaki säätikin kriteerit apukoulun perustamisen velvollisuudesta, ei se antanut sen toteuttamista koskevia ohjeita. Apukoululuokassa opiskeli tavallisesti noin 15–20 oppilasta ja oppilaita opetti tavallinen kansakoulunopettaja. Siirto apukouluun tapahtui yleensä alakoulun toisella luokalla, mutta siirtoa varten ei vaadittu testejä eikä siirron varsinaista syytä ilmoitettu vanhemmille tai oppilaalle itselleen. (Kivirauma, 1989, ss. 87–89.)

Vuonna 1952 annettiin erityisopetusta tarkemmin ohjaava apukouluasetus. Se yhtenäisti apukoulujen toimintaa, ja opiskeluajan pidentäminen kahdeksanvuotiseksi samankaltaisesti sitä verrattuna tavalliseen kansakouluun. Vuonna 1958 tehty kansakouluasetus määrittä apukoulun kansakouluksi, jossa annettiin opetusta ”henkisessä kehityksessä viivästyneille ja lievästi vajaamielisille lapsille”. Asetus velvoitti, että apukouluopetukseen siirrosta tuli neuvotella oppilaan huol-

tajan kanssa. Lisäksi se toi mukanaan vaatimuksen apukouluopettajien pätevydestä, jonka tulisi vastata erityisopettajan tutkintoa. (Kivirauma, 1989, ss. 90–93.) Kuntien ohjauksesta vastasi vuodesta 1970 alkaen perustetut lääninhallitusten kouluosastot. Erityisopetuksesta tuli osa koko maatamme kattavaa, suunnitelmallista koulutuspolitiikkaa. Kuntien oli otettava nyt huomioon apukouluopetuksessa olevien lisäksi kaikkien poikkeavien oppilaiden erityisopetuksen järjestäminen. Peruskoulun erityisopetusta varten asetetun komitean periaatteissa korostuivat muun muassa ennalta ehkäisy, normalisuusperiaate ja kuntoutusajattelu. (Kivirauma, 1989, s. 40.)

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen lähti liikkeelle Lapin läänistä vuonna 1972 päättyen viitisen vuotta myöhemmin Uudenmaan lääniin (Kuikka, 1991, s. 117). Peruskoulu alkoi saada siirtymävaiheen jälkeen uusia piirteitä. Yhtenäisestä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta pyrittiin luopumaan, sillä kunnille haluttiin antaa mahdollisuudet omien koululaitosten ja niiden opetuksen kehittämiseen. Kouluhallitus laati vuonna 1985 yleiset opetussuunnitelman perusteet, joita kunnat saivat vapauden soveltaa. Samalla uudistettiin myös koko peruskoulua koskeva lainsäädäntö. (Kuikka, 1991, ss. 129–130.) Suomalainen peruskouluuudistus merkitsi perusteellista ajattelutavan muutosta ja loi samalla paineita erityisopetuksen ja normaaliopetuksen lähentämisestä. Erityisopetus kytkettiin alusta alkaen uuteen koulujärjestelmään, ja siitä tuli valtakunnallisen koulutuspolitiikan kiinteä osa. (Kivirauma, 2009, s. 39.) Osa-aikainen erityisopetus kohdistui ajan kuluessa yhä pienempiin poikkeavuuksiin. Jahnukainen toteaa, että kesti kuitenkin miltei 1990-luvun lopulle saakka, että voitiin puhua tilanteesta, jossa lähes koko ikäluokka oli osa peruskoulujärjestelmää. Syksyllä 1997 viimeinenkin erityisryhmä, vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat, siirtyi hallinnollisesti sosiaali- ja terveyssektorilta opetustoimen alle. (Jahnukainen, 2002, s. 501.)

2.1.1 Kohti yhtenäistä peruskoulua

Espanjan Salamancassa (1994) järjestetyssä erityisopetuksen suorkongressissa sovittiin yksimielisesti, että tavallisen koulun tulee ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta. Inklusioajattelu pohjaa tähän periaatteeseen. Inklusio tulee englannin kielen sanoista inclusion, joka tarkoittaa vapaasti suomennettuna mukaan ottamista. Inklusiolla tarkoitetaan sitä, että jokaisella lapsella on oikeus käydä omaa lähikouluun ja saada koulunkäyntiinsä tukea tämän mahdollistamiseksi. Viimeaikaisissa koulutuspoliittisissa linjauksissa on painotettu varhaisen puuttumisen, lähikoulun ja inklusiivisuuden periaatteita. Perusopetuksen järjestämistä koskevat muutokset perustuvat pitkälti Erityisopetuksen strategiaan (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47), ja osittain myös niin vuonna 2010 uudistettuun perusopetuslakiin sekä valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (2010). Niissä oppilaan opiskelun ja oppimisen perustana nähdään hyvin järjestetty ja toteutettu perusopetus lähikoulussa. Jos oppilas tarvitsee henkilökohtaista tukea, on hänellä siihen oikeus, ja tuki rakennetaan aina yksilöllisen tarpeen mukaan. (Opetushallitus, 2010, s. 6, s. 10.)

Lakkala (2012) on todennut, että nykyisessä koulujärjestelmässä olisi tehtävä paljon rakenteellisia muutoksia jotta inklusion tavoite toteutuisi. Inklusiivinen koulu vaatii onnistuakseen runsaasti enemmän resursseja perinteiseen kouluun verrattuna. Hänen mielestään oppilaiden yhdessä opettaminen ja jokaisen yksilön tarpeiden huomioiminen edellyttää mahdollisuutta opetustilojen muunneltavuuteen pienemmiksi opiskelupisteiksi. Lisäksi tulisi kiinnittää huomiota oppilasryhmien kokoon, jotteivät ne paisu liian suuriksi. Muutosta kaivattaisiin myös opettajien työaikaan. Yhteistyölle niin kollegojen, koulun henkilöstön kuin muiden toimijoiden kanssa tulisi varata riittävästi aikaa. (Lakkala, 2008, ss.102–104.)

2.2 Tuen muodot perusopetuksessa

2.2.1 Kolmiportaisen tuen malli

Tarvittava ja oikea-aikainen tuki järjestetään koulussa systemaattiseen arvioinnin ja perusopetuslaissa tarkemmin määriteltyjen toimintatapojen perusteella. Eriyisopetusta voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä sekä osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa oppilaan edusta ja opetuksen järjestämisedellytyksistä riippuen (Opetushallitus, 2010, s. 27). Eriyisluokan ja -koulun valinta opetuksen paikaksi edellyttää kuitenkin perusteellista arviointia ja vankkoja perusteita. (Opetusministeriö, 2007, s. 14.) Tuen muotojen ja sen etenemisen ”työnimenä” on kolmiportainen (-vaiheinen) tuki, joka sisältää sekä yleisen, tehostetun että erityisen tuen vaiheet. (Kuvio: perusopetuksen kolme tukimuotoa.)



Kuva 1. Kolmiportaisen tuen malli.

http://www.kangasala.fi/lapset_ja_nuoret/palveluvalikko/esiopetus/kasvun-ja-oppimisentuki/kolmiportainen-tuki/

Kolmiportaisella tuella tavoitellaan yhä laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää perusopetusta sekä pyritään edistämään eri toimijoiden yhteistyötä oppilaan parhaaksi. Erilaiset dokumentit edesauttavat oppilaan koulunkäynnin tukemista lisäämällä tiedon kulkua ja pitämällä opettajat ajan tasalla oppilaan tilanteesta. Lapselle, jolla ilmenee oppimisen pulmia, tarjotaan ensin yleistä tukea. Jos tukitoimet eivät ole riittäviä, siirrytään toiselle askelmalle eli tehostettuun tukeen ja siitä tarpeen vaatiessa kolmanteen askelmaan eli erityiseen tukeen. Yleinen ja

suurilta osin myös tehostettu tuki voidaan antaa yleisopetuksen yhteydessä. Eri-tyistä tukea voidaan puolestaan antaa sekä yleisopetuksessa että erityisluokalla tai- koulussa. (Takala, 2010, ss. 21–22.)

2.2.2 Varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisevä tuki

Alun perin sosiaali- ja terveystalalta laajentunut varhaisen tuen toimintamalli on ollut kantavana periaatteena oppilaan tuen kehittämisessä jo useita vuosikymmeniä. Varhaisen puuttumisen merkitys korostuu sekä osin uudistetussa perusopetuslaissa että uudistetussa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Varhaisella puuttumisella pyritään toisaalta tukemaan lapsen oppimista, kehitystä ja käyttäytymistä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksen aikana hyvissä ajoin ennen kouluikää, toisaalta havaitsemaan ajoissa opiskeluun liittyvien vaikeuksien ennusmerkkejä koko oppilaan koulunkäynnin aikana. Lisäksi oppilasta pyritään tukemaan oppinoissa riittävästi, jotta hän selviää opinnoistaan mahdollisimman hyvin eivätkä opiskelua tai kasvua mahdollisesti haittaavat ongelmat paisu ylitysepääsemättömän suuriksi. Varhaisen puuttumisen toimintamallin toivotaan sekä tarkentavan että herkentävän kriteerejä, joilla oppilas pääsee tuen piiriin. Varhainen puuttuminen edellyttää, että varhaiskasvattajat ja opettajat omaavat ammattitaitoa tunnistaa ja arvioida lapsen tai oppilaan yksilöllisen tuen tarvetta sekä ratkaista auttamisen ja tukemisen tavat. Oja painottaa, että on erittäin olennaista, ettei huomio kohdistu ainoastaan oppilaan piirteisiin ja käyttäytymiseen, vaan myös oppimisympäristöön, ryhmään ja opetustapaan. Koko koulua ja sen systeemiä tulee havainnoida, arvioida ja uudistaa vastaamaan oppilaiden oppimistarpeita. (Oja, 2012, ss. 42–44.)

2.2.3 Yleisen tuen vaihe

Kun oppilaalla havaitaan ongelmia oppimisessa, opetusta lähdetään kehittämään tietoisesti varhaisen puuttumisen mallin mukaisesti. Ongelmaan puuttuminen riittävän ajoissa on tärkeää, ettei se ehdi kasvaa hallitsemattoman suureksi. Tässä vaiheessa opettajat käyvät tilanteesta pedagogisia keskusteluja, ja

tarvittaessa käytetään seuloja ja kokeita, joiden avulla pohditaan, miten oppimista voitaisiin auttaa. Oppilaalle voidaan laatia myös oppimissuunnitelma ja lisäksi opetusta eriytetään tarpeen mukaan. Usein tässä vaiheessa konsultoidaan myös erityisopettajaa ja oppilaan ohjausta vahvistetaan. Tuki pyritään antamaan kokonaan yleisopetuksessa, mutta jos tukitoimet eivät tunnu pitkäänkään jatkuneina riittävältä, on aika siirtyä tehostetun tuen vaiheeseen. Tällöin oppilaan tilanteesta ja tarpeista tulee tehdä *pedagoginen arvio*. Arvio toimii oppilaalle rakennettavan oppimissuunnitelman pohjana. Arviossa kuvaillaan, miksi siirtymistä seuraavaan tukimuotoon pidetään tarpeellisena. Pedagogiseen arviointiin kootaan lisäksi tiedot siitä, mitä oppilaan hyväksi on jo tehty eli millaisia tukimuotoja on annettu. Tukitoimien listassa mainitaan usein oppilaalle annettu tukiopeus, opetuksen eriyttäminen, osa-aikainen erityisopetus, erilaiset apuvälineet, avustajat, kodin ja koulun yhteistyö sekä oppilashuollon antama tuki. Myös muun muassa keskustelut kuraattorin, psykologin tai oppilaan kanssa kirjataan ylös. Opettajat ja erityisopettaja voivat tehdä kokeita tai testejä arviota varten. Lisäksi eri tahot käyvät keskusteluja asian tiimoilta. Näiden toimien pohjalta voidaan päätyä siihen ratkaisuun, että seuraavaan tukimuotoon siirtyminen on tarpeellista. (Opetushallitus, 2010, ss. 12–13; Takala, 2010, s. 22.)

2.2.4 Tehostetun tuen vaihe ja HOPS

Tehostetulla tuella tarkoitetaan lapsen oppimisvalmiuksien tietoista tukemista sekä toiminnallista niin ryhmässä kuin yksilöllisesti tapahtuvaa ohjausta. Tehostetun tuen vaiheessa opetusjärjestelyt ovat joustavia ja koostuvat usein monimuotoisesta eriyttämisestä, tuki- ja samanaikaisopetuksesta sekä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Tuki suunnitellaan ja sitä seurataan *henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS)* avulla, johon on kirjattu tavoitteet lapsen kasvulle ja kehitykselle sekä arvio vahvuuksista ja riskitekijöistä. HOPS tehdään, kun oppilas ei edisty opinnoissaan kykyjään vastaavalla tavalla. Oppimissuunnitelmaa voidaan käyttää oppilaan koulun käynnin tukemiseen sekä yleisen että tehostetun tuen vaiheissa. Sellainen laaditaan erityisesti silloin, kun opetusta ei yksilöllistetä, mutta tukea tarvitaan kuitenkin enemmän yleiseen opetukseen verrattuna. Oppimissuunnitelmassa kuvataan erityisesti sitä, miten yleisen

opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista pyritään tukemaan. Siihen kirjataan oppiainekohtaisesti oppilaan vahvuudet ja kehittämisalueet juuri aineissa, joissa hän tukea tarvitsee, sekä mahdollisesti muut tuen tarpeet. Siihen voidaan lisäksi kirjata erilaisia työskentelytapoja ja menetelmiä tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimissuunnitelmasta on hyötyä niin opetuksen suunnittelussa, toetuteuksessa kuin arvioinnissakin. (Takala, 2010, s. 27.)

Oppilashuollon tuki ja osa-aikainen erityisopetus tulevat mukaan tehostetun tuen vaiheessa aikaisempaa vahvemmin. Oppilas saattaa tarvita tuekseen esimerkiksi avustajapalveluita, apuvälineitä tai muita tukipalveluita. Jos tehostettu opetuksen eriyttäminen ja runsaammat tukitoimet eivät näytä riittävän, tehdään tilanteesta *pedagoginen selvitys*. Siinä kirjataan ylös kaikki jo tehdyt toimet ja se, mitä täytyisi mahdollisesti vielä tehdä. Selvityksessä kuvataan oppilaan vahvuuksia ja koulutyöskentelyn ongelmakohdat. Lisäksi arvioidaan, millaisia pedagogisia ja oppilashuollollisia toimia oppilas tuekseen tarvitsee. Selvitys tehdään moniammatillisena yhteistyönä, ja viimeistään tässä vaiheessa mukaan astuvat erityisopettajan sekä psykologin testit ja oppilashuoltoryhmän konsultaatiot. Tässä pohditaan muun muassa, voidaanko tuki antaa muun opetuksen yhteydessä ja voiko oppilas saavuttaa yleisen opetuksen mukaiset tavoitteet vai tulisiko opetusta kenties yksilöllistää yhden tai usean aineen osalta. Myös psykologinen tai lääketieteellinen lausunto voidaan hankkia tarpeen vaatiessa. Jos tehostettu tuki ei tunnu riittävältä, siirrytään seuraavalle askelmalle eli erityiseen tuekseen. (Takala, 2010, ss. 22–23; Opetushallitus, 2010, s. 14, s. 18)

2.2.5 Erityisen tuen vaihe ja HOJKS

Erityisen tuen vaiheessa oppilas saa entistä yksilöllisempää opetusta ja ohjausta koulunkäyntinsä ja oppimisensa tueksi. Erityisen tuen vaiheeseen siirryttäessä oppilaalle tulee laatia yhteistyössä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)*. Sen laatimiseen osallistuvat mielellään kaikki lasta opettavat opettajat, oppilaan vanhemmat ja usein myös oppilas itse. Lopullisen kirjaamisen tekee kuitenkin yleensä erityisopettaja yhteistyössä luokanopettajan ja yläkoulussa aineenopet-

tajan kanssa. HOJKS:ia tulee päivittää vähintään kerran vuodessa, ja siihen kirjataan niin lyhyen kuin pitkän aikavälin tavoitteita. Suunnitelmaan sisällytetään näin ollen myös keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Yksilöllistetyn oppiaineen tavoitteet asetetaan HOJKS:iin oppilaan kehitystason mukaisesti, ja kaikki yksilöllistämiset kuvataan oppiaineittain. Lisäksi kirjataan oppimisen arvioinnin tavat. Myös oppilaan oppimisvaikeudet ja vahvuudet kuvataan erikseen. (Opetushallitus, 2010, s. 22, ss. 27–28.)

Oppilas voi opiskella erityisen tuen vaiheessa joko erityisluokalla, -koulussa tai tavallisen opetuksen yhteydessä. Oppilaan kuntouduttua hän palaa takaisin yleisopetukseen. Jos pidetään todennäköisenä, ettei oppilas saavuta perusopetukselle asetettuja tavoitteita yhdeksässä vuodessa, on hänellä mahdollisuus tulla pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Oppivelvollisuus alkaa tällöin kuusi-vuotiaana ja kestää 11 vuotta. Samalla tehdään myös erityisen tuen päätös. Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat vaikeasti vammaiset lapset, kuten kuulo- ja näkövammaiset, muutoin ruumiillisesti tai henkisesti vaikeasti vammaiset tai lapset, joiden kehitys on viivästynyt. (Opetushallitus, 2010, ss. 29–30.) Erityisopetuspäätös tehdään hallintolain mukaisesti, tilanteesta riippuen esi- tai perusopetuksen alkamista ennen tai jälkeen. Tehty päätös ei ole pysyvä, ja se tulee tarkistaa ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen oppilaan siirtymistä seitsemännelle luokalle. Mikäli todetaan, ettei oppilas enää tarvitse erityistä tukea, tulee tuen lopettamisesta tehdä päätös ja oppilas siirtyy saamaan tehostettua tukea. (Opetushallitus, 2010, s. 15, s. 17.)

3 TUEN TARPEET PERUSKOULUSSA

Tuen tarpeen syitä voi olla monia ja niitä luokitellaan erilaisin perustein. Lääketieteessä lähdetään liikkeelle diagnoosista, jolloin pulmalle annetaan jokin nimi. Kun vaikeuksista puolestaan puhutaan pedagogisesti, voidaan esimerkiksi sanoa, että oppilaan kielellinen kehitys on jäljessä ikätoverihin verrattuna tai hänen on vaikkapa hankala keskittyä opetukseen isossa ryhmässä. Oppimisvaikeuksien havaitsemiseen on kehitetty erilaisia seuloja ja testejä, joiden avulla paljastuneisiin ongelmiin pystytään puuttumaan ennenkuin ne pääsevät kasaantumaan ja laajenemaan. Pulmien havaitsemisen jälkeen aletaan pohtia oppilas-kohtaisesti, mitkä tukimuodot auttaisivat juuri tämän oppilaan koulunkäyntiä parhaiten. Jos yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostetun ja lopulta erityisen tuen piiriin. (Takala, 2010, s. 72.) Oppilaalle valittava tuen taso ja tukimuotojen valinta lähtee yksilön tarpeista käsin, joten on hyvä tietää ja tunnistaa yleisimpiä oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyviä pulmia. Seuraavaksi kuvaan muutamia yleisimpiä oppimisen ja käyttäytymisen haasteita ja erityisopetuksen toteuttamisen muotoja peruskoulussa.

3.1 Oppimiseen liittyvät haasteet

3.1.1 Kielelliset oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeuksissa on kysymys laajaa väestönosaa koskettavasta ongelmas-
ta, ja on varsin mittava myös yksilöön kohdistuvilta vaikutuksiltaan. Sellaisia oppimisvaikeuksia, joiden taustalla nähdään olevan kehityksellinen poikkeavuus aivojen toiminnallisessa järjestymisessä, esiintyy noin 5–10 prosentilla lapsista. Oppimisvaikeuksien määrittelyllä halutaan korostaa sitä, etteivät havaitut vaikeudet oppimisessa ole seurausta yleisestä kehitysvammaisuudesta, todetuista neurologisista sairauksista, vammoista eivätkä siitä, että lapsen opetus olisi ollut puutteellista. Pulmat saattavat ilmetä jo varhaislapsuudessa esimerkiksi motorisen koordinaation, kielellisen kehityksen tai hahmottamisen ongelmina. Myöhemmin kouluiässä ne tulevat usein esille muun muassa lukemisen, kirjoittamisen tai laskemisen haasteina. Joillakin lapsilla vaikeudet puolestaan ilme-

nevät lapsen toimintaan vaikuttavina ja monissa eri tilanteissa ilmenevinä tarkkaavaisuuden tai toiminnan suunnittelun ongelmina. (Niilo Mäki Instituutti.)

Kielellisillä oppimisvaikeuksilla tai kielihäiriöillä tarkoitetaan viivettä puheen ja kielen tuottamisessa tai niiden ymmärtämisessä lapsen ikään tai muuhun kehitykseen verrattuna. Kouluikään tultaessa kielellisiin vaikeuksiin yhdistyy yleensä lukemisen ja/tai kirjoittamisen pulmia. Kielellisiin häiriöihin liittyy usein myös muita kehityksellisiä ongelmia, esimerkiksi tarkkaavaisuusongelmia tai viivettä motorisessa kehityksessä. Kielelliset häiriöt vaihtelevat vaikeusasteeltaan, mutta merkittävät tai vaikea-asteiset kielelliset pulmat havaitaan lähes aina jo ennen kouluikää. Häiriöiden vaikeusaste määrittää paljolti sen, millaista ja miten paljon tukea lapsi esimerkiksi koulunkäyntiinsä tarvitsee. Oppimisvaikeuksiin perehtyneet asiantuntijat Numminen ja Sokka (2009, ss.59–60) huomauttavat, että häiriöiden varhaisella tunnistamisella sekä kuntoutuksen aloittamisella on oleellinen merkitys lapsen oppimisen, oppimisvaikeuksien laajenemisen ehkäisemisen sekä itsetunnon kehittymisen kannalta.

Puheen tuottamisen vaikeuksiin liittyy yleensä hidas puheen kehittyminen. Lapsen sanavarasto ei esimerkiksi kasva odotetusti, ja lauseiden muodostaminen tai sanojen taivuttaminen saattaa tuottaa vaikeuksia. Myös kouluiässä lapsella tavallisesti ilmenee puutteita sanavaraston puolella. *Puheen ymmärtämiseen liittyvät ongelmat* vaikuttavat puolestaan erityisesti oppimiseen ja kielen käyttöön sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Lapsi ei kykene välttämättä ymmärtämään hänelle esitettyjä kysymyksiä tai toimimaan hänelle annettujen ohjeiden mukaisesti. Koska lapsi joutuu pinnistelemaan kovasti ymmärtääkseen kuulemansa, voi jatkuva yrittäminen aiheuttaa väsymystä joka ilmenee pitkittyessään käyttäytymisen ongelmina tai keskittymisvaikeuksina. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 62–63.)

Kielenkehityksen erityisvaikeuden eli dysfasian tunnusomaisimpiin piirteisiin kuuluvat eriasteiset puheen ja kielen ymmärtämisen sekä puhumisen vaikeudet. Vaikeudet vaihtelevat yksilöllisesti, mutta yleisimmin ongelmia ilmenee äännejärjestelmän, sanaston sekä kieliopin omaksumisessa ja hallinnassa. Ennen

kouluikää dysfaattisten lasten puheen ja kielen kehitys on yleensä viivästynyttä ja hidasta. Kouluiässä kielelliset vaikeudet näkyvät tavallisimmin oppimisvaikeuksina, etenkin lukemisvaikeuksina. Kielellisiä erityisvaikeuksia pidetään usein sitä ongelmallisempina, mitä heikommin lapsi ymmärtää kuulemaansa tai luke- maansa. Lapsella jolla on kielenkehityksen erityisvaikeuksia, on usein myös muita kehityksellisiä häiriöitä, esimerkiksi motoriikan kehityshäiriö, tarkkaa- vuushäiriö sekä tunne-elämän ja käytöksen häiriö. Erityisesti ymmärtämisvai- keudet saattavat aiheuttaa pulmia sosiaalisissa suhteissa ja arkielämässä vielä aikuisenakin. (Niilo Mäki Instituutti.) Numminen ja Sokka (2009, s. 65) toteavat, että koska dysfasian vaikeusaste vaihtelee, myös tuen ja kuntoutuksen tarve tu- lee suunnitella yksilöllisesti. Vaikeusasteeltaan lievästi dysfaattiset selviävät usein tukitoimien avulla tavallisessa luokassa. Sen sijaan keskivaikeasti tai vai- keasti dysfaattiset lapset käyvät koulunsa tavallisesti kielihäiriöihin tai oppimis- vaikeuksiin erikoistuneella luokalla.

3.1.2 Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet

Nummisen ja Soka (2009) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat tyypillisesti jatkoa lapsuuden kielelliselle häiriölle. Kielihäiriöisen lapsen lukival- miuksien kehittymiseen vaikuttavat ongelmien vaikeusaste, luonne ja laajuus. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista käytetään yleensä nimitystä *lukivaike- us tai lukihäiriö*. Koulunsa aloittavista jopa 10–15 prosentilla on lukemisen ja kir- joittamisen erityisvaikeuksia. Lapsella, jolla on lukemisvaikeuksia, esiintyy usein myös muita oppimisvaikeuksia sekä tarkkaavaisuushäiriö. Lukivaikeus on op- pimisvaikeuksien yleisin muoto. Lukivaikeus on kapea-alainen erityisvaikeus. Tämä tarkoittaa, että vaikka lapsen älyllinen kehitys olisikin muutoin odotusten mukaista, lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppiminen ei etene kehitysvaihee- seen kuuluvalla tavalla. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 65–66.) *Kehityksellinen lukemisvaikeus eli dysleksia* tarkoittaa, että lapsen on vaikea saavuttaa ikä- tasonsa mukaista luku- ja kirjoitustaitoa. Lukivaikeudet ilmenevät usein joko hi- taana ja työläänä tai nopeana mutta virheellisenä lukemisena, ja samat pulmat näyttävät yleensä myös oikeinkirjoituksessa. Lukutaidon puutteiden takia sa-

navarasto voi jäädä suppeaksi ja asiasisältöjen oppiminen voi olla vaikeaa. (Ahvenainen & Holopainen, 2005, ss. 72–73.)

Lukipulmien tavallisin syy löytyy puutteellisesta kyvystä käsitellä kielen äännerakenteita (fonologisen prosessoinnin vaikeus) sekä nopean nimeämisen vaikeudesta. Myös kapea työmuisti hankaloittaa lukemista ja luetun ymmärtämistä. Kokonaista sanaa ei synny, jos lapsi ei pysty pitämään lukemiaan kirjaimia työmuistissaan riittävän pitkään. (Takala & Kontu, 2010, s.73.) Numminen ja Sokka (2009, s. 66) toteavat, että lukivaikeus tekee muusta opiskelusta mutkikkaampaa, sillä tiedon hankkiminen ja välittäminen perustuvat iän lisääntyessä yhä voimakkaammin kirjoitettuun kieleen. Lukemisvaikeudet vaikuttavat usein lapsen koulumotivaatioon ja minäkäsitykseen, mikä saattaa näyttäytyä koulussa alisuoriutumisenä sekä toisinaan myös käyttäytymisongelmina tai emotionaalisina ongelmina. Jos oppilaan luku- ja kirjoitustaidot ovat vielä peruskoulun päätösvaiheessakin hyvin heikot, hankaloittavat ne usein huomattavasti selviämistä jatko-opinnoista. Lukivaikeus ja sen mukanaan tuomat muut vaikutukset lisäävät oppimisesta, työelämästä ja yhteiskunnasta syrjäytymisen riskiä. (Niilo Mäki Instituutti.)

Vaikeuksien tunnistaminen ja varhainen puuttuminen ehkäisevät lukemaan oppimiseen tai kielelliseen kehitykseen liittyvien ongelmien laajenemista ja kasaantumista (mm. Numminen & Sokka, 2009, s. 72; Takala & Kontu, 2010, s. 77). Yhteistyö kodin, koulun ja muiden asiantuntijoiden välillä on tärkeää, jotta voidaan päästä yhteisymmärrykseen lapselle toteutettavista tukimuodoista. Koulussa opettajat voivat ohjata lapsen tarvittaessa erityisopettajan tai koulupsykologin luo. Koska kielellisten pulmien vaikeusaste vaihtelee yksilöllisesti, myös tukitoimien suunnittelussa ja toteuttamisessa edetään yksilön tarpeiden mukaan. (Numminen & Sokka, 2009, s. 74.) Takala ja Kontu (2010, s. 77) huomauttavat, ettei erityisopetusta kannata tarjota oppilaalle automaattisesti, sillä oppimista tulee pyrkiä tukemaan ensisijaisesti omassa luokassa. Kielellisistä vaikeuksista kärsivä oppilas voi saada apua luokkatilanteeseen monella tapaa. Koulunkäyntiavustaja voi ohjata oppilaan työskentelyä luokassa. Koetilanteessa avustaja voi tarvittaessa pilkkoa tehtävät pienempiin osiin tai lukea ne ääneen. Kokeet voidaan suorittaa myös mahdollisuuksien mukaan pienemmässä ryh-

mässä erityisopettajan johdolla. Lisäksi kielellisistä vaikeuksista kärsivä oppilas hyötyy usein kokeiden tekemiseen annetusta lisäajasta. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 89–90.)

3.1.3 Oppimisvaikeuden havaitseminen

Mahdollisten oppimisen haasteiden havaitsemiseksi on olemassa erilaisia seuloja ja testejä. Niiden avulla voidaan erottaa melko helposti, onko joillain oppilaista esimerkiksi hahmottamisen, kuullun ymmärtämisen, fonologisen prosessoinnin tai oman toiminnan ohjaukseen liittyviä pulmia. Vaikeuksiin pyritään antamaan apua ja tukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotteivät ne kasaannu ja laajene. Oppilaasta tarvitaan arviointitietoa erityisesti, kun huolestutaan hänen koulunkäyntinsä sujumisesta ja aletaan harkita tukitoimia kehitysuunnan muuttamiseksi. Erilaiset seulontatutkimukset ovat tavallisimpia koulun alkaessa ja siirtymävaiheissa esimerkiksi luokalta toiseen tai alakoulusta yläkouluun. Seulonta tehdään muun muassa joukkotutkimuksena kaikille koulunsa aloittaneille, jonka avulla pyritään etsimään mahdollisia oppimiseen liittyviä pulmia.

Eräs yleisesti käytetty alkuseula ensiluokkalaisilla on Kontrolloitu piirrostarkkailu KTP. Siinä oppilaat piirtävät paperiin yksinkertaisia aioita opettajan ohjeiden mukaan. Vaikka kyseinen seula onkin vain suuntaa antava, antaa se alkuinformaatiota oppilailla mahdollisesti ilmenevistä, esimerkiksi hahmottamiseen, kuullun ymmärtämiseen, lukumäärän hahmottamiseen tai kynän käsittelyyn liittyvistä vaikeuksista. Fonologista tietoisuutta mittaavilla seuloilla voidaan puolestaan löytää oppilaita, joille on tulossa ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Seulonnoissa ilmenneet löydökset testataan tarkemmin, ja tukea järjestetään sitä tarvitseville. Lasten pedagoginen havainnointi ja jatkuva arviointi on joka tapauksessa tärkeää, sillä yksittäinen seula ei mittaa kaikkia oppimiseen liittyviä osa-alueita. (Takala & Kjälman, 2010, ss. 40–41.)

3.2 Käyttäytymiseen liittyvät haasteet

3.2.1 Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt

Oppilailta odotetaan koulussa sopivaa käyttäytymistä. Koivumäen (2010) pro gradu -tutkielmasta selvisi, että opettajat arvioivat oppilaan käyttäytymistä vertaamalla sitä koulun yleisiin käyttäytymisen normeihin sekä määrittelevät, onko se kouluun sopivaa vai sopimatonta. Takalan (2010) mukaan käyttäytyminen nähdään haastavana silloin, kun se ei ole toivotun kaltaista. Aikaisemmin ei-toivotusta käyttäytymisestä on käytetty muun muassa käsitteitä pahantapaisuus, poikkeava käyttäytyminen sekä ongelma- tai häiriökäyttäytyminen. Vaikka ei haastavan käyttäytymisen määrittely ole ongelmattonta, osaa jokainen siitä huolimatta kuvata ja tunnistaa haastavaa käyttäytymistä. Kerola ja Sipilä (2007) kuvaavat haastavan käyttäytymisen tunnusmerkkien ilmenemistä muun muassa puheen, fyysisen tilan (mm. motorinen levottomuus) ja tunnetilan (mm. ärtyneisyys) muutoksina. Esimerkiksi uhkailu, syyttely, solvaus, kiroilu sekä puheäänneen- ja rytmiin liittyvät muutokset viittaavat haastavaan käyttäytymiseen. Haastava käyttäytyminen aiheuttaa lähes poikkeuksetta toimintaketjuja ja tunnereaktioita, jotka vaikuttavat jollain tapaa myös muihin ihmisiin. (Kerola & Sipilä, 2007.) Luokkatoverit kokevat haittaavimpina käyttäytymisen muotoina muun muassa sen, että oppilas kiusaa toisia, rikkoo luokan sääntöjä, ei suostu yhteistyöhön ja syyttää luokkatovereita (Lindh & Sinkkonen, 2009).

Jokainen ihminen kokee välillä keskittymisensä herpaantuvat tilapäisesti eri syiden seurauksena. Esimerkiksi vireystilan vaihtelut, stressi, nälkä tai motivaation puute voivat häiritä keskittymistä meneillään olevaan tehtävään tai asiaan. Keskittymiskyky yleensä korjaantuu, kun sitä häirinneet tekijät, vaikkapa väsymys, poistuvat. (Numminen & Sokka, 2009, s. 98.) *Tarkkaavaisuushäiriöstä* eli *ADHD*:stä (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) voidaan puhua silloin, kun keskittymisvaikeudet esiintyvät monissa tilanteissa ja aiheuttavat ongelmia jokapäiväisessä elämässä. Tarkkaavuushäiriön keskeiset piirteet ovat tarkkaavuuden vaikeudet sekä poikkeava yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Jos pulmia ilmenee ainoastaan tarkkaavaisuudessa, käytetään nimitystä *ADD* (Attention Deficit Disorder). Diagnoosin tekemiseksi oireiden tulee olla vakavia ja pysyviä ja

niiden pitää tulla esiin useissa eri tilanteissa. Diagnostinen arviointi tehdään lapsen tai nuoren tutkimisen, vanhempien haastattelun ja muissa tilanteissa esiintyvän käyttäytymisen perusteella. ADHD on neurobiologinen kehityksellinen häiriö, joka kehittyy perimän ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksesta. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 98–101.)

Nummisen ja Soka (2009) mukaan tarkkaavuushäiriön oireet alkavat aiheuttaa haittaa yleensä jo päivähoitovaiheessa, ja se aiheuttaa usein selvää haittaa myös lapsen koulunkäynnille. Tarkkaamattomuus vaikeuttaa erityisesti tehtävien tekemistä, kun taas motorinen levottomuus ja impulsiivisuus opiskelu- ja muissa ryhmätilanteissa toimimista. Oppilaan on muun muassa vaikea toimia ohjeiden ja sääntöjen mukaisesti, ja siirtymätilanteet tuottavat hänelle hankaluuksia. Myös kaverisuhteiden luominen ja ylläpitäminen on usein vaikeaa, ja kahnauksia syntyy helposti. (Numminen & Sokka, 2009, s. 107) Murrosiässä oirekuva muuttuu usein siten, että yliaktiivisuus ja impulsiivisuus lievittyvät mutta tarkkaavaisuusongelmat säilyvät (Niilo Mäki Instituutti). Numminen ja Sokka toteavat, että reilusti yli puolelle lapsena diagnosoiduista häiriö aiheuttaa selvää haittaa vielä aikuisenakin. Tarkkaavaisuushäiriöisellä on usein myös muita kehityksellisiä vaikeuksia, kuten kielen ja motoriikan kehityksen häiriöitä ja oppimisvaikeuksia. Psykkisistä häiriöistä esiintyy erityisesti uhmakkuus- ja käytöshäiriöitä. Lisäksi mieliala- ja ahdistuneisuushäiriöt ovat tavallisempia kuin muilla lapsilla tai nuorilla. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 100–103.)

Numminen ja Sokka (2009) korostavat, että ADHD-diagnoosin saanut oppilas tarvitsee koulunkäyntiinsä erityisiä tukitoimia, jotka tulisi aloittaa koulussa heti tarpeen ilmettyä. Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen koulunkäynnin ja oppimisen tukemisessa painottuvat erityisesti henkilökohtaisen ohjauksen ja ympäristöön liittyvien järjestelyjen merkitys. Opettajajohtoinen opiskelu tukee tarkkaavaisuushäiriöistä oppilasta, sillä silloin toiminnanohjaus on enemmän opettajan vastuulla. Luokan- tai aineenopettajan rinnalla työskentelvä koulunkäyntiavustaja mahdollistaa henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen luokkatilanteessa. Tarkkaavaisuusongelmien kanssa kamppaileva oppilas tarvitsee välittömästi myönteistä palautetta onnistumisestaan. Myös häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättäminen voi edesauttaa negatiivisen käyttäytymisen

vähentämisessä. Tarkkaavaisuuden ylläpitämistä opiskelutilanteessa voidaan helpottaa muun muassa jaksottamalla oppitunti sopivan mittaisiin tuokioihin, sekä järjestämällä oppilaalle pientä näperreltävää tai liikkumismahdollisuuden oppitunnin lomaan. Lisäksi oma, rajattu pulpetteja on osoittautunut paremmaksi vaihtoehdoksi kuin pöytäryhmässä työskentely. Pienten apukeinojen tarkoituksena on kanavoida lapsen motorinen levottomuus niin, että se häiritsisi opiskelutilannetta mahdollisimman vähän. (Numminen & Sokka, 2009, ss. 122–124.)

3.2.3 Aggressiivinen käyttäytyminen

Aggressiivinen ja väkivaltainen käyttäytyminen liittyvät usein haastavaan käyttäytymiseen. Lindhin ja Sinkkosen (2009) mukaan aggressiivinen käyttäytyminen on opittua ja liittyy monesti oppilaan kokemaan stressiin, pahaan oloon tai pelkoon. Aggressiivisella käyttäytymisellä pyritään yleensä pelästyttämään, uhkaamaan, jopa vahingoittamaan toista. Käyttäytymisellä saattaa olla yhteys oppimisvaikeuksiin tai kommunikointiongelmien. (Lindh & Sinkkonen, ss. 86–97.) Takala (2010) toteaa, että aggressiivisesti käyttäytyvillä oppilailla on yleensä heikot sosiaaliset taidot. Riitoihin joudutaan, kun ei osata tulkita toisen ilmeitä tai eleitä eikä asettautua toisen ihmisen asemaan. Vaikka halua kaverisuhteisiin olisi, käytännön taidot puuttuvat. Oppilaat harjoittelevat koulussa sosiaalisen käyttäytymisen taitoja, muun muassa tulkitsemalla ja ennakoimalla toistensa käyttäytymistä ja siihen reagoimista. Oppilaan, jolla ilmenee haastavaa käyttäytymistä, voi olla vaikea tunnistaa omia sekä toisten tunteita. Pulmia ilmenee yleensä tunteiden ilmaisussa ja säätelyssä. Lisäksi oppilaan kyky hahmottaa sosiaalisia tilanteita on heikko, samoin kuin muun muassa hänen vuorovaikutustaitonsa ja impulssikontrollinsa. (Takala, 2010, ss. 80–82.)

Opettajien kohtaamaa aggressiivista käyttäytymistä selvitellessä pro gradu-tutkielmassa (Hakala, 2013) kävi ilmi, että oppilaiden aggressiiviselle käyttäytymiselle on olemassa kahdentyyppisiä syitä. On tilannetekijöitä, jotka näyttävät aiheuttavan aggressiivisen reaktion, mutta joiden taustalla on tunne-elämän tai

sosiaalisen kanssakäymisen ongelmia, jotka myötävaikuttavat aggressiivisen suhtautumistavan valitsemiseen näissä tilanteissa. Jokin tilanne ärsyttää joitakin oppilaita, toisia taas ei. Heistäkin, joita tilanne ärsyttää, osa jättää tilanteen huomiotta tai kanavoi ärtymyksensä jollakin neutraalilla tavalla, kun taas osa suhtautuu siihen aggressiivisesti. (Hakala, 2013, s. 55.) Takala (2010) painottaa, että koulussa ilmenevä aggressiivinen käyttäytyminen johtuu lähes poikkeuksetta oppilaan suuntautumisesta ympäristöönsä etupäässä tunteidensa kautta. Oppilaan omat, mielen sisäiset uskomukset ohjaavat hänen käyttäytymistään ympäristöstä tehtyjen havaintojen lisäksi. Uskomukset voivat olla joko todellisia ja realistisia tai todellisuutta vääristäviä ja virheellisiä. Virheellisten uskomusten ymmärtäminen edellyttää oppilaalta toisen ihmisen asemaan asettumista, kun taas todellisten uskomusten ymmärtämisen edellytyksenä on oppilaan kyky tunnistaa niin omia kuin toisten tunteita. (Takala, 2010, s. 81.)

Sosiaalisia taitoja harjoittelemalla ja opettamalla tarjotaan lapselle vaihtoehtoisia käyttäytymistapoja aggressiivisen käytöksen tilalle (Röning, 2013, s.154). Takala painottaa, että sosiaalisten taitojen harjoittelu olisi hyvä aloittaa koulussa tunteiden tunnistamisesta ja tunnetaitojen harjoittelusta. (Takala, 2010, ss. 81–82.) Interventiot, jotka opettavat ahdistuksen hallintaa, impulssikontrollia ja sosiaalisia taitoja, auttavat oppilasta purkamaan tunnetiloja sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Kaltiala-Heino, 2013, ss. 73–75.) Opettajien kokemusten mukaan väkivaltainen käyttäytyminen on koulussa nykyään yhä näkyvämpi ongelma. Hakala toteaa, että vaikkei mitään yleispätevää tapaa kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas olekkaan olemassa, auttavat oppilaantuntemus ja työkokemus opettajaa valitsemaan juuri tietyille oppilan kohdalla parhaiten toimivat toimintatavat ehkäisemään tai rauhoittamaan väkivaltaista käyttäytymistä. (Hakala, 2013, ss. 68–69.)

4 TUEN JÄRJESTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Ojan (2012) mukaan tuen kolmiportaisuuteen siirtymisen jälkeen keskityttiin lähinnä yleisen tuen vahvistamiseen ja tukimuotojen volyymin varioimiseen. Pian kunnat havahtuivat kuitenkin siihen tosiasiaan, ettei tukimuotojen intensiteetin ja keston variointi ole ratkaisu tuen toimivuuteen. Lisäksi huomattiin, etteivät aikaisemmat tukitoimet enää vastanneet sellaisenaan oppilaiden tuen tarpeisiin. Opettajien työn tueksi ja uusien tukimuotojen toteuttamisen edistämiseksi on alettu kehittämään erilaisia työkaluja, kuten opetusmateriaaleja ja tietokoneohjelmia. Uusien tukimuotojen kehittäminen on tehostanut ja toisaalta sulauttanut vanhoja tukikeinoja ja toimintamalleja osaksi uusia käytänteitä. Tämä näkyy muun muassa siinä, että yhä useampi erityisopettaja hyödyntää nykyään pienryhmä- ja erityisluokkaopetusta erilaisissa yhteisopettajuusmalleissa joustavasti tai jaksoittain sekä oppilaiden tarpeiden mukaan. (Oja, 2012, ss. 52–53.) Seuraavaksi kuvaan yleisimmin käytettyjä tuen toteuttamisen muotoja peruskoulussa ja oppimisen arviointia ohjaavia seikkoja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla. Lisäksi tarkastelen opettajan ja oppilaan vanhempien ja koulun henkilöstön välisen yhteistyön merkitystä.

4.1 Opetuksen eriyttäminen

Uusissa opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan aiempaa enemmän eriyttämisen ja joustavien ryhmien merkitystä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisessa, erilaisuuden kohtaamisessa ja tuen tarjoamisen välineenä. Eriyttäminen tarkoittaa yksilöllisyyden asteen lisäämistä. Opetussuunnitelman näkökulmasta eriyttävä opetus on määritelty prosessiksi, jossa samalla luokalla olevien erilaisten oppilaiden potentiaali ja kyvyt pyritään saamaan kehittymään ja käyttöön mahdollisimman hyvin. Eriyttämisen intensiteettiä lisätään, jos pedagogisessa arviossa havaitaan, että siihen on tarvetta. Käytännössä opetusta sovitetaan niin paljon kuin resurssit sallivat ja opettajien työmäärät pysyvät kohtuullisina. Oja (2012) toteaa, että vaikka jokaisella opettajalla on opetussuunnitelman mukaan velvollisuus opetuksen eriyttämiseen, eriyttämiseen suhtautuminen on hyvin vaihtelevaa. Varovainen asennoituminen johtunee osittain siitä

tosiasiasta, ettei opettajien koulutuksessa kiinnitetä edelleenkaan riittävästi huomiota erilaisten oppijoiden kohtaamiseen opetuksen eriyttämisestä puhumattakaan. Ehkä vastauksena tähän tarpeeseen on eriyttämisestä järjestetty viime vuosina paljon koulutusta, jotka ovat käsitelleet sekä oppilaiden erilaisten oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien tunnistamista ja huomioimista opetuksen suunnittelussa sekä erilaisia eriyttämisen keinoja. (Oja, 2012, s. 54.)

Erilaisten kouluissa ja kunnissa toteutettujen niin rakenteellisten kuin pedagogisten uudistusten kautta on pyritty löytämään keinoja, joilla oppilaiden erilaisiin eriyttämistarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan mahdollisimman tehokkaasti. Opettajien mahdollisuuksia toteuttaa eriyttämistä on puolestaan pyritty parantamaan yhteisopettajuuden menetelmiä hyödyntämällä. (Oja, 2012, s. 54.) Vaikka eriyttämistä tulisi ensisijaisesti ajatella pedagogisena eikä hallinnollisena menettelynä, ei siitä tule Stradlingin ja Saundersin (1993) mukaan osa koulun yleistä toimintakulttuuria ilman yhteistä tiedostamista ja rakenteisiin nivomista. Siksi se vaatiikin pitkäaikaista sitoutumista kaikilta toimijoilta ja on saatava osaksi koulun toimintasuunnitelmaa. Rehtorin tuki, opettajien täydennyskoulutus ja konsultaatio sekä opetussuunnitelmatyö auttavat sisäistämään eriyttävän opetuksen ideoita siitä, että se on koko koulun yhteinen asia.

4.2 Osa-aikainen eli laaja-alainen erityisopetus

4.2.1 Yksilöopetus

Opetushallituksen (2009b) määritelmän mukaan osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaalle, jolla on lieviä oppimisen tai sopeutumisen vaikeuksia. Osa-aikainen eli laaja-alainen erityisopetus voidaan aloittaa tarpeen ilmetessä, eikä sitä varten tarvita erillistä hallinnollista päätöstä. (Takala, 2010, s. 59.) Tilastokeskuksen (2010) mukaan se on yleisesti käytetty tukimuoto peruskoulussa, sillä vuonna 2009 laaja-alaista erityisopetusta sai lähes joka neljäs (22,8 %) oppilas. Osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamismuodot ovat muuttuneet aikaa myöden vastaamaan senhetkisiä tarpeita. Sen juuret juontavat 1960-luvulle, jol-

loin sitä annettiin lähinnä puhehäiriöisille, sekä hieman myöhemmin myös luke-
mis- ja kirjoittamishäiriöisille lapsille. Opetuksen laajennettua ja vakiinnuttua
1970-luvulla osa-aikaista erityisopetusta alettiin antaa myös muista pulmista
kärsiville oppilaille. (Takala, 2010, s. 58.) Opetus annettiin alkuun erillisenä kli-
nikka-opetuksena, sillä sen nähtiin olevan motivoivampi ja yksilöllisemmän oh-
jauksen sallivampi isoon ryhmään verrattuna (Kivirauma, 2009). Nykyään laaja-
alaisesta erityisopetuksesta enemmistö annetaan erityisopettajan johdolla pien-
ryhmässä. Tämän lisäksi sitä toteutetaan jonkin verran myös yksilö- ja saman-
aikaisopetuksena. (Takala, 2010, s. 61.)

Yksilöopetus on keskittynyt perinteisesti puheopetukseen, lähinnä artikulaa-
tiovirheiden korjaamiseen. Takala (2010) toteaa, että nykyään esimerkiksi arti-
kulaatiopulmat on saatu usein kuntoon jo viimeistään esiopetuksen aikana, jo-
ten koulussa voidaan keskittyä oppilaalla mahdollisesti ilmenevien, muiden op-
pimisvaikeuksien voittamiseen. Yksilöopetukseen tullaan usein silloin, jos oppi-
laalla on vaikeita ongelmia esimerkiksi lukemaan tai kirjoittamaan oppimisessa.
Takala listaa yksilöopetuksen hyväksi puoliksi muun muassa sen, että oppi-
misympäristö on rauhallinen ja opetus voidaan suunnitella vastaamaan juuri tie-
tyn oppilaan tarpeita. Usein oppilaan on helpompi keskittyä hänelle haastavan
asian opetteluun rauhallisessa tilanteessa ison ryhmän sijaan. Tukimuodon
huonona puolena Takala pitää muun muassa sitä, että opetus saattaa tuntua
painostavalta ja vaativalta koska opettaja keskittyy opetuksessa vain tietyn op-
pilaan tukemiseen. Lisäksi oppilas saattaa kokea leimaantuvansa erilaiseksi
kun hänet viedään erilliseen tilaan tietyn oppitunnin ajaksi. Tästä huolimatta yk-
silöopetus saattaa olla juuri se tukimuoto, josta oppilas tietyssä oppiaineessa
eniten hyötyy. (Takala, 2010, s. 61.)

4.2.2 Pienryhmäopetus

Pienryhmäopetukseen osallistuu kerrallaan tavallisimmin kahdesta viiteen oppi-
lasta. Jos samaan pienryhmään voidaan valita samankaltaisten ongelmien
kanssa kamppailevia oppilaita, voidaan opittavia asioita opetella ja harjoitella
yhdessä kaikkien kanssa. Opetusta järjestetään tavallisesti yhdestä kahteen
tuntia viikosta. Erityisopettaja voi myös ottaa tarvittaessa kokonaan vastuun tie-

tyn aineen opetuksesta. Takalan (2010) mielestä pienryhmäopetuksen positiivinen puoli yksilöopetukseen verrattuna on se, että siinä oppilaat saavat mahdollisuuden sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Oppilaan itsetuntoa kohottaa ehkä tieto siitä, että myös muut kuin hän tarvitsevat apua ja tukea oppimiseensa. Tästä huolimatta myös pienryhmässä opiskelevalla on vaarana leimautua erilaiseksi. Lisäksi oppiaineen opetus saattaa pirstoutua, jos oppilas opiskelee osan oppitunneista tavallisessa luokassa ja osan erityisopetuksessa. (Takala, 2010, s. 62.)

4.2.3 Samanaikaisopetus

Koulun arjen eli lähinnä käytännön opetustyön kannalta samanaikaisopetus on koulukohtaista opetusmenetelmien kehittämistä ja yksi monipuolisen perusopetuksen muoto. Käsitettä samanaikaisopetus käytetään, kun kuvataan opettajien yhteistyötapa. Cookin ja Friendin (1995) määritelmän mukaan samanaikaisopetus on samassa tilassa tapahtuvaa, kahden tai useamman pedagogisen ammattilaisen heterogeeniselle oppilasryhmälle antamaa opetusta. Käytännössä yhteisopetus toteutetaan tavallisessa luokassa aineen- tai luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä. Takala (2010, s. 62) toteaa, että myös yhteisopettajuus voisi olla ytimekäs termi tälle työmuodolle, sillä siinä korostuvat opetuksen yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Myös Oja (2012) käyttää termiä yhteisopettajuus. Ideana on yhteinen, oppilaiden tarpeiden mukaan rakentuva opetuksen suunnittelu toistuvasti tehtävien pedagogisten arvioiden ja edistymisen seurannan pohjalta. Vaikka yhteisopettajuuden käytännön toteutustavat vaihtelevat opettajaparien, menetelmien ja materiaalien hyödyntämisen mukaan, tavoitellaan kaikissa oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista, oppilaiden osallisuutta ja opettajien mahdollisimman monipuolista yhteistoimintaa. (Oja, 2012, ss. 54–55.)

Jos samanaikaisopetus oli ennen lähinnä tekninen järjestely, nyt kun se on osa kolmiportaisen tuen toteuttamista, on siitä kasvamassa yksi muutoksen mahdollistajista. Takalan ym. (2009) tutkimuksen mukaan yhteisopetusta hyödynsi alakoulussa 7 prosenttia ja yläkoulussa 13 prosenttia erityisopettajista. Eri opetta-

jaryhmistä vähiten tätä opetusmuotoa näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella käyttävän luokan- ja aineenopettajat. Oja (2012) toteaa, että yhteisopettajuus on ollut yksi selkeä kehittämiskohde muun muassa Kelpo-kehittämistyössä, joka on opetuksen laadun parantamiseen tähtäävä yhteishanke Etelä-Pirkanmaan kunnissa. Hän jatkaa, että esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisen painopiste on siirtynyt hankkeen myötä vahvasti kohti yhteisopettajuutta. (Oja, 2012, s. 55.) Voimia yhdistämällä ja työtä jakamalla voidaan kohdata useampi oppilas, oppilaat opitaan tuntemaan paremmin ja on tehty havaintoja, että sen ansiosta myös kurinpito-ongelmat vähenevät (Ahtiainen ym., 2011).

Dahlgren ja Partanen (2012) perustelevat yhteisopettajuutta peruopetuslain hengen mukaisena pedagogisena ratkaisuna, jolloin oppilas saa kykyään vastaavaa opetusta ja tarvittava tuki tarjotaan hänen omassa luokassaan. Sitä voidaan pitää myös oppijoiden sosiaalista tasa-arvoa edistävänä ja yhteisöllisyyttä lisäävänä toimintamallina. Samanaikaisopetuksessa oppilas saa opetusta tasavertaisesti omassa ikäryhmässään, ja erilaiset oppijat voivat hyötyä toistensa osaamisesta. Samalla kaikkien oppilaiden erilaisuudensietokyky kehittyy. (Dahlgren & Partanen, 2012, ss. 234–235.) Myös opettajat hyötyvät Dahlgrenin ja Partanen mukaan yhteisopettajuudesta monella tapaa. Tiimityöskentely mahdollistaa muun muassa töiden jakamisen ja ammatillisen osaamisen hyödyntämisen. Lisäksi on sekä oppilaan että opettajien etu, että oppilaita havainnoi ja arvioi useampi opettaja, sillä havaintojen yhdistäminen antaa usein laajemman kuvan niin oppilaan osaamisesta, vahvuuksista kuin tuen tarpeistakin. (Dahlgren & Partanen, 2012, ss. 237–238.)

Luokan- ja aineenopettajan sekä erityisopettajan välinen yhteistyö korostuu tuen tarpeen lisääntyessä (Takala, 2010, s.70). Yhteinen suunnittelu-aika ja vastuun vuorottelu tasapainottavat opettajien rooleja. Takala (2010, s. 63) huomauttaa, että suunnittelun puute saattaa johtaa siihen, että erityisopettaja tuntee jäävänsä pelkkään avustajan tehtävään. Myös Dahlgren ja Partanen (2012) toteavat suunnitelmallisuuden olevan yksi yhteisopettajuuden peruselementeistä. Suunnittelun tulisi pohjautua heidän mukaansa opetussuunnitelman lisäksi opettajien vahvuuksiin ja oppilasryhmässä opiskelevien tarpeisiin. (Dahlgren & Partanen, 2012, s. 248.) Sekä erityisopettajien että muiden opettajien työnsä

laajenee vanhempien halutessa erityistä tukea tarvitsevan lapsensa opiskelemaan tavalliseen kouluun. Takala (2010, ss. 70–71) muistuttaa, että uusista haasteista selviytymiseksi huomio tulisi kiinnittää opettajiin kohdistuvien vaatimusten sijasta koko koulun rakenteiden muuttamiseen. Vähitellen huomion kohteena ei enää ole ainoastaan oppilas, vaan oppilaan ja oppimisympäristön yhteensopivuus, eli havaitaan myös se, mikä tuottaa erityisyyttä.

4.3. Luokkamuotoinen erityisopetus

Erityisopetus voidaan jakaa karkeasti luokkamuotoiseen ja luokattomaan opetukseen. Perusopetuslaissa sanotaan, että jos lapsella on lieviä oppimiseen tai sopeutumiseen liittyviä pulmia, hän voi saada erityisopetusta tavallisen opetuksen ohessa. Yleensä tämä viittaa luokattomaan (laaja-alainen tai osa-aikainen) erityisopetukseen, jolloin oppilas käy koulua tavallisella luokalla ja saa erityisopetusta tarpeensa mukaan. Jos oppilas kuitenkin tarvitsee sairauden, vammaan, kehityksen viivästymän tai tunne-elämän häiriön vuoksi opiskeluunsa tavallista enemmän tukea ja huomiota, voidaan hänelle tehdä erityisen tuen päätös. Ennen Perusopetuslakiuudistusta (2010) paljon tukea tarvitseva oppilas siirrettiin erityisopetukseen, joka tarkoitti yleensä siirtoa erityisluokalle- tai kouluun. Uudistuksen myötä erityinen tuki voidaan antaa tilanteen ja mahdollisuuksien mukaan nykyään joko tavallisessa luokassa, osa-aikaisessa erityisopetuksessa tai erityisluokassa. Takala toteaaakin, että perusopetuslain uudistamisen yksi tärkeimpiä tavoitteita on ollut erityisluokkaopetuksen vähentäminen ja lähikouluperiaatteen toteutuminen. (Takala, 2010, ss. 45–46.)

Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelee tavallisesti oppilaita, joiden oppimisen haasteet ovat hyvin suuria. Erityisluokan ryhmäkoko on tavallisesti korkeintaan kymmenen oppilasta, pidennetyn oppivelvollisuuden ryhmässä kahdeksan. Vaikka ensisijaisena tavoitteena onkin nykyään se, että kaikki oppilaat, tuen tarpeesta riippumatta, opiskelisivat omassa lähikoulussaan yleisopetuksen ryhmässä, voi erityisluokka osoittautua joissain tapauksissa oppilaan kannalta paremmaksi vaihtoehdoksi. Erityisluokassa oppilaalla on usein isoa luokkaa paremmat mahdollisuudet muun muassa yksilöllisen opetuksen saami-

seen. (Takala, 2010, ss. 47–48.) Takala muistuttaa, ettei erityisluokka ole välttämättä pysyvä ratkaisu, vaan oppilaan sijoitus tulee tarkistaa vähintään toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle luokalle menoa. Käytännössä yleisopetuksesta kuitenkin menee enemmän oppilaita erityisopetukseen kuin palaa takaisin. Vaikka vanhemmat päättävät loppujen lopuksi siitä, missä heidän lapsensa opiskelee, on koululaitoksella vastuu antaa tietoa erilaisista mahdollisuuksista. (Takala, 2010, ss. 53–54.)

Vaikka polut erityisluokan- tai koulun ja tavallisen koulun välillä vaihtelevat, menee erityisopetukseen enemmän oppilaita kuin toisin päin. Takala (2010) kertoo, että oppilas aloittaa usein koulunkäyntinsä yleisopetuksessa, ja ongelmien ilmetessä hänelle annetaan aluksi yleensä tukiovetusta sekä laaja-alaista erityisopetusta. Tässä vaiheessa oppilashuoltoryhmä pohtii tehostetun tuen keinojen hyödyntämistä, mutta jos ne eivät ole riittäviä, pohditaan erityiseen tukeen, joissain tapauksissa erityisluokkaan siirtymistä. Jos oppilas on opiskellut erityisluokalla, hän voi siirtyä vähitellen takaisin yleisopetukseen opiskelemalla esimerkiksi aluksi vain muutamaa oppiainetta yleisopetuksen ryhmässä. Erityskouluja ja erityisluokkaopetusta on perusteltu muun muassa siksi, että pienessä ryhmässä opiskelu saattaa olla osalle oppilaista isoa ryhmää parempi vaihtoehto. (Takala, 2010, s. 54–55.) Erityisluokkaopetusta puoltavat myös tutkimustulokset (mm. Janhukainen, 2001; Frostad & Pijl, 2007), joiden mukaan oppilaat kokevat viihtyvänsä erityisopetuksessa hyvin, ovat saaneet siellä kavereita ja saaneet sen ansiosta oppivelvollisuuden suoritettua.

Toisaalta joidenkin tutkimusten (mm. Markkusen, 2004) mukaan koko kouluaikansa erityisluokalla opiskelleiden mahdollisuudet päästä jatko-opintoihin tai kiinni työelämäään ovat heikommat kuin koulunkäyntiin liittyvistä pulmista kärsineiden mutta yleisopetuksessa opiskelleiden oppilaiden. Takala (2010) puolestaan toteaa, että erityisluokan yksi selkeimmistä heikkouksista on tavallisen oppilaan mallin puuttuminen. Takalan mielestä oppilaiden erilaisiin tarpeisiin tarvitaan monenlaisia ratkaisuja, eikä erityisluokka ole hänen mielestään ollenkaan poissuljettava vaihtoehto erityistä tukea tarvitsevan oppilaan koulupaikkaa valittaessa. Myös yhteistyö ja opetusmuotojen joustavuus erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä on tärkeää. Koulutuksellista tasa-arvoa voidaan edistää vilje-

lemällä erilaisia yhteistyömuotoja ja muun muassa molemminpuolista tunti-integraatiota yhdessä luokan- ja aineenopettajien sekä erityisopettajien kanssa. Takala kuitenkin jatkaa, että koululaitoksen kehittyminen ja opetuksen muuttuminen yhä inklusiivisempaan suuntaan, erityisen ratkaisujen tarve tulee vähenemään. Tuen määrään ja laatuun panostamalla yhä useamman erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus voitaneenkin toteuttaa tulevaisuudessa tavallisessa koulussa. (Takala, 2010, ss. 56–57.)

4.4 Oppimisen arviointi

4.4.1 Arvioinnin lähtökohdat

Opetussuunnitelma sanelee suuntaviivat sille, mitä koulussa tulee opettaa. Sen perusteella oppilaiden oppimista myös arvioidaan eri tavoin. Arvioinnilla mitataan sitä, miten opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet on onnistuttu saavuttamaan. Oppimisen arvioinnissa on kyse oppimistulosten keräämisestä opetuksen ja opintojen etenemisen suunnittelua varten. Tämän lisäksi arvioinnin tehtävänä on tukea ja ohjata oppilaan opiskelua. Oppimistuloksista kertovan aineiston kerääminen on tärkeää, sillä siitä ilmenee, onko oppilaan oppimisessa sekä mahdollisesti myös oppimisprosesseissa tapahtunut edistystä vai ei. Oppimisen arvioinnin yhteydessä annettava palaute auttaa puolestaan oppilaita tarkastelemaan omaa oppimistaan. Oppilaan oppimisesta kerättyjen tietojen perusteella opettajat voivat muotoilla oppimiseen liittyvät tavoitteet, antaa oppilaille palautetta oppimisesta sekä ilmaista oppilaille selkeästi sen, mitä ja miten he ovat oppineet ja miten jatkossa kannattaisi edetä. (Hattie & Timperly, 2007.)

Perusopetuslakiin (1998, artikla 21, 22) viitaten, arvioinnin tulee olla eteenpäin kannustavaa, ei lannistavaa tai motivaatiota vievää. Oppimisen arvioinnin yksi päätehtävistä on antaa oppilaalle ja hänen huoltajilleen palautetta koulussa edistymisestä, ja lisäksi opettaja saa sen välityksellä tärkeää tietoa opetuksensa suunnittelemisen ja toiminnan kehittämiseksi. Arviointi saattaa paljastaa hyvissä ajoin esimerkiksi erilaiset tuen ja siihen liittyvien tarpeiden muutokset. Myös

koulutuspoliitikot, suunnittelijat ja kehittäjät tarvitsevat kansainvälistä vertailutietoa oppimisen onnistumisesta. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppimisvaikeudet tulee huomioida oppilaan arvioinnissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan työskentelyn ja oppimisen osoittamisen tapojen tulisi olla eettisesti kestävä ja monipuolisen arvioinnin mahdollistavia oppimisvaikeuksista huolimatta. (Takala & Kjaldman, 2010, ss. 35–36.)

Koulussa arvioidaan kaikissa oppiaineissa menestymistä ja lisäksi oppilaan käyttäytymistä ja työskentelyn sujumista. Arviointi voidaan antaa numeerisen arvioinnin lisäksi sanallisesti vuosiluokilla 1-7 ja valinnaisissa oppiaineissa. Myös pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevalle oppilaalle voidaan käyttää sanallista arviointia. Jos oppilaan oppimismääriä on yksilöllistetty, arviointi tapahtuu juuri häntä varten asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Todistukseen tulee tällöin päättöarvioinnissa tähtimerkintä yhdessä sanallisen sekä numeerisen arvosanan kanssa. Myös todistuksen lisätietoihin tulee selvitys siitä, että oppilas on opiskellut tähtimerkityt oppiaineet henkilökohtaisen, yksilöllistetyn opetussuunnitelman mukaisesti. Oppilaan päättöarviointi on kuitenkin kokonaan sanallinen, jos hän on opiskellut toiminta-alueittain järjestetyssä kehitysvammaisten opetuksessa (TOI-opetus). Tässä tapauksessa kaikki oppimäärät ovat yksilöllistettyjä ja tähtimerkintä on kaikkien arviointien vieressä. Oppilas voidaan myös vapauttaa painavan syyn vuoksi kokonaan jonkin oppiaineen opiskelusta. Tätä ennen hänelle tulee tehdä erityisen tuen päätös ja oppimäärän yksilöllistäminen. Oppilaalle tulee kuitenkin järjestää vapautuksen ajaksi muuta opetusta tai ohjattua toimintaa, jottei hänen vuosiviikkotuntimääränsä vähene vapautuksen myötä. (Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004.) Myös ylioppilaskirjoitusten suorittamiseen ja arviointiin on saatavilla erityisratkaisuja esimerkiksi, jos kokeen suorittajalla on todettu lukivaikeus (Takala & Kjaldman, 2010, s. 37).

Perusopetuslakiin (1998, artikla 21, 22) viitaten, arvioinnin tulee olla eteenpäin kannustavaa, ei lannistavaa tai motivaatiota vievää. Oppimisen arvioinnin yksi päätehtävistä on antaa oppilaalle ja hänen huoltajilleen palautetta koulussa edistymisestä, ja lisäksi opettaja saa sen välityksellä tärkeää tietoa opetuksensa suunnittelemisen ja toiminnan kehittämiseksi. Arviointi saattaa paljastaa hyvissä

ajoin esimerkiksi erilaiset tuen ja siihen liittyvien tarpeiden muutokset. Myös koulutuspoliitikot, suunnittelijat ja kehittäjät tarvitsevat kansainvälistä vertailutietoa oppimisen onnistumisesta. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppimisvaikeudet tulee huomioida oppilaan arvioinnissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan työskentelyn ja oppimisen osoittamisen tapojen tulisi olla eettisesti kestävän ja monipuolisen arvioinnin mahdollistavia oppimisvaikeuksista huolimatta. (Takala & Kjaldman, 2010, ss. 35–36.)

4.4.2 Arvioinnin keinot

Arvioinnin tulisi palvella lapsen oppimista ja kehittymistä. Arviointi tukee parhaimmillaan oppimisprosessia ja kannustaa oppilasta eteenpäin yhä parempiin suorituksiin. Takala ja Kjaldman (2010) toteavat, että erityisoppilaan arvioinnissa tulisi suosia sellaisia menetelmiä, joilla oppilas kykenee osoittamaan todellisen osaamisensa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi pidempää työskentelyaikaa tai omaa, erillistä tilaa kirjallisten tehtävien tekemiseen vaikkapa lukivaikeuksien tai motorisen hitauden vuoksi. Kokeista tulisi tehdä aina mahdollisimman selkeitä ja helposti ymmärrettäviä, erityisesti jos mukana yksilöllistetyn oppimäärän mukaan opiskelevia oppilaita. Toisille sopivat suulliset kokeet, toinen taas tarvitsee oman tilan keskittymisensä tueksi. Avustaja voi lukea tehtävät oppilaalle ääneen, jotta tehtävien ohjeet tulevat varmasti oikein ymmärretyiksi. Avustaja voi tukea oppilasta myös kirjaamalla vastaukset ylös tai oppilas voi täydentää kirjallisesti tehtäviä osioita suullisilla osioilla. Lisäksi tehtäviä voidaan pilkkoa lyhyempiin jaksoihin. Myös tarvittavien apuvälineiden käyttö osana arviointiprosessia korostuu tuntityöskentelyssä. Oppilasta koskevassa palaverissa voidaan keskustella arvioinnin toteuttamisesta ja sopia esimerkiksi siitä, kuinka suuri osuus muulla osallistumisella on kirjallisiin tehtäviin verrattuna. Oppilas voi saada myös kirjallisiin kokeisiin tuekseen muistiinpanoja tai oppikirjan. (Takala & Kjaldman, 2010, s. 38)

Erityisoppilaan arvioinnin periaatteet on määritelty oppilaan henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS:issa.) Jos oppilas opiskelee yleisen opetussuunnitelman mukaan, häntä myös arvioidaan sen tavoitteisiin suhteutettuna. Oppilaan opetuksesta osa saattaa olla yleisen, osa yksilöllistetyn opetussuunnitelman mukaisia. Jotta oppilaan arviointi olisi mahdollisimman oikeudenmukaista, olisi tärkeää, että jokainen oppilasta opettava tuntee HOJKS:in sisällön. Arvioinnin tulee olla motivoivaa ja kannustavaa myös erityisopetuksessa oleville oppilaille. Sen tulee antaa myös oppilaan tavoitteisiin suhteutettua palautetta oppimisen edistymisestä. Takala ja Kjaldman (2010) puhuvat dynaamisesta arvioinnista, joka sopii heidän mielestään erityisopetuksessa oleville usein paremmin kuin perinteinen tapa. Siinä keskitytään ajattelun taitojen tarkasteluun yksityiskohtien hallitsemisen sijaan. Ajatuksena on, että jos lapsi ei suoriudu hänelle annetusta tehtävästä, siihen tarvittavaa kognitiivista taitoa harjoitellaan yhdessä hänen kanssaan. Tällaisessa arviointitavassa toteutuu Vygotskyn ajattelu lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa opitaan toisen henkilön avustuksella enemmän kuin yksin olisi mahdollista. (Takala & Kjaldman, 2010, s. 39) Arviointi tukee parhaimmillaan koko oppimisprosessia ja kannustaa oppilasta eteenpäin yhä parempiin suorituksiin.

4.5 Yhteistyötä ja vuorovaikutusta

4.5.1 Oppilashuoltotyöryhmän tuki

Takala (2010) arvioi, että inklusio ja tuen uudet muodot tulevat lisäämään koulun eri toimijoiden yhteistyön tarvetta. Lisäksi uuden perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden mukainen toiminta ja oppilaan oikeusturva edellyttävät monenlaisia muutoksia opetuksen järjestämisessä, ja kasvattavat yhteistyön tarvetta oppilaiden huoltajien ja asiantuntijoiden kesken. Ammatillista yhteistyötä tarvitaan muun muassa yleisen ja tehostetun tuen aloittamisessa sekä erityisen tuen päätöksen valmisteluissa, pedagogisten selvitysten ja arvioiden yhteydessä, OPS:sta ja HOJKS:sta neuvoteltaessa sekä asiakirjojen valmisteluissa. Yh-

teistyötä ja vuorovaikutustaitoja tarvitaan myös erilaisiin epävirallisiin konsultaatioihin ja keskusteluihin. Koska koulussa toimivat ammattilaiset ovat tekemisissä samojen oppilaiden kanssa, on yhteisten keskustelujen käyminen tärkeää. Usean opettajan havainnot oppilaasta ja oppimisympäristöstä antavat vanhemman perustan tukitarvepäätöksille. Yhteistyötä ohjaa omat säädöksensä, joista tärkeimpiä on salassapitovelvollisuus. Salassapitovelvollisuus tarkoittaa käytännössä sitä, ettei oppilaiden, heidän vanhempien tai muiden asiaan jollain tavalla liittyvien henkilökohtaisista asioista saa puhua ulkopuolisille. (Takala, 2010, ss. 31–33.)

Säännöllisesti kokoontuva oppilashuoltoryhmä eli OHR tulee olla jokaisessa koulussa. Perusopetuslain (1998/628, artikla 31a) mukaan ”Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa.” Lastensuojelulaki (2007) täydentää tätä velvoittamalla opetuksen järjestäjän huolehtimaan myös koulupsykologi- ja kuraattoripalveluita. Oppilashuoltoryhmä on yksi tavallisimmista yhteistyömuodoista suomalaisessa koululaitoksessa. Oppilashuolto perustuu moniammatilliseen yhteistyöhön ja työtä tehdään oppilaan huoltajan sekä lisäksi tarpeen vaatiessa terveydenhuollon ja sosiaalihuollon edustajien kanssa. Yhteistyön tarve korostuu erityisesti henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laatimisen ja sen toteutumisen seuraamisen yhteydessä. Oppilashuoltoryhmästä voi olla hyötyä myös tilanteissa, joissa pohditaan ratkaisua oppimisessa ja käyttäytymisessä ilmeneviin haasteisiin. (Perusopetuslaki 2003 artikla 31a; Perusopetuksen opetussuunnitelma.)

Oppilastyöryhmän työskentelyn tavoitteena on ongelmien mahdollisimman tehokas ehkäiseminen, mahdollisten ongelmien ratkaiseminen sekä yhteistyösuhteen luominen kodin ja koulun välille. Oppilashuoltoryhmän toiminnassa keskitytään ihmisten tarpeisiin sekä tilanteisiin ja esille voidaan nostaa monenlaisia huolta aiheuttavia aiheita. Käsiteltäväksi voidaan ottaa niin oppilaisiin, henkilöstöön, yhteiseen suunnitteluun ja arviointiin kuin koulun toimintaankin liittyviä asioita. Oppilashuoltotyö käsittää oppilaan oppimisen perusedellytyksistä sekä

psykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtimisen. Lisäksi siihen sisältyy vastuu kouluterveydenhuollosta ja kasvatuksen tukemisesta. Oppilashuoltoryhmän kokouksissa käsitellään yleensä tietyn oppilaan koulunkäyntiin liittyviä asioita ja läsnä ovat kaikki sellaiset henkilöt, joita asia koskee. Työryhmään kuuluu yleensä ainakin rehtori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, psykologi tai kuraattori sekä asian esille nostaneen aineen opettaja. Lisäksi pidetään tarpeen vaatiessa yhteyttä myös muihin tahoihin, esimerkiksi sosiaalitoimeen tai mielenterveysyksikköön. Oppilashuoltoryhmä voi luoda työskentelynsä tueksi toimintasuunnitelman, josta voidaan joustaa akuutteissa tilanteissa ja tapauksissa. Asian käsittely lähtee OHR:ssä usein liikkeelle siitä, että joku tuo kokoontumisessa esille havaitsemansa ongelman. Ongelmaa arvioidaan ensin yhteisesti, jonka jälkeen ryhdytään sovittuihin toimenpiteisiin asian ratkaisemiseksi sekä sovitaan myös siitä, miten tilanteen kehittymistä seurataan. Lopulta tehdään uusi tilannearvio. (Takala, 2010, ss. 24–25.)

Asiantuntijat nostivat suomalaisten koulujen oppilashuoltoryhmät merkittäviksi sosiaalisiksi innovaatioiksi ja menestystekijöiksi Sitran erityisopetusta koskevassa kansainvälisessä selvityksessä. Yhteistyön määrä ja moninaisuus muun muassa toisten opettajien, avustajien, kuraattorin, kouluterveydenhuollon, psykologin, sosiaalitoimen ja nuoristoimen kanssa onkin laajentunut kolmiportaisen tuen myötä. Oja (2012) tosin muistuttaa, että kolmiportaisen tuen prosessit kulkevat oppilashuoltoryhmän toiminnassa vielä melko vaihtelevasti, ja osa työryhmistä on pahasti kuormittuneita. Ojan mielestä moniammatillinen tiimityöskentely oppilasta koskevissa prosesseissa on kuitenkin todella tärkeää, sillä muulla koulun henkilöstöllä, esimerkiksi terveydenhoitajalla tai psykologilla voi olla oppilaan tilanteesta jotain sellaista tietoa, joka saattaa vaikuttaa oleellisesti oppilaan koulunkäyntiin ja oppimiseen. (Oja, 2012, ss. 59–60.) Oppilashuoltoryhmä jakaa myös opettajan työtaakkaa tarjoamalla useamman aikuisen tukea avuksi haastavista tilanteista selviytymiseksi. Takala (2010, s. 25) muistuttaakin, ettei opettajan tarvitse yrittää selviytyä hankalista tilanteista yksin, vaan avuksi voi ja useimmiten myös kannattaa pyytää oppilashuoltoryhmää.

4.5.2 Yhteistyö kodin kanssa

Niin ammatilliseen kuin moniammatilliseen työskentelyyn oman lisänsä tuo oppilaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Lämsä (2013) perustelee monesta näkökulmasta kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyttä teoksessaan *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Hän muun muassa huomauttaa, että lapset ja nuoret menestyvät opinnoissaan sitä paremmin, mitä tiiviimpää yhteistyötä vanhemmat tekevät koulun kanssa. Lämsä muistuttaa myös, että vaikka yhteistyö painottuu lapsen ensimmäisiin kouluvuosiin, tarvitsevat myös itsenäistymässä olevat nuoret aikuisten aikaa ja tukea (2013, s. 11). Kodin ja koulun välinen yhteistyö on ollut ongelmakeskeistä, eli käytännössä kotiin otetaan yleensä yhteyttä koulun toimesta vasta silloin, kun pulmia ilmenee. (Lämsä, 2013, s. 12; Takala, 2010, s. 32). Yhteydenottoa hankalissa asioissa myös siirretään helposti toivoen, että joku muu tarttuisi asiaan. Yhteistyön intensiivisyys ja onnistuminen vaihtelee, sillä joissain tapauksissa vanhemmat tukevat lapsensa koulutyöskentelyä jopa liikaa kun taas toisessa ääripäässä ovat vanhemmat, jotka eivät osaa tai halua tukea häntä juuri lainkaan (Takala, 2010, s. 32).

Lämsä (2013, s. 13) huomauttaa, että välitön ongelmiin tarttuminen on erittäin tärkeää, sillä siten oppilaalle viestitään, että aikuiset ovat kiinnostuneita hänen koulunkäynnistään ja heiltä saa tarpeen tullen apua. Takala (2010, s. 32) painottaa, että yhteydenpidosta kannattaisi tehdä tapa, jolloin mahdollisista ongelmista on helpompaa puhua kun jonkinlainen vuorovaikutussuhde on jo muodostettu. Lämsä erottaa kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden toisistaan. Hänen mukaansa yhteistyöllä viitataan sellaiseen toimintaan, jossa toimijat hoitavat oman, ennalta sovitun osuutensa olematta sen kummemmin tekemisissä toistensa kanssa. Kumppanuudella puolestaan viitataan vuorovaikutukseen ja yhdessä toimimiseen esimerkiksi yhteisten kasvatukseen liittyvien tavoitteiden saavuttamiseksi. (Lämsä, 2013, s. 49.) Kasvatuskumppanuus edustaa yhteisymmärrykseen pyrkivää, vanhempien arvoja ja asenteita kunnioittavaa ammattilaistoimintaa, jossa kiteytyvät molemminpuolinen luottamus, sitoutuminen sekä

keskinäinen kunnioitus (Kekkonen, 2012, ss. 47–52).

Kumppanuusajattelussa painottuu aikaisempaa voimakkaammin vanhempien osallisuus ja osallistuminen. Ajattelussa korostuu vanhempien ja ammattilaisten aito ja tasavertainen kohtaaminen, jossa ammattilaisten osaaminen yhdistyy lapsen hyvinvointia tukevalla tavalla vanhemman oman lapsen tuntemuksen kanssa. (Kekkonen, 2012, ss. 50–52.) Kodin ja koulun yhteistyö korostuu myös uudistuneessa opetustoimen lainsäädännössä. Muun muassa perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa kouluja tekemään yhteistyötä kotien kanssa. Lämsä arvioi, että yhä useampi koulu päätyy nykyään yhteistyön toteuttamiseen kasvatuskumppanuuden periaatteita noudattaen. Siinä vanhemmat ovat vastuussa koto- na tapahtuvasta kasvatuksesta ja opettajat oppilaan koulussa viettämästä ajasta. Kodin ja koulun välinen kumppanuus vaikuttaa positiivisesti oppilaan koulumenestykseen, kouluun asennoitumiseen ja myös koulun sekä luokan ilmapiiriin. Lisäksi hyvä yhteistyö ehkäisee ongelmien syntymistä sekä helpottaa niiden ratkaisemista. Lämsä muistuttaa, että koteihin on tärkeää ottaa yhteyttä ongelmatilanteiden lisäksi myös myönteisissä asioissa. Positiivinen palaute onkin erityisen tärkeää sellaisille kodeille, joiden lapsella on ollut ongelmia koulunkäynnissä. (Lämsä, 2013, s. 54, 59.)

Toimiva viestintä on kodin ja koulun välisen yhteistyön lähtökohta. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että yhteydenpito kotien kanssa kuuluu opettajien työtehtäviin. Aloite vuorovaikutukseen lähtee Lämsän (2013, s.75) mielestä luontevimmin koululta. Koulun viestinnässä korostuvat luotettavuus, tavoitteellisuus, suunnitelmallisuus ja eettinen hyväksyttävyys. Yhteistyön kulmakiviä ovat näiden lisäksi avoimuus ja läpinäkyvyys. Kun perusviestintä toimii, on myös hankalia asioita helpompi puida yhteisesti. Keskinäinen luottamus syntyy yhdessä käytyjen keskustelujen, tapaamisten ja pitkäjänteisen vuoropuhelun tuloksena. Onnistuessaan viestintä kannustaa niin opettajia kuin vanhempiakin aktiiviseen vuorovaikutteisuuteen ja tukee näin osallisuutta. Kasvatusvastuu kodin ja koulun välillä toteutuu parhaalla mahdollisella tavalla silloin, kun vuorovaikutus on avointa ja kokemukset yhteistyöstä positiivisia molemmille osapuolille. (Lämsä, 2013, ss. 71–73.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lähes jokainen opettaja joutuu uransa aikana kohtaamaan eri tavoin opiskeluvaikeuksien kanssa kamppailevia oppilaita. Silti aihetta on tutkittu juuri opettajien näkökulmasta vain vähän. Koska oppimistilanteet tuottavat sekä oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille että heidän opettajilleen monia haastavia tilanteita, olen kiinnostunut tutkimuksessani siitä, millaisia keinoja kotitalousopettajat käyttävät oppilaiden oppimisen tukemiseen ja haastavista oppimistilanteista selviytymiseen. Käytännön oppiaineessa erilaiset tuen tarpeet ilmenevät varmasti eri asioissa- ja tavalla teoriapainotteiseen oppiaineeseen verrattuna. Lisäksi tavoitteenani on selvittää, kokevatko opettajat saaneensa opettajankoulutuksen aikana riittävästi keinoja opiskeluvaikeuksista kärsivien nuorien kohtaamiseen.

Tutkimuksen pääkysymykseksi muodostui: **Mitä käytäntöjä tai toimintatapoja kotitalousopettajalla on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen?**

Kysymystä selvitetään seuraavien alakysymysten avulla:

1. Millaisia oppimisen ja käyttäytymisen vaikeuksia oppilailla ilmenee ja miten ne näkyvät opiskelutilanteessa?
2. Miten opettaja pyrkii edistämään tukea tarvitsevan oppilaan oppimista ja työskentelyn sujumista?
3. Miten opettaja suhtautuu tukea tarvitsevien oppilaiden integroimista koskeviin muutoksiin?
4. Millaista yhteistyötä opettaja tekee oppilaan vanhempien ja koulun henkilöstön kanssa?
5. Miten opettajankoulutus on opettajan mielestä valmistanut häntä kohtaamaan tukea tarvitsevia oppilaita?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, ss. 151–152). Koska tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja kokemuksia, on tutkimusotteeksi valittu kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tässä luvussa kerron tutkimuksessa käytetyistä tutkimusmenetelmistä ja tutkimuksen tekemiseen liittyvistä vaiheista.

6.1 Tutkimusmenetelmästä

Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita koko tutkimusprosessista, ei vain sen synnyttämistä tuloksista. Pyrkimyksenä on merkitysten etsiminen ja kuvaileminen. (Silverman, 2005, ss. 9–15.) Tällä tutkimuksella on myös etnografisen tutkimuksen piirteitä. Etnografinen tutkimus ei tavoittele yhtä ainoaa totuutta, vaan tavoitteena on lisätä inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä. Yksilöillä on omat kokemuksensa sekä niiden välityksellä syntyvät totuutensa. (Syrjäläinen, 1994, ss. 77–78.) Niin Syrjäläisen (1994, s. 86) kuin Hirsjärven ja Hurmeen (2001, s. 48) mukaan etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi sopii hyvin teemahaastattelu, sillä sen eräs keskeinen metodologinen piirre liittyy ihmisten asioista tai ilmiöistä muodostamiin tulkintoihin ja heidän niille antamiinsa merkityksiin. Myös Silverman (1998, s.100) toteaa, että haastattelua voidaan pitää syväluotaavana tutkimusmenetelmänä, jolla päästään lähemmäksi ihmisten kokemusmaailmoja.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005, s. 22) erottavat tutkimushaastattelun arkikeskustelusta erityisen tarkoituksen ja osallistujaroolien perusteella: ”Haastattelijalla on tietämätön osapuoli ja tieto on haastateltavalla, haastatteluun on ryhtytty tutkijan aloitteesta, ja tutkija myös yleensä ohjaa ja vähintäänkin suuntaa keskustelua tiettyihin puheenaiheisiin”. Tilanteen tekee viralliseksi haastattelun nauhoittaminen ja muistiinpanojen tekeminen. Keskustelu muoka-

taan haastatteluksi kysymysten ja vastausten kautta. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, ss. 22–23, s. 26, 29.) Tuomi ja Sarajärvi toteavat, että haastattelu on tiedonkeruumenetelmänä hyvin joustava ja tutkijaystävällinen. Haastattelu antaa mahdollisuuden muun muassa kysymysten toistamiseen, niiden esittämiseen aiheelliseksi katsotussa järjestyksessä, mahdollisten väärinkäsitysten korjaamiseen ja epäselväksi jääneiden kysymysten täsmentämiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, ss. 73–74.)

Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, jotka nivoutuvat käytännön tutkimustyössä toisiinsa. Pelkistäminen tarkoittaa aineiston pilkkomista erillisiksi ”raakahavainnoiksi”, joita yhdistämällä saadaan aikaiseksi suppeampi havaintojen joukko, jota on helpompi lähteä työstämään eteenpäin. Yhdistämisen perusteena on koko aineistoon pätevä sääntö tai havaintojen yhteinen piirre. (Alasuutari, 2011, ss. 39–40; Bogdan & Biklen, 2007, s. 173.) Alasuutari (2011) kuvai laadullisen analyysin tuloksia johtolangoiksi, jotka auttavat arvoituksen ratkaisemisessa. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa, että tutkittavan ilmiön merkityksestä tehdään tulkinta analyysin avulla tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella (Alasuutari, 2011, s. 33, s. 44, s. 78). Mitä enemmän samaan tulkintaan sopivia johtolankoja löydetään, sitä varmemmin päädytään pätevään tulkintaan (Alasuutari, 2011, s. 48). Alasuutari (2011, s.5 3) toteaaakin laadullisen tutkimuksen ytimeksi merkitystulkintojen tekemisen eli arvoituksen ratkaisemisen.

6.2 Tutkimuksen kohde

Kvalen (1996, s. 27) mukaan kvalitatiivisen haastattelun tarkoitus on lisätä ymmärrystämme jokapäiväiseen elämään liittyvistä teemoista yksilön näkökulmasta käsin. Tässä tutkimuksessa mielenkiintonani on selvittää kotitalousopettajien käytännön kautta muodostuneiden käsitysten, käytäntöjen ja toimintatapojen rakentumista erityistä tukea tarvitsevien nuorten opettamiseen ja kohtaamiseen liittyen. Lisäksi halusin tutkia opettajien kokemuksia siitä, miten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvät vaikeudet ilmenevät ope-

tustilanteessa, mitä apua opettajalla on mahdollisuus saada erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opiskelun tukemiseen, miten yhteydenpito kotiin onnistuu ja miten opettajankoulutus valmistaa kohtaamaan erilaisten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvien haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita.

6.3 Tutkimukseen osallistuvien kuvaus

Tutkimusaineisto on tuotettu haastattelemalla kymmentä kotitalousopettajaa tai kotitalousopettajan tehtävissä toiminutta henkilöä. Haastateltavat ovat 35–62 vuotiaita naisia, joilla on kokemusta opettajan työstä 5–35 vuotta. Tutkimukseen osallistuneet yläkoulun opettajat ovat oman toimintansa asiantuntijoita, ja tutkimuksessa korostuu heidän oma ymmärryksensä ja tulkintansa tutkittavasta ilmiöstä. Osallistujat on hankittu lumipallo-otannalla. Tässä harkinnanvaraisessa otannassa tutkimuksen alkutilanteessa tiedetään avainhenkilö, joka johdattaa tutkijan toisen tiedonantajan pariin. Aineiston keruu tapahtuu siten, että tutkija etenee tiedonantajasta toiseen sitä mukaa, kun hänet esitellään uusille henkilöille. (Eskola & Suoranta, 1996, s. 86.)

Pattonin (2002) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkkaa sääntöä otoksen kokoa koskien. Otoskoko riippuu tutkimuksen tarkoituksesta, kerättävän tietomäärän hyödyllisyydestä ja luotettavuudesta sekä siitä, mitä on tehtävissä käytettävissä olevan ajan ja resurssien puitteissa. Patton (2002, ss. 244–245) huomauttaa, että pienelläkin harkinnanvaraisella osallistujajoukolla voidaan saavuttaa syvempiä tutkimustuloksia kuin laajemmalla sattumanvaraisesti valitulla tutkimusjoukolla. Harkinnanvaraisen otoksen hyödyllisyys perustuu siihen, että valitaan informaatorikkaita tapauksia, joita syvällisesti tutkittaessa havainnollistetaan tutkittavaa ilmiötä (Patton, 2002, s. 230). Myös Hirsjärvi ym. (2005) toteaa, että päätelmiä ohjaa aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Näin ollen tutkimalla yksityistä tapausta riittävän tarkkaan saadaan näkyviin se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym., 2005, s. 171)

6.4 Tutkimusaineiston kerääminen

Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 88) toteavat, että aineiston hankinnassa on tärkeää käyttää tutkimusmetodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille mahdollisimman hyvin. Tämän vuoksi keräsin tutkimusaineistoni kaksivaiheisesti käyttäen tiedonkeruumenetelminäni sekä critical incident (merkitykselliset tapahtumat) -menetelmää (liite 1) että puolistrukturoituja haastatteluja (liite2). Toimitin kertomuksen kirjoittamiseen liittyvän saatekirjeen ohjeineen tutkimukseen suostuneille opettajille sähköpostin välityksellä (liitteet 1 ja 2). Siinä pyysin opettajia kuvaamaan yhden heille merkityksellisen tapahtuman oppimisen tai käyttäytymisen haasteita omaavan oppilaan kanssa toimimisesta. Tutkimuksen kaksivaiheisella aineiston tuottamisella pyrin saamaan mahdollisimman tarkkaa tietoa opettajien kokemuksista. Kertomukset toimivat persoonallisina dokumentteina aineistolle ja tutkittavien näkökulmat pääsivät niissä hyvin esille. Kirjoittamisprosessin tarkoituksena oli pääasiassa valmistaa opettajaa tutkimuksen seuraavaa vaihetta varten.

Alasuutari (2011) toteaa, että aineiston tulee olla omin sanoin tuotettua jos halutaan selvittää merkitysrakenteita ja ihmisten ajatuksia tietyistä asioista. Täysin strukturoitu haastatteluaineisto ei tuo syvällisesti esille haastateltavien antamia merkityksiä, sillä tällöin kyseessä on yleensä lomakehaastattelu, jossa on valmiit vastausvaihtoehdot. (Alasuutari, 2011, s. 83; Metsämuuronen, 2005, s. 225.) Tutkimukseni toinen vaihe toteutettiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla (liite 3) kevään 2014 aikana haastateltavien valitsemassa paikassa, joko luokahuoneessa tai haastateltavan kotona. Muodostin haastattelurungon tutkimuskysymysteni pohjalta. Ennen varsinaisia haastatteluja tein esihaastattelun, jossa testasin haastattelukysymysten toimivuutta. Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitukset litteroitiin eli purettiin kirjalliseen muotoon sanatarkasti analysoinnin mahdollistamiseksi. Haastattelujen nauhoitusta kertyi yhteensä 186 minuuttia. Ruusuvuori (2005) toteaa, että vaikkei litteraatiolla kyetäkään saavutamaan alkuperäistä puhetilannetta, tekstiksi purettu aineisto lisää analyysin läpinäkyvyyttä ja jättää toisaalta tilaa myös

lukijan aineiston pohjalta tekemille tulkinnoille. Lisäksi aineiston litterointi toimii materiaaliin tutustumisen ohessa alustavan koodauskeeman rakentelun ja ensimmäisten tulkintojen koetteluun paikkana. (Ruusuvuori, 2005, ss. 433–435.)

Eskolan ja Suorannan (1998, s. 87) mukaan kaikilta osallistujilta kysytään puolistrukturoidussa haastattelussa samat kysymykset, joihin he vastaavat vapaamuotoisesti omin sanoin. Tässä tutkimuksessa kaikilta osallistujilta kysyttiin samat pääkysymykset (liite 1), mutta tarkentavissa kysymyksissä tuli hieman tapauskohtaisia eroja. Haastattelun teemoina olivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaaminen, kolmiportaisen tuen toteutuminen koulujen käytännöissä sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Lisäksi haluttiin kerätä opettajien kokemuksia siitä, miten opettajankoulutus on valmistanut kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

6.5 Sisällönanalyysi

Ruusuvuoren mukaan haastattelu on aineiston tuottamisen tapa, jonka tuloksena on usein moniaineksinen ja laaja tekstimassa, jota voisi lähestyä monellakin eri tavalla. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.105). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto esitetään mieluummin sanojen tai kuvien muodossa kuin numeroina (Bogdan & Biklen, 2007, s. 5). Haastatteluista etsitään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Ruusuvuori (2005, ss.10–12) jaottelee aineiston purkamiseen olennaisesti liittyvät seikat kolmeen vaiheeseen: aineiston luokitteluun, analysointiin ja tulkintaan mutta huomauttaa, että käytännössä vaiheet usein limittyvät ja sekoittuvat toisiinsa. Aineiston analysointiprosessia edeltää aineistoon tutustumisen vaihe, jossa aineistoa järjestellään ja luokitellaan eli koodataan (Ruusuvuori, 2005, ss. 399–400).

Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävän pohjalta nimettynä koodina käytettiin esimerkiksi koodia 'oppimisen tukeminen', joka sisälsi jo itsellään melko paljon tulkintaa siitä, mitkä kohdat tutkimusaineistosta sopivat koodin alle ja mil-

laisia alakodeja sille voidaan muodostaa. Ainoastaan aineiston luokittelu ja sen esittäminen tutkimustuloksena ei riitä, sillä johtopäätöksiä tekemällä tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien asioille antamia merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 115). Tehtyjen löydösten tulkitseminen ja aineiston kanssa keskusteleminen mahdollistavat tulosten suhteuttamisen aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin ja teoreettisiin keskusteluihin (Ruusuvuori, 2005, ss. 10–12).

Tutkimusaineistoa analysoidessani seurasin muun muassa Ruusuvuoren (2005, ss. 10–12), Eskolan (2010, ss. 187–202) ja Pattonin (2002, ss. 482–487) ohjeita laadullisen aineiston analysointiin liittyen. Luin litteroimani haastattelut useaan kertaan. Alleviivasin jokaisesta haastattelusta teemoittain eri väreillä haastattelukysymyksiin vastaavat asiat. Tein tässä yhteydessä myös muistiinpanoja ja omia tulkintojani lauseiden merkityksistä. Teemat muodostuivat tekstistä haastattelukysymyksiä mukaillen. Eniten mainintoja löytyi tuen tarpeisiin liittyen. Tosin teema jakaantuu kolmeen alakategoriaan, jotka ovat yhteydessä toisiinsa: tuen tarpeen havaitseminen, tuen tarpeiden ilmeneminen sekä tuen tarpeen huomioiminen opetuksessa. Erityisesti opettajan keinoja oppilaan koulunkäynnin tukemiseksi kertyi runsaasti. Osa keinoista liittyi läheisesti toisiinsa. Kirjoitin tulkinnat aineistosta yhtenäisen tekstin muotoon ja lisäsin siihen suoria lainauksia aineistosta havainnollistamaan tulkintaani. Pohdintaosiossa liitin tekstiin kytkentöjä aihetta käsittelevään kirjallisuuteen ja aikaisempiin löytämiini tutkimuksiin.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään analyysin pohjalta muodostettujen viiteen pääteemaan ja niistä johdettuihin alateemoihin jaoteltuina. Tutkimustulosten pääteemoiksi muodostuivat: 1. Oppimisen ja käyttäytymisen vaikeudet oppimistilanteissa, 2. Opettajan keinot tukea oppilasta, 3. Opettajan suhtautuminen tukea tarvitsevien oppilaiden integroimiseen, 4. Yhteistyö vanhempien ja koulun muiden toimijoiden kanssa sekä 5. Opettajankoulutuksen antamat valmiudet kohdata tukea tarvitsevia oppilaita. Lisäksi viitataan tarkastelussani aiheeseen liittyviin opetus- ja kasvatusteoreettisiin tulkintoihin.

7.1 Oppimisen ja käyttäytymisen vaikeudet oppimistilanteissa

7.1.1 Tuen tarpeen havaitseminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan erityistä tukea tarvitsevaksi oppilaaksi määritellään oppilas, joka jonkin sairauden vamman tai toimintavajavuuden vuoksi ei kykene käymään koulua ilman tukea. Lisäksi osalla erityisoppilaista on oppimisen riskitekijöitä ja he tarvitsevat koulunkäynnissään psyykkistä ja sosiaalista tukea. Perusopetuksen oppilaat muodostavat usein kovin heterogeenisiä ryhmiä, erityisesti kun ryhmiin on integroituna tukea tarvitsevia oppilaita. Myös haastatteleman opettajat ovat kohdanneet työssään eri tavalla oppimisen tai käyttäytymisen haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita. He käyttivät lähes jokaisessa haastattelussa diagnostisia termejä puhuessaan esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöiden, lukihäiriöiden ja käytöshäiriöiden kanssa kamppailevista oppilaista. Opettajien käyttämä termistö viittaa biologis-lääketieteelliseen lähestymistapaan ja kaa ”poikkeavat” oppilaat erilaisiin ryhmiin (Jahnukainen, 1991, ss. 38–39). Oppilaiden lisääntynyt oirehdinta kertoo, että tukitoimille on tarvetta.

Erilaisuuden hyväksymiseen liittyy kyky nähdä oppilas ainutlaatuisena yksi-

lönä. Koulussa lapsen oirehtivaan käyttäytymiseen tulee kuitenkin puuttua ajoissa. (mm. Tilus, 2004, s. 49.) Oppilashavainnoilla on tärkeä merkitys oppilaan koulunkäynnin ja tulevaisuuden kannalta. Oppilaan oirehtimiseen puuttuminen jo varhaisessa vaiheessa ennaltaehkäisee myöhemmiltä ongelmilta. (Ladonlahti ym. 2001, s. 319.) Myös Perusopetuksen laki (628/1998, luku 4) velvoittaa opettajia puuttumaan tilanteeseen, jos huoli oppilaasta herää. Kysyttäessä opettajilta tuen tarpeen ilmenemisestä selvisi, että tieto oppilaan tilanteesta tulee opettajalle hyvin eri aikaan ja eri tavalla. Toisinaan opettajat saavat tiedon uudesta, tukea tarvitsevasta jo ennen seuraavaa lukuvuotta, toisinaan lukuvuoden alussa, joskus ei ollenkaan. Opettajat ovat saaneet tiedon tukea tarvitsevasta oppilaasta useimmiten yhteisissä palaverieissa tai tulevan oppilaan luokanvalvojan tai oppilashuoltotyöryhmän kautta.

”Yleensä lukuvuoden alussa meillä on jollain tasolla sellasia palavereita muiden opettajien kanssa jotka opettaa näitä erityisoppilaita, niin tavallaan siinä sitten käydään läpi ihan tosi lyhyesti että mitä siinä on taustalla.” (Opettaja 10)

”..syksyllä saatiin sitten ne ryhmäjaot ja sillonhan me ei vielä tiedetty sitä, että min-kälaisia avun tarvitsijoita on, tiedettiin vaan että heillä on jotakin..” (Opettaja 1)

Myös oppilaan tarvitsemat tuen tarpeen muodot tulevat usein opettajien tietoisuuteen vasta ensimmäisien oppituntien aikana.

”..sitten niillä voi olla jotain muita oppimisvaikeuksia jotka selviää vasta kun ryhdytään jotain kirjallisia töitä tekemään.” (Opettaja 4)

Ainoastaan yhden opettajan haastattelusta kävi ilmi, että oppilaan taustaa ja tarvittavia tukimuotoja oli käyty läpi etukäteen.

”Yleensä luokanvalvojan kanssa käydään läpi sen oppilaan tasutaa ja millasia erityisjärjestelyitä mahdollisesti tarvittais ja sen pohjalta sitten toimitaan..” (Opettaja 3)

Aina tuen tarve ei ole tiedossa etukäteen, ja joskus ongelmat muuttavat muotoaan alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Tästä johtuen oppilaiden työskentelyn sujumista on hyvä seurata heti alusta alkaen, jotta mahdollisiin pulmiin

voidaan puuttua heti jos sellaisia ilmenee. Eräs opettaja mainitsi, että työkokemuksella on hänen mielestään ratkaiseva merkitys tuen tarpeen havaitsemisen vaiheessa. Myös Paloniemen (2004) mukaan työkokemus auttaa opettajaa ”lukemaan” oppilaita ja tilanteita paremmin. Virkavuosien myötä oppilaan tuntemus lisääntyy ja opettajalle kertyy tietynlaisia toimintatapoja työnsä tueksi. Erityisen tuen tarpeen havaitseminen vaatii tällaisia taitoja, jotta havainnointi voisi olla todenmukaista. (Paloniemi, 2004, s.107) Toinen haastattelemani opettaja koki oman epävarmuutensa häiritsevän tuen tarpeen havaitsemista ja hän kertoi kaipaavansa kollegoidensa vahvistusta omille havainnoilleen.

”Kun nykyään oppilailla on niin monenlaista ongelmaa, niin yleensä juttelen ensin mieluummin muiden opettajien kanssa ennenkun vien asiaa eteenpäin.” (Opettaja 8)

Noin puolet haastattelemistani opettajista mainitsi rehtorin ja muiden kollegoiden tuen olevan tärkeä oppilaan tuen tarpeen havaitsemisen vaiheessa. Myös oppilashuoltoryhmän tuki mainittiin muutamassa haastattelussa. Opettajat kertoivat, että yhteistyö ja keskustelu vanhempien ja oppilaan kanssa tukee havainnoinnin todenmukaisuutta. Parin opettajan haastattelussa ilmeni, että satunnaisten ja säännöllisten tuen tarpeiden rajan erottaminen tuottaa toisinaan hankaluuksia. Opettajien on ollut esimerkiksi vaikea erottaa, milloin kyseessä on oppimisvaikeus, milloin persoonallisuuden piirre tai missä tapauksessa oppilaalla on asenteeseen liittyviä ongelmia. Myös tuen tarpeen määrän ja laadun arvioiminen koetaan haastavaksi. Kaiken kaikkiaan opettajat kuitenkin kokivat tuen tarpeen havaitsemisen olevan helpompaa, mutta avun saaminen puolestaan monimutkaisempaa.

7.1.2 Heterogeeniset tuen tarpeet

Kun kysyin opettajilta tuen tarpeen ilmenemisestä, lähes jokainen totesi, että erityisesti käyttäytymisen ongelmat ovat lisääntyneet. Puutteelliset vuorovaikutustaidot ja käyttäytymisessä ilmenevät sopeutumisvaikeudet saattavat ai-

heuttaa opettajien kokemuksen mukaan ongelmatilanteita oppitunneilla. Oppilas ei jaksakaan keskittyä opetukseen ja saattaa häiritä muiden työrauhaa. Oppilaat saattavat myös käyttäytyä täysin passiivisesti eli he eivät osallistu tunti-työskentelyyn käytännössä laisinkaan. Eräs opettaja vastasi kysyessäni oppilaisissa ilmenevistä haasteista seuraavaa:

"No suurimpia haasteita on se, että oppilaat ei käy koulua. Ja sitten jos ne käy, niin ne ei pysty olemaan normaali tunnilla. Ja ne jotka saadaan pysymään jotenkin tunnilla niin ne ei tee.." (Opettaja 1)

Myös erilaiset oppimisvaikeudet mainittiin lähes jokaisessa haastattelussa. Oppilailla ilmeni muun muassa kielen kehityksen vaikeuksia, lukivaikeutta, hahmottamishäiriöitä ja motoriikkaan liittyviä ongelmia. Useimmat opettajat käyttivät diagnostisia termejä puhuessaan erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Haastattelimieni opettajien mukaan myös henkisesti pahoinvoivia oppilaita on nykyään entistä enemmän. Tutkimustenkin valossa mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet lapsilla ja nuorilla (kts. mm. Suomen mielenterveysseura). Oppilaisissa pahoinvointi ilmenee muun muassa tekemisen haluttomuutena, huomionhakuisuutena, levottomuutena, haluna miellyttää, yletöntä kiltteyttä, puhumattomuutena, masentuneisuutena, koulumenestymisen laskuna ja itkuisuutena. Nämä ongelmat vaikuttavat myös oppilaiden sosiaaliseen kanssakäymiseen ja osallistumiseen luokassa. Lisäksi opettajien haastatteluista ilmeni, että ongelmilla on tapana kasaantua. Yhden ongelman jälkeen on monta ongelmaa, jos asioihin ei puututa.

Lasten hyvinvointi ja pahoinvointi määräytyy yhteiskunnan, elinolojen, koulu-yhteisön ja kotiolojen kautta. Lasten pahoinvoinnin taustalla on usein vanhempien pahoinvointi. Vanhempien mielenterveysongelmat ja kriisit merkitsevät lapselle vaaratilannetta ja usein erityisen tuen tarvetta. Ongelmat johtavat helposti ongelmakäyttäytymiseen koulussa. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007.) Opettajat kokivat, että vanhempien kasvatusvastuu on siirtynyt entistä enemmän kouluille, ja perheiden sisäiset ongelmat näkyvät oppilaisissa erityisen tuen tarpeen oireina kuten häiriköintinä, aggressiivisuutena ja syrjäänvetäytyneisyytenä. Opettajan hyvät havainnointitaidot ja asioihin puuttu-

minen auttaa oppilasta ilmaisemaan itseään. Huomionhakuisuuskin saattaa olla oire pahoinvoinnista tai murheista, jotka opettajan olisi hyvä kyetä tunnistamaan. Tiluksen (2004, ss. 42–43) mukaan rajoja koettelevat oppilaat kaipaavat hyväksyntää, jota he eivät kotona saa. Huomiota voi hakea niin monella tavalla. Hiljainenkin tarve tulisi havaita. Haastatteleman opettajat ovat sitä mieltä, että kiltit ja hiljaiset jäävät usein ajanpuutteeseen vedoten vähemmälle huomiolle.

7.2 Opettajan keinot tukea oppilasta

7.2.1 Tuen tarpeen huomioiminen

Lasten ja nuorten oppimisen ja kasvamisen tukeminen erilaisin keinoin kuuluu opettajien jokapäiväiseen arkeen. Toisten oppilaiden kohdalla keinoja tarvitaan enemmän, toisten kohdalla kehitys etenee suotuisasti muutenkin. Kotitalous on taitoaine, jossa harjoitellaan toiminnallisuutta ja kädentaitoja. Kotitaloustunnilla myös erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on haastattelemieni opettajien mukaan mahdollisuus näyttää osaamistaan monissa eri taidoissa. Näitä ovat esimerkiksi käytännön työtaidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, tiedonhankintataidot sekä itsearviointitaidot. Kotitaloustunnilla teoriaosuus on vähäistä, joten sellaisetkin oppilaat, joilla on useissa muissa oppiaineissa vaikeuksia, voivat menestyä kotitaloustunnilla varsin hyvin.

”..usein ne erityisoppilaat joilla on reaaliaineissa ongelmia voi ollakkin köksässä tosi hyviä..” (Opettaja 5)

Kukin oppilas oppii omalla tavallaan ja tietyt opettajan käyttämät opetusmenetelmät eivät sovellu kaikille oppijoille. Opettajan tulee mahdollistaa monenlaisia väyliä oppimiseen jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus ymmärtää ja oppia. (Jahnukainen 1991, ss. 41–42). Myös useampi haastatteleman opettaja mainitsi, että opetustapojen ja tukitoimien valinta lähtee oppilaan tarpeista käsin:

„pitää miettiä tarkkaan jokaisen oppilaan kohdalla että miten parhaiten tukis juuri hänen oppimistaan.” (Opettaja 3)

Koulussa käytettävä aika työtehtävien tekemiseen on rajallinen. Haastattelemani opettajat kertoivatkin pyrkivänsä huomioimaan tukea tarvitsevat oppilaat jo tunteja suunnitellessaan. Erityisesti tämä korostui kirjallisten töiden ja kokeiden kohdalla. Joissain tapauksissa myös ruuanvalmistusohjeiden muokkaaminen oli tarpeellista. Useampi opettaja oli haastattelujen perusteella sitä mieltä, että selkeäkielisten ohjeiden käytöstä on kotitalousopetuksessa merkittävän paljon hyötyä monien oppilaiden kohdalla. Selkeäkieliset ohjeet auttavat erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta selviytymään paremmin, koska hän ei joudu käyttämään liikaa energiaa ohjeiden lukemiseen ja ymmärtämiseen. Selkeäkielisyyden lisäksi opettajat pyrkivät huomioimaan ohjeissa myös kuvien ja mittayksiköiden käyttämiseen liittyvät seikat, koska niiden vaikutukset ohjeita käytettäessä usein korostuvat oppimisvaikeuksien laadusta riippuen.

„mulla on esimerkiksi täällä luokassa julisteet johon on piirretty mitat jos on tällasta hahmottamiseen liittyvää ongelmaa..” (Opettaja 3)

„ja sitten me tehtiin myös sarjakuviks ruokaohjeet, ja niistä tehtiin sitten kehitysvammaliitossa kirjakin. Mä aina sanoin etukäteen, että mitä ollaan tekemässä, niin sit ne koulussa piirsi ne kuviks ja harjotteli valmiiks ja sit kun ne tuli niin ne osas kuvien perusteella kattoo että mitä tehdään.” (Opettaja 2)

Opettajat olivat muodostaneet erilaisia ratkaisumalleja lapsen oppimisen ja työskentelyn tukemiseksi. Opettajat kertovat korostavansa ohjeistusjaksolla selkeästi niitä asioita, jotka vaikuttavat oleellisesti työn onnistumiseen. Moni mainitsi erityisen toimivana opetusmenetelmänä demonstroinnin, jota he käyttävät erityisesti kun jokin taitoa ja uudenlaista työtapaa vaativa asia opetetaan ensimmäistä kertaa. Eräs opettaja kertoi myös pilkkovansa työvaiheet jaksoihin, jos tilanne on erityisen haasteellinen:

„sitä ohjetta mennään läpi yhdessä ja vähän kerrallaan tai sitten sitä pilkotaan sillai että otetaan ensin työvälit esille, sitten raaka-aineet ja sitten vasta ryhdytään katsomaan sitä ohjetta.” (Opettaja 6)

Opettajat pyrkivät kertomaan opetettavat asiat selkeästi, rauhallisesti ja kuuluvalla äänellä, koska varsinkin isommissa ryhmissä on usein joidenkin oppilaiden keskittymistä häiritsevää hälinää. Lisäksi opettajat pyrkivät kertomaan jo opeteltuja asioita, jotta työmenetelmät- ja vaiheet jäisivät myös tukea tarvitsevalle oppilaalle paremmin mieleen. Myös kädestä pitäen opastamista tarvitaan erityisesti, jos tuen tarpeet ovat suuria:

"..että sellasta ihan kädestä pitäen avustamista ja ihan niin että menee viereen seisomaan.." (Opettaja 4)

Huonokuuloiset oppilaat käyttävät oppitunneilla kuulolaitteita, ja tulkit ovat oppitunnilla kuurojen apuna. Muutama opettaja mainitsi kiinnittävänsä huomiota oppilaiden ryhmittelyyn:

"..mä yritän miettiä sellasta järkevää ryhmittelyä että miten se oppilas sais ennenkaikkea siltä ryhmältä tukea ja taas toisaalta mä voisin opettajana sitä tukea." (Opettaja 3)

Muutama haastatteleman opettaja koki, että yksilöllisen tuen antaminen isossa ryhmässä on vaikeaa, vaikka oppitunti olisikin hyvin valmisteltu. Joskus kouluavustajan apu on opettajien mielestä välttämätöntä, varsinkin kun on kyseessä iso ryhmä, jossa on joukossa useampia tukea tarvitsevia oppilaita. Apua ja tukea erityisoppilaiden kanssa saadaan muun muassa kouluavustajalta, erityisopettajalta, psykologilta ja kuraattorilta. Muutaman opettaja mainitsi, että avustajan saaminen kotitalousopetukseen on kuitenkin vaikeaa.

"..ja sit kun niitä avustajia ei riitä niin moneen aineeseen tai luokkaan kun ois tarvinnu, niin sit se on vähän sellasta heittelyä, että kuka tarvii eniten..ja usein siinä tilanteessa just nää taitoaineet jää ilman avustajaa." (Opettaja 1)

Eräs opettaja kertoi hyödyntäneensä myös muiden oppilaiden sosiaalista taitoa varsinkin silloin kun avustajaa ei ollut saatavilla:

"..sit mä yritin sanoo näille normaalioppilaille että he yrittäis kehittää jollain tavalla näitten heikompien taitoja ja se onnistu aika hyvin, eli mä käytin oppilaita hyväks siinä." (Opettaja 1)

Toisaalta monen haastatteleman opettajan mielipide kiteytyy erään toisen

opettajan haastattelukatkelmassa:

”..mun mielestä kuitenkin suurin osa niistä menee tällasessa taitoaineessa ihan hyvin, että jos ei oo liian iso ryhmä niin kyllä ne pärjäävät ihan hyvin.” (Opettaja 4)

Hyvä motivaatioilmasto eli oppimista tukeva ilmapiiri luo Törmän (1998, s. 25, 33) mukaan paremmat edellytykset oppimiselle. Koulussa vallitsevasta positiivisesta ilmapiiristä on hyötyä myös siksi, että useat tutkimukset (mm. Jensen ym., 1983; Kuperminc ym., 1997) ovat osoittaneet sen vähentävän oppilaiden käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Kannustavan ilmapiirin luominen erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa korostui myös useamman haastattelemani opettajan puheessa:

”Koska siinähan on kyse siitä, että millainen ilmapiiri siihen oppimistilanteeseen syntyy..niin sillonhan just se uskallus ja luottamus ja halu oppia kasvaa..” (Opettaja 6)

7.2.3 Oppimisen arviointi

Vaikka kotitaloudessa oppimisen arviointi painottuukin käytännön työskentelyyn, poikkeavat arviointikäytännöt opettajien mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla jonkin verran tavallisesta. Lähes jokainen haastattelemani opettaja mainitsee, että oppilas voi saada kokeeseen lisäaikaa. Lisäksi muutama opettaja kertoi selittävänsä tehtäviä oppilaalle tarvittaessa tarkemmin. Myös kouluavustaja voi olla oppilaan tukena mukana koetilanteessa. Vaihtoehtoisesti kirjallinen koe voidaan korvata kokonaan käytännön kokeella. Aina oppilaat eivät kuitenkaan kaipaa koetilanteessa erityiskohtelua, vaikka olisivatkin siihen oikeutettuja:

”..meillä on sellasia erityisoppilaita jotka sanoo että samat säännöt kaikille, että he ei suostu ottaan pidempää aikaa. Että he ei halua erottua joukosta.” (Opettaja 5)

Eräs opettaja koki erityisoppilaiden arvioimisen kaiken kaikkiaan ongelmalliseksi. Hänen mielestään on vaikeaa arvioida, kuinka paljon oppilaiden heikkouksia tulisi ottaa heidän arvioinnissaan huomioon:

„ne kyvyt on niin hirveen erilaiset niin sit tulee tällanen ongelma, että pitääkö jollekin oppilaalle antaa seiska jos hän joskus tarttuu pöytäriepuun..että jos hän kehittyy pöydän pyyhkimisessä niin pitääkö siitä jotenkin palkita.” (Opettaja 1)

7.3 Opettajan suhtautuminen tukea tarvitsevien oppilaiden integroimiseen

Koulujärjestelmässämme on tapahtunut suuria muutoksia viimeisen kymmenen vuoden aikana. Huhtanen (2011, s. 70) toteaa, että kolmiportaisen tukimallin taustalla voidaan nähdä vaikuttaneen jo vuosikymmeniä vahvistunut inklusion käsite, jonka tavoitteena on poistaa segregaatoin mahdollisuus peruskoulujärjestelmästä. Suomalaisen peruskoulun lähtökohtina mainitaan oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä tukitoimien aloittaminen ja yhteistyö huoltajien kanssa (Opetushallitus, 2004). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erillään toteutettavaa opetusta on pyritty vähentämään, ja nykyään jo yli puolet erityisen tuen tarvisijoista opiskelee joko kokonaan tai osan aikaa yleisopetuksessa (Tilastokeskus, 2013.) Inklusion toteuttaminen on saanut hyvin erilaisia muotoja koulun toimintakulttuurista riippuen. Esimerkiksi Vantaalla aloitettiin syksyllä 2012 perusopetus uudistus, jonka avulla erityisluokka- ja erityiskoulukeskittymiä pyritään purkamaan. Sen myötä kaikki erityisopetus pyritään uudistuksen jälkeen toteuttamaan yleisopetuksen kouluissa. (Laakso, 2012, s. 65.)

Kouluissa tapahtuneet muutokset heijastuvat luonnollisesti myös opettajan työhön. Muun muassa Oja toteaa, että oppilaan yksilölliset tarpeet ja oikeaan aikaan järjestetty tuki ovat nousseet entistä keskeisemmiksi opetuksen järjestämisen periaatteiksi ja lähtökohdiksi (2012, ss. 48–50). Heikkinen ja Saari (2012, s. 155). huomauttavat, että erityisopetusta koskevat uudistukset edellyttävät kouluilta koko sen toimintakulttuurin kehittämistä. Uudistunut laki ja opetussuunnitelma ohjaavat opettajia yhteistyöhön oppilaan oikea-aikaisen tukemisen mahdollistamiseksi. (Opetushallitus, 2010.) Koska jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus onnistua oppimisessa omat lähtökohdat huomioiden, tulee koulun panostaa entistä enemmän yhteisöllisyyteen ja

oppilaan kasvua edistävien oppimisympäristöjen kehittämiseen.

Tutkimusaineistoni perusteella koulujen kulttuurin edellytyksiä kehittyä inklusiivisempaan suuntaan tukee se, että kouluissa on tehty tietoisesti inklusioajatusta tukevia ja siihen tähtääviä opetusratkaisuja. Haastattelemistani opettajista valtaosa piti hyvänä sellaista koulua, jossa yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat opiskelevat samoilla luokilla. He pitivät kolmiportaisen tukimallin käyttöönottoa askeleena kohti inklusiivisempaa, ja näin ollen myös tasa-arvoisempaa koulua. Jokainen opettaja mainitsi positiiviseen asennoitumiseen viittavia seikkoja inklusioon liittyen. Opettajat olivat sitä mieltä, etteivät erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat leimaannu erilaisiksi tai he eivät joudu kiusaamisen kohteeksi yhtä herkästi yleisopetuksen luokalla. Vastauksissa päällimmäisenä tuli esille erilaisuuden sietokyky.

”Kyllä se on mun mielestä hyvä, kun normaali elämässäkin ihmiset joutuu toistensa kanssa tekemisiin huolimatta siitä että mitä kelläkin on toivomisen varaa..” (Opettaja 2)

Opettajat toivat kuitenkin esille, että asialla on monta puolta ja kokivat, että erityisoppilaiden ongelmien laadulla ja vaikeusasteella on suuri merkitys integraation onnistumiselle.

”..mutta ei se kuitenkaan ihan kaikille sovi, että on joitakin oppilaita joiden paikka ei olis täällä normaali peruskoulussa.” (Opettaja 3)

Integraatiossa ja inklusion toteuttamisessa nähtiin myös useita ongelmakohtia. Opettajat ovat huolissaan siitä, että erityisoppilaat integroituna yleisopetuksen ryhmissä saattavat tuntea itsensä avuttomiksi, koska opettajalla ei ole aina aikaa tukea heitä riittävästi ja avustajaa ei ole aina mahdollista saada. Pari opettajaa koki integraation hidastavan muiden oppilaiden oppimista.

”..ja kuitenkin tuli näitten normaalioppilaiden taholta että he nyt me ei pystytty keskittyy kun toi tekee sitä sun tätä, sählää ja tekee näin..” (Opettaja 7)

Erään opettajan mukaan Integrointi tuottaa hankaluuksia, sillä hyvä opetus kärsii, jos opettajan energia menee erityisoppilaaseen. Aikaa kuluu muun

muassa ongelmien selvittelyyn jolloin muut oppilaat jäävät huomiotta. Opettajat kokivat inkluusiopyrkimysten suurimpana yksittäisenä esteenä aikapulan. Opettajat kertoivat, ettei heillä ole koulupäivien lomassa useinkaan mahdollisuutta pysähtyä itse, saatikka yhdessä kollegoiden kanssa pohtimaan työhönsä liittyviä asioita. Aikapula onkin keskeinen ongelma kun pyritään kehittämään ja muuttamaan koulun käytäntöjä. Muun muassa Sahlberg (1997) toteaa, että opettajien työtottumuksia olisi muutettava siten, että opettajien ammatillisille keskusteluille, yhteiselle suunnittelulle ja arvioinnille jää riittävästi aikaa. Eräs opettaja mainitsee nähneensä koulujärjestelmän muutoksen myös oppilaiden käyttäytymisessä:

„..kyllä se näkyy myös oppilaissa että ne on levottomampia ja hakee sitä huomioo.”
(Opettaja 5)

Toinen opettaja puolestaan pohti, miten mahdollistetaan yhtä hyvä ja laadukas opetus kaikille oppilaille, kun oppilasaines on niin eritasoista. Pari opettajaa mainitsi myös, että koulujärjestelmää koskeneet muutokset työllistävät heitä aikaisempaa enemmän. Eräs opettaja kertoi muutosten vaikuttaneen negatiivisesti omaan opettamiseen ja jaksamiseen.

„..mä huomasin itessäni sen että mä en jaksanut suunnitella kaikkia kivoja juttuja mitä ennen on jaksanut..sellaset pienet lisät jotka tuo väriä ja iloa tuntiin jää väkisin pois.” (Opettaja 1)

Opettaja kertoi koulujärjestelmän muutosten vaikuttaneen myös opetuksen tasoon:

„..opetuksen tason joutuu alottaan ihan toiselta tasolta kun mihin on tottunut, että joudutaan meneen jopa ihan tonne ala-asteen tasolle ja vähän tohon leikin varjolle..” (Opettaja 1)

Useampi haastattelemani opettaja oli sitä mieltä, että vaikka inklusion periaate on kaunis, on sen tavoittelemisen käytännössä usein työn ja tuskan takana.

„..periaate on mun mielestä hyvä mut sit se toteutus sillai että se olis käytännössä mahdollista ettei se sotkis koko pakkaa.” (Opettaja 2)

”Se on hirveen hieno ajatus, mutta se kompastelee käytännön tasolla aivan valtavasti.” (Opettaja 6)

Moni opettaja kokee, että inklusiopyrkimykset tulisi ottaa nykyistä paremmin huomioon koulun resursseissa. Erityisesti luokkaan saatavista avustajista ja ryhmäkoon pienentämisestä olisi monen opettajan mielestä hyötyä. Eräässä koulussa koulujärjestelmän uudistukset ovat jo näkyneet uudenlaisina resursseina:

”Tänä vuonna meille on lanseerattu oppilashuollon puitteissa kummitoiminta, eli nyt kun mä oon luokanopettaja niin mulla on käytössä sellanen kummi, jolta mä voin kysyä apua..ja ne kummit on siis erityisopettaja..” (Opettaja 5)

Vastausten valossa näyttäisi siltä, että mitä positiivisempia kokemuksia opettajalle oli kertynyt tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta ja mitä tyytyväisempi hän oli muun muassa koulun resurssien riittävyteen, sitä positiivisemmin hän suhtautui inklusioon ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimiseen yleisopetukseen.

”Täähän tuli meille vasta viime syksynä uutena että erityisluokat lopetettiin. Ja sillona se tuli kun pommi meille. Meilläkään ei ollut tietotaitoa siihen, että miten tän kans menetellään.” (Opettaja 1)

”Tottakai sitä kehitetään koko ajan mut tää on niin hirveen hidas prosessi koulutuksella, että kestää varmaan vuosia että tässä päästään eteenpäin..” (Opettaja 9)

7.4 Yhteistyö vanhempien ja koulun toimijoiden kanssa

Lämsän (2013, s. 54) mukaan toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö vaikuttaa niin lapsen koulussa menestymiseen, kotitehtävien tekemiseen kuin koko koulun ilmapiiriin. Kasvatuskumppanuus on aina ”kahden kauppa”, jonka roolit kannattaa tehdä selkeäksi molemmille osapuolille. Vanhemmilla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvattamisesta ja oppivelvollisuuden suorittamisesta. Koulu puolestaan tukee kotien kasvatustehtävää, ja opettaja oppilaan opetuksesta kouluyhteisönsä jäsenenä. (Ijäs, 2013, s. 188.) Kodin ja

koulun välinen yhteistyön merkitys ilmeni jollakin tavalla jokaisen haastateltavan puheenvuorossa. Jos kotona oltiin aktiivisesti lapsen tukena, sen koettiin heijastuvan myönteisesti koulunkäyntiin.

”Tärkein yhteistyö tapahtuu vanhempien kanssa, sillä just heidän ovat lapsensa parhaita asiantuntijoita.” (Opettaja 10)

”Toisten vanhempien kanssa on äärettömän hyvät yhteydet ja he toivookin että laittaa heti viestiä jotta tietää laittaa kotona keskustelut pystyyn..” (Opettaja 1)

Toisaalta jos kodin ja koulun näkemykset esimerkiksi lapsen kyvyistä ovat kovin ristiriitaiset, on vaikutus koulunkäyntiin kielteinen. Vanhempien saattaa olla vaikea hyväksyä oman lapsensa ongelmia tai tuen tarvetta. He saattavat myös miettiä, miten erityinen tuki vaikuttaa lapsen koulutus- ja työllistymismahdollisuuksiin tulevaisuudessa. Vanhempien vastustus ja välinpitämättömyys estävät opettajien mukaan yhteistyön mahdollisuuksia ja asiaan puuttumista. Opettajat ovat kohdanneet työssään myös sellaisia vanhempia, joiden kanssa yhteistyö on osoittautunut haastavaksi. Vanhempi on käyttäytynyt muun muassa ylisuojelevasti ja ylireagoivasti, hyökkäävästi ja syyttävästi sekä välinpitämättömästi. Aikuisten lisääntynyt pahoinvointi vaikuttaa lapseen. Kaikkia vanhempia ei opettajien mukaan kiinnosta huolehtia lapsensa koulunkäynnistä. Eräs opettaja kertoi myös tilanteesta, jossa vanhemmat vetäytyivät keskusteluyhteydestä.

”..mut sit toiset kodit oli ihan täysin välinpitämättömiä eli heihin ei saanut edes kunnolla kontaktia ja kaikki jäi silloin tänne koulun harteille.” (Opettaja 1)

Ongelmista ja haasteista huolimatta opettajan tulisi pyrkiä rakentamaan yhteistyötä vanhempiin oppilaan koulunkäynnin turvaamiseksi. Soodakin (1998) sekä Turnbull ja Turnbullin (1986) tutkimusten mukaan koulun tulisi olla vahvistava yhteisö myös vanhemmille, ja yhteistyö kodin ja koulun välillä on välttämätöntä. Takala (2010, s. 32) muistuttaa, että jo pelkästään kommunikoinnin puute saattaa aiheuttaa väärinymmärryksiä ja hankaloittaa tilanteita entisestään. Pari opettajaa koki, että yhteistyö tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempien kanssa on tiiviimpää jos tavanomaisten oppilaiden vanhempiin ver-

rattuna. Jotkut vanhemmat haluavat kuulla mielellään päivittäin, miten oppilaan työskentely on sujunut:

”Toiset vanhemmat toivo että saisi ihan päivittäin kuulla että miten on menny..”
(Opettaja 9)

Muutama opettaja kuitenkin totesi, ettei yhteydenpito vanhempiin eroa vaikka lapsi olisi erityistä tukea tarvitseva.

”En mä oo paljoo tavallista enempää niiden kotien kanssa yhteyksissä jos mä en oo luokanvalvoja..lähinnä hoidan niitä asioita luokanvalvojan kautta.” (Opettaja 3)

Haastattelemi opettajat pitävät yhteyttä vanhempiin useimmiten sähköisesti. Kotiin lähetetään toisinaan myös paperisia tiedotteita. Suomessa on käytössä useita sähköisiä kodin ja koulun välisiä viestintäjärjestelmiä, joiden aktiivisella käytöllä voidaan vähentää opettajien lähettämien paperisten tiedotteiden ja sähköpostin määrää. Valtaosassa perusopetuksen kouluista on käytössä Primus-oppilashallintojärjestelmään kuuluva Wilma-järjestelmä, jonka kautta koulun henkilöstö ja huoltajat voivat lähettää viestejä toisilleen. Lisäksi opettajat ja koulun muu henkilöstö voivat tallentaa Wilmaan huoltajille koulua koskevia tiedotteita. Myös pedagogiset asiakirjat, kuten oppimissuunnitelmat, pedagogiset selvitykset sekä arviot ja HOJKS:it työstetään Wilmassa. Wilmaa on kritisoitu siitä, että opettajat kirjoittavat sinne usein vain negatiivista palautetta. (Karhuniemi, 2013, ss. 123–125.) Eräs haastattelemi opettaja kertoi miettivänsä kaksi kertaa ennen kuin informoi vanhempia negatiivisten asioiden merkeissä. Hänen mielestään positiivisen palautteen välittäminen on erityisen tärkeää jos oppilaalla on oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyviä pulmia:

”..sit yritti että tulis mahdollisimman paljon näitä positiivisia oppimisen tuloksia.. ja vähän välttää niiden negatiivisten viestien viemistä sinne Wilmaan..” (Opettaja 1)

Opettajien mukaan myös yhteistyö koulun muiden toimijoiden kanssa koetaan tärkeäksi.

”..hirveen paljon auttaa että juttelee luokanvalvojan ja oppilastukiryhmän kanssa et-

tä miten kannattaa toimia.” (Opettaja 3)

Opettajat kertovat, että vaikka yhteistyötä aineenopettajan, erityisopettajan ja luokanopettajien kesken on tehty toki aikaisemminkin, vasta viime vuosina yhteistyö on muuttunut virallisemmaksi, ja nykyään yhteistyö kirjataan ja siitä raportoidaan eteenpäin.

7.5 Opettajankoulutuksen antamat valmiudet

Opettajien haastatteluista ilmeni, että koulutuksesta on saatu jonkin verran teoreettista tukea käytännön asioiden rinnalle, mutta liian vähän konkreettista tietotaitoa arjen koulutyössä toimimiseen. Tutkimustuloksista ilmeni myös, etteivät opettajat ole oman kokemuksensa mukaan saaneet riittävästi koulutusta erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden havaitsemiseen ja kohtaamiseen. Koulutuksessa painottuu heidän mukaansa enemmän teoreettinen puoli ja käytännön opit tulevat vastaan paremmin työelämässä. Opettajat kokivat, että koulutuksessa olleet vähäiset pakolliset erityisopetukseen liittyvät opinnot eivät ole antaneet riittävästi eväitä erityisoppilaan kohtaamiseen opettajan työssä.

”..käytännön vinkkejä ja ohjeita ja just ihan sellasta konkretiaa olis kaivannut enemmän..” (Opettaja 8)

Lähes jokainen opettaja totesi, että erilaisten oppijoiden kohtaamiseen valmentavasta täydennyskoulutuksesta olisi hyötyä heidän työtään ajatellen. Vaikka pari opettajaa olivat suorittaneet työnsä ohella erilliset aineenopettajille suunnatut erityispedagogiikan opinnot, kokivat hekin kaipaavansa käytännön neuvoja erityisesti haasteellisista tilanteista selviytymiseen.

”..sitä täydennyskoulutusta tuli hyvin pieninä rippusina tuolta vesokoulutuksista mutta ne oli niin pieniä muruja, että sitä olis kaivannu paljon lisää.” (Opettaja 1)

”Toivois enemmän opetusmenetelmiin liittyviä juttuja, kun nykyään on niin paljon kaikkii hyviä juttuja miten esimerkiksi tietotekniikkaa vois käyttää apuna jotta erilaiset oppijat saa oivaltamaan ja innostumaan.” (Opettaja 5)

Vaikka opettajat eivät olleet oman kokemuksensa mukaan riittävää koulutusta erilaisten oppijoiden kohtaamiseen, eivät he kuitenkaan olleet kovinkaan huolissaan kyvyistään opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Useampi opettaja mainitsi, että paras koulutus erilaisten oppilaiden kanssa toimimiseen on tullut käytännön työn kautta:

”Ei siitä puhuttu kovinkaan paljon, mutta ehkä aikakin oli silloin vähän toinen..Mun mielestä käytäntö ja elämäkokemus opettaa kuitenkin aika paljon.” (Opettaja 3)

Törmän (1998, s. 12) mukaan opettajan ammatillisen kasvun edellytyksenä on opettajan oman käyttöteorian tiedostaminen ja testaaminen. Kari (1996, s.16) puolestaan toteaa, että opettaja voi kehittää itseään refleктоimalla eli tutkimalla itseään opettajana. Pari haastattelemaani opettajaa totesikin, että ammatillinen osaaminen on loppujen lopuksi kiinni opettajan omasta motivaatiosta. Heidän mielestään lisäkoulutusta on tarjolla sitä haluaville:

”Mä ajattelen, että se on hirveesti kiinni omasta aktiivisuudesta ja mielenkiinnosta. Että itse olen ainakin valinnut sellasia opintoja jotka antaa niitä valmiuksia..” (Opettaja 6)

8 KOKOAVA TARKASTELU

Tutkimuksen viimeisessä luvussa käsittelen aineistosta ilmenneiden opettajien kokemusten samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia vertaamalla niitä muihin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä sekä ideoin, miten tutkimusta samaisen aiheen parissa voisi mahdollisesti jatkaa.

8.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Haastattelemieni opettajien kokemukset erityisen tuen tarpeista olivat samankaltaisia. Opettajien normatiivista lähestymistapaa kuvastaa se, että he pitivät erityisen tuen tarvisijoina normaalista käytöksestä poikkeavia oppilaita. Normaalina pidetään siis ihmistä, jonka käyttäytyminen on lähellä odotettua käyttäytymismallia. (Jahnukainen, 1991, ss. 35–36.) Oppilailta ilmenevät ongelmat ovat opettajien näkemysten mukaan yhä monitasoisempia ja haastavampia. Työkokemuksensa perusteella opettajat arvioivat myös, että oppilaiden ongelmat ja tuen tarve ovat lisääntyneet. Myös tilastotietojen (Tilastokeskus, 2013) valossa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on edelleen nousussa. Oppilailta ilmenee yhä enemmän muun muassa oppimisvaikeuksia, käyttäytymishäiriöitä sekä sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia. Erityisesti käyttäytymiseen liittyvät ongelmat ja masentuneisuus ovat opettajien mukaan lisääntyneet viime vuosina. Tiluksen (2004, s. 15) mukaan lapset ja nuoret ovat alkaneet voida huonosti ja he ovat kadottaneet motivaationsa oppimiseen ja koulunkäyntiin. Oppilaiden motivaation puute ja negatiivisuus koulunkäyntiä kohtaan tuli ilmi myös opettajien kommentaareista.

Tutkimustulosten perusteella voidaan lisäksi todeta, että erityisen tuen tarpeen havaitseminen on opettajien mielestä melko haastavaa. Tieto uuden oppilaan oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvistä vaikeuksista on tullut opettajille toisinaan muun muassa luokanvalvojan kautta jo hyvissä ajoin, toisinaan ongelmat ovat ilmenneet vasta kun ryhdytään työskentelemään. Oppi-

laiden elämänmuutoksiin liittyviä satunnaisia ongelmia ja pysyviä ongelmia on toisinaan vaikeaa erottaa toisistaan. Lisäksi on usein hankalaa arvioida, milloin tarve on niin suurta, että tarvitaan ulkopuolista apua. Tuen tarpeen havaitsemista helpottaa yhteistyö muiden opettajien, oppilashuoltotyöryhmän ja oppilaan vanhempien kanssa. Myös työkokemus tuo opettajien mielestä lisää varmuutta tuen tarpeen havaitsemiseen ja asian eteenpäin viemiseen.

Taloudellista tuottoa ja tehokkuutta korostavassa yhteiskunnassamme älykkyyden ja taitavuuden ihannoiti tuntuu menevän usein henkisen hyvinvoinnin edelle. Koska koulumenestys on nyky-yhteiskunnassamme tärkeää, saatetaan esimerkiksi oppimiseen liittyvät vaikeudet kokea jokseenkin häpeällisenä asiana. Epäonnistuminen aiheuttaa pettymystä, pettymys lisää pahaa oloa ja siitä seuraa uusia ongelmia. Koulun vaatimusten tulisi olla sellaiset, että jokainen oppilas voisi kokea oppimisen ja onnistumisen kokemuksia. Koulun erilaisuutta arvostava ilmapiiri tukee oppilaiden suvaitsevuuutta ja erilaisuuden hyväksyntää. Muun muassa Lakkala (2012, s. 212) painottaa erilaisten oppilaiden tarpeiden huomioimisen ja varhaisen puuttumisen merkitystä osana hyvää perusopetusta. Lakkalan mielestä painopiste tulisi siirtää samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden huomioon ottamiseen. Lakkala (2012, s. 216) muistuttaa, että kun yksilö hyväksytään omista lähtökohdistaan käsin, hän saa tunteen osallisuudesta, joka puolestaan edistää toimintakykyisyyttä oman yhteisön jäsenenä.

Tämän tutkimuksen päätehtävänä oli kartoittaa kotitalousopettajien tapoja kohdata ja opettaa tukea tarvitsevia oppilaita. Oppilaiden heterogenisyys paistaa opettajat miettimään aikaisempaa tarkemmin, miten jokainen oppilas saa parhaat edellytykset oppimiselle. Myös opetussuunnitelma elää oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen mukaan. Opettajat ovat kehittäneet monenlaisia toimintatapoja erilaisten oppijoiden kanssa toimimiseen. He ovat hyödyntäneet opetuksessaan muun muassa selkokieliä ja kuvallisia ohjeita, työvaiheiden demonstrointia, erilaista ryhmäytymistä sekä muiden oppilaiden sosiaalisia kykyjä. Opettajat ovat antaneet tukea tarvitseville oppilaille myös lisäaikaa ja apua kokeiden suorittamiseen. Tarvittaessa kirjallinen koe on

korvattu käytännön työkokeella. Yhteenvedona voitaneen todeta, ettei tämän tutkimuksen perusteella ole olemassa mitään yhtä ja yleispätevää tapaa kohdata tukea tarvitsevia oppilaita. Opettajan tulisi olla jatkuvasti valppaana ja tunnusteltava, mitkä keinot ovat hyödyllisimpiä ja toivat parhaiten kunkin oppilaan kohdalla. Oppilaantuntemus ja työkokemus lisäävät opettajan mahdollisuuksia onnistua valitsemaan kullekin oppilaalle sopivimmat, työskentelelyä tukevat ja oppimista edistävät toimintatavat. Opettaja hyötynee mahdollisimman laajasta valikoimasta erilaisia toimintatapoja ja käytänteitä, joista hän voi valita tilanteisiin ja oppilaan tarpeisiin parhaiten sopivimmat.

Tutkimustuloksiin viitaten valtaosa opettajista kokee yhteistyön kodin kanssa tärkeäksi ja he pyrkivätkin pitämään säännöllisesti yhteyttä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempiin. Monen mielestä yhteydenpito on tiiviimpää jos oppilaalla on oppimisen tai käyttäytymisen ongelmia. Useimmiten yhteydenpito tapahtuu sähköisesti Wilma-järjestelmän välityksellä. Moni vanhempi on kiinnostunut lapsensa koulunkäynnin sujumisesta ja heidän kanssaan yhteistyö sujuukin vaivattomasti. Opettajat kertoivat kuitenkin myös vanhemmista, jotka ovat käyttäytyneet opettajaa ja hänen yhteydenottopyrkimyksiään kohtaan muun muassa välinpitämättömästi. Muutamissa tapauksissa vanhempien käytös on ollut vaihtelevasti muun muassa joko ylisuojelevaa, ylireagoivaa tai syyttävää. Tällainen asennoituminen hankaloittaa yhteistyötä kodin kanssa opettajien mukaan huomattavasti. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi opettajat kokevat, että myös yhteistyö ja vuorovaikutus koulun toimijoiden, esimerkiksi kollegoiden ja oppilashuoltotyöryhmän kesken on tärkeää. Keskustelu muiden opettajien kanssa auttaa opettajaa muun muassa tuen tarpeen havaitsemisen vaiheessa.

Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on inklusiosta ja erityisoppilaiden integroimisesta yleisopetukseen. Kuten aikaisemmin mainittiin, inklusiivisen koulukulttuurin tunnuspiirteisiin kuuluu erilaisuuden hyväksyminen niin aikuisten taholta kuin lasten keskinäisissä suhteissa. Tutkimukseni aineiston perusteella opettajat näkevät integraation ja inklusiivisen koulun periaatteen suhteellisen positiivisessa valossa. Vaikka

inkluusio tuokin opetustyöhön muutoksia ja omat haasteensa, ei valtaosa opettajista kokenut olevansa huolissaan kyvyistään vastata oppilaiden tuen tarpeisiin, toisin kuin muun muassa Mobergin (1998) tutkimuksessa, jossa opettajat suhtautuivat kykyihinsä varsin epäilevästi. Myös Scruggs ja Mastropierin (1996) tutkimus osoitti, että vain 20–30 % opettajista koki omaavansa riittävän kokemuksen ja koulutuksen sekä tarpeelliset taidot kohdata tukea tarvitsevia oppilaita. Tässä tutkimuksessa ainoastaan yksi opettaja mainitsi suoranaisesti kokevansa, ettei hänellä ole riittävää osaamista kohdata ja toimia integroitujen erityisoppilaiden kanssa.

Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan erityisen tuen järjestäminen edellyttää opiskelupaikan, tilan ja ajan suunnittelua sekä riittävien resurssien varaamista toimintaa varten. Tutkimukseni tulosten perusteella opettajilla ei ole useinkaan riittävästi aikaa kaikille luokkansa oppilaille. Ajan puute nousi esiin lähes jokaisessa haastattelussa. Lisäksi useampi opettaja koki, ettei tarvittavia resursseja ole riittävästi saatavilla. Opettajat pelkäsivät myös työmääränsä kasvavan. Tutkimustulokset ovat yhteneväisiä muiden tutkimusten tulosten kanssa (esim. Kuorelahti & Vehkakoski, 2009; Chimiliar, 2009; Scruggs & Mastropieri, 1996). Erityisesti avustajat ja erityisopettajat nähtiin kotitalousopetuksen kannalta kovin tarpeellisiksi, kun yleisopetuksen luokalla opiskelee yksi tai useampi integroitu erityisoppilas. Toisen aikuisen henkilön saaminen luokkaan olisi varmasti yksi ratkaisu aikaongelmaan, koska se mahdollistaisi henkilökohtaisen tuen sitä tarvitsevalle ja aineen opettaja voisi keskittyä muiden opettamiseen. Erityispedagogiikan dosentti Marjatta Takala (2010) on todennut, että toisen opettajan tuesta hyötyvät niin tuen tarvitsija kuin hänen opettajansakin. Opettajat eivät ole hänen mielestään kuitenkaan myöskään riittävän tietoisia yhteistyön käytännöistä ja mahdollisuuksista, jotta he voisivat sitä hyödyntää. Toisaalta yhteistä aikaa keskusteluihin tai suunnitteluun saattaa olla vaikea löytää. (Takala, 2010, ss. 31–32.)

Vaikka opettajat suhtautuivat inkluusioon ja integraatioon yleisesti ottaen valoisasti, myös kielteisiä näkemyksiä ja kokemuksia ilmeni. Kaikkein negatiivisimmin opettajat suhtautuivat vaikeasti vammaisten ja käyttäytymishäiriöis-

ten oppilaiden integroimiseen yleisopetukseen. Kun inklusiota puolestaan tarkasteltiin oppilaiden sosiaalisten suhteiden näkökulmasta, oli opettajien suhtautuminen kaikkein myönteisintä. Osa opettajista korosti oppilaiden integroimisen olevan tapauskohtaista, eikä kaikkia oppilaita tulisi opettajien kokemusten mukaan opettaa lainkaan yleisopetuksen puolella. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (Moberg 1998, 2003; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Soodak, Podell & Lehman 1998).

Suomessa on tehty tutkimuksia ja käyty keskustelua inklusio-aiheen tiimoilta jo muutamia vuosikymmeniä. Jostain syystä se ei ole kuitenkaan täysin juurtunut suomalaiseen koulujärjestelmään. Peruskouluopettajien on todettu suhtautuvan integraatioon ja inklusion tavoitteluun positiivisesti yleisellä tasolla, mutta käytännön toteutuksen tasolla asennoitumisen on todettu olevan suhteellisen kielteistä. Myös Avramidisin ym. (2000) tekemässä tutkimuksessa opettajat suhtautuivat inklusioon myönteisesti yleisenä periaatteena, mutta heitäkin epäilytti resurssien riittävyys. Inklusio vaatii toteutuakseen niin tämän tutkimuksen kuin esimerkiksi Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) sekä Halisen ja Järvisen (2008) tutkimusten perusteella muun muassa seuraavia tekijöitä: hallittua ryhmäkokoja, riittävää henkilöstöresurssia ja erityispedagogista osaamista, toimivaa yhteistyötä sekä täydennyskoulutuksen mahdollisuutta. Vastaavia tekijöitä on mainittu kehittämiskohteiksi myös erityisopetuksen strategiassa (2007).

Kaikesta huolimatta opettajat loivat kouluissaan monin tavoin kulttuuria, joka voitaisiin tulkita inklusiiviseksi. He muun muassa pyrkivät vastaamaan erilaisien oppijoiden haasteisiin ja tarpeisiin esimerkiksi monipuolisin opetusmenetelmin, pyrkivät tukemaan oppilaidensa sosiaalisia suhteita, tekivät yhteistyötä keskenään ja koulun muiden toimijoiden kanssa sekä pitivät yhteyttä oppilaidensa vanhempiin. Ei-inklusiivisina ajattelutapoina voitaisiin puolestaan pitää niin inklusiivisen koulun määritelmien kuin aikaisempien tutkimusten perusteella esimerkiksi oppilaiden jonkinasteista jakamista erityisoppilaisiin ja muihin oppilaisiin. Samaan kategoriaan voidaan liittää myös opettajien ristiriitaiset, osin negatiiviset mielipiteet tukea tarvitsevien oppilaiden integroimista

ja koulujärjestelmän inkluusiopyrkimyksiä kohtaan. Tutkimusten perusteella onnistunut integraatio edellyttää opettajalta muun muassa oman työn hyvää hallintaa, rohkeutta, erityispedagogista tietämystä, hyvää oppilaantuntemusta sekä yhteistyötaitoja. Kaiken kaikkiaan opettajien näkemyksiä erityistä tukea tarvitsevista oppilaista luonnehtii dynaamisuus, joka tarkoittaa humanistista ja kasvatusoptimistista suhtautumista lapsiin.

Inkluusiota voidaan siis pitää lähtökohtaisesti tavoiteltavana tilanteena, ja kaikki tarvittava tuki on periaatteessa mahdollista tuoda yleisopetukseen. On kuitenkin muistettava, että erityisopetus perustuu yksilön tarpeille. Aina lapsen parhaaksi opiskelupaikaksi ei välttämättä osoittaudu iso yleisopetuksen ryhmä. Joskus oppilaan tarpeet tulevat parhaiten huomioiduiksi pienessä erityiskoulussa tai -luokassa, jolloin kyseinen opiskelupaikka on lapsen kannalta luonnollisesti paras vaihtoehto opiskelulle. Lisäksi vaikka ajatus inklusiivisen koulukulttuurin mukaisesta tasapuolisuudesta ja tasa-arvoisuudesta lasten ja nuorten oppimisen tukemisessa on periaatteen tasolla helppo hyväksyä, on sen käytännön toteuttaminen haastavaa monessakin mielessä. Se sisältää jollain tavalla sekä yhteisöllisyyden että yksilöllisyyden tavoittelemisen periaatteet. Vaikka yksilöllisyys ja sen korostaminen sopiikin aikamme ihmiskuvaan, missä kulkee raja? Jos yksilöllisyyttä pyritään tavoittelemaan yhteisöllisyyden kustannuksella, voi tilanne käydä opetuksen kannalta ongelmalliseksi. Näin voi esimerkiksi tapahtua, jos oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen vie opettajan aikaa kohtuuttomasti.

Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, miten opettajankoulutus on opettajien kokemusten mukaan valmistanut heitä kohtaamaan erilaisen tuen tarvisijoita. Tulosten perusteella voidaan todeta, että suurin osa opettajista kokee saaneensa koulutuksestaan huonot valmiudet erityistä tukea tarvitsevia oppilaiden kohtaamiseen. Opettajat olisivat kaivanneet käytännön vinkkejä ja opetusmenetelmiä erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja opettamiseen. Myös Takala (2010, s. 164) toteaa, että opettajaksi opiskelevat ovat jo vuosien ajan toivoneet lisää erityispedagogiikan opintoja koulutuslinjalleen. Tutkimuksen tulos opettajien kokemuksista koulutuksen riittävyteen liittyen on

osittain ristiriidassa opettajankoulutusten opetusohjelmien kanssa, sillä esimerkiksi aineenopettajien opintosuunnitelmissa inklusiivisen kasvatuksen mainitaan olevan yksi opintojen keskeisistä teemoista, johon opettajaopiskelijan tulisi saada valmiuksia. On selvää, että inklusiivisuuden on vaikea tarrua opettajaksi valmistuviin opiskelijoihin, jos opetussuunnitelman tavoitteet eivät näy käytännössä.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskuksen (Meijer, 2003) selvityksen mukaan opettajien asenteet, kokemukset, opettajankoulutus, tukitoimien saatavuus ja työskentelyolosuhteet vaikuttavat opettajan tapaan suhtautua erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen. Tämän tutkimusten tulosten perusteella voidaan todeta, että mitä vahvemmin opettaja uskoo kykyjensä riittävyyteen, sitä myönteisempi on hänen suhtautumisensa inklusioon ja tukea tarvitsevien oppilaiden integroimiseen yleisopetukseen. Opettajien kokemukset koulun resurssien riittävyydestä vaikuttavat jonkin verran inklusioon liittyvään asennoitumiseen. Jos koulun resurssit koetaan jollain tapaa riittämättömiksi, suhtaudutaan erityisoppilaiden integroimiseen negatiivisemmin. Pehkosen ja Pöyhösen (2012) tutkimuksessa selvitettiin opettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaiset valmiudet he ovat saaneet kohdata tukea tarvitsevia oppilaita. Tuloksissa kävi ilmi, että mitä monipuolisemmin inklusiivisuutta on käsitelty koulutuksessa, sitä myönteisemmin vastavalmistuneet opettajat suhtautuvat inklusioon. Vastaavanlaisia tuloksia ei tullut esiin tässä tutkimuksessa. Tosin voitaneen olettaa, että mitä paremmat valmiudet opettaja kokee koulutuksesta saaneensa, sitä kyvykkäämpi hän myös kokee olevansa kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

8.2 Tutkimukseen liittyvää eettistä arviointia

Bogdan ja Biklen (2007) painottavat, että ihmisten ollessa tutkimuskohteena tulee varmistaa, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Ymmärryksen syntyminen tutkimuksen luonnetta ja siihen mahdollisesti sisältyviä sitoumuksia ja riskejä kohtaan on tärkeää. He kuitenkin muistuttavat,

ettei tutkittavia saa altistaa koskaan sellaisille riskeille, jotka ovat suurempia kuin tutkimuksesta mahdollisesti saatavat hyödyt. (Bogdan & Biklen, 2007, s. 48.) Myös tutkittavien yksityisyyttä tulee kunnioittaa ja henkilöllisyys pitää säilyä suojattuna. Tutkittaville annetut lupaukset tulee pitää ja tutkimusraportissa on esitettävä ainoastaan tosiseikkoja, vaikka tulokset osoittautuisivatkin tavalla tai toisella epäsuotuisiksi. (Bogdan & Biklen, 2007, ss. 49–50.) Mäkinen (2006, ss. 96–97) muistuttaa, että tutkimusaineisto tulee arkistoida ja tallentaa siten, ettei sivullisilla ole siihen pääsyä.

Syrjäläinen (1994) huomauttaa, että haastattelu voi aiheuttaa aineistonkeruumenetelmänä eettisiä ongelmia. Tutkijan tulisi varmistaa haastattelutilanteessa, että haastateltava on ymmärtänyt, että hänen sanomansa asiat julkaistaan tutkimuksessa mahdollisesti jopa suorina lainauksina. (Syrjäläinen 1994, s. 88.) Haastateltavalla on oikeus keskeyttää haastattelu ja kieltää antamiensa tietojen käyttö tutkimuksessa, vaikka hän olisi antanut siihen alun perin suostumuksensa (Mäkinen, 2006, s. 95). Haastattelun alkaessa tutkittaville annetaan yleensä aineiston käyttötarkoitukseen, säilyttämiseen ja luottamuksellisuuteen liittyviä lupauksia (esim. Liite 1). Kuula ja Tiitinen muistuttavat, että tutkittavan tulee pystyä luottamaan siihen, että aineistoa käytetään, säilytetään ja käsitellään sopimuksen mukaan. Puhuttaessa luottamuksellisuudesta tutkimusaineiston kohdalla viitataan ihmisiä koskeviin tietoihin ja niiden käytöstä sovittuihin seikkoihin. Haastattelusta tehdyt tunnistetiedot poistetaan eli anonymisoidaan aineistosta kun haastatteluaineisto muutetaan tekstimuotoon analysoitavaksi. (Ruusuvuori, 2005, ss. 450–452.)

Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista osa oli minulle ennestään tuttuja, koska tiesin, että heille on kertynyt opettajauransa aikana kokemusta erilaisten oppijoiden kohtaamisesta. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja omien sanojensa mukaan myös mielellään. Tutkittavien henkilöllisyys säilyy suojattuna, koska heitä ei mainita nimeltä. Myöskään koulujen ja paikkakuntien nimiä, joissa opettajat toimivat tai ovat toimineet, ei tuoda julki. Kysyessäni haastateltavien suostumusta tutkimukseen osallistumisesta kerroin, että haastattelu kestää puolisen tuntia, joka riitti jokaisen

haastattelun kohdalla. Kerroin etukäteen myös sen, että kaikki haastattelukysymykseni liittyvät jollain tavalla oppimisen tai käyttäytymisen häiriöistä kärsivän oppilaan kohtaamiseen. Tutkimusraportissa esitän vain haastatteluihin pohjautuvia tulkintoja ja otteita alkuperäisistä haastatteluista.

8.3 Tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään kvantitatiivisen tutkimukseen olennaisesti liittyvien toistettavuuden ja mittarin pätevyyden sijaan arvioimaan tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä. Tutkimusvaiheiden tarkka selostaminen on eräs tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Myös laadukasta haastatteluaineistoa voidaan pitää tutkimuksen luotettavuuden perustana. Muun muassa Hirsjärvi ja Hurme (2001, ss. 184–185) esittävät aineiston laatua mittaaviksi seikoiksi haastattelurungon toimivuuteen, haastattelijan taitoihin, tallennustekniikan varmistamiseen ja haastattelun litteroimisen huolellisuuteen liittyviä asioita. Haastatteluaineiston johdonmukainen, koko aineistosta samalla tarkkuudella tehty litterointi ja aineiston yksityiskohtainen kuvaileminen ovat tärkeitä seikkoja alkuperäisen tutkimuksen laadun parantamiseksi ja aineistojen jatkokäytön mahdollistamiseksi. Myös Ahonen (1994) painottaa luotettavuutta arvioitaessa tutkimusprosessin yksityiskohtaisen kuvaamisen merkitystä. Kuvauksesta tulee ilmetä tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja niiden liittyminen tutkimusongelmiin. Myös tutkimushenkilöt- ja tilanne on esiteltävä. Lisäksi aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet on kuvattava. (Ahonen, 1994, s. 131.)

Eskola ja Suoranta (1998, ss. 211–213) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on keskeinen luotettavuuden kriteeri, sillä hän toimii merkittävänä tutkimusvälineenä tutkimuksessaan. Muita tutkimuksen luotettavuutta määrittäviä kriteereitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että aineistosta tehdyt tulkinnot todella vastaavat tutkittavien ajatusmaailmaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, ss. 231–233). Koska laadulliseen aineiston analyysiin liittyy

usein paljon tulkintaa, tutkijan tulee olla tietoinen omista näkemyksistään ja varoa etteivät ne sekoitu aineiston kanssa (Cohen, Manion & Morrison, 2000, s. 530). Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista jossain määrin, vaikkei laadullisen aineiston pohjalta tehdäkään yleensä suoraa yleistystä. Tutkimuksen varmuus lisääntyy, kun huomioidaan siihen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. Vahvistuvuus puolestaan viittaa siihen, että muut samasta aihealueesta tehdyt tutkimukset ja niiden tulokset tukevat tehtyjä tulkintoja. (Eskola & Suoranta, 1998, ss. 211–213.)

Kävin sähköpostikeskustelua jokaisen tutkimukseen osallistuneen kanssa ja uskon sen edesauttaneen luottamuksellisen ilmapiirin syntymisessä itse haastattelutilanteessa. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kertoivat kokemuksistaan rehellisesti, ja luonnollisesti myös minä tutkijana pyrin tulkinnasani ehdottomaan rehellisyyteen ja haastateltavien kokemusten esittämiseen juuri heidän tarkoittamallaan tavalla. Uskottavuuden lisäämiseksi tarjosin tutkimukseen osallistuneille mahdollisuutta tarkistaa heidän haastatteluistaan tekemäni tulkinnat ja lainaukset ennen niiden julkaisemista. Tutkimuksen tuloksia voidaan pitää luotettavina, koska tutkin nimenomaan opettajien kokemuksia, jotka ovat heille tosia sellaisina kuin he ne kokevat ja muistavat.

8.4 Jatkotutkimusideoita

Tässä tutkimuksessa on saatu arvokasta tietoa kaikkien opettajien käyttöön niistä keinoista, joiden avulla voidaan vastata erilaisten oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Jatkossa olisi hyödyllistä laajentaa tutkittavien joukkoa opettajista vanhempiin, sillä he ovat varmasti vuosien kuluessa oppineet, millaisesta avusta ja tuesta oma lapsi hyötyy eniten. Opettajat voisivat hyödyntää tätä tietoa opetuksessaan, mikäli se saataisiin käyttöön etukäteen tai viimeistään ensimmäisten ongelmien ilmetessä. Näin oppilaat saisivat parasta mahdollista tukea koulunkäynnissään heti alusta alkaen. Toinen kiinnostava tutkimusaihe, joka rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, olisi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaaminen kotitalousopetuksessa. Kotitalousopetus

voi toimia oman näkemykseni mukaan vuorovaikutuksellisenä oppi-aineena, jossa voitaisiin tukea käytännön tekemisen välityksellä erilaisesta kulttuurista tulleiden oppilaiden sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin (tapa-, ruoka- ja juhlakulttuuri). Miten Suomeen muualta muuttaneen opiskelijan tausta, kulttuuri, uskonto ja niiden myötä muun muassa ruokarajoitukset tulisi ottaa kotitalousopetuksessa huomioon? Lisäksi olisi hyödyllistä kuulla, miten opettajat ovat pitäneet yhteyttä oppilaiden vanhempiin.

8.5 Lopuksi

Inklusio puhuttaa alan asiantuntijoita ja opettajia nykyään maailmanlaajuisesti. Asennoituminen siihen vaihtelee myönteisestä jyrkän kielteiseen. Kuitenkin inklusiivisen koulun arvoista on aikaisemmin todettu, koulun yhteisöllisyyden perustana tulisi olla tiivis sitoutuminen yhteisiin, inklusiivisuutta edistäviin tavoitteisiin (esim. Naukkarinen ym., 2003). Siksi myös koulujen oppilashuollon toimivuus ja toimijoiden asennoituminen muutokseen ratkaisee paljon. Koska opettajien asenteet erityiskoulut ja -luokat lakkauttavaa inklusiota kohtaan näyttävät olevan niin tämän kuin aikaisempienkin tutkimusten perusteella osittain varaukselliset, on hyvä pohtia myös opettajankoulutuslaitosten osuutta asenteiden muuttumattomuudessa. Muun muassa Forlin (2010) mielestä opettajankoulutuslaitokset eivät ole tuoneet koulutusohjelmissaan riittävästi esille inklusiivisia kasvatustavoitteita. Jos erityiskoulujen lakkauttaminen yleistyy entisestään, tulisi inklusiivisten kasvatustavoitteiden olla huomattavasti näkyvämmässä roolissa opettajankoulutusjärjestelmässämme. Herääkin kysymys, miksi esimerkiksi luokan-, aineen- ja erityisopetuksen opettajia koulutetaan edelleen erikseen jos tulevaisuuden tavoitteena opettaa kaikkia oppilaita yhdessä?

Koulujen tulevaisuus ja inklusiotavoitteen toteutuminen ovat loppujen lopuksi pitkälti kiinni siitä, millaisin resurssein kaupungit tukevat inklusion toteutumista, miten koulun toimijat sopeutuvat muutokseen ja kuinka sitoutuneesti vanhemmat saadaan mukaan yhteistyöhön. Huolellisesti toteutettu-

na inklusio edistää oppilaiden tasa-arvoista ja oikeudenmukaista kohtelua. Tällä hetkellä koulutoimen menoja pyritään supistamaan lähes jokaisessa kunnassa ja kaupungissa. Se ei valitettavasti tue inklusiivisen koulukulttuurin kehittymistä valtakunnallisella tasolla. On myös todettava, että niin kauan kuin Suomessa on erityiskouluja ja -luokkia, säilyy maassamme tietynlainen kaksoisjärjestelmä ja oppilaat ovat ainakin tietyllä tapaa eriarvoisessa asemassa keskenään. Myös hyvää on kuitenkin tapahtunut. Esimerkiksi pyrkimykset oppimisvaikeuksien ennakointiin ja varhaiseen puuttumiseen ovat auttaneet opettajia löytämään tukea tarvitsevat oppilaat ja järjestämään heille apua vaikeuksien ollessa vielä mahdollisimman pieniä. Myös tukiopetusta, joka on ensimmäinen ja käytetyin tukimuoto, on uudistettu monissa kunnissa resursseja ja suunnitelmallisuutta lisäämällä (Oja, 2012, s. 53).

Lähikouluperiaate vaatii perusopetuslakiin nojaten opettajien panosta sen toteuttamiseen. Tässä koulukulttuurin murrosvaiheessa olisi ehkä järkevää yhdistää nykyistä tehokkaammin koulun opettajien erilaiset työkokemukset ja voimavarat. Esimerkiksi eri aineiden opettajien tiedollisen ja taidollisen osaamisen nykyistä tehokkaampi yhdistäminen olisi suotuisaa. Lisäksi voitaisiin muun muassa pohtia, miten nuoren opettajan innokkuus ja pitkään opettajan työtä tehneen kokemukset voitaisiin yhdistää inklusiivisuuden kehittämisen suuntaan. Lopuksi haluan kiittää kaikkia tutkimukseeni osallistuneita kotitalousopettajia Uudenmaan ja Pirkanmaan alueelta. Kokoavasti voin todeta, että tämän tutkimuksen tekeminen on ollut itselleni merkityksellinen oppimisprosessi tulevana opettajana. Aikaisempaan nähden tunnen oppineeni valtavasti uutta ja keränneeni uskallusta vaikuttaa opettajan työssä. Päätän tutkimukseni Kantolan (2001) sanoihin, jossa kiteytyy mielestäni varsin hyvin myös nykypäivän kotitalousopettajien haasteet.

Harvalla luokanopettajalla on erityisopetuksen koulutusta, mutta vaistomaisesti he löytävät rauhallisille vesille Sebojensa, Nikojensa ja Lissujensa kanssa tai sitten he vain jotenkin suuntaavat myrskyävien päivien läpi iltaan uupumuksen salakavalasti syventyessä. (Kantola, 2001, s. 37.)

LÄHDELUETTELO

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsingin kaupungin Opetusviraston julkaisusarja A1: 2011.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2005). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Ahonen, S. (1994). *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s.131). Helsinki: Kirjayhtymä.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*. *Educational Psychology*, 20 (2).

Chimiliar, L. (2009). *Perspectives on Inclusion: Students with LD, their Parents, and their Teachers*. *Exceptionality Education International* 19 (1). 72-88.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. 4th ed. Boston: Pearson.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fadjukoff, P., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (toim.) (2001). *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylän yliopisto.

Flyktman, P. (2008). *Opettajan minäpystyvyys ja erityisen tuen tarpeessa*

olevan oppilaan kohtaaminen. Pro gradu, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International journal of inclusive education* 14 (7), 649–653.

Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bodmin: Bloomsbury Publishing Plc, MPG Books group.

Hakala, H. (2013). *Aggressiivisen käyttäytymisen kohtaaminen opettajan työssä*. Pro gradu. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38 (1), 77–97.

Hattie, J. ja Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.

Heikkinen, E. & Saari, M. (2012). *Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras*. Teoksessa S. Oja (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s. 155). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Juva: Bookwell Oy.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1996). *Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos*. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Erityisopetuksen tila. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus.

Ijäs, H. (2013). *Muropakettimaisteri ja monsterivanhemmat –kertomuksia kompastelevasta kasvatuskumppanuudesta*. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus.

Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.). (2009). *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Juva: Bookwell Oy.

Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) (1996). *Erityisopetuksen tila*. Opetushallituksen julkaisuja 2. Helsinki.

Jahnukainen, M. (2002). *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Jahnukainen, M. (1991). *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto julkaisu n:o 87.

Jensen, M., Applegate, R., Powell, J. & Richmond, J. (1983.) *Accelerating Learning Potential*. An ESEA TITLE IV C Research Project in Paradise California.

Karhuniemi, T. (2013). Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. (ss. 123–125). Juva: Bookwell Oy.

Kari, J. (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Keuruu: Otava.

Kaltiala-Heino, R. (2013). *Väkivaltakäyttäytyminen*. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. (s. 73-75). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kantola, A. (2001). *Kohtaamisen aika*. Keuruu: Atena kustannus Oy.

Kivirauma, J. (1989). *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985*. Turku: Painosalama Oy.

Kivirauma, J. (2009). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. (ss. 25–45). Helsinki: WSOY.

Keats, D. (2000). *Interwieving. A practical guide for students and professionals*. Buckingham: Open university press.

Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena—varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskurssiivisilla näyttämöillä*. Helsinki, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Kerola, K. & Sipilä A-K. (2007). *Haastava käyttäytyminen, syitä, muutoksen mahdollisuuksia*. Valteri-sarja. Oulu: Tervaväylän koulu.

Koivumäki, K. (2010). *Opettaja ja oppilaan haastava käyttäytyminen*. Pro

gradu. Kasvatustieteiden laitos, Helsingin yliopisto.

Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. (2009). *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana*. Snellman-instituutin B-sarja 53/2009. Kuopio: Snellman-instituutti.

Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141–159.

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2nd ed. Thousand Oaks, New Delhi, London, Singapore: Sage.

Laakso, O. (2012). *Kolmiportainen tukimalli opettajan työssä. Miten kolmiportaista tukimallia toteutetaan vantaalaisissa alakouluissa?* Luokanopettajan koulutus. Pro gradu. Kasvatustieteiden laitos, Helsingin yliopisto.

Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. (2003). *Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä*. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis 151.

Lakkala, S. (2012). *Pienin askelin kohti inklusiota*. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (ss. 210–217). Vantaa: PS-kustannus.

Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). *Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Helsinki: Gaudeamus.

Lintuvuori, M. (2010). *Erityisopetus muutoksen kynnyksellä – Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2008*. Pro gradu. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

Lämsä, A-L. (toim.) (2013). *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus per-*

heiden kanssa. Juva: Bookwell Oy.

Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* 3. laitos. Helsinki: International Methelp Ky. Tutkijalaitos. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino.

Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC.* Helsinki: Tammi.

Numminen, H. & Sokka, L. (2009). *Lapsellani on oppimisvaikeuksia.* Juva: Bookwell.

Opetusministeriö. (2007). Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Yliopistopaino.

Oja, S. (toim.) (2012). *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen.* Juva: Bookwell.

Paloniemi, S. (2004). *Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittymisessä.* Kasvatustieteiden väitöskirjajulkaisu, Jyväskylä.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods.* 3. painos. Newbury Park, CA: Sage.

POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Helsinki: Opetushallitus.

Pehkonen A. & Pöyhönen, M. (2012). *Opettajaopiskelijoiden inklusiovalmiudet.* Pro gradu. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuslaki 1998/628. Teoksessa Lakikokoelma 2004. Koululait. (ss. 14–34). Helsinki: Edita Prima Oy.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2005). *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino.

Röning, T. (2013). Aggressiivisesti käyttäytyvien nuorten hoitomenetelmiä. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Sahlberg, P. (1997) *Opettajana koulun muutoksessa.* WSOY: Juva.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming /inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63 (1), 59–74.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman D. (Eds.) (1998). *Qualitative Research Practice*. London: Sage.

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage.

Soodak, L.C. (1998). *Parents and Inclusive Schooling: Advocating for and Participating in the Reform of Special Education*. Teoksessa: Vitello, S.J. & Mithaug, D.E. (Eds.) (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. London: Lawrence erlbaum associates. 113-130.

Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education* 31(4), 480-497.

Stradling, B. & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127–137.

Syrjäläinen, E. (1994). *Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia*. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (ss. 68–113). Helsinki: Kirjayhtymä.

Tilus, P. (2004). *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. Juva: PS- kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.-3. painos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Törmä, E. (1998). *Erilaisia kohtaamisia. Kokemuksiani luokanopettajan työstä erilaisten oppilaiden kanssa ammatillisen kehitykseni alkuvuosina. Tutkiva opettaja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Turnbull, Ann P. & Turnbull, H. Rutherford. (1986). *Families, Professionals, and Exceptionality. A Special Partnership*. Merrill. Columbus.

Elektroniset lähteet:

Meijer, C. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Summary report: European Agency for development in special needs education. Luettu 14.11.14. Saatavilla:
<http://www.european-agency.org/iecp/downloads/summary/IECP.doc>

Niilo Mäki Instituutti. Luettu 3.6.2014.
<http://www.nmi.fi/fi/oppimisvaikeudet>

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011. 20. Luettu 3.7.2014. Saatavilla:
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

Opetusministeriö 2007a. Opettajankoulutus 2020 Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007. Luettu 1.6.2014. Saatavilla:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fin>

Opetusministeriö 2007b. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007. Luettu 1.6.2014. Saatavilla:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>

STM:n julkaisut Sosiaali ja terveystieteiden ministeriö 2007. Luettu 15.5.2014. Saatavilla:
<http://www.stm.fi/Resource.phx/publishing/documents/476/chapter7.htx>

Suomen mielenterveysseura. Luettu 23.8.2014. Saatavilla:
http://www.mielenterveysseura.fi/tiedotus_ja_julkaisut/mielenterveys-lehti/mielenterveys_2013/mielenterveys_1_2013/hyvia_ja_huonoja_uutisia_lapsista_ja_nuorista

Tilastokeskus 2013. Luettu 22.5.2014. Saatavilla:
http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tau_005_fi.html

LIITE 1

Hei!

Opiskelen kotitalousopettajaksi ja teen pro gradu -tutkielmaani aiheesta erityistä tukea tarvitsevien nuorten kohtaaminen kotitalousopetuksessa. Olen valinnut tämän aiheen tutkimukseni kohteeksi sillä uskon, että jokainen opettaja joutuu kohtaamaan uransa aikana erilaisten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvien haasteiden kanssa painiskelevia oppilaita. Aihetta on tutkittu kotitalousopettajien näkökulmasta vain vähän, vaikka erilaisista haasteista kärsivä oppilas asettaa varmasti myös opettajan monenlaisten kysymysten äärelle. Inklusio- ja lähikouluperiaatetta ajetaan kouluihin yhä voimakkaammin, mutta miten opettajat on otettu huomioon näissä muutoksen myllerryksissä?

Kerään tutkimusaineistoni kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa pyydän tutkimukseen osallistuvia opettajia kirjoittamaan vapaamuotoisen kertomuksen aiheesta erityistä tukea tarvitsevien nuorten kohtaaminen. Aineistonkeruun toisessa vaiheessa syvennän ymmärrystä tutkittavasta aiheesta puolistrukturoidun haastattelun avulla. Osallistumalla molempiin aineistonkeruun vaiheisiin edesautat tutkimukseni etenemistä. Kaikki tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään vain tutkielmani materiaalina. Nimesi tai henkilöllisyytesi ei tule esille missään vaiheessa työtäni. Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimustani koskeviin kysymyksiin, joten ethän epäröi ottaa minuun yhteyttä.

Ystävällisesti: Johanna Nuutinen

johanna.piritta.nuutinen@gmail.com

puh. 040-5846655.

LIITE 2

Aineistonkeruun ensimmäinen vaihe: Merkityksellinen tapahtumakertomus

Ohjeistus

Tutkimusaineiston keruun ensimmäisessä vaiheessa pyytäisin sinua, hyvä opettaja, kirjoittamaan vapaasti muotoillun kertomuksen merkityksellisenä pitämästäsi, erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kohtaamiseen liittyvästä tapahtumasta tai tilanteesta. Voit kertoa esimerkiksi, miten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvät haasteet kyseisessä tilanteessa ilmenivät, millaista tukea pyrit oppilaalle antamaan ja mitä lisäresursseja sinulla oli käytössäsi. Kokemusten pohtimisella kirjallisessa muodossa on tarkoitus herätellä aiheeseen ja pohjustaa sinua aineistonkeruun toista vaihetta eli haastattelua varten. Pyytäisin tarinaa **15.5.** klo.15 mennessä.

LIITE 3

Aineistonkeruun toinen vaihe: Puolistrukturoitu haastattelu

Tutkimuskysymys	Avainsanat	Avauskysymykset
1. Millaisia pulmia oppilail- la ilmenee ja miten ne nä- kyvät opiskelutilanteessa?	Tuen tarpeen havaitseminen Varautuminen /ennakointi Erityisjärjestelyt Haasteiden ilmenemi- nen	Miten saat tietää, että oppilaallasi on oppimiseen tai käyttäytymi- seen liittyviä haasteita? Vaatiiko tilanne erityisjärjestelyjä ja jos niin millaisia? Millaisia oppimisen ja käyttäyty- misen haasteita oppilailla ilme- nee?
2. Miten opettaja pyrkii edistämään tukea tarvit- sevan oppilaan oppimista ja työskentelyn sujumista?	Oppimisen tukeminen Käytännöt ja toiminta- tavat Lisäresurssit Oppimisen arviointi	Mitä opetuksessa ja arvioinnissa tulee ottaa huomioon kun oppilas- ryhmässä on erityistä tukea tarvit- seva oppilas? Millaisia käytäntöjä tai toimintata- poja sinulla on erityistä tukea tar- vitsevan oppilaan oppimisen tu- kemiseksi? Millaisia apuja tai lisäresursseja sinulla on käytössäsi jos oppilaasi on erityisen tuen tarvitsija?
3. Miten opettaja suhtau- tuu tukea tarvitsevien op- pilaiden integroimista kos- keviin muutoksiin?	Koulun toiminta Integraatio ja inklusio Kolmiportainen malli	Miten siirtyminen kolmiportaisen tuen järjestelmään on näkynyt koulussanne? Millaisena koet nykyisen pyrki- myksen integraatioon ja inklusio- on?
4. Millaista yhteistyötä opettaja tekee oppilaan vanhempien ja koulun henkilöstön kanssa?	Yhteydenpito ja yhteis- työ kodin kanssa	Miten pidät yhteyttä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan vanhempiin?
5. Miten opettajankoulutus on opettajan mielestä valmistanut hänet koh- taamaan tukea tarvitsevia oppilaita?	Opettajan kokemukset opettajankoulutuksesta Täydennyskoulutus	Miten opettajankoulutus mielestä- si valmistaa tulevia kotitalousopet- tajia kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevia nuoria? Millaista erityispedagogiikkaan liit- tyvää täydennyskoulutusta mah- dollisesti haluaisit käydä?