



KRISTIINA HUHTANEN

“Maattomat kuninkaat”

Osa-aikainen erityisopetus
oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1. - 6.

English summary

Tampereen yliopisto
Tampere 2000

“Maattomat kuninkaat”

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Myynti



Tampereen yliopiston
julkaisujen myynti
PL 617
33101 Tampere

Puh. (03) 215 6055
Fax (03) 215 7150
taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 788
ISBN 951-44-4983-5
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 79
ISBN 951-44-4984-3
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print
Tampere 2000



KRISTIINA HUHTANEN

“Maattomat kuninkaat”

Osa-aikainen erityisopetus
oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1. - 6.



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Pinnin kiinteistön
Paavo Koli -salissa, Kehruukoulunkatu 1, Tampere,
perjantaina 26. päivänä tammikuuta 2001 klo 12.

English summary

Tampereen yliopisto
Tampere 2000

Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallista ja siihen liittyvistä tuloksellisuuden vaikuttimista. Tässä tutkimuksessa lähtökohdan muodosti ajatus osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuden kartoittamisesta 1990-luvulla. Viitekehyksen muodostivat 1990-luvun talous, koulutuspolitiikan muutokset ja koulun toimintaan kohdistuvat uudistamisvaatimukset. Tuloksellisuus osoittautui laajaksi ja moniulotteiseksi lähestymistavaksi. Tuloksellisuuden tarkastelu rajattiinkin käsittämään osa-aikaisen erityisopetuksen tehokkuutta, jota tarkasteltiin Caroline Weissin (1995) vuorovaikutusteorian pohjalta. Rajaus ei kuitenkaan sulkenut pois taloudellisuuden ja vaikuttavuuden huomioimista tutkimuksessa. Tutkimusongelmiksi muodostuivat keskeisesti eri toimijoiden vuorovaikutus ja vuorovaikutus erilaisissa toimintakulttuureissa. Vaikuttavuutta tarkasteltiin kuntien erityisopetuksen arviointikäytäntöjen kautta ja lisäksi paneuduttiin osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallin nykymuotoon ja muutoksiin 1990-luvulla.

Tutkimus suoritettiin Satakunnassa, josta tutkimuksen kohteeksi valittiin 16 kuntaa. Teemahaastatteluun osallistuvat osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimivat erityisopettajat, luokanopettajat ja koulutoimenjohtajat. Lukuvuona 1998-1999 haastateltiin erityisopettajia ja koulutoimenjohtajia ja tutkimusta täydennettiin lukuvuonna 1999-2000 luokanopettajien haastatteluilla. Kaikkiaan haastatteluihin osallistui yhteensä 40 henkilöä.

Kuntien taloudellisessa tilanteessa oli tapahtunut heikkenemistä 1990-luvun lamavuosina. Talousvaikeudet heijastuivat myös kuntien opetustoimeen. Osa-aikaiseen erityisopetukseen säästöt vaikuttivat opettajien virkoihin kohdistuvina muutoksina, tuntimäärien vähenemisenä ja määrärahojen supistuksina. 1990-luvulla osa-aikaisen erityisopetuksen tarve kasvoi ja tämän opetusmuodon piiriin tulleiden oppilaiden vaikeudet eivät enää olleet yksinomaan selkeitä puhehäiriötä ja oppimisvaikeuksia. Säästöt ja niiden toteuttamistavat heijastuivat myös opettajien työssä jaksamiseen.

Weissin (emt.) teoriassa neljä I:tä, intressit, ideologia, informaatio ja instituutio vaikuttavat päätöksentekijöiden vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa ilmeni, että päätöksenteon taustalla vaikuttavat erilaiset intressit, kulttuurien ideologiset erot ja päätöksenteossa vaikuttava tieto. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimiva erityisopettaja toimii kolmen kulttuurin puitteissa. Poliittis-hallinnollinen kulttuuri edustaa hierarkiassa ylintä päätöksentekotasoa. Tämän tason intressinä oli taloudellisen tasapainon ylläpitäminen koulutuspalveluiden järjestämisessä. Koulun kulttuurissa tapahtuu erityisopettajan oppilaskeskeinen työ. Näitä kahta kulttuuria yhdistää toisiinsa tilivelvollisuuden kulttuuri. Tilivelvollisuuden kulttuurissa erityisopettajan tulisi osoittaa, että hänen työalaansa sijoitetut resurssit tuottavat tulosta. Vuorovaikutus eri toimijoiden kesken ei aina ollut ongelmatonta. Erityisopettajat kokivat yhteistyön opettajien kanssa monien piilo-ongelmien kentäksi. Ristiriidoilta ei myöskään välttytty silloin, kun päätöksenteko tapahtui poliittis-hallinnollisessa kulttuurissa. Intressit löivät toisiaan vasten.

Koulutuspolitiikan keskeiseksi haasteeksi on noussut arviointi. Arvioinnilla kartoitetaan koulutuksen tuloksellisuutta. Arvioinnin tulokset toimivat perustana päätöksenteossa ja koulutuksen kehittämisessä. Tavoitteena on siis karsia epäkäytännöllisiä ja tehottomia toimintamalleja ja luoda tilalle tehokkaampaa toimintaa. Kunnallisen palvelumallin kehittämisellä pyritään turvaamaan

koulujen asiakkaille entistä paremmat palvelut. Arviointikäytännöt olivat vasta kehitteillä kunnissa tutkimusajankohtana. Arvioinnin ohella on uuden koululainsäädännön myötä erityisopetuksessa keskustelua herättänyt integraatio. Integraatio nousi tutkimuksessa voimakkaasti esille. Kuntien integraatoratkaisut ja niiden tulevat toteuttamistavat aiheuttivat epätietoisuutta ja pelkoa opettajien keskuudessa.

Erityisopetuksen tarpeen tiedostettu kasvu on nostanut kunnissa kysymyksen siitä, miten tuohon lisääntyvään tarpeeseen kyetään vastaamaan. Koulutukseen käytettävien taloudellisten resurssien niukkuus ja tutkimusalueella vallitseva pätevien erityisopettajien puute ovat avainongelmia. Erityisopettajat eivät ole verkostoituneet ja yhteydenpito muihin kuntiin on satunnaista. Oman alan asiantuntijayhteistyö puuttui lähes kokonaan. Tärkeimmäksi yhteistyökumppaniksi erityisopettajat kokivat koulupsykologit.

Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallia luokanopettajat kritisoivat jäykäksi ja totutuista toimintamalleista kiinni pitäväksi työmuodoksi. Erityisopetuksen sektorilla on muutostarvetta, kyetään paremmin vastaamaan nykyisen oppilasaineksen tarpeisiin. Erityisopettajien mielestä erityisopetuksessa tapahtuneita muutoksia olivat mm. tietokoneavusteisen opetuksen lisääntyminen ja työalan laajeneminen esikouluun. Resurssien riittämättömyys nähtiin selkeimmin muutosten esteenä. Esteinä tulee nähdä kuitenkin myös kulttuurilähtöiset tekijät. Kouluorganisaatio on konservatiivinen ja hitaasti muuttuva. Poliittis-hallinnollisessa kulttuurissa suurimpana huolenaiheena oli rahojen riittämättömyys ja säästöjen kohdentaminen. Näkemuserot ja toimintamallien erilaisuus eri kulttuureissa ovat toisistaan irrallisia ja saumatonta yhteistyötä tapahtuu suhteellisen kapealla sektorilla osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä.

Abstract

The aim of the study was to get information about the operation model in part-time special education and the factors affecting this model. The starting point of the study was the idea to research the effectiveness of part-time special education in the 1990s. The economy, the changes in education policy and the reforms at schools formed the frames of reference. However, evaluating the effectiveness turned out to be very broad and complicated approach. Thus, the notion of the effectiveness was defined to include only the effectiveness in part-time special education and it was studied on the basis of Caroline Weiss' (1995) interaction theory. This definition didn't exclude economy and efficiency from the study. The problems of the study were the interaction between people, and the interaction in the functional cultures. Efficiency was studied by applying evaluation methods which were used in part-time special education. Furthermore, the changes which have affected the special education in the 1990s were studied.

The study was carried out in 16 municipalities in Satakunta, southwest Finland. The special teachers working in part-time special education and chief education officers were interviewed in 1998-1999, and the study was completed in 1999-2000 by interviewing class teachers at the lower level comprehensive schools. A total of 40 people was interviewed.

The economy of the municipalities has been weakened during the recession of the 1990s. The difficulties of the economy also affected the education. In special education, the savings meant changes in the teachers' office, cut in the number of lessons and cost reductions. In the 1990s the need for part-time education was increasing, and the pupils in special education were no longer only those who had typical difficulties in reading and spelling. The special teachers were also exhausted by hard work.

According to Weiss' (ibid.) theory, the interaction of decision-makers is affected by four Is, i.e. interests, ideology, information and institution. The results of the present study show that different interests, ideological differences between different cultures and information available, all affect the decision making. The special teacher works in three different cultures. First of all, the politicians represent the highest level of the decision-making. The interest of this level is to maintain the economic balance in organising education. At school the special teacher works mainly with his/her pupils. The culture of accountability combines the political culture and school's culture. In other words, the special teacher should be able to show that investment in special education has been profitable. The interaction between different people can sometimes be problematic. The special teachers think that there are many hidden problems in co-operation with class teachers and also with politicians. There are conflicting interests in decision-making.

Evaluation presents the main challenge in education at the moment. Evaluation refers the assessment of effectiveness in education. Thus, the decision-making and the development of education are based on the results of evaluation. The aim is to reduce impractical and inefficient practises and procedures, and replace them with more efficient ones. Municipal services are developed in order to provide even better services for the clients of schools, i.e. pupils. At the time of the study the municipalities were just developing evaluation methods. In addition to evaluation,

there has been much discussion on integration in special education since in the new educational legislation came into force. The study shows that the integration solutions of municipalities, and how they would be carried out in practice, caused uncertainty and fear among the teachers.

Since the need for special education has increased in recent years, the municipal decision-makers have to decide how to deal with this growing demand. The shortage of economic resources and the lack of qualified special teachers are the main problems in the research area. The special teachers have no network and their communication with other municipalities is occasional. Moreover, they have practically no co-operation with experts in their own field. The special teachers regarded school psychologists as their most important co-workers.

The operation model in part-time special education has been criticized by class teachers for being too inflexible and following the same old routines. There is a need to change special education system so that it could take better care of the pupils and pay attention to their difficulties. Furthermore, computer-based teaching and preschool pupils are the new and challenging sectors in the part-time special education. The biggest obstacle in the development of special education is the lack of money. But there are also cultural obstacles. The education system is very traditional and the changes happen very slowly. On the political level, the biggest problems are inadequate economic resources and how they are able to carry out the savings. Since the views and operation models of different cultures differ considerably, co-operation is possible only in very narrow sector.

Esipuhe

Osa-aikainen erityisopetus on liittynyt läheisesti omaan opetustyöhöni. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevien opettajien kanssa olen saanut olla sekä kyselijän että tiedottajan roolissa. Oppilaiden ongelmat ovat koulussa sekä erityisopettajan että luokanopettajan yhteistyöaluetta. Avoin keskusteluyhteys erityisopettajan kanssa oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvissä ongelmissa on ehdoton edellytys tulokselliselle yhteistyölle. Vuosien saatossa yhteistyötä ovat häirinneet lukuisat erityisopettajavaihdokset sekä erityisopetuksen resurssien vähäisyys. Erityisopettajien ammattitaito ja osaaminen ovat kasvaneet, mikä sinänsä on vaikuttanut luottamuksen ja erityisopetuksen uskottavuuden lisääntymiseen.

Koen edelleen syvää kiinnostusta erityisopetukseen. Tämän tutkimuksen myötä olen päässyt tarkastelemaan erityisopetusta useasta näkökulmasta. Erityisopetuksen sektorilla päätöksenteko on aina usean eri tekijän summa. Päätöksentekijöiden omat intressit, ideologia ja tiedot, sekä se missä ympäristössä po. päätökset tehdään, seuloivat päätösvaihtoehtoista käyttökelpoisimman. Tutkimus on avartanut kokonaisnäkemystäni erityisopetuksesta kunnan koulutuspolitiikassa. Irtautuminen arkipäivän opettajan työstä ja konkreettisista ongelmista osoittautuvat vaikeiksi tutkimukseni alussa. Vähitellen kuitenkin asiayhteyksien liittäminen suurempiin koulutuspoliittisiin kehyksiin, on päivittänyt tietopohjaani tämän päivän erityisopetuksen tarpeista ja haasteista. Erityisopetuksessa tapahtuneet muutokset ja kehittämishaasteet sitovat entistä tiukemmin kiinnostustani tulevaisuuden erityisopetukseen.

Omakohtaiset kokemukseni erityisopetuksesta liittyvät läheisesti erityisopettajien kanssa tehtyyn yhteistyöhön opettajan urallani. Omia kouluaikaisia erityisopetuksen kokemuksia minulla ei ole. Lähinnä mieleeni ovat jääneet 1960-luvun koulun käyttämät sanktiot oppimattomille oppilaille. Äitinä olen nähnyt myös erityisopetuksen mahdollisuudet ja toimintamallit vanhempien näkökulmasta.

Professori Reijo Raivolan ohjauksessa tutkimukseni muotoutui väitöskirjaksi. Hänelle haluan lausua lämpimät kiitokset rohkaisevasta kannustuksesta, arvokkaista neuvoista, selkeästä palautteesta ja työn eri vaiheiden valmistumiseen liittyvästä huolenpidosta.

Kiitän esitarkastajia professori Markku Ihatsua ja professori Joel Kiviraumaa tutkimukseen paneutuneesta arvioinnista, jossa oli myös kritiikkiä. Kritiikin ansiosta työ muotoutui uudelleen ja laajeni ehyeksi kokonaisuudeksi. Haluan kiittää erityisesti esitarkastajana ja vastaväittäjänä toimivaa professori Joel Kiviraumaa saamistani neuvoista ja ohjauksesta.

Lehtori Eila Lehtiselle ja B. A. (Second Language Teaching) Jeanette Gallinalle lausun kiitokset englannin kielisen osuuden käännoistyöstä ja tarkastuksesta. Haluan muistaa myös kiitoksella lehtori Tiina Leino-Jussilaa työni kieliopillisen muodon tarkastamisesta.

Haluan kiittää yhteistyöstä kaikkia niitä tutkimuksessani mukana olleita opettajia ja koulutoimenjohtajia, jotka myötävaikuttivat tutkimukseni syntymiseen.

Haluan lausua kiitokset myös Satakunnan Kulttuurirahastolle, Porin Akateemisten Naisten Liitolle ja Tampereen yliopistolle saamasta taloudellisesta tuesta opiskeluni aikana.

Lämpimät kiitokset kuuluvat myös lähimmille ystäväilleni, jotka monin tavoin ovat tukeneet ja kannustaneet minua tutkimuksessani. Erityisesti tässä yhteydessä haluan muistaa ystävääni Anne Kuljua, jonka vilpittömän kannustuksen ja yhteisten pohdintatuokioiden kautta sain tukea työni tekemiseen.

Sydämelliset kiitokset miehelleni Veli-Pekalle sekä lapsilleni Hanna-Marille, Tuomakselle ja Eevastiinalle kärsivällisyydestä ja rohkaisusta voimia ja aikaa vaatineen väitöskirjaprojektin aikana. Olette minulle tärkeitä.

Noormarkussa esikoisemme Hanna-Marin 15-vuotispäivänä 26.11. 2000

Kristiina Huhtanen

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	7
ESIPUHE	9
1 JOHDANTO	15
2 TUTKIMUSORIENTAATIO	16
2.1 TUTKIMUKSEN TAUSTAA	16
2.2 TUTKIMUSONGELMAT	18
2.3 TUTKIMUSASETELMAN TÄSMENTÄMINEN	19
2.4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	21
3 TALOUS KOULUTUSPOLITIIKAN TAUSTAVAIKUTTAJANA	22
3.1 VALTIONTALouden VAIKEUDET HEIJASTUVAT KOULUTUKSEEN	22
3.2 KUNTIEN VALTIONOSUudet JA ERITYISOPETUKSEN RAHOITUS	26
3.3 KOULUTUKSEEN KOHDISTUVAT SUPISTAMISTOIMENPITEET	28
3.4 TALouden MONIULOTTEISET VAIKUTUKSET	32
4 SUOMALAISEN KOULUTUSPOLITIIKAN OHJAUSMUUTOKSESTA 1990-LUVULLA	33
4.1 KOULUTUSPOLITIIKAN SUUNTAVIIVOJA 1990-LUVULLA	33
4.2 KOULUTUKSEN OHJauksen MALLINTAMINEN	37
4.3 KOULUTUKSEN OHJAUS ON VUOROVAIKUTUKSEN TULOksENA SYNTYVÄÄ PÄÄTÖKSENTEKOA	39
4.4 VALTA POLIITTISESSA PÄÄTÖKSENTEOSSA	45
4.5 ERITYISOPETTAJA PÄÄTÖKSENTEKIJÄNÄ	49
4.6 VANHEMMAT PÄÄTÖKSENTEKIJÖINÄ ERITYISOPETUKSEN KYSYMYKSISSÄ	52
4.7 KOULUTUKSEN TULOksELLISUUS	56
4.7.1 Tulosohjaukseen siirtyminen	57
4.7.2 Arviointi koulutuksen kehittämisessä	64
4.7.3 Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuus arvioinnin kohteena	67
4.8 PROFESSIONAALINEN OHJAUS	69
4.8.1 Opettaminen professiona	71
4.8.2 Erityisopettajaprofessio	74
4.9 KOULUTUSPOLITIIKAN MUUTOSTEN ARVIOINTIA	76
5 OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS	78
5.1 ERITYISOPETUKSEN FUNKTIO	78
5.2 OSA-AIKAISEN ERITYISOPETUKSEN MUOTO VAKIINTUU	80
5.3 ONNISTUUKO INTEGRAATIO?	83
5.4 OSA-AIKAISTEN ERITYISOPETUSPALVELUIDEN KULTAINEN KESKITIE	86
5.5 ERITYISOPETTAJAN TOIMENKUVAN TARKASTELUA	88
5.6 OSA-AIKAISEN ERITYISOPETUKSEN OPPILAAT	93
5.7 UUSIEN HAASTEIDEN EDESSÄ	95
6 TUTKIMUKSEN EMPIIRISET VALINNAT	97
6.1 TUTKIMUSMENETELMÄ	97
6.2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA KOHDEJOUKKO	98
6.3 HAASTATTELUAINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	101

7	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	103
7.1	” ET MEIL OLIS MITENKÄÄN RUHTINAALLISESTI RAHAA, MUT KYL ME IHAN HYVIN OLLAAN TULTU TOIMEEN.”.....	103
7.1.1	<i>Koulutoimenjohtajien arvioita koulutuksen taloudesta</i>	103
7.1.2	<i>Osa-aikaisten erityisopettajien kokemukset laman vaikutuksista</i>	106
7.1.3	<i>Säästöt koulutuksessa jatkuvat</i>	108
7.2	TOIMINTAMALLI RAKENTUU ERITYISOPETTAJAN AMMATTITÄIDOLLE.....	109
7.2.1	<i>Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve kasvoi ja profiili muuttui 1990-luvulla</i>	116
7.2.2	<i>Värikäs integraatio</i>	118
7.2.3	<i>Erityisopettajien lisääntynyt asiantuntemus</i>	122
7.2.4	<i>Työuupumusta osa-aikaisessa erityisopetuksessa</i>	124
7.2.5	<i>Yhteenveto osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallista ja siinä tapahtuneesta kehityksestä</i> ..125	
7.3	ERITYISOPETTAJA ERILAISTEN INTRESSIEN VUOROVAIKUTUKSESSA.....	128
7.3.1	<i>Poliitikkojen asiantuntemus erityisoppilasta koskevassa päätöksenteossa</i>	132
7.3.2	<i>Luokanopettajien intressit erityisopettajan työtä kohtaan</i>	134
7.3.3	<i>Opettajien yhteistyö piilo-ongelmien kenttä</i>	136
7.3.3	<i>Erityisopettajan yhteistyö vanhempien kanssa</i>	142
7.3.4	<i>Yhteistyötä asiantuntijoiden voimin</i>	144
7.3.5	<i>Koulunjohtaja erityisopettajan puolustaja</i>	146
7.3.6	<i>Miten toimijoiden intressit heijastuivat osa-aikaisen erityisopettajan työhön</i>	147
7.4.	” ARVIOINTI ON HIRVEEN KÄYTÄNNÖN LÄHEISTÄ, SEMMOSTA MUSTA TUNTUU- PERIAATTEELLA”.....	150
7.4.1	<i>Uusi arviointi lapsen kengissä</i>	150
7.4.2	<i>Osa-aikaisen erityisopetuksen kehittäminen</i>	153
7.4.3	<i>Miten arviointi toimii ja miten se suuntaa erityisopetusta?</i>	155
7.5	ERITYISOPETTAJA KOLMEN KULTTUURIN VAIKUTUSPIIRISSÄ.....	156
7.5.1	<i>Poliittis-hallinnollinen kulttuuri</i>	157
7.5.2	<i>Koulun kulttuuri</i>	158
7.5.3	<i>Tilivelvollisuuden kulttuuri</i>	161
8	TUTKIMUKSEN TARKASTELUA	163
8.1.	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	163
8.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA TOIMIJOIDEN VUOROVAIKUTUKSEN KANNALTA	167
8.3.	VUOROVAIKUTUS SOSIAALISEN TOIMIVUUDEN EDELLYTYS	170
8.4	INTEGRAATIO	172
8.5	ERITYISOPETTAJAN JAAKOBINPAINI TULOKSESTA JATKUU.....	173
	LÄHTEET	177
	LIIITTEET	196
	TAULUKOT JA KUVIOT.....	207

1 Johdanto

”Erityisopetuksen uudistus pelottaa” otsikoi Kaija Aho artikkeliaan erityisopetuksen uudistuksesta Helsingin Sanomissa (2000, B1). Artikkelin herätti kysymyksen siitä, kuka istuu pelkääjän paikalla muutosten pikajunassa. Artikkelista ilmeni, että opetustyö on vaikeutunut, kun yleisluokilla on oppilaita, jotka vaativat kohtuuttomasti opettajan aikaa. Opettajien voimat ja aika eivät enää riitä näiden koulussa olevien häiriökohtien hoitoon. Samalla on herännyt pelko myös erityisopetuksen loppumisesta. TV2:den sunnuntairaportissa (Nieminen 30.10.1999 klo 19.40) perättiin kuntien vastuuta erityisopetuksen alasajosta. Julkisessa keskustelussa esille on noussut selkeästi kaksi teemaa, huoli erityisopetuksen puuttumisesta ja kuntien ratkaisut erityisopetuksen järjestämistavoissa.

Erityisopetuksen sektori on mielenkiintoinen alue tutkittavaksi. Itse yleisopetuksen opettajana olen vuosien ajan opettanut luokkia, joissa oppilasainees ei aina ole ollut homogeeninen. Tukenani hankalien oppilaiden koulutiellä kuljettamisessa minulla on ollut osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimiva erityisopettaja. Tuen määrä ei ole ollut kovinkaan runsas ja lamavuosien aikana se loppui kokonaan, mutta erityisopettajan anti on kuitenkin ollut tärkeää minulle ja oppilaalle. Sen opetuksen varassa oppilas on selviytynyt yleisopetuksessa ja itse olen oppinut ymmärtämään oppimisvaikeuksien vaikutusta lasten oppimiseen.

Opettajaurallani olen kohdannut hyvin monenlaisia erityisopettajia. Lähes vuosittain on erityisopettaja vaihtunut, joten kirjo on ollut melkoinen. Vaikka erityisopettajat ovat vaihtuneet, on toimintamalli pysynyt minusta, sivusta seuranneena, lähes samanlaisena. 1990-luku enteili muutoksia koko koulutuspolitiikassa ja nuo muutokset tiivistyivät uutena koululakina vuosituuhannen viimeisenä vuotena. Erityisopetuksen osalta uudistus merkitsi oppilaan oikeutta erityisopetukseen ja integraatiota ensisijaisen vaihtoehtona erityisopetuksen järjestämisessä. Tutkimuksen lähtökohtana ovatkin olleet koulutuspolitiikan muutokset ja niiden herättämät kysymykset osa-aikaisen erityisopetuksen reagoinnista uudistuksiin.

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallia peruskoulun ala-asteella eli vuosiluokilla 1 – 6. Toimintamallin tarkastelussa selvitettiin myös osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuutta. Tuloksellisuutta tarkasteltiin taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden kannalta. Keskeiseksi nousi tehokkuus, johon paneuduttiin sisäisen toimivuuden eli koulussa ja sen hallinnossa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Lähtökohdaksi vuorovaikutuksen tarkasteluun otettiin Caroline Weussin neljän I:n teoria. Teoriaa peilattiin 1990-luvun koulutuksen talouteen ja koulutuspolitiikan muutoksiin kuntien osa-aikaisen erityisopetuksen erityisopettajan toimintasektorilla.

Vuorovaikutuksessa painottui neljästä I:stä intressit. Intressit eli toimijan edut vuorovaikutustilanteessa osoittautuivat kolmen haastattelussa olleen ryhmän sisällä erilaisiksi. Erityisopettajat halusivat tehdä opetustyötä mahdollisimman kattavasti, luokanopettajat halusivat enemmän erityisopetuksen palveluita ja koulutoimenjohtajat pyrkivät priorisoimaan erityisopetuksen resurssia mahdollisimman tarkasti. Erilaiset intressit synnyttivät ristiriitoja,

arvosteluakin, mutta myös ymmärrystä erityisopetusta kohtaan. Yleisesti tiedostettiin koulutoimen vähäiset resurssit, olihan koko opetusala joutunut säästöjen kohteeksi.

Erityisoppilaiden määrä on jatkuvasti kasvussa. Erityisopetuksen viranhoitajien määrä väheni 3,2 % samalla, kun tuntiopettajien määrä kasvoi 33,7 % vuosina 1991–1995. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa oli lukuvuonna 1998–1999 noin 80 % erityisopetuksen oppilaista. (Virtanen 1999, 2). Koulun tukipalveluiden tarve on myönnetty ja niiden riittämättömyys tunnustettu. Syitä erityisoppilaiden määrien lisääntymiseen on esitetty mm. tarkentuneita diagnosointimenetelmiä ja yhteiskunnallisia muutoksia. Hyvinvointivaltion kriisiytyminen koettelee kotien ja perheiden harmoniaa. Perheiden ongelmat ovat siirtyneet lasten mukana kouluihin.

Löytyikö osa-aikaisesta erityisopetuksesta tuloksellisuutta? Tähän kysymykseen ei löytynyt yhtä selkeää vastausta. Tuloksellisuus on monien tekijöiden yhteisvaikutuksen tulosta. Tutkimuksessa tarkastelu kohdistui vain yhteen palapelin osaan. Osa-aikaisella erityisopetuksella on tärkeä osuus yleisopetuksen tukimuotona, hoidetaanhan sen avulla suurin osa erityisopetuksen oppilaista. Koulutuspoliittiset muutokset ja velvoitteet edellyttävät myös tämän osa-aikaisen erityisopetusmuodon kehittämistä ja yhteistyön alueellisesta laajentamista. Satakunnassa täydennyskoulutus toimii vajaalla teholla ja koulutuskapasiteettia tarvitaan lisää. Kapasiteetin rahoittajia vain on vaikea löytää. Erityisopetuksen tasapainoinen kehittäminen luo pohjaa tulevaisuuden koululle ja sen oppilaille. Uusien tuulien myötä erityisopetus voi päästä eroon leimaavasta ja segregoivasta opetusmuodosta etuvetoiseksi yhteistyömuodoksi koulun arkielämässä.

2 Tutkimusorientaatio

2.1 Tutkimuksen taustaa

Tutkimus kohdistuu peruskoulun ala-asteiden osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimivien erityisopettajien työhön ja tämän työn taloudellisuuteen, tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen. Lähtökohta on hyvin käytännön läheinen eli se arkitodellisuus, mikä tämän päivän peruskoulussa vallitsee. Varsinkin viime vuosikymmenen loppupuolella julkista keskustelua ja myös koulun sisäistä pohdintaa on herättänyt erityisoppilaiden sijoittuminen peruskoulujärjestelmässä. Muotisanoiksi ovat 1990-luvulla nousseet tuloksellisuus, arviointi, yksilöllisyys ja integraatio. Uudistuksiin ei ole lähdetty varauksettomasti mukaan, vaan koulutuksen rintamalla esiintyy myös muutosvastarintaa. Ei voi välttyä siltä ajatukselta, johon Varmola (1997) viittaa, että asiakkaat on saatava haluamaan sitä, mikä on julkisen talouden kannalta edullista. Monet koulujärjestelmän muutoksiin liittyvät asiat on pyritty perustelemaan, nostamalla esiin vain asian myönteiset puolet. Edellä olevaa taustaa vasten heräsi tarve selvittää peruskoulun vuosiluokkien 1.-6. osa-aikaisen erityisopetuksen ja siinä toimivan erityisopettajan asemaa 1990-luvulla. Miten muutokset ovat vaikuttaneet erityisopettajan työhön, miten toimenkuva on muuttunut ja sitä, miten uudistushaasteet on otettu vastaan?

Osa-aikainen erityisopetus alkoi peruskoulun myötä ja tämä uusi erityisopetuksen muoto tarttui yleisopetuksen oppilailla oleviin oppimisvaikeuksiin. Luokkamutoista erityisopetusta osa-aikainen erityisopetus ei tullut syrjäyttämään, vaan lähinnä oli tavoitteena tarjota tasa-arvon nimissä erityisopetusta kaikille peruskoulun oppilaille. Selkeää tarvetta tämän tyyppiseen erityisopetukseen olikin olemassa. Erityisopetuksen tilastot nimittäin osoittivat, että lasten kielellinen kehitys oli määrällisesti ja laadullisesti puutteellista ja että suurimpana ongelmaryhmänä olivat kielelliset häiriöt (Kouluhallituksen yleiskirje Y69/1985). Vuosien kuluessa oppilaiden oppimisvaikeudet ovat muuttuneet yhä moniulotteisimmiksi emotionaalisiksi, neurologisiksi ja sosiaalisiksi ongelmiksi. 1990-luvulla erityisopetuksen tarve kasvoi räjähdysmäisesti, mutta koulutuksen rahalliset resurssit niukkenivat kansantalouden heikkenemisen myötä. 1990-luvulla puhuttiin jo ”käsiin levinneestä” lasten mielenterveystilanteesta. Oppimisvaikeuksien rinnalle ja yhteyteen tulivat mm. käyttäytymishäiriöiset, sopeutumattomat ja syrjäytyneet oppilaat. Tilannetta kuvaa seuraava lausunto.

”Asiaan puututaan yleensä aivan liian myöhään. Sitten kun lapsi on jo heittäytynyt muita kiusaavaksi ja meluavaksi häiriköksi, ollaan jo hirveän pitkällä. Ahdistuneimmat saavat raivokohtauksia eivätkä jaksa keskittyä koulutyöhön. Sanavarasto saattaa rajoittaa kiroiluun ja huutamiseen.” (Tulonen 2000, A14.)

Peruskoulun lainsäädännön uudistuksessa erityisopetuksesta tuli oppilaan subjektiivinen oikeus. Lisäksi laissa mainitaan integraatio ensisijaisena erityisopetuksen järjestämisuotona. Tavoitteena lienee taloudellisten supistamispäätösten purkaminen erityisopetuksen osalta ja uusien toimintamallien etsiminen oppilaiden parhaaksi. Koulutuspolitiikan ohjasten löystyessä, on valtaa siirretty paikalliselle tasolle. Seurantajärjestelmä painottuu selkeästi arvioinnin kehittämiseen ja koulutuksen tuloksellisuuteen. Enää valtionhallintoa tai paikallisia päättäjiä ei ensisijaisesti kiinnosta, mihin koulutusmarkat on käytetty, vaan miten ne on käytetty. Tilivelvollisuuden tulisi taata koulutuksen tulosta ja uudelleenarviointia.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan osa-aikaista erityisopetusta ja siinä toimivan erityisopettajan toimenkuvaa. Tutkimuksen suunnittelussa lähtötilanteen muodosti tuloksellisuus Tuloksellisuuteen paneuduttiin kolmen osatekijän, taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden näkökulmista. Tuloksellisuus erityisopetuksen tarkastelussa osoittautui kuitenkin laajaksi ja ongelmalliseksi lähentymistavaksi tutkittavaan ilmiöön nähden. Tuloksellisuuden osakomponenttien tarkastelun jälkeen löytyi kuitenkin se kärki, jolla päästiin lähestymään tutkittavan ilmiön ydintä. Osakomponenteista tehokkuus nousi keskeisimmäksi tekijäksi erityisopettajan työssä. Tehokkuus rajattiin määrittämään tässä tutkimuksessa sisäiseksi tehokkuudeksi, jolla tarkoitetaan erityisopettajan työnsä puitteissa käymää vuorovaikutusta eri toimijoiden kanssa. Osa-aikainen erityisopetus toimii yleisopetuksessa, jolloin tutkimuksen lähtökohdaksi tehokkuuden arvioinnissa otettiin opettajien vuorovaikutus ja sosiaalinen kanssakäyminen tuloksellisuuteen vaikuttavana tekijänä.

Tehokkuuden nostaminen keskeiseksi tuloksellisuuden tarkastelukohteeksi ei merkitse muiden osakomponenttien poissulkemista. Tutkimuksessa taloudellisuus ja taloudelliset lähtökohdat muodostavat perustan, jolle koulun osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli rakentuu. Taloudellisuutta tarkastellaan tutkimuksessa sekä valtion talouden että kuntien koulutoimen rahoituksen näkökulmista. Perehtymällä osa-aikaisen erityisopetuksen arviointikäytäntöihin, selvitettiin opetusmuodon vaikuttavuutta.

2.2 Tutkimusongelmat

Tutkimus lähestyy 1990-luvun taloudellista ja koulutuspoliittista tilannetta ja niiden heijastusvaikutuksia osa-aikaiseen erityisopetukseen. Tutkimuksessa ei nähdä osa-aikaista erityisopetusta vain koulun yleisopetuksen rinnakkaisjärjestelmänä. Tutkimuksen polttopisteessä ovat erityisopettaja ja vuorovaikutuksen tuloksena syntyvä erityisopetuksen toimintamalli eri toimijakulttuureissa. Osa-aikaisen erityisopetuksen ilmiasu profiloituu kouluyhteisön opetus- ja kasvatustyössä. Tuon ilmiasun muotoutumiseen vaikuttavat monet päätökset, jotka ovat syntyneet vuorovaikutuksessa eri asiantuntijoiden, opettajien, virkamiesten ja poliittisten luottamushenkilöiden kanssa.

Tutkimuksen otsikko ”Maattomat kuninkaat” on metafora. Erityisopettajien kuninkuus perustuu ammatilliseen osaamiseen, tiettyyn koulutuksessa saavutettuun specialiteettiin, joka puuttuu luokanopettajilta. Luokanopettajat kuitenkin hallitsevat luokkaa ja sen oppilaita, jolloin erityisopettajien maattomuus on oppilaiden ”lainaamista” osa-aikaiseen erityisopetukseen. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa on ratkaistava erityisopetuksen toimintastrategia konkreettisesti joka päivä koska oppilas on sidoksissa koulun yleisopetuksen järjestelmään. Tuloksellisen erityisopetuksen takeena on yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteisymmärrys oppilaan erityistarpeista ja niistä toimenpiteistä, joita tämä oppilas tarvitsee saavuttaakseen yleisopetuksen tavoitteet.

Tutkimuksen tavoitteena on analysoida osa-aikaisen erityisopetuksen toimenkuvaa erityisopettajien, luokanopettajien ja koulutoimenjohtajien arvioimana. Kun tarkastellaan yhteiskunnan ylläpitämää koulutusjärjestelmää, on talous yksi konkreettinen muutoksen mittari. Toisena selkeänä muutostekijänä nähdään koulutuspolitiikan ohjauksen delegointi paikalliselle tasolle. Käsillä oleva tutkimus keskittyy osa-aikaisen erityisopetuksen opettajan, koulun luokanopettajien ja koulun ulkopuolisten poliittis-hallinnollisen päättäjien väliseen vuoropuheluun osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallista ja organisoinnista.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millainen on peruskoulun ala-asteen osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli ja miten sen on muuttunut 1990-luvulla?
2. Miten osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä toimivien intressit ohjaavat erityisopettajan päätöksentekoa?
3. Miten arviointi toimii ja miten se suuntaa osa-aikaista erityisopetusta?
4. Millaiseksi vuorovaikutus muodostuu erityisopettajan eri toimijakulttuureissa?

1. ongelma: Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli ja muutokset

Ensimmäisessä ongelmassa tarkastellaan kunnissa toimivaa osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallia ja sen taloudellisia voimavaroja ja henkilöresursseja. Lisäksi selvitetään, millaisiin ratkaisuihin kunnissa on päädytty taloudellisten säästöjen kohdentamisessa osa-aikaiseen erityisopetukseen. Uusi peruskoulun lainsäädäntö velvoittaa ja antaa lisäksi uusia ulottuvuuksia osa-aikaisen erityisopetuksen kehittämiseksi. Näitä kehitysnäkymiä halutaan myös aukaista tässä tutkimuksessa.

2. ongelma: Toimijoiden intressit päätöksentekoa ohjaamassa

Päätöksentekotilanteeseen jokainen ihminen tuo omia intressejään, ideologiansa ja tietonsa päätöksenteon kohteesta (Weiss 1995). Päätöksentekoa ja sen luonnetta tarkastellaan koulutoimen eri hierarkian tasoilla Poliittis-hallinnollisessa kulttuurissa päätöksentekijöinä toimivat poliitikot ja koulutoimenjohtaja, koulun tasolla luokanopettajat, vanhemmat ja oppilashuoltotyöryhmän asiantuntijat. Vuorovaikutustilanteissa tulevat esiin myös vallan eri muodot.

3. ongelma: Osa-aikaisen erityisopetuksen arviointi

Arviointi on nousemassa keskeiseksi työvälineeksi koulun opetus- ja kasvatustyön kehittämisessä. Arvioinnin kautta selkiytyy toiminnan heikkoudet ja vahvuudet. Tutkimuksessa selvitetään osa-aikaisen erityisopetuksen nykyisiä ja suunnitteilla olevia arviointikäytäntöjä.

4. ongelma: Vuorovaikutus eri toimijakulttuureissa

Vuorovaikutusta tarkastellaan poliittis-hallinnollisessa, koulun ja tilivelvollisuuden kulttuurissa. Ongelmaa lähestytään erityisopettajien mielipiteiden kautta. Ajatuksena on luoda yleiskuva näiden kulttuurien toimijoista ja erityisopettajan suhteesta heihin vuorovaikutustilanteissa.

2.3 Tutkimusasetelman täsmentäminen

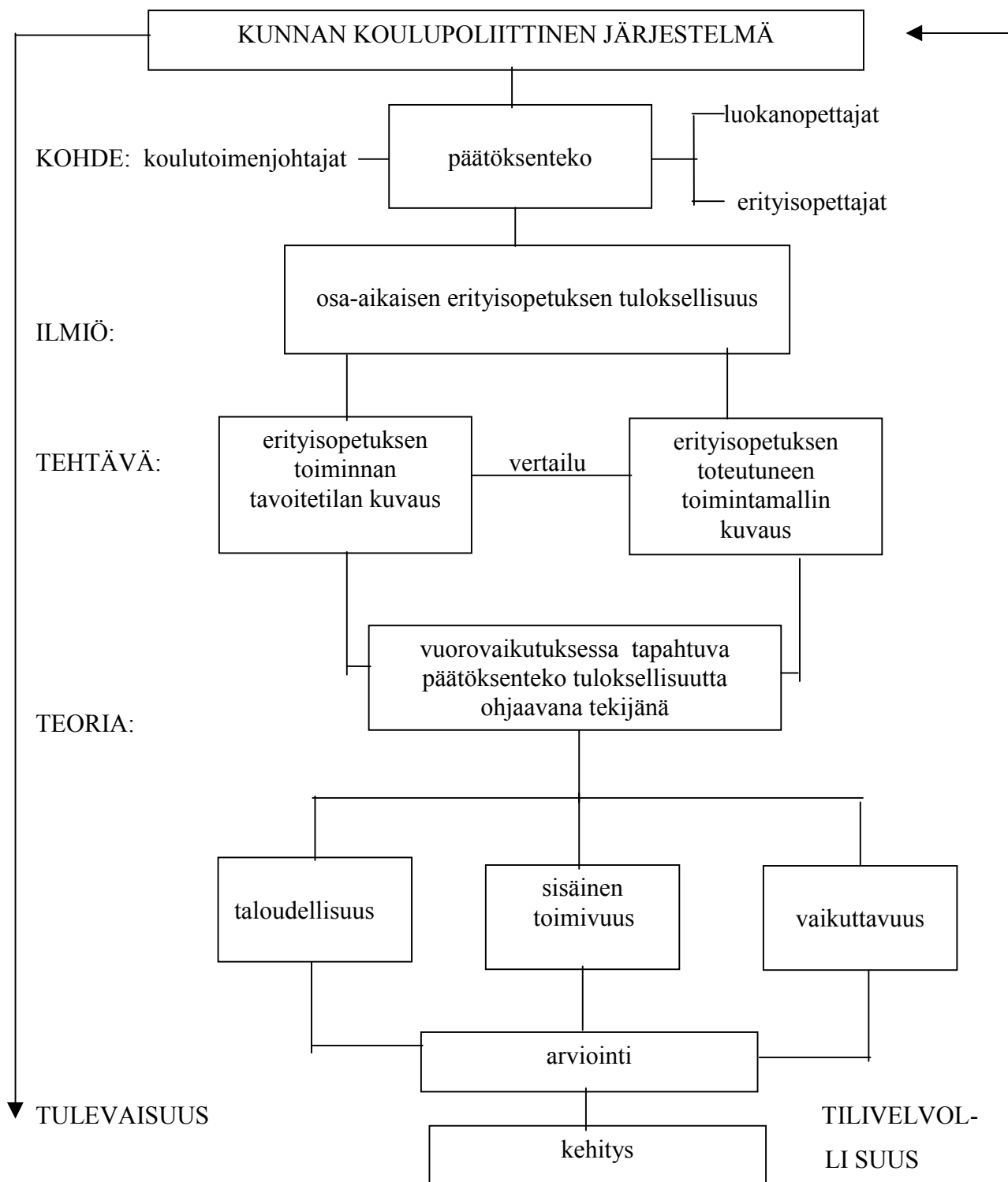
Tutkimuksen viitekehyksen muodostaa koulutuspolitiikka, joka muotoutuu kunnan oman toimintapolitiikan myötä. Tutkimuksen kohteena on vuorovaikutuksessa syntyvä päätöksenteko. Tähän vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat koulutoimenjohtajat ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimivat erityisopettajat ja luokanopettajat. Päätöksentekoa ei tule nähdä vastakkainasetteluna opettajien ja poliittis-hallinnollisen sektorin välillä. Päätöksenteon yhteisennä nimittäjänä on erityisopetuksen palveluita tarvitseva oppilas. Kunnan koulutuspoliittinen järjestelmä, johon sisältyy valtakunnan tason normiohjaus, muodostaa tutkimuksen viitekehyksen.

Tutkimuksen ilmiö on osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuus jaetaan taloudellisuuteen, tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen. Keskeiseksi komponentiksi nousee tehokkuus sisäisen toimivuutena tarkasteltuna. Sisäinen toimivuus on eri toimijoiden välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jonka tarkastelu tapahtuu Weissin neljän I:n avulla.

Arviointi nousee keskeisesti esille tuloksellisuuden tarkastelussa. Tutkimuksessa paneudutaan erityisopettajien käyttämiin arviointimenetelmiin ja niiden uudistumiseen uusien arviointikäytäntöjen tuloa kuntien opetustoimeen. Arvioinnin keskeinen merkitys nähdään tärkeäksi erityisopetuksen tulevaisuuden suuntaviivojen luomisessa. Arvioinnin myötä saadaan palautetta saavutetuista tavoitteista ja kehittämistarpeista.

Miten toteutuu tilivelvollisuus osa-aikaisessa erityisopetuksessa? Tutkimuksessa paneudutaan lähinnä osa-aikaisen erityisopetuksen tilivelvollisuuteen asetettuihin panoksiin nähden. Tilivelvollisuutta tarkastellaan suhteessa kunnan asettamiin taloudellisiin resursseihin.

TUTKIMUSASETELMA



KUVIO 1. Tutkimusasetelma.

2.4 Aikaisempia tutkimuksia

Aikaisempien tutkimusten osalta tarkastellaan osa-aikaisen erityisopetuksen erityisopettajan toimenkuvaan liittyvää tutkimusta. Osa-aikaisen erityisopetuksen osalta tällaista tutkimusta on niukasti. Kun osa-aikaisen erityisopetuksen tutkimukseen lisätään tuloksellisuus, on tutkimusta jo vaikeampi löytää. Tosin erityisopetuksen laadun mittareita on toki laadittu.

Ensimmäisenä osa-aikaisen erityisopetuksen erityisopettajan toimenkuvan kartoituksena voidaan pitää Ahvenaisen laajaa kyselytutkimusta vuodelta 1983. Tutkimuksessa kartoitettiin mm. erityisopetuksessa käytettävää oppimateriaalia, opetuksen painopistealueita, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja oppilashuoltoa. Ahvenaisen tutkimuksessa käytettiin nimitystä laaja-alainen erityisopettaja, jonka ensisijainen tehtävä oli tukea oppimis- ja sopeutumisvaikeuksisten oppilaiden kasvatusta ja opetusta peruskoulun kaikilla tasoilla. Erityisopettajan toiminta tapahtui lähinnä kolmella tasolla: oppilaan, koulun sekä koulun ja ympäristön välisten suhteiden tasolla.

Wörlund (1993) on tutkinut osa-aikaisessa erityisopetuksessa käytettäviä toimintamalleja suomenruotsalaisilla yläasteilla. Tutkimuksessa Wörlund totesi, että suurin osa erityisopettajista oli suhteellisen nuoria naisia. Yläasteilla samanaikaisopetus osoittautui luonnolliseksi ja tärkeäksi muodoksi erityisopetuksessa. Samanaikaisopetuksessa aineenopettajien ja erityisopettajien yhteistyö lisääntyi, oppilas säilytti tutun oppimisympäristön ja luokkatilanteessa erityisopettajalle muodostui kokonaiskuva opetustilanteesta.

Suomenruotsalaisilla yläasteilla toteutettiin tutkimus, jossa Ström (1996a) selvitti erityisopettajan ammattirooleja. Tutkimuksessa löytyi seitsemän eri roolikategoriaa, joissa kuvattiin erityisopettajan tekemää työtä ja työn luonnetta. Yhteistyö opettajien kesken koettiin suunnittelemattomaksi ja usein tilanteiden inspiroimaksi. Yhteistyö ei aina sujunut yhteisillä ehdoilla. Tutkimuksessa korostettiin myös erityisopettajan toiminnan monitasoisuutta. Toimintatasoja olivat yksilö, ryhmä-, koulu- ja yhteiskunnantasot. Erityisopetuksen kehityksen todettiin olevan kiinteästi sidoksissa koulun yleisopetukseen.

1990-luvulla joensuulaiset Happonen, Ihatsu ja Ruoho (1997) käsittelivät laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuvaa, työn muutosta ja tulevaisuuden näkymiä. Johtopäätöksissä tutkijat totesivat, että osa-aikaisen erityisopetuksen elämänehto on itsensä ymmärtäminen ja muuttaminen. Erityisopetuksen palvelujärjestelmään iskostui tehokkuuden vaatimus. Erityisopettajan toimenkuvan laajentamiseen suuntautuneet odotukset saattoivat vaikuttaa myös lamaannuttavasti. Tulevaisuuden suhtauduttiin toisaalta ahdistusta, stressaantumista ja pelkoa kokien, toisaalta muutokset nähtiin haasteena uudistumiselle.

Erityisopetuksen laadun arvioinnissa on käytetty Suomessa mm. PQI-asteikkoa, jonka uudistettu painos ilmestyi 1992. Osiot on ryhmitelty kuuteen alueeseen. Näitä osa-alueita ovat

1. toiminta-ajatus
2. opetuksen suunnittelu ja oppimisen mahdollisuudet
3. systemaattinen opetus ja suoritusten arvioiminen

4. yksilöity opetussuunnitelma ja vanhempien osallistuminen
 5. henkilökunnan koulutus ja työntekijöiden yhteistyö
6. tilat ja voimavarat (Saloviita, Hernesaho, Hilmola-Rytioja, Kaakkuriniemi, Rydman, Siikala ja Tenhunen 1992).

PQI-asteikko perustuu parhaiden käytänteiden luetteloon, jota voi hyödyntää erityisopetuksen laadun arvioinnissa. Asteikkoa on käytetty luokkamuotoisessa erityisopetuksessa (EHA 1 ja EHA 2).

Erityisopetuksen tuloksellisuutta on käsitellyt mm. Kuorelahti (1994, 1995). Tuloksellisuuden merkittävimminä arviointina voidaan pitää opetushallituksen toimeksiantona syntynyttä erityisopetuksen tilaraporttia (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma ja Virtanen 1996), jonka pohjalta lähti liikkeelle opetushallituksen erityisopetuksen laadullinen kehittämishanke 1997-2001 ”Kaikille yhteinen koulu”. Mukana hankkeessa on 34 kuntaa, kolme normaalikoulua ja joukko valtion erityisoppilaitoksia. Hankkeen taustavaikuttajina toimivat opetushallitus, opetusministeriö, yliopistot ja muut sidosryhmät. (Opetushallitus 1999.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen tutkimusten yhteydessä on noussut esille vaatimus uudistumisesta. Opetushallituksen laatuhanke on selkeä esimerkki valtakunnallisesti koordinoidusta kehittämishankkeesta. Yhteiskunnalliset muutokset ovat merkinneet lisääntyviä ongelmia kouluissa. Katseet onkin suunnattu erityisopetukseen ja sen mahdollisuuksiin hoitaa ja tasapainottaa tilannetta kouluissa.

3 Talous koulutuspolitiikan taustavaikuttajana

3.1 Valtiontalouden vaikeudet heijastuvat koulutukseen

1990-luvulle tultaessa yhteiskuntaamme koetteli taloudellinen aallonpohja. Ilmiö ei ollut vain suomalainen, vaan taloudellinen epävarmuus kosketti yleisesti koko Eurooppaa. Taloudellisen laman edessä hyvinvointivaltiomme oli uudelleenarvioinnin edessä. Taluskriisistä selviytyminen edellytti nopeita ja tehokkaita elvytystoimenpiteitä. Oli turvauduttava säästöpolitiikkaan, jotta pienemmillä rahoilla olisi kyetty turvaamaan olemassa olevat hyvinvointipalvelut. Valtionhallinnon säästöpäätökset heijastuivat suoraan kuntien taloudenpitoon. Säästöpolitiikka, nolla-budjetointi ja juustohöyläleikkaukset käsitteinä vakiintuivat arkipäivän puhekielessä. Elvyttämistoimilla hajautettiin hallintoa, purettiin tehottomia byrokraattisia toimintarakenteita ja siirrettiin päätöksentekovaltaa kunnille.

Vuosikymmenen alku oli valtiontalouden synkintä aikakautta. Tämä näkyi kuntien valtionapujen leikkauksina ja viime vuosikymmenellä kunnilta vedettiin yli kaksikymmentä miljardia markkaa (Kuntalehti 1999, 7). Opetusministeriön hallinnonalan budjettikehystä karsittiin 550 miljoonalla vuosina 1992-1994 (Salminen 1999, 221). Koulutusmenoja koskevia säästöpäätöksiä olivat 1990-luvulla alkupuolella mm. 5 %:n tuntikertymän vähennys (1991), valtioneuvoston periaatepäätös

lisäsäästöistä eli Relanderin ja Sailaksen paketit (1992), valtionosuusuudistus (1993) ja yksikköhintojen alennukset 1994 (Juva 1992; Pernu 1996).

Huolimatta valtiontalouden heikkenemisestä usko koulutukseen säilyi ja laajojakin uudistuksia vietiin läpi 1990-luvun kuluessa. Merkittävimpinä koulutuspoliittisia uudistushankkeita 1990-luvulla olivat mm. ammattikorkeakoulujärjestelmän käyttöönotto, opetussuunnitelmauudistukset sekä uuden koululainsäädännön astuminen voimaan vuoden 1999 alusta. Huolimatta siitä, että opetusministeriön keskeisissä tehtäväryhmissä leikattiin vuosina 1992-1995 keskimäärin 14 %, eivät nämä uudistushankkeet kaatuneet. Koulutuksen positiiviseen merkitykseen kansantalouden kehityksessä uskottiin lujasti Salmisen (emt.) näkemyksen mukaan.

1990-luvun puoliväliin tultaessa taloudellinen aallon pohja oli ohitettu ja taloudessa näkyi elpymisen merkkejä. Leppänen (1998, 251-255) toteaa, että Suomen talous kasvoi kohisten 1997 - 1998, mutta huomauttaa samalla, että vaikka tilanne on parantunut kaikkialla maassa, alueelliset erot ovat kasvavamassa. Talouskasvusta kertoo työttömyysprosentin painuminen vielä vuonna 1998 alle kymmeneen. Leppänen varoittaa kuitenkin talouden liiallisesta kehumisesta, koska talouden tervehdyttämismurakka on edelleen kesken.

Talouden paraneminen näkyi mm. supistupolitiikan pysähtymisenä vuonna 1995. Lama ja talouden elpyminen eivät kuitenkaan olleet kohdelleet kuntia tasapuolisesti, vaan esim. koulutuksen alueelliset ja kuntakohtaiset erot ovat koulutusmenojen kehityksen myötä kasvaneet 1990-luvulla. Ankarimmin säästöt näkyvät Itä- ja Pohjois-Suomessa. Oppilaskohtaisten kustannusten muutos kunnittain vuosina 1994-1995 vaihteli peruskoulussa - 30 %:sta + 46 %:iin. Noin 15 %:ssa kuntia ovat peruskoulun menot edelleen laskeneet. Suhteellisesti eniten kustannukset ovat supistuneet 1990-luvulla maaseudulla ja harvaan asutuissa kunnissa. Peruskoulun kokonaismenot olivat vuonna 1995 11,8 mrd. markkaa ja lisäystä edelliseen vuoteen on noin 5%. (Pernu 1997, Sahlman 1996.)

Satakunnan kuntien alueelta olen tehnyt myös selvityksen sivistystoimen käyttötalouden nettomenoista asukasta kohden. Taulukkoon 1 on kuvattu vuodesta 1993 opetus- ja kulttuuritoimen nettomenot. Syvimmän laman jälkeen on koulutukseen panostettu tasaisesti kasvattamalla peruskoulun käyttömenoja. Koska nettomenoihin on yhdistetty opetus- ja kulttuuritoimi, ei taulukosta voida vetää johtopäätöksiä siitä, miten kunnissa on leikattu resurssia näiden kahden sektorin osalta.

Taulukossa 1 on selkeästi luettavissa opetus- ja kulttuurimenojen tasainen kasvu vuodesta 1993 aina vuosikymmenen lopulle. Nettomenojen kasvu vaihtelee kunnittain. Staattisia nettomenojen kasvattajia, joiden nettomenot kasvoivat muutamasta kymmistä sadan markantuntumaan, on muutama. Tässä joukossa on sekä pieniä maalaiskuntia, että kaupunkeja. Nettomenojen kasvu on suoraan verrannollinen kunnan yleiseen taloudelliseen tilanteeseen.

TAULUKKO 1. Opetus- ja kulttuuritoimen nettomenot asukasta kohden Satakunnan kunnissa. (Suomen tilastollinen vuosikirja 1996, 1997 & 1998.)

Opetus- ja kulttuuritoimen nettomenot mk/asukas			
Kunta	1993 mk/as	1996 mk/as	1998 mk/as
Eura	2246	4393	5324
Eurajoki	2685	5283	5655
Harjavalta	2231	4802	5262
Honkajoki	2625	5292	6162
Huittinen	1895	4573	4670
Jämijärvi	2266	4912	5037
Kankaanpää	2355	5402	5810
Karvia	2695	5088	5480
Kiikoinen	2120	4285	4322
Kiukainen	2705	5529	5776
Kodisjoki	3066	5953	6017
Kokemäki	2387	5000	5256
Kullaa	2516	5040	5520
Köyliö	2660	4985	5269
Lappi	2494	4840	5302
Lavia	2277	4550	4569
Luvia	2589	5589	5722
Merikarvia	2483	5557	6394
Nakkila	2420	5026	5379
Noormarkku	1857	4706	4710
Pomarkku	2846	5635	5882
Pori	2147	5627	5627
Punkalaidun	2360	4984	5161
Rauma	2218	4940	5785
Siikainen	3079	5216	5572
Säkylä	2702	5223	6539
Ulvila	2290	4987	5405
Vampula	2143	4354	4384
Kuntien nettomenojen keskiarvo mk/asukas	2441	4885	5428

1990-luvun loppua kohden koulu- ja kulttuuritoimen menot ovat kasvaneet jopa yli puolella. Kuntien taloudellinen tilanne vaihtelee kuitenkin edelleen positiivisesta negatiiviseen. Kunnan taloudellisen tilan yhtenä tärkeimmistä mittareista pidetään vuosikatetta, joka sekään pelkästään ei ole riittävä perustelu kunnan arvioimiseksi. Taloudellista liikkumavaraa kuvaavina muuttujina voidaan käyttää veroprosenttia ja lainakantaa mk/asukas. Liitteenä (liite1) olevassa taulukossa on näkyvissä Satakunnan alueen kuntien taloudellinen tilanne. Kuntien lajitteluperusteena on vuosikateprosenttia poistoista -tunnusluku ja edellä olevat tunnusluvut. Kun vuosikateprosenttia poistoista -tunnusluku on sata tai sitä suurempi, kunnan talous on tasapainossa. Jos luku on pienempi kuin sata, mutta positiivinen, kunnan talous on epätasapainossa. Silloin, kun luku on negatiivinen, kunnan taloudellinen tilanne on heikko. Taulukon mukaan seitsemän satakuntalaisen kunnan talous on tasapainossa, kymmenessä kunnassa epätasapainossa ja yhdessätoista kunnassa taloudellinen tilanne on heikko. Viime vuosina yksittäisten kuntien talous on kuitenkin vaihdellut voimakkaasti, joten yhden vuoden perusteella ei ole syytä tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä.

Tuusa (1999, 25) tuo esille koulutoimen rahoitusjärjestelmään liittyvän kuntien välisen kilpailutilanteen. Koulutoimen siirtyminen ylläpitorahajärjestelmään vuonna 1996 merkitsi sitä, että raha seuraa oppilasta. Oppilaan siirtyminen toisen kunnan koulualueelle ei enää edellytä kotikunnan maksusitoumusta. Vanhemmat voivat siis periaatteessa valita lapselleen koulun kotikunnan ulkopuoleltakin. Valinnan vapaus voi sotkea kuntien taloussuunnitelmat koulutussektorilla, sillä oppilaan siirtyminen toiseen kuntaan merkitsee noin 20000 markan voittoa oppilaan vastaanottavalle kunnalle. Sarjalan (1999a, 2/4) mukaan muuttoliike rassaa sekä asukkaita menettävien että vastaanottavien kuntien taloutta. Luovuttajakunnissa oppilaskohtaiset kustannukset nousevat, kun oppilaita joudutaan haalimaan laajemmilta alueilta. Toisaalta nopeasti asukasmääriltään kasvavia kuntia odottaa suuret kouluinvestoinnit.

Kuntien toimintaedellytyksiä ovat kiristäneet valtionosuusleikkausten lisäksi eräät verotusta koskevat ratkaisut. Valtionosuuksien vähennysten lisäksi opetuksen järjestämiseen osoitettu valtion rahoitus laahaa 15 % alle sovitun. Opetustoimen lainsäädäntöuudistus on nähty myös rasittavan kuntien koulutoimen taloutta. Tällaisen lisävaateena koetaan mm erityisopetuksen ja oppilaan oikeuksien laajeneminen (Rasila 1999, 9). Näiden lisävaatimusten toteuttamiseksi valtionosuusjärjestelmän tavoitteena on nostaa vuonna 2001 oppilaskohtaiset valtionosuudet ensi kertaa laman jäljiltä todellisten kustannusten tasolle. Tämä merkitsee valtiolta 1,2 miljardin markan lisäpanostusta koulutuksen nykyiseen tasoon verrattuna. (Verkkouutiset 5.11. 1999, 1.) Vuonna 2000 hallitus on kuitenkin laatinut tulevaisuuden paketin, jossa on sovittu valtionosuuksien kasvavan 1,5 miljardia nykyistä suuremmaksi kolmen vuoden kuluessa (Rask 2000, 7).

1990-luvun lama ja siitä vähittäinen elpyminen ovat jättäneet jälkensä koulutoimeen. Säästöjen vaikutukset ja niiden mukana syntyneet toimintamallit näkyvät tämän päivän koulutuksessa. Säästöt toteutettiin peruskoulussa organisoimalla olemassa olevaa koulutusta uudelleen. Käytännössä tämä on merkinnyt opetusryhmäkokojen kasvua, tuntikehyksen, kerho- ja tukiopetuksen supistamista sekä ala-asteen koulujen lopettamista. Koulujen lakkauttaminen kiihtyi 1990-luvulla ja lakkauttamisen huippuvuosi oli 1993 (Pernu 1997, 10). Mäkelän (2000, 20) tutkimuksessa voimavarojen vähentyminen on näkynyt etenkin opetusresurssien (tuntikehysresurssit, ryhmäkoot, opetusvirkojen ja toimien määrä, sijaisten käyttö, henkilökunnan koulutus, oppilaanohjaus) vähenemisenä. Opetuksen taso on kuitenkin pystytty pitämään hyvänä. Mäkelän (emt.) tutkimuksen mukaan oppilaitosten kokemalla arvostuksella on yhteys myös koulun resurssikehitykseen. Mikäli koulut nauttivat kunnassa arvostusta, on niiden resurssikehitys ollut suotuisampaa kuin kunnissa,

joissa oppilaitokset kokevat arvostuksen puutetta. Rehtorit kokivat vähiten arvostusta oppilaitokselleen ala-asteilla, pienissä alle 40 oppilaan koulussa, alle 5500 asukkaan kunnissa ja Itä-Suomen läänissä. Mäkelän (emt.) tutkimuksen mukaan kuntien opetustoimenbudjetin laadinta on myös yhteydessä koulutuksen arvostukseen, koulun kokoon ja koulutusasteeseen.

3.2 Kuntien valtionosuudet ja erityisopetuksen rahoitus

Opetustointia säätelevä uusi lainsäädäntö astui voimaan 1.1. 1999. Erityisopetus näkyy lakipaketissa etenkin oppilaan oikeuksista määrättäessä. Erityisoppilaiden tarpeiden huomioiminen vaikuttaa suoraan myös opetuksen ja rahoituksen järjestämiseen. Nykyisten lakien sisältö ei enää millään tapaa ohjaa opetuksen järjestämistä, vaan toimintaa ja rahoitusta koskevat päätökset tekee jokainen kunta.

Kuntakohtaisesti lasketaan kunnan asukasmäärään perustuva rahoitusosuus, joka on kaikissa kunnissa yhtä suuri. Lisäksi lasketaan kunnan todellisiin kustannuksiin perustuva oppilaskohtainen yksikköhinta. Kunnille määrättäviä yksikköhintoja porrastetaan, sen mukaan kuin asetuksella säädetään kunnan kouluverkon rakenteen, perusopetuslain 17 pykälän 2 momentissa tarkoitettua erityisopetusta saavien oppilaidenmäärän ja kunnan asukastiheyden perusteella. (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998.)

Esiopetuksen osalta on hyväksytty rahoitusasetukseen muutos, joka astuu voimaan 1.8.2000. Sen mukaan vain pidennetty oppivelvollisuus, jossa esiopetus kuuluu osaksi perusopetusta, otetaan huomioon tunnuslukua laskettaessa. Päätös merkitsee sitä, että muut erityistukea tarvitsevat lapset jäävät ilman lisärahoitusta. Jokaisen kunnan harkittavaksi jää, miten paljon ne erityispalveluihin sijoittavat omaa rahoitustaan ja millaisia palveluja näillä sijoituksilla tarjotaan. (Rintala 2000, 1-3). Muutos on sinänsä looginen ja rajaa selkeästi yhden erityistukea tarvitsevan lapsiryhmän erityislisärahoituksen piiriin. Näin tavallaan turvataan lapsen erityisopetuksen jatkumo koko peruskoulun ajan. Voidaan kuitenkin kysyä syntyykö ristiriita perusopetuslain oikeudesta erityisopetukseen, jos erityisopetuksen resurssi jää koulutuksen ylläpitäjän harkintaan, puretaanko mahdollisia erityisryhmiä vai mahdollistaako yhden ryhmän lisärahoitus kunnan oman resurssin suuntaamista muille erityistukea tarvitseville. Tilannetta on vaikea etukäteen arvioida ja ennustaa. Vasta asetuksen voimaantulo ja kuntien ratkaisut osoittavat, mihin suuntaan esiopetuksen erityisopetus on suuntautunut.

Uusi lainsäädäntö ei sinänsä vaikuta kokonaiskustannuksiin eikä valtionosuuksien ja opiskelijoiden kotikuntien maksuosuuksien kokonaismäärään. Lainsäädäntörakenne ei myöskään vaikuta valtion ja kunnan väliseen kustannusten jakoon. Satakunta on ollut 1990-luvun lopulle tultaessa muuttotappioaluetta. Miten asukasmäärät vaikuttavat valtionosuuksiin ja talouden tasapainoon? Opetustoimen valtionosuusjärjestelmä toimii periaatteessa niin, että kunnan nettomenot mk/oppilas eivät muutu oppilasmäärien muuttuessa. Oppilasmäärän ja asukasluvun väheneminen vaikuttavat seuraavasti:

- Oppilasmäärän vähetessä tunnusluku kasvaa koulukoon pienentyessä (ns. pienen koulun korotus). Asukasluvun vähentäminen kasvattaa yksikkökustannusta asukastiheyden pienentyessä. Yksikkökustannus kasvaa, mutta kertoja (oppilasmäärä) pienenee.

- Asukasluvun väheneminen vähentää kunnan omarahoitusosuutta (2469 mk / asukas).
- Kunnan todelliset menot pienenevät, mutta eivät suoraviivaisesti, vaan hyppäyksittäin (kun lakkautetaan koulu, oppilasryhmä jne.). (Helin, Laakso, Lankinen ja Susiluoto 1998, 94.)

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että oppilasmäärän väheneminen lisää laskennallisia yksikkökustannuksia, mutta vähentää koulun laskennallisia menoja oppilasmäärän pienentyessä. Valtionosuusjärjestelmä on sidottu tiiviisti asukaslukuun. Asukasluvun supistuessa kunnan omarahoitusosuus supistuu. On myös huomattava, että valtio maksaa kaikki valtionosuutensa yhtenä kokonaisuutena, eikä eri aloille suunnattuja rahoja ole enää korvamerkitty. Koulutusta voidaan hoitaa kunnassa ”alihinnalla”, jolloin kunta siirtää valtion koulutukea muille toimialoilleen, mutta tilanne voi olla myös päinvastainen

Arvioitaessa erityisopetuksen kustannuskehitystä on lähtökohtana ollut koulutoimen yleinen kustannuskehitys. Eniten kustannukset ovat pienentyneet haja-asutuskunnissa. Erityisopetuksen kokonaiskustannukset ovat laskeneet hieman enemmän oppilasta kohden kuin peruskoululaitoksen kokonaiskustannukset. Opetustuntien kokonaismäärä on vähentynyt 5 %:lla sekä erityisopetuksessa että yleisopetuksessa. Osa-aikaisen erityisopetuksen tuntimäärä on lisääntynyt kahdella prosentilla. (Pernu 1996, 541-551; Sahlman 1996, 10.) Erityisopetuksen voimavarat ovat jakautuneet epätasaisesti. Yleiset oppilaskohtaiset kustannukset vaihtelivat kunnittain 15 600 markasta 53 200 markkaan. Maaseutukunnissa kustannukset olivat keskimäärin 4100 markkaa korkeammat kuin kaupungeissa (Virtanen 1999, 2). Kuntakohtaisia tilastoja erityisopetuksen määrärahoista ei vuoden 1992 jälkeen ole saatavissa, koska koulutuksen ylläpitäjä ei enää ole velvollinen tekemään selvityksiä valtionosuuksien jakautumisesta kunnan koulutoimensektorilla.

Huolenaiheeksi muodostuvat pienet, vuosikatteeltaan miinusmerkkiset kunnat, joita vuonna 2001 on arvioitu olevan 120 kappaletta. Näiden kuntien mahdollisuus selviytyä koulutuksen järjestämisestä on herättänyt keskustelua oppilaskohtaisista valtionosuuksien korotuksista. Opetusministeri Rask on esittänyt, että ” valtionosuusjärjestelmän on riittävästi tuettava pikkukoulujen säilymistä ja erityisopetuksen järjestämistä. Käytännössä tuki näkyy juuri tarpeen mukaan korotettuina oppilaskohtaisina määrärahoina.” (Verkkouutiset 5.11.1999, 1.)

Harkinnanvaraisen rahoitusavustuksen korottamista on esittänyt myös Kuntaliitto. Kuntien kannalta osuvampi tapa saattaisi olla antaa opetusministeriölle mahdollisuus käyttää harkintaa laskennallisten kustannusten osalta joissakin kunnissa. Opetusministeriöllä on jo nyt mahdollisuus hakemuksesta harkinnan perusteella korottaa jonkin kunnan peruskoulun yksikköhintaa (Helin, Laakso, Lankinen & Susiluoto 1998, 94.)

Harkintaan perustuvalla rahanjaolla saadaan korjatuksi todellisessa tarpeessa olevien kuntien tilanne mahdollisimman pienin rahansiirtein. Se, miten nuo rahat kohdistuvat koulutoimen eri sektoreille, jää kunnan päätettäväksi. Kuten aiemmin on todettu resurssien määräytyminen perustuu myös oppilaitoksen arvostukseen, kokoon ja koulutusasteeseen. Mikä asema tässä jaossa sitten olisi erityisopetuksella? Päättäjiä ohjaa selkeästi erityisopetuksen järjestämisvelvoite, mikä osaltaan suuntaa erityisopetuksen resursseja.

3.3 Koulutukseen kohdistuvat supistamistoimenpiteet

Kuntien palvelurakenteessa on selviä lakisidonnaisia palveluja, joiden järjestämisessä kunnalla on velvoitteensa. Kunta voi järjestää palvelut omana palvelutuotantona tai käyttää yksityisiä palveluita tai täydentää omia palvelujaan ostopalveluilla. Nykyisen ”tarkan markan” aikana ideaalitilanne olisi, että palvelutaso pysyisi ennallaan, entistä pienemmin kustannuksin tuotettuna. Käytännössä kunnat ovat pyrkineet tähän etsimällä keinoja säästää palvelutuotannossa. Seuraavassa tarkastelen kuntien tapaa löytää säästöjä nimenomaan peruskoulun osalta.

Säästökeinot voivat olla peruskoulun osalta yhtäläiset tai valikoivat. Yhtäläisiä ne ovat silloin, kun kaikki säästävät yhtä paljon. Tämä on helppo tapa säästää, koska silloin päätöksentekoa leimaa kompromissihenkisyys ja välttyään ristiriidoilta sekä päätöksenteon tasolla että toiminnan tasolla. Seleктоiva säästäminen on jo vaikeampaa ja kompromissihenkisyydestä on luovuttu. Tällöin supistamiskohteet asetetaan tärkeysjärjestykseen eli priorisoidaan. Päätöksenteossa suoritetaan valintoja sen suhteen mikä on tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää. Toiminnan tärkeitä osa-alueita ei haluta heikentää, mutta vähemmän tärkeät osa-alueet kyseenalaistetaan. Päätöksentekoa kuvaa valinnan vaikeus, mitä helpottaa vielä suhteellisen hyvissä taloudellisissa olosuhteissa mahdollisuutta antaa vähän jokaiselle jotakin. Jaettavan väheneminen merkitsee valintojen vaikeutumista. Toimintastrategia saa piirileikin piirteitä: ”tolle, ei tolle, ei tolle, ei tolle, mulle, ehkä tolle, ei tolle”

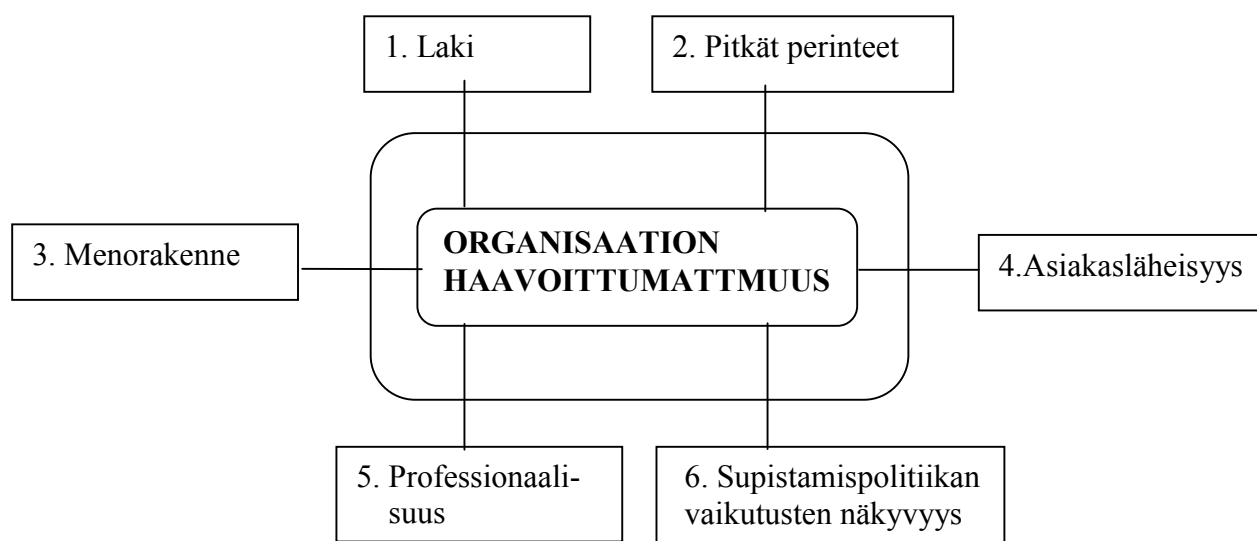
Silloin, kun kaikille annetaan vähän ja kaikilta leikataan vähän, puhutaan juustohöyläleikkauksista. Säästöjen toimeenpanossa keinot ovat olleet vähissä. Yhtenä mahdollisuutena on koko budjetin uudelleenarviointi. Juustohöylämenetelmän hylkääminen merkitsisi, että kaikki toiminnot laitetaan päätöksentekotilanteessa tavallaan samalle viivalle, perusteelliseen harkintaan niin, ettei yhdelläkään vanhalla toiminnolla ole automaattista oikeutusta. Nollabudjetoinnissa tämä merkitsee sitä, että säästöt, joista on vähiten haittaa ja vahinkoa kuntalaisille, ovat säästölistalla ensimmäisenä. Käytännön päätöksentekotilanteessa vaikuttavat monet rajoitteet, mm. kunnan lakisääteiset velvoitteet ja onkin utopistista ajatella nollabudjetoinnin toteuttamista puhtaassa muodossa. Kunnan budjetin on ajan myötä muodostanut eri poliittiset päätöksentekoprosessit kestänyt pysyvä osa, jonka kyseenalaistaminen joka budjetin valmisteluvaiheessa olisi resurssien tuhlausta. Ehkä noin 90 % budjettipäätöksenteosta kohdistuu kymmeneen prosenttiin määrärahoista (Oulasvirta 1995, 32).

Peruskouluun kohdistuva säästöpolitiikka ja sen käyttämät supistamiskeinot voidaan jakaa rakenteellisiin, toiminnallisiin ja henkilöstöllisiin. Rakenteellisista supistamiskeinoista merkittävin on kouluverkoston supistaminen pieniä yksiköitä lakkauttamalla. Selkeästi on havaittavissa lakkautusten kohdistuneen ala-asteisiin ja erityiskouluihin (Tilastokeskus 1991 – 1998a). Koulujen lakkauttamisista koituneet säästöt ovat osoittautuneet varsin vähäisiksi ja säästöt ovat olleet lähinnä kiinteistösäästöjä. Kaksiopettajaisen koulun toiminnan lopettaminen on merkinnyt kunnalle noin 150 000-300 000 markan säästöä (Kuntalehti 1999, 3/4.) Toiminnallisia supistamiskeinoja on koulun toiminnan vähentäminen, jopa lakkauttaminen. Tuntikehykseen liittyvät säästöt ovat heijastuneet oppilasryhmien suurentumisena, tukiopetuksen ja kerhotuntien kaventumisena. Koulujen kerhotoiminta onkin osoittautunut merkittäväksi menoleikkausten kohteeksi (Ojala 1997, 154). Henkilöstöllisistä supistamiskeinoista käytetyimpiä keinoja ovat kuntakohtaiset säästösopimukset ja opettajien lomautukset Kivinen 1998, 34). Säästökeinoista voimakkaimpina voidaan pitää henkilöstön irtisanomista ja virkojen täyttämättä jättämistä. Näitä keinoja kunnat yleensä käyttävät rakenteellisten muutosten yhteydessä, kuten kouluverkkoa karsittaessa (Jakku-

Sihvonen 1998, 22; Syrjäläinen 1997, 21; Jauhianen 1993, 26). Opettajien sijaisten palkkausta rajoitettiin myös tuntuvasti 1990-luvun puolivälissä (Ojala emt.). Tässä yhteydessä on huomattava, että eri supistamiskeinot kytkeytyvät toisiinsa. Koulujen lakkauttaminen merkitsee suurempia koulukohtaisia oppilasmääriä, mutta tuntikehysleikkaukset taas rajoittavat rinnakkaisten opetusryhmien muodostamista. Tällöin säästöt kohdistuvat myös henkilöstöpolitiikkaan mm. opettajan virkojen lakkauttamisena. Pienemmillä kustannuksilla opetetaan siis suurempia oppilasryhmiä.

Hietaniemi-Virtanen (1997, 1998, 315) on tarkastellut supistamispoliittista haavoittuvuutta kaksitasoisena ilmiönä. Hän määrittelee poliittisen ja operationaalisen haavoittuvuuden. Poliittisen haavoittuvuuden ensimmäisenä vaiheena pidetään todennäköisyyttä tulla huomatuksi poliittisena supistamiskohteena. Näkyvyys on suuri silloin, kun kohde on helposti havaittavissa potentiaaliseksi supistamiskohteeksi. Toisessa vaiheessa poliittinen haavoittumattomuus ilmenee kyvyttömyytenä torjua supistamispoliittinen uhka. Operationaalinen haavoittuvuus ilmenee organisaation toiminnan tasolla. Kyse on todennäköisyydestä, että supistamiskeinot ovat haitallisia organisaation perustoimintojen osalta.

Peruskoulun keinoja sietää supistamispolitiikkaa tarkastellaan seuraavaa kuviota apuna käyttäen. Keskiön muodostaa peruskoulun haavoittumattomuus. Kuviossa käytetty numerointi palvelee enemmän teknisiä tarkoituksia kuin eri tekijöiden tärkeyttä suojata supistamispolitiikalta.



KUVIO 2. Peruskoulun haavoittumattomuus supistamispolitiikan kohteena (Hietaniemi-Virtanen 1998, 315).

1. Laki

Lainsäädännöllä on turvattu peruskoulun asema ja kuntien velvollisuus järjestää opetusta. Lain avulla on kansalaisille turvattu oppivelvollisuus, joka merkitsee oikeutta peruskouluopetuksen saamiseen. Lailla on opetussuunnitelmassa asetettu valtakunnalliset opetustavoitteet, joilla taataan kansalaisille yhtäläiset tiedolliset valmiudet ja kansainvälisellä tasolla vertailukelpoiset suoritukset. Lakia voidaan pitää ensisijaisena suojamekanismina supistamiskeinoja vastaan, mutta samalla se merkitsee myös vähäisempiä vaihtoehtoja silloin, kun supistamisvelvoite on annettu (Hietaniemi-Virtanen 1998, 315). Uudistunut opetustoimen lainsäädäntö antaa kuitenkin kunnille entistä itsenäisemmin päättää koulutoimen järjestämisestä. Opetustoimen uusittu lainsäädäntö velvoittaa kunnat entistä voimakkaammin järjestämään erityisopetusta. Se, miten tuo erityisopetus järjestetään turvaamaan oppilaiden oikeuksia, on koulutoimen ylläpitäjän harkinnassa. Voidaan todeta, että laki suojaa säästötoimenpiteiltä, mutta samalla opetuksen järjestämisessä ylläpitäjällä on hyvinkin vapaat kädet.

2. Perinteet

Suomalaisella koululaitoksella on pitkät perinteet. Sen asema hyvinvoinnin perustekijänä on kiistaton. Koulutuksen kautta Suomi on saavuttanut asemansa hyvinvointivaltioiden joukossa. Koulutus on itsestäänselvyys. Koulutuksen kehitys on edennyt mallikelpoiseen peruskoulujärjestelmään, jonka maksuttomuutta ja laadukkuutta maailmalla yleisesti ihmetellään. Koulutuksen asemaa yhteiskunnassamme voidaan pitää niin keskeisenä, ettei sitä supistamispolitiikan keinoin ole mahdollista taannuttaa. Lisäksi kouluorganisaatio on nähtävä myös pakko-organisaationa, jota jokainen suomalainen oppivelvollisuusikäinen käy. Toisaalta kyse on subjektiivisesta oikeudesta. Kouluorganisaatiolle on ominaista, että kontrollin pääasiallinen lähde on normatiivinen valta (Mehtäläinen 1983, 6). Osa-aikaisen erityisopetuksen juuret ulottuvat peruskoulun perustamiseen. Kolmenkymmenen vuoden perinne ei kuitenkaan ole ollut turvaamassa osa-aikaiseen erityisopetukseen kohdistuvia säästöjä. Osa-aikainen erityisopetus on ollut sekä poliittisesti että operationaalisesti haavoittuva koulutuksen alue.

3. Menorakenne

Peruskoulun käyttömenojen osuus on suuri ja näihin käyttömenoihin kytkeytyvät korkeat henkilöstömenot. Keskeisillä toiminta-alueilla henkilöstömenojen osuus on suuri, jolloin niihin kohdistuvat säästöt ovat myös tuntuvia. Henkilöstömenojen leikkauksiin suhtaudutaan epäsuopeasti ja niitä onkin haluttu suotuisina aikoina välttää. Lamavuosien aikana henkilöstöpoliittisia säästöratkaisuja olivat opettajien lomautukset, jotka vähenivät selvästi koululain uudistuttua vuoden 1999 alussa (Kuntalehti 1998, 4-7; Opettaja 1998, 6-7; Holopainen 2000, 7). Uusi koululaki painottaa oppilaiden oikeutta opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, mutta sillä ei automaattisesti lomautuksia estetä.

Koulujen yksikkökustannuksissa rakenteellisten tekijöiden merkitys näkyy selkeimmin. Kunnan rakenne ja varsinkin ala-asteiden kouluverkosto vaikuttavat ratkaisevalla tavalla kustannuksiin. Varsinkin maalaiskuntien koulujen oheistoimintojen, kuten oppilaskuljetusten, ruokahuollon ja muun hallinnon, kustannukset nostavat menoja. (Sjöblom 1998, 3.) Rakenteellisten muutosten kautta kunta voi saavuttaa huomattaviakin säästöjä, keskittämällä toimintaa suurempiin

kouluyksiköihin. Käyttömenojen suojaava vaikutus kääntyy tällöin supistamispolitiikalle altistavaksi.

4. Asiakaskunta

Peruskoululla on myönteinen julkisuuskuva, mikä vaikuttaa asiakkaisiin eli oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Supistamispolitiikka voi nostattaa muutosvastarintaa asiakkaiden taholta. Yhteiskunnan tarjoamien palveluiden heikkeneminen tai loppuminen toimii vastavoimana supistamispolitiikalle. Tähän kytkeytyy kiinteästi asiakkaiden oikeus opetukseen, sen maksuttomuuteen ja opetuksen saamisen itsestäänselvyyteen. Toisin sanoen asiakkaat vetoavat lakiin ja koulutuksen perinteeseen, joka on muotoutunut joka kunnassa omaksi traditioksi toteuttaa opetusta. Osa-aikainen erityisopetus koskettaa melko pientä yleisopetuksen oppilasryhmää. Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat eivät muodosta kiinteää ryhmää. Puolustavaa, kollektiivista asiakaskunnan reagoitua ei välttämättä tällöin tapahdu silloin, kun säästöt kohdistuvat välittömästi osa-aikaiseen erityisopetukseen.

5. Professionaalisuus

Peruskoulu on myös vahva professionaalinen yhteisö, jolla on ammattiliiton tuki. Ammattiliitoilla on myös mahdollisuus vastatoimenpiteillä vaikuttaa supistamispäätöksiin. Tällaisina toimenpiteinä voidaan pitää kuntien julistaminen hakukieltoon ja -saartoon sekä kuntien lomautuksista päättävien nimien ilmoittaminen lehtien palstoilla (Opettaja 6/1999, 4; Kuntaliitto 1998a, 1). Ammattiliittojen toimenpiteet eivät kuitenkaan ole estäneet opettajien lomautusten toteuttamista.

6. Näkyvyys

Peruskouluun kohdistuvat supistamispolitiikan vaikutusten näkyvyys on problemaattista, koska vaikutukset voivat näkyä vasta vuosien kuluttua. Silloin kun supistamisvaikutukset ovat välittömästi näkyvissä, on niihin kohdistuva supistamispolitiikka vaikeammin toteutettavissa. Peruskoulun osalta vaikutukset eivät ole suojaamassa haavoittuvuudelta (Hietaniemi - Virtanen 1998, 31-317).

Lähtökohtana säästöjen käynnistämiseksi ovat kunnan taloudellisten resurssien riittämättömyys. Taloudellisen tasapainon saavuttamiseksi kunnassa tulee asettaa tavoitteet siitä, miten tasapaino tulojen ja kustannusten suhteen saavutetaan. Poliittisten päätöksentekijöiden on luotava supistamispolitiikan suuntaviivat. Suuntaviivat merkitsevät käytännössä markkamääriä, jotka tulisi saada säästymään kunnan kassaan. Viranhaltijoiden tehtävä on valita ja toimeenpanna supistamiskeinot. Vuoropuhelu poliittisten päätöksentekijöiden ja kunnan henkilöstön välillä on jatkuva prosessi, koska suuremmista rakennerratkaisuista, esimerkiksi koulujen lakkauttamisesta päättää kunnanvaltuusto. Toisaalta supistamispolitiikan ja peruskoulupolitiikan tavoitteiden yhtäaikainen toimeenpano ei ole ongelmatonta, koska tavoitteet saattavat olla ristiriitaisia. Lopulta supistamispolitiikan ratkaisut kohdistuvat peruskoulun asiakkaisiin eli oppilaisiin (Hietaniemi-Virtanen 1998, 322-323).

Osa-aikaisen erityisopetuksen varten otettavat keinot sietää säästötoimenpiteitä ovat varsin vähissä. Selkeimmin laki turvaa tämän opetusmuodon säilyvyyden. Kunnan lakisääteinen velvoite erityisopetuksen järjestämisestä ja sen saatavuuden turvaamisesta, edellyttävät sen huomioimista myös kunnan talousarviossa. Koska osa-aikainen erityisopetus on ainoa erityisopetuksen muoto

tällä hetkellä, jolla tuo saatavuus kyetään turvaamaan, on ilmeistä, ettei sen taloudellista resurssia voida nollata.

Osa-aikaiseen erityisopetukseen supistamispolitiikka vaikuttaa välillisesti tai suoraan. Välilliset ratkaisut kohdistuvat koko koulujärjestelmään ja nämä vaikutukset heijastuvat myös erityisopetuksen sektorille. Tällaisina ratkaisuina voidaan pitää opettajien lomautuksia ja tuntiresurssien vähentämistä. Suoraan supistamispolitiikka vaikuttaa silloin, kun kunnan tavoitteena on löytää selkeitä säästöjä erityisopetuksen sektorilta. Tällöin toimenpiteinä ovat mm. virkojen lakkauttaminen, täyttämättä jättäminen ja toimenkuvamuutokset. Koulujen säästöt eivät ole kohdelleet tasavertaisesti kaikkia koulun oppilaita. Eniten ne ovat haitanneet heikoimpien, hitaammin oppivien ja erilaisista ongelmista kärsivien oppilaiden oppimista, mutta säästöistä ovat kärsineet myös lahjakkaat oppilaat (Nikkanen 1999, 122-123).

3.4 Talouden moniulotteiset vaikutukset

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että valtiontalouden vaikeudet ovat heijastuneet koko 1990-luvun kuntien talouteen. Taloudellinen elpyminen ei ole kohdellut kuntia tasa-arvoisesti. Kuntien taloustilanne vaihtelee vuosittain ja suuretkin ”notkahdukset” suuntaan jos toiseenkin ovat mahdollisia ja tulevien vuosien talousennusteiden laatiminen on vaikeaa. Satakunnan kunnissa vain 25 %:lla oli vuonna 1998 talous tasapainossa. Talouden tasapainottamiseen on tartuttu supistamispolitiikan keinoin. Edelleen heikko taloudellinen tilanne pakottaa kuntia tarttumaan säästöihin, mutta säästötoimien vähittäistä purkamistakin on näkyvissä. Tutkimusajankohtana jokaisessa kunnassa toimi osa-aikainen erityisopettaja. Osa-aikaisen erityisopetuksen erityisopettajan virkoja oli muutamassa satakuntalaisessa kunnassa vaikeimpina lamavuosina jätetty täyttämättä.

Säästöpäätökset ovat kohdistuneet kaikkiin kunnan palvelusektoreihin. Uutta tässä tilanteessa oli, että muutokset ovat koskettaneet aiemmin niiden ulottumattomissa olleita koulutettuja johto- ja asiantuntijatyötä tekeviä valkokaulustyöntekijöitä (Happonen 1998, 435.) Koulutoimen osalta on löydettävissä selkeitä suojautumiskeinoja säästöiltä, mutta niistä huolimatta resurssileikkauksia on tehty. Rakenteelliset ja toiminnalliset muutokset eivät kuitenkaan ole heikentäneet opetuksen tasoa. Mäkelän (2000, 20) mukaan oppilaitosten varustelutaso on jopa kehittynyt myönteisesti ATK-laitteiden ja verkkojen suhteen.

Osa-aikainen erityisopetus muodostaa kunnan taloudellisessa päätöksenteossa hyvin pienen sektorin. 1990- alkupuolella säästöjä kohdistettiin erityisopetuksen sektorilla nimenomaan osa-aikaiseen erityisopetukseen. Käytännön toimenpide-ehdotuksena säästöjen aiheuttamiin käytännönjärjestelyihin ehdotettiin mm. ” Jos esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta antavan viran erityisopettajan virkaan ei löydy päteviä hakijoita, tuntuva tuntikehyksen säästö syntyy jättämällä virka täyttämättä” (Rasila 1991, 31.)

Taloudelliset säästöpäätökset koskettivat kaikkia koulun piirissä toimivia tavalla tai toisella.. Säästöt kohdistuvat sekä koulun asiakkaisiin että koulun henkilökuntaan. Omaan työhön kohdistuvat muutokset eivät voi olla vaikuttamatta yksilöiden toimintaan ja työkäyttäytymiseen. Säästötoimenpiteet ovat luoneet koulutoimen henkilöstöön epävarmuuden ilmapiirin. Työn

epävarmuudessa on keskeisintä ovat yksilön ennakoimat, mutta vielä toteutumattomat muutokset, jotka ilmenevät erilaisina yksilön kokemina uhkina. Myös näennäisesti turvallisessa asemassa oleva työntekijä saattaa kokea epävarmuutta esimerkiksi arvostettujen työn piirteiden menettämisestä. (Happonen 1998, 436.) Vaatimukset työn tuloksellisuudesta voivat merkitä myös henkilöstön ylikuormittumista ja kohtuuttoman suurta työpaosta henkilöä kohti, mikä heikentää työilmapiiriä (Sjöblom 1998, 2). Hierarkkiset rakenteet painottavat pysyvyyttä, mikä merkitsee joustamattomuutta ja työntekijöiden osaamisresurssien tuhlaamista. Voidaan puhua jäykistä joustoista, jotka heikentävät työntekijöiden välistä vuorovaikutusta ja johtavat pahimmillaan ryhmien väliseen puhumattomuuteen. (Kevätsalo 1999, 314-315.) Opettajat kokevat työnsä vaatimustason korkeaksi, mutta omat vaikuttamismahdollisuutensa pieniksi. Opettajan työn jaksottainen kiireellisyys, puutteelliset työtilat, melu ja resurssien niukkuus olivat asioita, jotka opettajat kokevat eniten kuormittavina jokapäiväisessä työssään.

Koulutuksen kentällä on nähtävissä monien arvojen ristiriita. Koulutukseen kohdistuu monia muutospyrkimyksiä ja kehittämistarpeita. Valtion rahoittamat ja koko maata koskevat kehittämishankkeet, kuten esim. Suomi tietoyhteiskunnaksi, edellyttävät koulujen sitoutumista niihin. Rahavirrat ohjautuvat koulujen ATK-hankintoihin, kun samaan aikaan muusta opetustoimesta etsitään säästöjä. Sänkiaho (1994, 132-139) perää kunnallista arvokeskustelua ja kysyy, mitä mikin maksaa vai onko asioilla myös arvonsa? Opetustoimen kuluja maksetaan varmasti veromarkoin, mutta myös heikentyneenä koulujen työilmapiirinä. Koulujen oppilasaines on käynyt yhä heterogeenisemmäksi, mikä ei myöskään helpota opettajien työpaineita. Opettajien ammatillisen osaamisen tulisi olla laaja-alaista ja ajan tasalla olevaa. Erityisopetuksella olisi kysyntää, mutta keinot ja resurssit ovat rajalliset. Osa-aikaisen erityisopetuksen rahoituksessa tulevat näkyviin selkeästi samat tekijät kuin koulutoimen rahoituksessa yleensäkin. Panostukseen vaikuttavat koulun koko, koulutusaste ja arvostus. Taloudellisilla päätöksillä on moniulotteiset vaikutukset.

4 Suomalaisen koulutuspolitiikan ohjausmuutoksesta 1990-luvulla

4.1 Koulutuspolitiikan suuntaviivoja 1990-luvulla

Koulutuspolitiikka on yksi yhteiskuntapolitiikan osa ja koulutus yksi yhteiskuntapolitiikan toteuttamisen keinoista. 1980-luvulla kouluhallinnossa nähtiin tulevan vuosikymmenen koulutuspolitiikka, passiiviseksi, uudistuksia karttavaksi, jopa taantuvaksi. Raivola (1983, 93) on lainannut Lampiuksen ym. ajatusta seuraavasti

” 1990-luvun koulutuspolitiikkaa leimaa taantuminen. Tehtävät reformit ovat edellisiin vuosikymmeneihin nähden vähäisiä. Koulutuspolitiikka etsii suuntia ja johtavia ajatuksia. Osaltaan reformipolitiikan hiljentymiseen vaikuttaa kouluhallinnon konservoituminen. Nuori suunnittelijoiden ja päätöksentekijöiden ikäluokka, joka 1970-luvun alussa täytti laajenneen kouluhallinnon virat, saavuttaa 1990-luvulla jo keski-ään. Kosketus muuhun elämään on jo ajat

sitten heikentynyt, eikä uusia muospaineita kyetä aistimaan. Halutaan pysyä vuosikymmenen takaisissa ajattelutavoissa, jotka on syvimmin koettu ja eletty läpi.”

1990-luku osoittautui kuitenkin monien uudistusten ja muutosten vuosikymmeneksi koko yhteiskunnassa. Lehtisalo ja Raivola (1999, 117) kuvaavat 1990-luvun koulutuspolitiikan ”jäiden lähdeksi”, jota ovat ohjanneet markkinatalouden esiinmarssi, yhteiskunnalliset ja taloudelliset tekijät sekä Euroopan yhdentymiskehityksen voimistuminen. 1970-1980-luvuilla koulutuspolitiikassa virinneet ajatukset tehokkuudesta ja tulosvastuullisuudesta nousivat keskeisiksi vaihtoehdoiksi 1990-luvulla (ks. Raivola 1983, 10). Liiketalouden periaatteita otettiin koulutuksen käyttöön.

Koulutuspolitiikan muutosten lähtökohtana pidetään yhteiskunnan kriisiä tai murroskautta, jolloin yhteiskunnassa joudutaan uudelleen arvioimaan entisiä tavoitteita ja arvoja. 1990-luvun alussa taloudellinen kriisi ja sitä seurannut hyvinvointiyhteiskunnan murros muoivasivat koululaitoksen ajan vaatimusten mukaiseksi. Vanhan ja uuden välinen jännite koulutuspolitiikassa kiristyi. Kriisiaikoina koulutuspolitiikassa iskevät toisiaan vastaan vanhaa ja olemassa olevaa säilyttämään pyrkivät ja uudistavat näkemykset. Käytetyimpiä vastakkainasetteluja on koulutuspolitiikassa ollut yksilö ja yhteisö. (Lehtisalo & Raivola 1992, 34-36.) Toisaalta suuret koulutusreformit on aina tehty pitkän rauhallisen kehityksen kausina, koska sotien ja levottomien aikojen patoutumat purkautuvat parempien aikojen tullessa (Lappalainen 1991).

Viime vuosikymmenen yhteiskunnalliset muutokset käynnistivät koulutuspolitiikan uudelleenarvioinnin. Viime vuosien säästö- ja rationalisointipyrkimykset eivät kuitenkaan kyseenalaistaneet koulutuspolitiikan asemaa. Tosin poliittis-ideologiset kannanotot lisääntyvät silloin, kun koulutusta ja yhteiskuntaa leimaa uudelleen orientoitumisen tarve ja ristiriita entisen ja uuden välillä. Koulutuspolitiikan muutosten yhteydessä painottuu tarkastelunäkökulma yhteiskunnan sosiaaliseen ja taloudelliseen näkökulmaan sekä pyrkimys ymmärtää vallitsevia asenteita, arvostuksia ja käyttäytymistä. Poliittisilla puolueilla on erilaisia käsityksiä markkinatalouden suhteesta julkiahallintoon, mutta koulutuksesta ne eivät ole kovin erimielisiä. (Kaestle 1999, 130; Salminen 1999, 227; Nurmi, Kontiainen & Tissari 1996; Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 127-133). Salmisen (1999, 227) mukaan arvot ovat yhteydessä jatkuvuuteen ja politiikkaa edistävien intressiryhmien institutionaaliseen statukseen tai legitimitettiin asteeseen. Koulutukselliset ja kasvatukselliset arvot olivat sellaisen politiikan pohjana, joka on jatkuvaa. Institutionaaliset arvot olivat voimakkaasti yhteydessä koulutuksellisten ja kasvatuksellisten arvojen etenemiseen. Taloudelliset ja sosiaaliset arvot olivat epävakaisempia.

Koulutuspoliittiset muutokset ovat aina monen eri tekijän ristiaallokon tulosta. Lehtisalo ja Raivola (1999, 117) pitävät 1990-luvun koulujärjestelmän virstanpylväinä seuraavia asiakirjoja:

1. vuosikymmenen alussa eduskunnalle annettu koulutuspoliittinen selonteko ja eduskunnan vastaus siihen,
2. valtioneuvoston kehittämissuunnitelmat vuosiksi 1991-1996 ja 1995-2000 ja
3. vuonna 1999 voimaan tullut uusi lainsäädäntö.

Sarjala (1982, 14-18) on määritellyt koulutuspolitiikan kasvatuksen ehtojen säätelyksi, erääksi kasvatuksen strategiaksi tai tämän strategian osaksi. Koulutuspolitiikka on ohjausta, johon olennaisesti liittyy päätöksenteko. Sarjalan määritelmässä korostuu koulutuspolitiikan

päätöksenteon hierarkkisuus. Tällöin ylemmän tason päätökset ohjaavat alemman tason ratkaisuja. Päätöksenteko on selkeästi vertikaalista 1990-luvulle tultaessa. Hierarkkisia tasoja ovat

1. Normatiivinen taso, jota voidaan kutsua koulutuksen poliittiseksi tasoksi, koska siinä koulutus tietoisesti kytketään muuhun yhteiskuntapolitiikkaan.
2. Strategisella tasolla valitaan ne menettelytavat ja periaatteet, joiden mukaan normatiiviset tavoitteet pyritään saavuttamaan. Päätös koulutuksen strategiasta kuuluu valtioneuvostolle ja keskusvirastolle. Koulutuspolitiikan todellinen luonne ja ristiriidat paljastuvat yleensä strategisella tasolla. Tällöin joudutaan ottamaan kantaa mm. koulutusjärjestelmän rakenteeseen ja kustannuksiin.
3. Operationaalisella tasolla on kyse konkreettisista toimenpiteistä eli koulutuspolitiikan arkipäivästä.

Muutospaineet puretaan koulutuspolitiikan operationaalisella ja strategisella tasolla muutos- ja toimenpide-ehdotuksiksi, jotka johtavat tai ovat johtamatta asetusten, lakien ja säädösten laatimiseen. (Hovi ym. 1989, 182). Ensisijaisesti kansanedustuslaitos ja valtioneuvosto ohjaavat koulutusjärjestelmää kolmella tavalla: juridisesti (normit), taloudellisesti (budjetti) ja aatteellisesti (Lehtisalo & Raivola 1992, 26-29.)

Markkinasuuntautuneisuuden voimistuminen 1990-luvulla heikensi yleensäkin valtion koneiston vaikutusmahdollisuuksia. Koulutusprosessin sääntelyä on 1990-luvulla olennaisesti vähennetty purettaessa paikallista tasoa sitovia lain ja asetuksen säädöksiä sekä niiden nojalla annettuja opetusministeriön ja keskusvirastojen normipäätöksiä (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus 1996, 83). Koulutuspolitiikasta päättäminen on selkeästi siirtymässä paikalliselle tasolle. Strateginen ja operationaalinen taso ovat lähentyneet toisiaan alueelliseksi koulutuspolitiikaksi, ja normatiivisen tason ohjaus on muotoutunut lähinnä koulutuspolitiikan päälinjojen suuntaamiseksi. Käytännössä välitason hallinto on jäänyt pois ja voidaankin puhua kahden tason koulupoliittista ratkaisusta, koulutuksen päälinjoista vastaavasta valtionhallinnosta sekä koulutuksen järjestäjän tulosvastuullisuudesta omissa koulupoliittisissa ratkaisuissa.

Kansallinen koulutuspolitiikka on muuttumassa enenevässä määrin kansainväliseksi koulutuspolitiikaksi. Kansainvälistymiskehityksessä voidaan nähdä kolme näkökulmaa 1) maailmanlaajuisen yhteistyön tarpeellisuus, 2) eurooppalaistumissuuntaus ja 3) pohjoismaisen yhteistyön säilyttäminen (Korkeakoski 1997, 20). Euroopan unionin jäsenyys on merkinnyt yhdenmukaistuspaineiden lisääntymistä myös koulutuksessa, vaikka jokaisen maan omaa kansallisia ominaispiireitä onkin pyritty varjelemaan. Ei liene kuitenkaan sattumaa, että Euroopan komission julkaisussa painottuvat samat seikat, kuin suomalaisessa koulutuspolitiikassakin; tietoyhteiskunnan kehittäminen, yleissivistyksen korostuminen, syrjäytyminen ja koulutuksen arviointi (Valkoinen kirja 1995, 22-47.) Kansalliset arvot ovat saaneet rinnalleen myös kansainväliset koulutuspoliittiset arvot. Sitoutuminen Euroopan unionin poliittiseen päätöksentekoon on merkinnyt eurooppalaisen ulottuvuuden tukemista ja edistämistä myös koulutuksessa.

Raivola (1993, 2-3) tuo esille Euroopan Unionin koulutuspolitiikan tarkastelussa toisaalta koulutuspolitiikan muotoilemisen (policy formation) ja toisaalta koulutuspolitiikan tekemisen

(policy making). Erona edellä mainituilla käsitteillä on se, että politiikan muotoilussa pyritään välttämään ylirationaalista suunnittelua. Tavoitteita ei siis määritellä etukäteen tiukan tarkasti ja sitovasti. Tunnustetaan, että toimintapolitiikankin muotoilu on valta- ja arvopoliittinen prosessi, jonka tarkoituksena on eri intressiryhmien etujen ajaminen. Parhaiten se onnistuu, jos kykenee valvomaan niiden organisaatioiden toimintaa ja tuloksia, joilla on keskeinen merkitys toimintajärjestelmän reunaehtoina. Poliitiikan tekeminen puolestaan on kokoonpanoprosessi, jossa identifioidaan mahdolliset vastustajat ja kannattajat sekä hankitaan kaupanteossa muodolliselle päätöksenteolle tarpeellinen tuki. Koulutuspoliittisen päätöksenteon piirissä on edunvalvojia enemmän kuin useimmissa muissa yhteiskunnallisissa instituutioissa. Lasten ja nuorten vanhemmilla on perinteisesti ollut sananvaltaa koulutuksessa paljon enemmän kuin esimerkiksi talous- ja sosiaalipoliitikassa.

Siirtyminen suunnitteluyhteiskunnasta arviointiyhteiskuntaan on tuonut arvioinnin keskeiseksi hallinnon ohjausvälineeksi. Lakisääteisen arviointijärjestelmän luominen on tullut välttämättömäksi siirryttäessä koulutusprosessin ennakkollisesta sääntelystä yhä enemmän koulutuksen tuloksiin perustuvaan lainsäädäntöön (Komiteamietintö 1996:4, 83.) 1990-luvulta on alettu kiinnittää huomiota koulutuksen tuloksellisuuteen ja laatuun määrällisen kasvattamisen sijasta. Voidaan puhua rytmivaihdoksesta, mikä merkitsee lisääntyvää valmiutta reagoida ja ennakoida toimintaympäristön odotuksia ja tarpeita. Koulutusta leimaa liiketaloudellinen managerismi, jonka muodikkaampana osana pidetään evaluaatiota. Tehokas organisaatio on evaluoiva organisaatio (Räty, Snellman, Honkalampi & Vornanen 1994, 172-173; Hirvi 1996; Liljander 1996, 367-369; Takala 1996).

Koulutuspolitiikan muutoksista selkeimmin erottuvat 1990-luvulla valtionhallinnon ohjaustavan muutos. Koulutuspolitiikan uudelleen arvioinnin perustaksi on kehitetty koko koulujärjestelmää sitova arviointijärjestelmä. Arvioinnista on tullut ohjausjärjestelmä koulutuksen kehittämisessä ja uudelleen suuntaamisessa. Voimme puhua tietoisesta muutosprosessista, jossa koulutusta ohjataan arvioinnin kautta. Vartolan (1983, 4-7) mukaan tietoinen, ohjattu muutos ilmenee siten, että tietyt yhteiskunnassa ilmenevät tarpeet välittyvät poliittisen puoluejärjestelmän vaatimuksina julkisen hallintojärjestelmän tehtäviin, organisaatioihin ja resursseihin. Arviointijärjestelmästä on tullut normisidonnainen tapa ohjata koulutuksen kehitystä.

Desentralisointi on koskettanut koko julkista hallintoa. Päätöksenteko on siirtynyt paikalliselle tasolle ja välitason hallinto on purettu. Koulutuspalveluiden tuottaminen on kuntien yksi keskeisimmistä tehtäväalueista. Se miten uusi koulutuksen palvelukulttuuri toimii nykyisessä, kunnallisessa hallintokulttuurissa, on vielä avoinna. Hitaasti hallintokulttuuriaan muuttava kuntahallinto ja nopeasti ohjattava koulukulttuurin muutos tapahtuvat samanaikaisesti. Innovatiivinen, uuteen pyrkivä koulukulttuuri voi jäädä kehityksen puolitiehen, jos se jää kunnallisen hallintobyrokratian jalkoihin. Jos kuitenkin julkishallinnon uudelleenarviointi muodostuu arvoperustaltaan selkeäksi, palveluhenkisyttä korostavaksi sekä toimivaltaa ja vastuuta hajauttavaksi on mahdollista, että eri palvelusektoreiden kehitys muodostuu tulokselliseksi (Salli 1988, 71-114).

Opetustoimen lainsäädännön uudistuminen vuonna 1999 merkitsi entisen oppilaitosmuotoihin ja oppilaitoksiin perustuvan lainsäädännön korvautumista suppeammalla ja keskitetyimmällä. Entisen 26 lain sijasta säädökset mahtuvat kahdeksaan lakiin ja asetuksiin. Erityisopetus on nykyisen lain mukaan oikeus, jolloin oppilaalla on oikeus saada erityisopetusta yleisopetuksen yhteydessä.

Eryityiskasvatuksen painopiste integraation ja inklusion suuntaan on vahvistunut 1990-luvulla. Pitkään vallalla ollut segregaatioideologia koulukasvatuksessa on väistymässä kasvatuksen normalisaatioperiaatteen tieltä. 1960-luvulta lähtien käyty keskustelu yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajankäynnistä, yhteiselosta ja toisiinsa sulautumisesta on saavuttanut ensimmäisen etappinsa vuoden 1999 peruskoululaissa. Ideaalitavoitteena voidaan pitää yhden, yhtenäisen koulujärjestelmän luomista. Mahdollisuus integrointiin turvataan ensisijaisena erityisopetuksen järjestelymuotona lainsäädännöllä. (Opetushallitus 1994; Virtanen 1994; Moberg 1996; Naukkarinen 1998.)

Eurooppalainen ulottuvuus on vaikuttamassa suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. Koulutuksen painopisteitä suuntaamalla pyritään kilpailukykyisen yhteiskunnan luomiseen. Yhteiskunnan muutosprosessin liikkeellepanevinä tekijöinä voidaan pitää tietoyhteiskunnan kehittymistä, tieteellisen ja teknisen kulttuurin sekä talouden maailmanlaajaistuminen. 1980-luvun optimistinen koulutuspolitiikka heijastui vielä 1990-luvullekin. Huolimatta talouden svantovaiheesta usko koulutukseen säilyi ja uusia koulutusreformia käynnistettiin. Hidastunut taloudellinen kasvu saattoi myös hillitä koulutusjärjestelmien laajentumista ja hidastaa uusien hankkeiden käynnistymistä (Raivola 1992a).

4.2 Koulutuksen ohjauksen mallintaminen

Ohjaus voidaan ymmärtää päätöksenteoksi siitä, miten ja mihin koulutusta halutaan suunnata. Koulutuksen ohjaus tulee käsittää usean ulottuvuuden yhteisvaikutuksena. Koulujärjestelmän toimivallan hierarkkisen luonteen lisäksi on tarkasteltava myös poliittisen päätöksenteon ja asiantuntijuuden ulottuvuuksia. Esittelyssä lähdetään liikkeelle yleisestä koulutuspolitiikan ohjauksesta ja edetään malliin, jossa on huomioitu 1990-luvulla esiin nousseet vaatimukset palvelutasosta, tehokkuudesta ja asiakkuudesta.

Koulutuksen ohjausta voidaan käsitellä pelkistetyksi kahdella ulottuvuudella: keskitetty - paikallinen ja poliittinen - professionaalinen. Tätä Housen ja Lundgrenin mallia Laukkanen (1994, 73) esittelee tilivelvollisuuden mallina. Housen (1993, 34-36) mukaan instituutio on tilivelvollinen joko poliittiselle keskushallinnolle tai professionaalisen vallan ytimelle, paikalliselle poliittiselle ryhmälle tai paikalliselle ammatilliselle ryhmälle taikka jollekin niiden kombinaatioista muodostuvalle taholle. Malli on pelkistetty, ja siitä on jätetty pois kuluttajanäkökulma esityksen yksinkertaistamiseksi, koska kuluttajiin kohdistuva tilivelvollisuus ei tapahdu "vertikaalisesti tai horisontaalisesti hallintohierarkiassa, vaan järjestelmästä ulospäin" (Laukkanen 1994, 73-75).

Koortin (1973, 169-177) ohjauskolmiossa kuvataan kasvatuksen kentässä olevia vaikutuskeskuksia. Koulutuksen tavoitteena on paitsi tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttaminen myös kasvattaminen. Tässä ohjausmallissa tuodaan perhe yhtenä ohjaavana tekijänä esille. Kaikilla vaikutuskeskuksilla on mahdollisuus asettaa tavoitteita, jotka koskevat kasvattien tarkoituksellista sopeutumista yhteisöön. Näitä vaikutuskeskuksia ovat

- A. Alkuperäinen primaariryhmä. Perhe, johon myös kasvattajan omat odotukset ja tarkoitukset tulee suhteuttaa.

B. Institutionaaliset kasvattajat. Opettajat, työnjohtajat, työnopettajat jne. Näiden toteuttamien toimenpiteiden kautta kasvatti koulutetaan.

C. Alkuperäisen primaariryhmän ja institutionaalisten kasvattajien toimintaa ohjaavat normilähteet. Näillä tarkoitetaan niitä instansseja, joilla on todellinen valta niissä ryhmissä, joiden normien mukaisesti kouluttaminen/ kasvattaminen tapahtuu (esimerkiksi opetusministeri, kouluhallituksen päätöksentekijät, yhtymän koulutuspäällikkö).

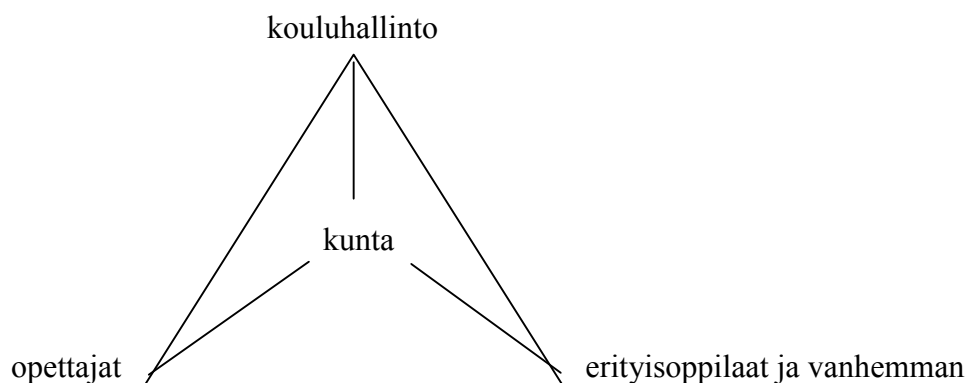
Koortin mukaan kahden ensiksi mainitun vaikutuksen A ja B todellinen itsenäisyys tai autonomia normilähteeseen C verrattuna muodostaa sen systemaattisen perustan, jolle hänen esittämänsä seuraava järjestelmäluokitus perustuu:

- I Perheen autonomisuuteen perustuva kasvatusjärjestelmä
- II Opettajakollegioiden autonomisuuteen perustuva kasvatusjärjestelmä
- III Heteronominen kasvatusjärjestelmä.

Perusopetusta ajatellen Housen ja Lundgrenin mallista puuttuvat primaariasiakas sekä markkinat. Myös Koortin mallista puuttuvat markkinat ohjausvoimana. Hallinnon uudistamisessa on kuitenkin pääajatuksena ollut palveluiden parantaminen sekä tuloksellisuuden ja tuottavuuden kohottaminen (Sisäasianministeriö 1990, 23).

Kuluttajanäkökulmaa korostavalla konsumerismillä on yhtymäkohtia Clarkin mallin kanssa. Clarkin mallia ovat Kivinen, Rinne ja Mäntyvaara (1990, 12-20) käyttäneet korkeakoululaitoksen ohjauksuvauksessa. Clarken ohjaukskolmiossa on kolme perustahoa: valtio, markkinat ja akateeminen yhteisö. Yhtymäkohtia löytyy myös helposti Koortin mallin vaikutuskeskuksille. Markkinat voisivat olla asiakkaita/kuluttajia, jotka ohjaavat opetusmarkkinoita. Akateeminen yhteisö vastaa asiantuntijoita. Ohjauksessa on voimakas valtionohjaus korvautumassa professionaalilla ja markkinavoimien ohjauksella. Kuntien palvelutuotannossa ei kuitenkaan voida puhua suorasta markkinaohjauksesta. Kuntien palvelutuotannossa on mukana vahva edustuksellinen ulottuvuus, jonka kautta kuntalaisten, palveluiden käyttäjien tai asiakkaiden tarpeiden nähdään välittyvän edelleen palvelutuotantoon. Voimme puhua epäsuorasta markkinaohjauksesta. Koska koulutuspolitiikkamme on edelleen sidottu mm. työvoimapoliittisiin tavoitteisiin, ei ohjauksessa voi kokonaan sivuttaa myöskään valtion ohjausta.

Seuraavassa olen mukaillut Clarkin mallin ohjaustahoja peruskoulujärjestelmään. Ohjauksessa keskiön muodostaa kunta ja sen palvelutuotanto. Palvelutuotantoa ohjaavat kouluhallinto, opettajat sekä asiakkaat, jotka tässä tutkimuksessa ovat osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat ja heidän vanhempansa.



KUVIO 3. Koulutuspolitiikan ohjaus.

Poliittis-hallinnollinen järjestelmä on menettänyt ohjausvoimaansa primaariasiakkaiden suuntaan, mutta samalla se on vahvistanut ohjausasemaansa arvioinnin kautta. Edelleen poliittis-hallinnollinen sektori ohjaa taloudellisia resursseja ja raamittaa niiden käyttöä. Ohjausvoimaa ovat heikentäneet hallintoajattelussa vahvistunut hyvinvointikriittinen ajattelu, norminpurku koululainsäädännön kokonaisuudistuksessa ja opetussuunnitelmauudistusta leimannut desentralisaatio. Primaariasiakkaiden ohjausvoimaa ovat vahvistaneet peruskoulun maksuttomuus, koulutuksen perusturva-ajattelu, mahdollisuus koulun valintaan myös perusopetuksen yhteydessä, arviointi ja koulun asiakaspiirin laajentuminen erityisopetusuudistuksen myötä. Primaariasiakkaiden mahdollisuus koulutusta koskevaan päätöksentekoon ja toimintaan on lisääntynyt, kun poliittisesti valittuja peruskoulun johtokuntia koskevat normit purettiin (Laitila 1999, 176-185).

4.3 Koulutuksen ohjaus on vuorovaikutuksen tuloksena syntyvää päätöksentekoa

Päätöksenteko voidaan ymmärtää päätöksentekotilanteessa mukana olevien ajatteluprosessiksi. Määräävätkö tavoitteet päätöksenteon keinot vai keinot päätöksenteon tavoitteita, lienee rationalismin ja inkrementalismin peruskysymys. Rationalismin kritiikille syntyneitä inkrementalisimia Ham ja Hill (1993, 87-90) pitävät parempina poliittisessa päätöksenteossa. Koulutuspoliittista päätöksentekoa ei kuitenkaan tule tulkita vain inkrementalistiseksi päätöksenteoksi, vaan rationalistinen päätöksenteko kuuluu myös poliittisen päätöksenteon keinovalikoimaan. Todellinen tilanne kulkenee näiden kahden päätöksentekomallin välimaastossa. Rationalistista mallia käytetään laajoihin ja syvällisiin linjauksiin ja inkrementalistista mallia niiden hienosäätöön. Päätöksentekoprosessi voi olla peräkkäisiä rationalistisia inkrementalistisia vaiheita. (Laukkanen 1995a, 128; Lampinen 1992, 87-90.)

Päätöksenteon vaihteellisuus näkyy 1990-luvun koulutuspolitiikassa toisaalta suurina periaatteellisina linjausten muutoksina sekä hienosäätöprosesseina. Koulutuspolitiikan suunnittelun ja johtamisen rakenteelliset muutokset 1990-luvulla merkitsivät yksityiskohtaisesta normiohjauksesta kehys-, tavoite- ja tulosohjaukseen siirtymistä. Välitason hallinnon jäätyä käytännössä pois, perustuu koulutuspolitiikka kaksitasoiseen ratkaisuun eli valtakunnan tason linjauksiin ja koulutuksen järjestäjätasoiseen toimivaltaan ja itseohjautumiseen. (Hahkala &



Westling 2000, 39.) Päätöksentekoprosessit ovat saaneet entistä suuremman painoarvon sekä alueellisessa että paikallisessa päätöksenteossa. Kunnilla on kasvanut vastuu omista taloudellisista sekä toiminnallisista ratkaisuista ja niiden toimivuudesta paikallisen tason opetus- ja koulutoimen kehittämiseksi.

Päätöksentekoa voidaan tarkastella aikaulottuvuudella, toiminnan luonteella tai suhteessa tilaan. Aikaulottuvuudella tarkasteltuna päätökset ovat operationaalisia, taktisia eli keskipitkän tähtäimen päätöksiä tai strategisia päätöksiä, jotka ovat luonteeltaan pitkän tähtäimen päätöksiä. Päätökset eroavat suhteessa aikaan, osallistujiin ja tilanteen epävarmuuteen. Operationaaliset päätökset tehdään nopeasti ja niiden vaikutus on vähäinen koko organisaation puitteissa. Taktiset ja strategiset päätökset vaativat enemmän aikaa, kuukaudesta jopa vuoteen, ja niiden vaikutukset ulottuvat pitkälle. Päätöksenteon luonne ilmenee organisaation hierarkian eri tasojen päätöksinä. Niihin kuuluvat toimintaperiaatetta koskeva päätöksenteko, koordinoiva ja toimenpanoa koskeva päätöksenteko. Päätöksentekoa voidaan tarkastella myös suhteessa tilaan. Organisaation johdon päätöksenteko kohdistuu organisaation ympäristöön ja rajoittavien tekijöiden hoitoon ja organisaation alemmalla tasolla olevien päätökset kohdistuvat sisäisiin ongelmiin. (Heller, Drenth, Koopman & Rush 1988, 36.)

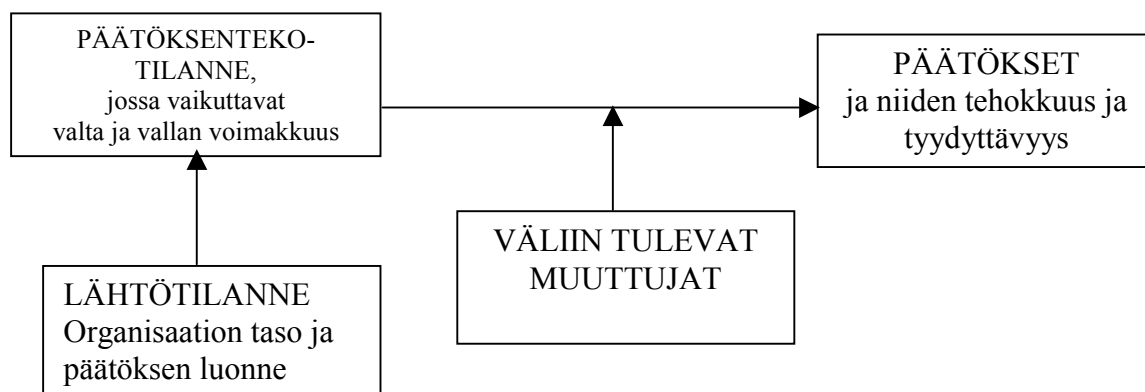
Päätöksenteon lähtötilanteessa vaikuttavat Morganin (1989, 150) mukaan seuraavat muuttujat: organisaatiotaso, yksilön asema siinä ja yksilön omat intressit. Organisaatiossa toimii ihmisiä, jotka toimivat omien intressiensä mukaan. Nämä intressit voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat organisatoriset tehtävät, ura sekä arvot ja elämäntyyli. Tehtävaintressit liittyvät niihin tehtäviin, joita henkilöllä on. Työpaikalle jokainen työntekijä tuo oman persoonallisuutensa, arvonsa, preferenssinsä ja uskomuksensa, jotka muokkaavat tapaa, jolla he suhtautuvat omaan työtehtäväänsä ja uraansa.

Eri intressialueet painottuvat ihmisillä eri tavoin ja näihin jännitteisiin jokainen suhtautuu eri tavoin tilanteen mukaan. Toiset tekevät työtä työn vuoksi, toiset luovat uraa työn kautta. Toiset pyrkivät tekemään työstä mahdollisimman miellyttävän omassa elämässään ja kuluttavat paljon energiaa tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Useat onnistuvat tekemään työstään ja tai tehtävästään sellaisen, että he voivat saavuttaa kaiken yhtä aikaa. Toisten pitää tyytyä kompromisseihin työnsä ja asemansa suhteen. (Morgan 1989, 151.)

Valintoja tehdessään yksilöt pyrkivät valitsemaan ne mahdollisuudet, jotka parhaiten sopivat heidän omiin intresseihinsä. Valinnat ovat kuitenkin riippuvaisia yksilön oivalluskyvystä toimintatilanteesta ja hänen tietojensa määrästä. Myös sosiaaliset rakenteet rajoittavat yksilöiden osallistumismahdollisuutta. Yksilöt tekevät myös virheitä soveltaessaan erilaisia strategioita päämääränsä saavuttamiseksi. Virheet johtuvat yleensä informaation puutteesta tai virhearvioinneista. Tällöin toiminta johtaa ei-toivottuihin tuloksiin. Kun yksilö tietoisesti pyrkii saamaan valtaa ja vaikuttamaan asioihin, rohkaistuvat muut miettimään entistä tarkemmin omia intressejään asian suhteen. Tämä saattaa auttaa heitä kokoamaan voimavaroja omien intressiensä saavuttamiseksi uuden uhan pelossa. (Pettigrew 1973, 4.)

Päätöksenteossa hyödynnetään myös omaksuttua tietoa. Ekolan ja Rantasen (1988, 5) mukaan tieto on rakentunut hierarkkisesti kolmeen tiedon yleistettävyyden suhteen toisistaan erottuvaan tasoon. Alimman tason muodostavat käytännön säännöt eli rajattuja toimintoja koskevat ohjeet. Käytännön periaatteet yhdistävät läheisiä toimintoja yhteisten niitä säätelevien periaatteiden alaisuuteen. Näiden hallinta mahdollistaa toiminnan joustavan muuntelun tilannevaihteluiden mukaan. Ylimmän

tason muodostavat mielikuvat, jotka ovat laajoja periaatteellisia tietorakennelmia. Virkkunen ja Miettinen (1981, 34-35) jakavat päätöksenteossa vaikuttavan tiedon yleiseen tieteelliseen tietoon, erityiseen tietoon ja ajankohtaiseen tietoon. Seuraavassa kuviossa on kuvattu päätöksentekoprosessin eteneminen vaiheittain. Päätöksenteko alkaa lähtötilanteesta ja prosessi päättyy päätöksiin.



KUVIO 4. Päätöksentekoprosessi (Heller ym. 1988, 4).

Hellerin (emt.) kuvaus päätöksentekoprosessista on pelkistetty kuvaus vaiheittain etenevästä päätöksenteosta. Kuviossa eivät ole saaneet painoarvoa päätöksenteossa vaikuttavien osallistujien taustadeterminantit ja niiden vaikutukset ajatteluprosesseihin. Pelkästään jo lähtötilannekin voidaan tulkita päätöksenteoksi siitä, mistä päätetään ja miten tieto, arvot ja intressit ovat vaikuttaneet lähtötilanteen syntymiselle. Hellerin kuvio on myöskin ympäristöstään irrallinen. Päätöksentekoprosessin syvällisemmälle tarkastelulle kuvio antaa kuitenkin selkeän ja johdonmukaisen perustan.

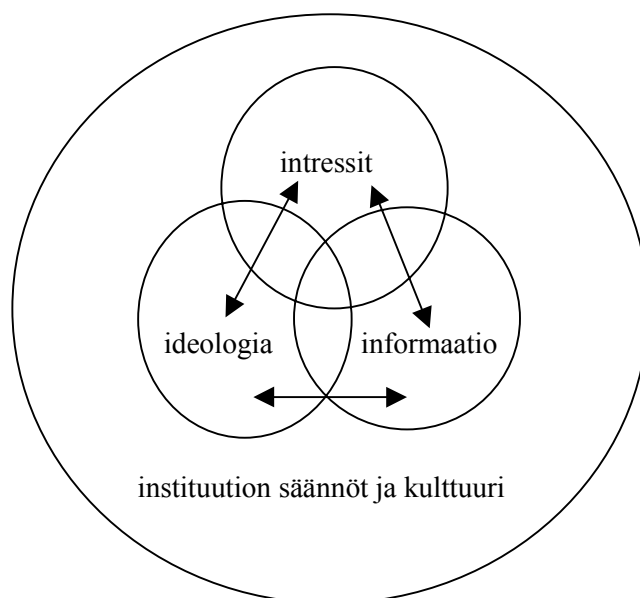
Päätöksentekoprosessin tarkastelua täydennetään Weissin (1995) päätöksentekotilanteessa vaikuttavien tekijöiden keskinäisellä vuorovaikutuksella. Lisäksi malliin lisätään päätöksenteon ympäristö ja kulttuuri. Tämä teoria palvelee tarkoituksenmukaisesti 1990-luvun kouluinstituutioissa tapahtuvaa päätöksentekoa, koska päätöksenteon tarkastelu tapahtuu kouluntasolla, lähellä koulun arkipäivän toimijoita. Weiss (emt.) puhuu jaetusta päätöksenteosta, jolloin koulua koskeva päätöksentekoa on siirretty tai jaettu koulunjohtajilta opettajien ja viranomaisten muodostamille yhteistyöelimille. Lähtökohtana on näkemys siitä, että opettajat ovat päätöksenteossa lähempänä oppilaita. Opettajat tuntevat oppilaansa ja opettajat ovat vähemmän kiinnostuneita byrokraattisesta kontrollista. Samalla opettajien ammatillinen status nousee.

Teoriassa (Weiss 1995) lähdetään siitä olettamuksesta, että jaetussa päätöksentekotavassa erilaiset ihmiset tekevät erilaisia ja oletettavasti myös parempia päätöksiä. Lähtökohtana on ajatus, että jokainen ihminen tuo päätöksentekotilanteeseen erilaisia intressejä, ideologioita ja erilaista informaatiota. Kysymys on yksilöiden mielipiteistä, jotka ovat tulosta näiden kolmen elementin eli kolmen I:n vuorovaikutuksesta.

Intressit määritellään henkilökohtaisina itseintresseinä, jotka ovat toiminnan indikaattoreita. Ideologia sulkee sisäänsä filosofian, periaatteet, arvot ja poliittisen orientaation. Ideologiat voivat

olla johdonmukaisia ja hyvin koossapysyviä, mutta usein ne ovat myös sattumanvaraisia ja keksittyjä. Informaatio määrittellään laajoina tietoina tai ideoina, jotka auttavat ihmistä ymmärtämään asioiden nykytilaa, selittämään miksi asiat tapahtuvat niin kuin tapahtuvat ja myötävaikuttamaan uusien aloitteiden syntymistä tai estämään niiden toteutumista. Informaatio auttaa ihmistä paikantamaan ongelmia ja käsittelemään potentiaalisia ratkaisuvaihtoehtoja. Tieto ei aina ole täydellistä ja oikeaa, vaan se voi olla puolueellista ja puutteellista, mutta johon ihmiset luottavat päätöksenteossa. Monet niistä tiedoista, jotka ihmiset tuovat mukanaan päätöksentekoon, tulevat suoraan heidän kokemuksistaan.

Organisatorisella tasolla on olemassa neljäskin I eli instituutio, jossa päätöksenteko tapahtuu. Instituutio vaikuttaa päätöksentekoon ensinnäkin muodostamalla ympäristön, jossa osallistujat tulkitsevat omia intressejään, ideologioitaan ja informaatiotaan. Toiseksi organisaation rakenne vaikuttaa päätöksentekoprosessiin eli kyse on siitä, kenellä on valtaa tehdä päätöksiä. Sellaiset organisaation piirteet, kuin hierarkia, erikoistuminen, työnjako, informaation kontrollointi vaikuttavat yksilön näkökantoihin ja organisatoriseen päätöksentekoon. Institutionaaliset järjestelyt ja uskomukset määrittävät sen, miten yksilöiden näkemykset muuntuvat päätöksiksi. Kuviossa 5. esitetään päätöksentekomalli Weissin (1995, 575) mukaan.



KUVIO 5. Ideologian, intressien, informaation ja instituution vuorovaikutus. (Weiss 1995, 575)

Jokainen yksilöllinen päätös on tulosta ideologian, intressien ja informaation vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutus on pysyvää ja toistuvaa. Päätöksentekijät laativat yksityiskohtaisia suunnitelmia ideologioistaan ja intresseistään samassa yhteydessä, kun he käsittelevät informaatiota.

1. Ideologian ja informaation vuorovaikutus

Vuorovaikutus ideologian ja informaation välillä on niin jatkuvaa, että usko voi viitata kumpaan tahansa. ”Minä uskon...” ilmaisee arvoja. ”Minä uskon, että...” on informatiivinen peruste tai lähtökohta. Sana usko voi myös viitata arvojen ja todisteiden vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus toimii kumpaankin suuntaan. Ihmisten arvot vaikuttavat heidän vastaanottamaansa tietoon. Joskus tieto on niin sopimatonta, että se pääsee käsistä, mutta tavallisesti vuorovaikutus on herkkä. Kun ihminen kohtaa tietoa, joka ei ole samanhenkistä, ihminen käyttää ideologisia elementtejä, jotka eivät ole uhattuina ja joihin uusi tieto voidaan liittää ilman ristiriitaa.

2. Informaation ja intressien vuorovaikutus

Lähes kaikilla päätökseen osallistujilla on leimansa tuloksissa. Organisaation jäsenet haluavat suojella ja edistää omaa uraansa. Byrokraatit, hallintohenkilöstö, opettajat ja vanhemmat toivovat valtaa, etuja, konkreettista edistymistä, mukavuutta, turvallisuutta ja muita hyviä asioita. Miten ihmiset sitten saavuttavat asemansa. Päätöksentekijät laativat yksityiskohtaisia suunnitelmia intresseistään sen tiedon valossa, joka heillä on. Se millaisia päätöksiä tehdään, pidättäytytäänkö nykyisessä tilanteessa, otetaanko vähittäisiä muutoksia vai dramaattisia askelia, riippuu päätösten seurauksista. Seurauksia arvioidaan oman ja organisaation hyvinvoinnin kannalta.

3. Ideologian ja intressien vuorovaikutus

Ihmiset pyrkivät muovaamaan ideologiansa itseintressiensä mukaisesti. Yleensä ihmiset pyrkivät omaksumaan arvoja, jotka tukevat etnistä, luokka- tai ammatillista statusta.

4. Ideologian, intressien ja informaation ja instituution vuorovaikutus

Instituution rakenne ja normit vaikuttavat siihen, miten ihmiset määrittelevät intressinsä. Instituution menettelytavat vaikuttavat siihen, millaista tietoa on saatavissa, millaisista lähteistä ja millaista arvostusta eri tietolähteet omaavat. Organisaation kulttuuri ja toimintamallit vaikuttavat voimakkaasti, miten latentit mieltymykset ja ymmärrys tulkitaan, kun ihmiset päättävät, miten ratkaisevat kiistakysymykset otetaan esiin. Yksilöiden mieltymykset perustuvat konkreetteihin sosiaalisiin suhteisiin organisaatiossa. Yhtä tärkeitä kuin arvot, intressit ja tieto ovat päätöksentekoprosessissa, on se, miten konkreettisen muodon päätöksenteko saa yhteisössä, jossa ihmiset toimivat ja elävät. Siksi päätösten tapahtumapaikka voidaan olettaa vaikuttavan päätösten luonteeseen eri tavoin, riippuen tietenkin siitä, miten paljon eroavat uusi ja vanha päätöksentekofoorumi.

Isling (1980) on tuonut esille myös taloudellisten, ideologisten ja poliittisten kenttien vuorovaikutuksen merkityksen koulutusreformien liikkeelle lähdössä. Koulutuspolitiikan reformien päävoimana ovat muutokset taloudellisessa kentässä, johon kuuluvat taloudellinen kasvu tai markkinoiden heikkeneminen. Ideologisen ja poliittisen kentän sosiaalisissa rakenteissa syntyneet mielenkiinnon kohteet ja konfliktit tuottavat tarvetta uudistuksiin. Islingin mallissa ryhmä- ja

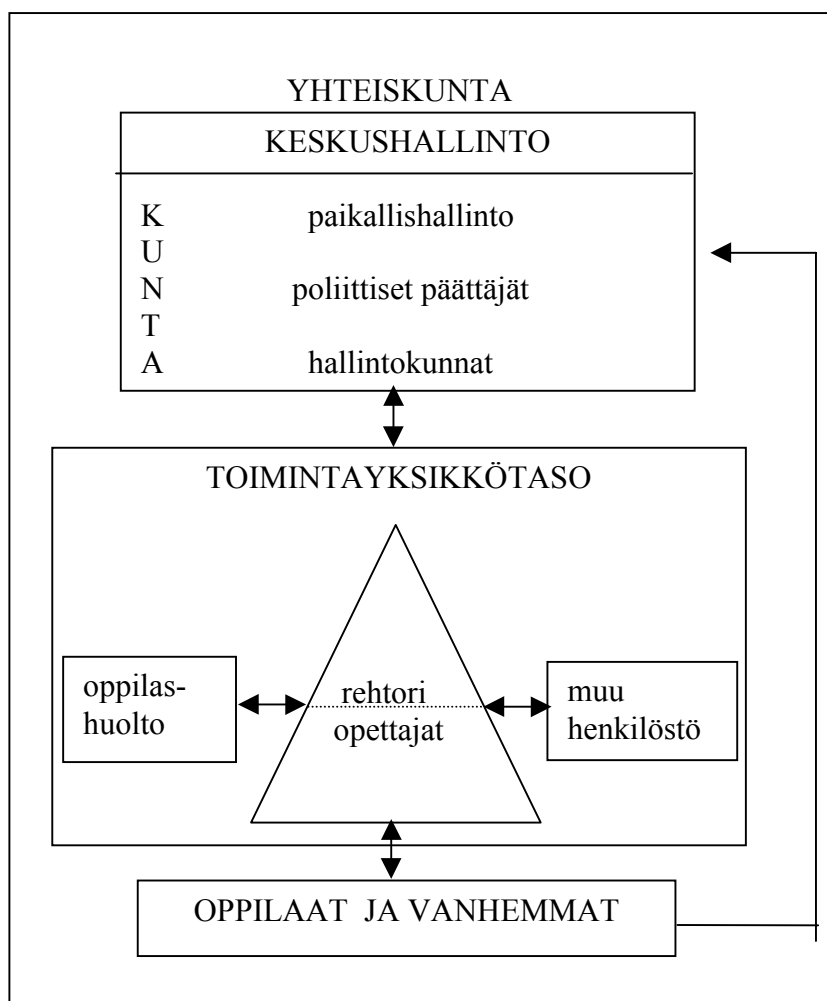
yksilötason toiminta vaikuttaa sekä ideologiseen että juridiseen voimakenttään ja näiden kenttien vaikutus ilmenee yksilöiden ja ryhmien intressitaistelussa ja poliittisessa toiminnassa. Kenttien vahvuus vaikuttaa vuorovaikutuksen suuntaan.

Koulutuspolitiikan ohjaus tulee nähdä vuorovaikutustapahtumana toisaalta taloudellisten, poliittisten ja kulttuuritekijöiden välillä. Jokaisessa vuorovaikutustapahtumassa toimivat yksilöt oman ideologiansa, intressiensä ja informaationsa pohjalta. Toimintakulttuuri muotoutuu niistä tavoista, jotka sopivat yksiin toimijoiden intressien ja tiedon sekä toiminnan tavoitteiden kanssa. Voidaan puhua organisaation toimintaideologiasta, eetoksesta (vrt. Tuunainen 1985) eli tavasta toimia tietyllä tavalla tietyn kulttuurin piirissä. Organisaation hierarkia, säännöt, työnjako jne. ohjaavat päätöksentekoprosessia. Yhteisötason vuorovaikutuksessa esiintyy aina konflikteja, joissa tuodaan esille uudistusvaatimukset.

Koulutuspoliittisesta päätöksentekoa ohjataan selkeästi kahdelta tasolta, toisaalta valtakunnan ja toisaalta paikallisten koulutuksen järjestäjien toimesta. Paikallisen tason päätöksenteko tapahtuu edustuksellisen demokratian merkeissä ja päätöksenteko on hierarkkista. Hämäläinen ja Sava (1989, 22) ovat kuvanneet koulun hierarkkista rakennetta kolmen eri tason kautta. Näistä tasoista ylimpänä on yhteiskunnallinen taso, jossa kulttuuri- ja poliittiset tekijät sekä teknistaloudellinen kehitys vaikuttavat koulutusjärjestelmän kokonaiskehittämiseen. Hallinnollisella tasolla erottuvat keskushallinto, piirihallinto ja paikallinen hallinnon taso. Koulussa on oma sisäinen hierarkkinen rakenteensa. Kuvauksesta on kuitenkin syytä jättää pois aluehallinto, jotta kuvaus vastaisi 1990-luvun tilannetta. Vallitsevat arvot ohjaavat koulutuspoliittisia toimia ja -pätöksentekoa yhteiskunnassa, joka muodostaa kehyksen koko hierarkkiselle järjestelmälle.

Kunnan koulujärjestelmä on säilyttänyt uudistusten myötä oman hierarkkisen rakenteensa. Paikallisen tason ylintä päätäntävaltaa käyttää hierarkkian huipulla oleva, demokraattisesti valittu poliittinen elin. Hallinnon ja poliitikkojen vuorovaikutus on päätöksenteon taustalla, koska virkamiehet suorittavat päätösten valmistelun. Opettajat edustavat toimijatason päätöksentekoa. Hierarkian alimpana tasona nähdään koulun asiakkaat eli erityisoppilaat ja heidän vanhempansa.

Kuviossa 6 on esitetty kunnallista opetustoimen hierarkiaa. Vuorovaikutusta tapahtuu kaikilla tasoilla. Perinteisesti hierarkkian huippua on pidetty myös valtaeliittinä. Kuitenkin alemmilla tasoilla on myös mahdollisuus vaikuttaa hierarkkian valtaeliittiin joko yksittäisillä aloitteilla ja kontakteilla, mutta myös demokraattisella edustaja valinnoilla.



KUVIO 6. Kouluhallinnon hierarkkinen rakenne.

4.4 Valta poliittisessa päätöksenteossa

Vuorovaikutukseen, kuten kaikkeen inhimilliseen toimintaan, liittyy aina valta. Kunnallispoliittisen päätöksenteon vaikuttavuus ja tehokkuus riippuvat päättäjien kyvystä luoda, ylläpitää ja käyttää valtaa. Valta on välttämätöntä, koska vallan avulla kunta voi reagoida haasteisiin ja ratkaista ongelmia. Valtaansa tukeutumalla kunnat voivat ratkaista konfliktinsa, selviytyä ongelmistaan ja toteuttaa visioitaan. (Harisalo, Rajala & Ståhlberg 1992, 46.) Kunnan hierarkiassa päätöksenteko on keskeisesti poliittista vallankäyttöä. Keskeiset koulupoliittiset ratkaisut ja päätökset muotoutuvat poliittisten luottamuselinten käsittelyssä. Tässä yhteydessä on syytä tarkastella poliittista vallankäyttöä ja sitä, miten luottamushenkilöiden vallankäyttö heijastuu kouluympäristöihin.

Sinisalmi (1999, 63) on määritellyt poliittisen vallan kunnallishallinnossa ja -politiikassa poliittisten prosessien kautta luotujen hallintoelinten ja tiettyihin hallinnollisiin asemiin valittujen henkilöiden käyttämäksi vallaksi. Möttönen (1997, 121-130) on kuvannut poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden valtasuhteita seuraavan kuvion avulla.

	Poliittisten päätöksentekijöiden valta		
		suuri	pieni
Viran- haltijoiden valta	suuri	1. poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden liittoutuminen	2. poliittisten päätöksentekijöiden sitouttaminen
	pieni	3. poliittinen ylivalta	4. ulkoa johdettu organisaatio

KUVIO 7. Poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden valtasuhteiden tilat (Möttönen 1997, 121)

Valtasuhteiden kentät Möttönen (emt. 121-127) on määritellyt seuraavasti.

1. Poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden liittoutuminen

Päätöstilanteet ovat vuorovaikutustilanteita, joissa keskinäistä suhdetta ei kumpikaan osapuoli pyri kontrolloimaan vallan anastamisen tarkoituksessa. Tärkeää ei ole se, kuinka paljon tai vähän päättäjillä on valtaa suhteessa viranhaltijoihin tai viranhaltijoilla suhteessa päättäjiin. Valtaa on sillä, joka pystyy luomaan uutta ideoiden ja visioiden tasolla. Säännöillä ja määräyksillä luodaan toiminnan yleiset puitteet eli niillä mahdollistetaan tehokas toiminta, mutta niiden välillä ei käytetä aktiivista valtaa.

2. Poliittisten päätöksentekijöiden sitouttaminen

Poliittisten päätöksentekijöiden sitouttamisen tilanteessa viranhaltijoiden valta on kasvanut poliittisten päätöksentekijöiden kustannuksella. Poliittiset päätöksentekijät sitoutuvat viranhaltijoiden luomaan toimintalinjaan ja asettuvat valtaobjektin asemaan. Näin he luovat rajat omalle toiminnalleen ja kaventavat oman toimintansa intentionaalista ulottuvuutta. Viranhaltijoilla on tiedollinen ylivoima, joka syntyy professionaalisten asioiden hallinnasta sekä asioiden käsittely- ja päätöksentekoprosessien tuntemuksesta ja hallinnasta.

3. Poliittinen ylivalta

Tässä tilanteessa poliittiset päättäjät ovat ylivalta-asemassa. Heidän valtansa perustuu muodolliseen asemaan, minkä avulla kontrolloidaan päätöksentekoprosesseja ja taloudellisia resursseja. Ylivallan tilanteessa päätöksenteko pyritään pitämään poliittisten päätöksentekijöiden hallussa antamalla viranhaltijoille valmistelumääräyksiä sekä tekemällä viranhaltijavalmistelun ohella omaa poliittista valmistelutyötä, johon voivat myös poliitikoille uskolliset viranhaltijat osallistua.

Poliittisen päätöksenteon perustana on aina koulutuksesta saatava tieto. Koulutusta koskeva tieto ei ole mitenkään tarkkaa, eikä päättäjien keskuudessa myöskään vallitse konsensusta siitä, miten hyödyllistä tai käyttökelpoista päätöksissä vaikuttava tieto on. Tosin olisi myös tyhmää jättää tuo tieto käyttämättä. Käytännössä on koettu toiminnan ja tiedon välinen epäsuora suhde, joka on ollut riippuvainen poliittisista ja muista olosuhteista. Koulutukseen kohdistuva kasvava yleinen mielenkiinto on vaikuttamassa myös poliittisiin vaikuttajiin. Jos päätöksenteosta puuttuu oikea tieto ja kiinnostus sen hankkimiseen, on yleinen mielipide ohjaamassa päätöksentekoa. Jos poliitikot ovat enemmän kiinnostuneita äänten keräämisestä kuin asiantuntijoiden kuuntelemisesta, nousee yleinen mielipide faktojen edelle. Silloin kun poliittiset ja ympäristöolosuhteet ovat yhteensopivia, syntyy vahvoja päätöksiä. (Hirsch 1995, 21-24.)

Poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden valtasuhteiden tila olisi ihanteellisin silloin, kun kyseessä on liittoutuminen. On ilmeistä, että eroja on kunnittain ja jokaisessa kunnassa tilanne elää uuden vaalikauden alkaessa. Päätöksenteossa olisi edullisinta tuottaa päätösten suhteen relevanttia tietoa. Silloin säännöllä ja määräyksillä luodaan yleiset puitteet, joiden rajoissa kouluilla toimitaan. Vallan hajauttaminen tilivelvollisuuden piirissä oleville toimijoille mahdollistaa koulujen uudelleen suuntaamista ja kehittämistä.

4. Ulkoa johdettu organisaatio

Ulkoa johdetun organisaation tilassa kumpikaan vallan osapuoli ei pysty hyödyntämään valtaperustaansa. Valtion normiohjauksen johdosta monien kunnallisten organisaatioiden, esimerkiksi sivistystoimen, tosiasiallinen liikkumavara oli ennen normiohjauksen purkua niin pieni, että sitä voitiin pitää ainakin osittain ulkoa johdettuina. Siinä tilanteessa ei ollut sinänsä suurta merkitystä, oliko kunnan sisällä valta poliittisilla päättäjillä vai viranhaltijoilla. Valtion normiohjauksen vähentyminen on lisännyt organisaatioiden autonomisuutta. Tämä voi periaatteessa johtaa kahdensuuntaiseen kehitykseen; joko päätösvalan keskittymiseen poliittisille vaikuttajille tai vallan liukumisena suoraan virkakoneistolle. Ohjausjärjestelmän muutos on merkinnyt uuden ohjaustavan, tulostavuuksellisen ohjauksen kehittämistä. (Möttönen 1997, 129-130.)

Suomen poliittis-hallinnolliselle järjestelmälle avoin ja teoreettisesti perusteltu asiantuntijavalta on vierasta. Asiantuntijalausuntoja hankitaan, kuunnellaan ja kunnioitetaan, mutta mikään poliittinen voima ei ohjelmallisesti aja asiantuntijavaltaa. Tunnustettua ja puhdaspiirteistä asiantuntijavaltaa ei esiinny kuntienkaan päätöksenteossa, vaan ainoastaan piilevänä uskona koulutuksen, tutkimuksen ja selvitystyön merkitykseen. Asiantuntijoiden miettiessä strategioita ja visioita työntyä asiantuntijavalta kuitenkin poliitikkojen työsaralle ja kaventaa demokratiaa. (Sinisalmi 1999, 67.)

Möttönen (1998, 162) arvioi, että poliittista päätöksentekoa ohjaa enemmän pyrkimys pois ongelmallisesta tilanteesta kuin eteneminen tavoitteen suuntaan. Poliittiset päätöksentekijät haluavat edistää omien kannattajiensa ja taustaryhmiensä etuja. Luottamushenkilöiden päätöskäyttäytymisessä on piirteitä, jotka estävät tulosjohtamisen suositusmallin mukaisen päätöksenteon onnistumisen. Poliittinen päätöksentekojärjestelmä on koettu ennustamattomaksi, sattumanvaraiseksi ja epäjohdonmukaiseksi. Möttösen (emt.) mukaan poliittinen järjestelmä saadaan tulosjohtamisen suositusmallin mukaan toimimaan rationaalisemmin sillä, että poliittiset päätöksentekijät ryhtyvät tekemään toimintaa suuntaavia päätöksiä, jotka sitovat sekä poliittista että hallinnollista päätöksentekoa.

Poliittista päätöksentekoa tarkasteltaessa, on suurissa kunnissa poliittinen ohjaus muuttumassa yleispiirteiseksi. Poliittiseen vaikuttamiseen kohdistuu vahvoja laimentumisen, hallinnollistumisen ja virkamiesmäiseksi muuttumisen piirteitä. (Karila 1998a, 233-246.) Päätöksenteon painopiste on siirtymässä esitysten valmisteluvaiheesta vastaaville virkamiehille. Poliitiikan rintamalla ”puoliammatillisten” poliitikkojen määrä lisääntymässä. Näitä puoliammatillaisia ei kuitenkaan kunnan poliittishallinnolliselle sektorille kovin paljon mahdu. Näiden puoliammatillisten virkamiesten lisääntyminen voidaan nähdä myös vallan keskittymisenä poliitikkojen ja virkamiesten päätöksenteon solmukohtiin.

Koulujen valtarakenteita ja vallan lähteitä ovat tutkineet mm. Holmes ja Wynne (1989, 46-49). Koulun vallankäyttöä he lähestyvät rehtorin toiminnan kautta. He toteavat, että rehtori voi delegoida valtaansa, menettämättä silti omaa valtaansa. Rehtori voi jakaa alaisilleen uusia vastuualueita, menettämättä silti omaa valtaansa, koska vanhat vastuualueet vähenevät tai poistuvat. Valtansa menettänyt rehtori on kuin haavoittunut leijona, jonka hyeenat pian piirittävät ja repivät kappaleiksi. Se, perustuuko rehtorin auktoriteetti byrokraatiaan eli lain tuomaan valtaan, perinteisiin vai karismaan, vaikuttaa vallan käyttöön koulussa ja ulkopuolisten vallankäyttöön koulua kohtaan.

Opettajat kokivat vallan puutetta työyhteisön ulkopuolisissa valtasuhteissa ja arvostelivat mm. hallintovirkamiesten ja poliitikkojen asiantuntemusta, luotettavuutta, alttiutta vaikuttamiselle ja vallan määrää. Työyhteisössään opettajat tunsivat itsensä vapaiksi ja asemansa vahvaksi. Yli puolet (68 %) opettajista vastusti väitettä, että opettajan työ on muiden tekemien päätösten toteuttamista käytännössä. Opettajat arvioivat mahdollisuutensa vaikuttaa työyhteisössä toimiviin kumppaneihinsa yleisesti hyväksi. (Nuutinen 1997, 136.)

Koulun hierarkkisessa rakenteessa käytetään valtaa vuorovaikutustilanteissa. Valta voi perustua pakkoon, hyötynäkökohtiin ja suostutteluun ja kaikkia näitä vallanmuotoja todennäköisesti käytetään kaikilla toimijatasoilla. Vuorovaikutustilanteissa valta voidaan nähdä taustavaikuttajana, joka ohjaa päätöksentekoa. Poliittisella tasolla erityisopetuksen päätöksenteko liittyy kokonaisuuksiin, kuten esimerkiksi talousarviosta päättämiseen, koulun tasolla erityisopetuksen päätökset ovat hyvinkin asiakasläheisiä, kuten pedagogiset ratkaisut, jotka erityisopettaja tekee. Kysymykseen siitä, missä lopulta on valtaa, voidaan vastata, että valta on jossakin (Aarnio 1994, 168).

4.5 Erityisopettaja päätöksentekijänä

Opettaja kerää jatkuvasti tietoa opetusympäristöstä, diagnosoi tilanteita, arvioi erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja tekee toimintaansa koskevia päätöksiä. Päätöksenteko voidaan ryhmitellä kolmen tasoon. Rutiiniratkaisut ovat usein tiedostamattomia, refleksinomaisia reaktioita, jotka tulevat tietoisiksi vasta toiminnan jälkeen. Rutiiniratkaisut ovat usein toistuvia toimintoja tai niiden osia. Jokapäiväisen toiminnan aikana tapahtuvat nopeat ratkaisut ovat välittömiä päätöksiä. Reflektioivat päätökset edellyttävät laaja-alaista ajattelua ja arviointia. Ne perustuvat tietoon, joka integroituu monista eri tekijöistä ja lähteistä. Reflektioivassa päätöksenteossa muokataan omaksuttu tieto kutakin tarkoitusta varten, etsitään vaihtoehtoisia ratkaisuja, arvioidaan eri vaihtoehtoja ja lopuksi tehdään ratkaisut. (Calderhead 1984, 2.)

Niemi (1995, 31) tarkastelee Bacharachin ja Conleyn mallia opettajan työn luonteesta ja siihen liittyvästä epävarmuudesta. Tarkastelu tapahtuu kohdattavien ongelmien ja mahdollisten ratkaisujen suhteen, joita opettaja tekee työssään. Tapa, jolla hän nämä tilanteet kohtaa, määrittelee opettajan roolia. Opettajan työ on byrokraatin työtä silloin, kun opettajan työ nähdään suhteellisen staattisena ja ongelmiin on löydettävissä suhteellisen vakiot ja ennakoitavat ratkaisut. Jos ongelmia on paljon ja ratkaisuja vähän, on opettaja teknikko. Jos työn haasteita on vähän mutta ratkaisumahdollisuuksia paljon, on opettaja suoritustason ammattilainen, joka toteuttaa ja toimeenpanee annettuja ohjeita. Jos työ sisältää lukuisia haasteita ja lukuisia ratkaisuvaihtoehtoja, on kyse professionaalista ammattilaisesta. Silloin työ edellyttää opettajalta riskien ottoa, epävarmuuden sietoa, kehittämistä, tulevaisuuden ennakoimista ja suuntautumista uusiin vaihtoehtoihin.

Vuorovaikutus opettajien kesken ohjaa päätöksentekoa. Joustava ja toimiva yhteistyö mahdollistaa kaikkia osapuolia tyydyttävän päätöksenteon. Koulujen ilmapiirit eroavat kuitenkin toisistaan ja opettajien välinen vuorovaikutus on varauksellista. Naukkarisen (1999, 51) mukaan vaikuttamisen kohde erityisopetuksen osalta onkin vuorovaikutussuhde eikä poikkeava yksilö. Hän viittaa esityksessään (1999, 51) Laaksosen ja Wiegandin lainaukseen:

”Yhteisö nähdään systeeminä, jonka toimintaa ohjaavat sille vähitellen kehittyneet säännöt. Vaikuttamisen kohteena ei ole kukaan yhteisön jäsenistä, ei yhteisö eikä ongelmakaan, vaan se peli, jota yhteisössä pelataan. Tavallinen peli suhteessa ammattiauttajaan on:” Tässä on taakkamme, sairas / pahantapainen yhteisömmme jäsen. Hoida ja vapauta meidät, mutta älä yritä muuttaa meitä”. Auttamaan pyrkivän tehtävänä on tunnistaa tämä peli. Etsitään sääntöjä, jotka hallitsevat toimintaa tai vielä tarkemmin sanottuna solmukohtaa, joka edustaa useiden sääntöjen leikkauspistettä vuorovaikutusten kentässä.”

Koulukulttuurin kulmakivinä ovat ajan ja toiminnan kautta muotoutuneet uskomukset, olettamukset, arvot ja asenteet. Tässä yleisopetuksen järjestelmässä erityisopettaja kohtaa ongelmavariaatiot, joita hän pyrkii vuorovaikutuksen kautta ratkaisemaan. Ongelman ratkaisussa lähtökohtana tulisi olla oppilaan tarpeet, mutta määräytyvätkö erityisopetuksen palvelut lopulta yleisopetuksen tavasta kohdata erilainen oppilas. Tuloksellisuuden näkökulmasta yleisopetus

rajoittaisi näin omalla toimintatavallaan sekä oman opetustyönsä että osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuutta.

Hyvä teoria tekee päätöksenteon helpoksi. Tämä pätee niin sähän kuin kasvatukseen. Monet erityiskasvatuksen päätökset, kuten koulusijoitukset, opetusmenetelmät, ryhmät, erityistarpeet jne. koskevat lasta. Olisi helppoa, jos olisi olemassa yksi ainoa erityiskasvatuksen teoria, joka kattaisi koko erityiskasvatusta koskevan päätöksenteon väripaletin. Jos toimintamalli kyseenalaistetaan, vaikeutuu päätöksenteko. Mikä on se teoria, johon päätösten tulisi perustua, jos lähestymistapa asiaan on uusi. Pijl ja van den Bos (1998, 111-113) katsovat, että erityiskasvatuksen tulisi sekoittaa teorioita, jotka toimivat perusteina arvioinnissa ja päätöksenteossa. Erityiskasvatuksen teorioiden tai erityisteorioiden tulisi kohdata oppilaiden erityistarpeet ja näin hyödyntää arvioinnista saatuja tietoja opetuksessa. Erityiskasvatuksen teorit näyttäisivät jos - sitten -toteamuksilta. Käyttökelpoinen teoria lähtee liikkeelle jos- lausumasta ja johtaa sitten - toteamuksiin oppilaan yksilöllisestä opetusohjelmasta. Vain teorioilla, jotka kykenevät johtopäätöksiin käytännön toimista, on suora vaikutus käytäntöön.

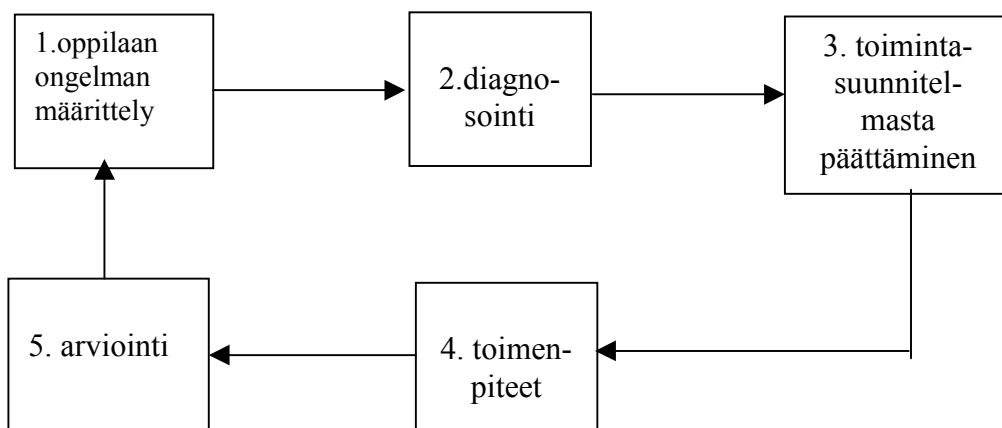
Vanhemmat ja erityisoppilaat eivät odota yhtenäisen teorian löytymistä, vaan he tyytyvät opettajien tekemiin päätöksiin. Tapa, jolla ammattilaisten päätöksenteko tapahtuu, noudattaa kahta erilaista prosessimallia. Nämä kaksi mallia ovat toimintakuvauksia askel askeleelta etenevästä päätöksenteosta. Mallit ovat

1. yhden teorian päätöksentekomalli ja
2. ohjattu kehämalli (Pijl ja van den Bos 1998).

Ensiksi mainittu päätöksentekomalli perustuu käsitykseen, että päätökset perustuvat validista teoriasta tehtyihin johtopäätöksiin. Yksi teoria ei kuitenkaan kata erityisoppilaan kompleksisia ongelmia oppimisessa. Monissa tapauksissa opettaja perustaakin opetusta koskevat ehdotuksensa kokemukselle ja intuitiolle. Tehdessään näin opettaja rakentaa oman käytäntöön perustuvan teorian, joka sisältää sekä selityksen että toiminnan. Ongelmana tällaisessa päätöksenteossa ovat virheet ja ennakkoluulot, jotka estävät hyvää päätöksentekoa.

Toinen päätöksentekotapa noudattaa ohjattua kehämallia. Aluksi oppilaan ongelma määritellään täsmällisesti, diagnosoidaan, päätetään oppilaan opetuksesta, toteutetaan tehdyt päätökset ja lopuksi arvioidaan tulokset. Toimittaessa tällä tavalla on välttämätöntä tehdä yksityiskohtainen ongelmamäärittely, käyttää hyviä välineitä, päättää tuloksista, käyttää teoreettista tietämystä diagnoosin muodostamisessa ja tehdä sitten päätökset toimintasuunnitelmasta. Ohjatun kehämallin tavoite ei ole ainoastaan ennustettavissa vaan tuotettavissa toimintana.

Malli yhdistää suunnitelman ja päätöksen evaluoinnin. Samanaikaisesti sovelletaan teoriaperusteista tietämystä, intuitiota ja kokemusta.



KUVIO 8. Oppilasta koskevan päätöksenteon eteneminen.

Johtopäätöksenä edellisistä malleista voidaan todeta, ettei erityisoppilasta koskevaa päätöksentekoa voi perustaa vain yhdelle hyvälle teorialle. Opettajan tulisikin laatia teoria yhden oppilaan tarpeisiin ja noudattaa suunnitelmaa ja kehämallin sääntöjä ja periaatteita. Erityisopetus hyödyntää pääasiassa kasvatuksen ja psykologian teorioita. [Oma] erityisopetuksen teoria nousee oppilaan tarpeista ja mukautuu tarpeiden mukaan parhaan mahdollisen tuloksen saavuttamiseksi. Päätöksentekoprosessia arvioitaessa on mahdollisuus muokata tehtyjä päätöksiä saadun palautteen pohjalta. Erityisopetuksen monimutkaiset ongelmat vaativat erityisopetuksen ammattilaisilta syvällistä paneutumista päätöksentekoon.

Päätöksentekoa erityisopetuksessa kuvaavat usein seuraavat käsitteet: [tarve], [erilaisuuden aste] ja [erityisopetuksen muoto]. Nämä käsitteet ovat perustana ammatillisessa sekä legitimoidussa että hallinnollisessa esityksessä siitä, mikä on lapselle paras. Päätöksenteon tasolla vaikuttaa tiedon variaatio. Tällaista tiedon rakenteiden kenttää erityisopetuksessa voidaan kuvata kuvion yhdeksän avulla.



KUVIO 9. Erilaisuuden käsitteen tarkastelutasot (Stangvik 1998, 145).

Kuviossa mikro-makro -tason tarkastelu viittaa tarkastelun tasoihin erilaisuuden analyysissä. Avoin-suljettu -ulottuvuus luonnehtii suhdetta muihin tieteisiin. Kehitys jollakin muulla tieteenalalla on vaikuttanut myös erityisopetukseen. Erilaisuuden tarkastelu voi tapahtua kuvion sisällä olevilla tasoilla suljetusti oman tieteenalan puitteissa tai avoimesti muut tieteet mukaan ottaen (Stangvik 1998, 144-145).

Eri toimijoiden ongelmaratkaisustrategiat ovat kulttuuriin sidottuja prosesseja. Niiden avulla organisaatiot kehittyvät rajoitetun rationaalisuuden puitteissa. Ne harvoin tavoittelevat maksimipäämääriä ja toimijoiden käyttäytyminen on vahvasti yhteisön kulttuurin mukaista. Yhteisesti päätetään, mihin ongelmiin huomio kohdistuu, miten ongelmaratkaisu ajoitetaan, miten arvioidaan jne. Kulttuuri tuntuu luovan professionaalaisia identiteettejä, jotka legitimoivat tehottomiakin toimintastrategioita. Tällaisessa tilanteessa ongelman käsittely voidaan lopettaa, kun on saavutettu tyydyttävät toimintakriteerit, vaikka itse ongelmaa ei vielä olisikaan ratkaistu. (Stangvik 1998, 145.)

Tutkimuksen kohteena oleva osa-aikainen erityisopetus toimii osana suurempaa koulusysteemiä. Päätöksenteko tapahtuu yksilötasolla vuorovaikutuksessa eri tieteenalojen edustajien kanssa esim. oppilashuoltotyöryhmissä. Kunnallisessa opetustoimen hallintojärjestelmässä päätöksenteko tapahtuu myös makrotasolla erityisopetuksen kysymyksissä. Erityisoppilasta koskeva päätöksenteko on nähtävä kokonaisprosessina, johon kuuluvat vuorovaikutustapahtumana syntyneet mikro- ja makrotasojen päätökset.

Nykypäivän koulussa tarvitaan vuorovaikutustaitoja yhteistyön sujumiseksi hyvin ja tuloksekkaasti. Erityisopetuksen tarpeen lisääntyminen tuo tämän opetuksen piiriin uusia oppilaita ja oppilaiden mukana uusia vanhempia. Nykyisessä tilanteessa eivät totutut toimintamallit enää välttämättä pädekään. Koulujen kehittämiskeskustelut ovat hyviä päänavauksia vuoropuhelulle ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen löytymiselle. Samanaikaisesti, kun kouluyhteisöihin tuodaan uutta, vanhaa rikkovaa ja kokeilevaa, tarvitaan myös säilyttävää ja järkevällä tavalla arvioivaa kokemusta. Yhteistyön vahvuus on se, että sen tulos on enemmän kuin yksittäisten jäsenten yhteenlaskettu työn tulos.

4.6. Vanhemmat päätöksentekijöinä erityisopetuksen kysymyksissä

Asiakas on tuotteen tai palvelun vastaanottaja tai hyödynsaaja riippumatta siitä, minkä osuuden tämä maksaa tuotteesta tai palvelusta (Nesheim 1993, 5). Kuntalaisilla on asiakkaina oikeus kunnallisten palveluiden käyttöön joko jonkinlaista maksua vastaan tai veloituksetta. Oppilaiden vanhemmat rahoittavat veronmaksajina koulun palvelut. Vanhemmat ovat välillisesti koulun asiakkaita; lapsille tarjotaan koulun palvelut, mutta vanhemmat voivat vaikuttaa koulun päätöksentekoon suoraan tai välillisesti. Opetus on julkista, jolloin vanhemmat voivat seurata opetusta. Välillisesti vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa poliittisten päätöksentekijöiden kautta.

Erityisopetusjärjestelyiden yhteydessä vanhempia on kuultava ja hänen kanssaan on keskusteltava (Perusopetuslaki 1998). Sourander (1991) on ryhmitellyt kodin ja koulun yhteistyömuodot seuraavasti:

- koulukohtaiset tilaisuudet (vanhempainillat ja juhlat)
- luokkakohtaiset tilaisuudet (neuvottelut, kokoukset, keskustelut)
- kuuntelupäivät (avoimet ovet, opetuksen seuraaminen) ja
- kirjallinen tiedottaminen.

Välillisesti vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa poliittisten päätöksentekijöiden kautta.

Asiakkaina oppilaat ja vanhemmat ovat myös koulupalveluiden kuluttajia. Kuluttajanäkökulmaa erityisopetuksessa käsitellen konsumerismin käsitteen kautta. Käsitettä on käyttänyt Thomas M. Skrtic (1997) erityisopetusta käsittelevässä artikkelissaan "Special Education and Student Disability: A Social/Political Perspective". Artikkelissa Skrtic kritisoi erityisoppilaiden asemaa nykyisessä koulutusjärjestelmässä. Konsumerismi tuo oppilaan ja hänen vanhempansa koulutuksen piiriin kuluttajina, joilla tulisi olla oikeus vaatia yksilöllistä palvelua. Tämä lähestymistapa merkitsee siirtymistä asiakkaan ja ammattilaisen välisestä yksinpuhelusta keskinäiseen vuoropuheluun asiakkaan/oppilaan tarpeista. Opetuksen suunnittelussa ja päätöksenteossa vaikuttaa asiakas eikä yksin ammattilaisen näkemys oppilaan parhaasta. Yhteistyö tapahtuu reflektioivaa ajattelutapaa käyttäen asiakkaan ja palveluiden tuottajan välillä eikä byrokratian standardoitujen tasojen välillä. Palveluiden tuottajat, jotka erityisopetuksen piirissä ovat oppilaan opetukseen osallistuvat työntekijät, toimivat ryhmänä, jossa jokainen tuo tietonsa, taitonsa ja asiantuntemuksensa ongelman ratkaisuun. Tiimin jäsenet ovat keskenään tasa-arvoisia, eivätkä hierarkkisessa määräysvallassa toisiinsa nähden kuten byrokraattisessa järjestelmässä. Voidaan puhua asiantuntijayksiköistä, joiden toiminnan jatkuvuus perustuu jatkuvaan asiakkaiden tarpeiden tiedostamiseen ja yhteistyöhön asiakkaiden kanssa. (Skrtic 1997, 52-54.)

Skrticin konsumerismimalli koulutuksen ohjaajana tuo esille kritiikkiä erityisopetuksen nykyistä, amerikkalaista järjestelmää kohtaan. Ohjauksessa painottuu kuluttajanäkökulma ja ulkoapäin tuleva yhteiskunnallinen ohjaus, joka vahvistaa byrokraattista rakennetta. Mallissa Skrtic ei tarkastele laajemmin koulutuspolitiikan kenttää, vaan tarkastelu jää erityisopetusta suorittavan organisaation tasolle. Skrtic tuo artikkelissaan esille koulun palvelun tuottajana, jota ohjaavat asiakkaiden vaatimukset ja tarpeet. Ajatus sopii koulutuspolitiikkamme nykyiseen markkinointifilosofiaan, mutta ei kuitenkaan ole sovellettavissa suoraan nykyiseen koulutusjärjestelmään, kuten Skrtic itsekin toteaa.

Maamme koulutuspolitiikassa tapahtuneet linjaukset ja ohjausmuutokset ovat tuoneet vanhemmat koulumaailman vaikuttajiksi ja kuluttajiksi. Vanhempien rooli passiivisista sivustaseuraajista on muuttunut aktiivisiksi päättäjiksi ja asiantuntijoiksi lapsensa koulutuksessa. □Koulutuksen markkinat antavat enemmän valtaa kaikille vanhemmille. Osa vanhemmista hyötyy systemaattisesti tästä vallankäytön mahdollisuudesta, kun osa vanhemmista kärsii siitä. Näin uudistetaan tehokkaasti koulun eriarvoisuutta työnjaossa□ (Ball 1994,10). Vaikka vanhempien ja opettajien henkilökohtaiset tapaamiset ja yhteistyöhalukkuus ovat lisääntyneet, on vanhempien rooli yhteistyössä edelleen melko passiivinen ja heidän asiantuntemustaan hyödynnetään melko harvoin koulun opetus- ja kasvatustyössä. Vaikuttamismahdollisuuksista huolimatta vanhemmat eivät kuitenkaan ole innokkaita käyttämään mahdollisuuksiaan päästä päättäjän asemaan. Vanhemmat ovat tietoisia, oppilaan vaikeuksista koulussa, mutta mahdollisista ongelmien syistä ollaan usein varsin erimielisiä ja siksi heitä on vaikea saada päättäjiksi. (Korpinen & Husso 1991; Leino 1985, 40.)

Osa vanhemmista hyötyy koulun vallan uusjaosta, osalle sen merkitys jää hämäräksi. Syrjäläinen (1997, 24) ryhmittelee vanhemmat kolmeen ryhmään. Ryhmäjako on suoraan yhteydessä sosiaaliseen taustaan. Ensimmäisen ryhmän muodostavat etuoikeutetut ja taitavat valitsijat. Ryhmä arvostaa valintamahdollisuuksia, ja koulu valitaan ilmapiirin, yleisvaikutelman ja maineen mukaan. Tärkeätä on myös, että koulu pystyy vastaamaan lapsen erityistaipumuksiin. Näitä koulun laadukkaita palveluita hyödyntävät ensisijaisesti hyvin koulutuksen ja ammattiaseman omaavat vanhemmat (Antikainen 1999, 249). Toisen ryhmän muodostavat puolittaitavat valitsijat, joilla on vain rajalliset resurssit sitoutua markkinoihin. Lapsen koulu valitaan auktoriteettien suosituksesta, parasta mahdollista ei valita eivätkä lapsen erityistaipumukset ole määrääviä. Kolmas ryhmä on valintaan kykenemättömät vanhemmat. Koulun valintaan vaikuttavat aikaisemmat kokemukset ja lapsen toveripiiri. Valinnassa läheisyys, turvallisuus, mukavuus ja paikallisuus ovat tärkeitä elementtejä.

Vanhempien kouluvalintoja tutkinut Antikainen (1999, 249) toteaa, että vapaa koulujen valinta on tuottamassa uusia ja monitasoisempia eroja. Joka kymmenes koulutulokas valitsi muun kuin asuinalueensa koulun. Koulu valittiin selvityksen mukaan useimmiten ensisijaisesti koulun tarjoaman kieliohjelman, erikoisluokan tai linjan perusteella. Koulun maine oli seuraavaksi yleisin valintaperuste. Muun kuin oman koulupiirin valinnat selittyivät vanhempien keskimääräistä korkeammalla koulutus- ja ammattitautalla. Ennen vuotta 1993 koulujen väliset erot perustuivat ensisijaisesti asuinalueiden välisiin sosiaalisiin eroihin.

Vanhempien kouluvalintojen yhteydessä voidaan puhua "kermankuorinnasta". Kouluun pyritään miellyttämään ja valikoimaan lahjakkaita lapsia. Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat vähiten haluttuja (Syrjäläinen 1997, 26). Erityisoppilaat nähdään uhkana koulutuksessa. Erityisoppilaiden mahdollisuudet selvitä standardivaatimuksista uhkaavat koulun yleistä mainetta (Galloway, Armstrong & Tomlinson 1994, 43). Vaatimukset tuloksellisuuden läpilyömisestä tulevat esille myös opetushallituksen ohjelmassa. Erityisopetuksen osalta Marja-Liisa Nikki (1994, 25) kysyy "Miten ansaitaan olemassaolon oikeus?" Vaikeassa taloudellisessa tilanteessa on pakko supistaa koulutukseen käytettäviä varoja. Tällä tavalla jokainen koulu ja oppilaitos joutuu osoittamaan olemassa olonsa oikeutuksen, joka riippuu niistä tuloksista, joita se saa aikaan. Erityisopetuksen oppilailla ei koulun kannalta ole suurtakaan markkina-arvoa koulujen keskinäisessä kisailussa paremmuudesta.

Erityisoppilaiden vanhemmat eivät aina ole kokeneet osallistumista päätöksentekoon kovinkaan tuloksellisena. Vanhemmat eivät pidä asemaansa erityisopetusta koskevassa päätöksenteossa riippumattomana. Ammattilaisten mielestä vanhemmat tarvitsevat tukea ja neuvontaa, eikä näin synny asiallista informaatiota päätöksentekotilanteessa. Ammattilaisten rooli voi olla hyvinkin kaksitahoinen vanhempien kanssa tehtävässä päätöksentekotilanteessa. Ensinnäkin ammattilaisten rooli saattaa sekoittaa vanhempien objektiivista päätöksentekoa. Toiseksi ammattilaisten määräävä asenne alistaa vanhempien osallistumista itsenäisesti päätöksentekoon. Ammattilainen toimii tiettyjen roolien mukaan päätöksentekotilanteessa vanhempien kanssa. Tällaisia rooleja ovat lääkäri-potilas -malli, asianajajana tai konsulttina toimiminen, lapsensuojelijana ja resursseja turvaavana henkilönä esiintyminen. (Galloway ym. 1994, 72-97.)

Royster ja McLaughlin (1996, 24-34) korostavat myös erityisopetuksessa opettajan asiantuntijaroolia vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. He puhuvat toimimattomasta,

traditionaalisesta tavasta tehdä yhteistyötä. Heidän mielestään vanhempien ja ammattilaisten välistä vuorovaikutusta tulisi kehittää seuraavien neljän faktorin avulla. Näitä faktoreita ovat

1. Kuuntelemisen taito. Vanhemmat ja ammattilaiset ovat aktiivisia kuuntelijoita ja pyrkivät ymmärtämään toistensa näkemyksiä.
2. Luottamuksen ylläpitäminen. Luottamus on välttämätön edellytys toimivalle yhteistyölle, jossa tavoitteena on lapsen koulutuksesta ja opettamisesta huolehtiminen.
3. Yksilöllisten arvojen hyväksyminen. Ammattilaisten tehtävänä ei ole arvostella vanhempien arvojärjestelmää ja pitää omaa hyväksyttävämpänä.
4. Kumppanuus yhteistyössä. Vanhempien ja ammattilaisten tulisi nähdä toisensa tasavertaisina yhteistyökumppaneita lapsen kasvatuksessa ja toimia yhdessä yhteistyöesteiden poistamiseksi.

Vanhempien ja opettajien aktivoiminen tehokkaiisiin yhteistyötekniikoihin edellyttää koulutusta. Koulutuksen tavoitteena on tehokkaiden kommunikaatiokeinojen oppiminen vuorovaikutuksessa. Vanhempia tulisi rohkaista osallistumaan lasta koskevaan päätöksentekoon ja pitämään puoliaan lapsen koulutusta koskevissa kiistakysymyksissä. Opettajat puuttuvat yhteistyössä yleensä lapsen ja perheen erityistarpeisiin. Normaalit ongelmat tai perheen tavanomaiset toimintatavat vääristyvät monesti erityisongelmiksi. (Royster & McLaughlin emt.)

Päätöksenteossa erimielisyydet nousevat erilaisista kokemuksista, käytännöistä, ideologioista ja asioiden erilaisesta tulkinnasta. Vanhempien osuus päätöksenteossa voi olla hiljaista taustamuminaa tai vanhempien ääni voi nousta hyvinkin voimakkaana kuuluviin. Erilaiset näkemykset ovat myös perustava elementti sosiaalisessa tulkinnassa. □Vanhemmat korostivat hyvän opettajan saamista. Koulu vaati, että lapsi tarvitsee resursseja; oman opettajan, rampin, luiskan ja lisäopetusaikaa. Vanhemmat odottivat saavansa lapselle todella erityisopetusta, kun taas koululle kysymys oli suuremmista kokonaisuuksista. □ (Stangvik 1998, 149-150.)

Calloway ym. (1994, 126-127) ovat tarkastelleet konfliktitilanteita, jotka tapahtuvat erityisopetuksessa profession edustajan ja oppilaan vanhempien välillä. Käytännössä he ovat havainneet, että byrokratisoituneessa ammattilaisen ja vanhempien päätöksentekotilanteessa prosessi saattaa johtaa tilanteeseen, jossa vanhempien primaritehtävä on legitimoida ammattilaisten päätökset. Vanhempien tehtävä on lähinnä kuunnella ja vakuuttua ammattilaisten tekemistä päätöksistä ja yhtyä niihin. Ammattilaisilla on ainutlaatuinen valta-asema tiedon ja ennakoita itsestään selvien päätösten portinvartijoina. Ammattilaiset tietävät voivansa käyttää pakkovaltaa yhteistyöhaluttomien vanhempien kanssa. Ammattilaiset voivat olla konfliktitilanteessa vanhempien kanssa, mutta konflikteja voi syntyä myös ammattilaisten ja hallintovirkamiesten kesken.

Konfliktitilanteet kuuluvat lähes väistämättä opettajan työhön. Tavallisimmat konfliktit, joita opettaja kokee työssään, liittyvät oppilaisiin. Sen sijaan verraten harvinaisia ovat konfliktit oppilaiden vanhempien, kollegoiden tai rehtorin kanssa, mutta toisaalta ne koetaan stressaavampina kuin oppilaiden kanssa sattuneet ristiriitatilanteet. Opettaja kohtaa suhteellisen harvoin työssään vakavia konfliktitilanteita, mutta niillä voi olla hyvinkin syvällisiä vaikutuksia vuosien päähän. Konflikteista aiheutuvat uhkat kohdistuvat opettajaan itseensä tai konkreettisiin työn edellytyksiin.

Konfliktit heikentävät myös opettajan viihtyvyyttä ja jaksamista. Konfliktit voidaan nähdä myös positiivisina lähtökohtana muutokselle ja kehitykselle niin yksilö- kuin yhteisötasolla. (Haikonen 1999.)

Vanhemmat ovat aina olleet kuultavina lasta koskevassa erityisopetuksen päätöksenteossa. Päätöksenteko on vaikeaa, kun kyse on omasta lapsesta ja oikean parhaan ratkaisun löytämisestä hänelle. Vaativa asiakkuus voi helposti kääntyä kuuliaisuudeksi ja vuorovaikutuksen lukkiutumiseen konfliktiksi. Vakiintuneet koulun käytännöt ohjaavat vanhempien ajattelua. Koulu edustaa asiantuntemusta, tietoa ja hallitsee toimintatavat erityisopetuksen kysymyksissä.

Vanhempien tehtäväksi jää valita esitetyistä vaihtoehtoista paras. Enemmän onkin ehkä ollut kyse vanhempien johdattelusta kuin uusien ratkaisujen ja toimintavaihtoehtojen keskustelusta. Vahvat segregatiota puolustavat näkemykset tuovat oman lisänsä erityisopetuksen kysymyksistä keskusteltaessa sekä koulussa että koko ympäröivässä yhteiskunnassa. Siimes ja Tuunainen (1989, 19-20) tuovat tiivistäen esille vallitsevaa ajattelumallia. Jos joku ei halua ottaa lasta, mitä vaihtoehtoja hänellä sitten on. Olemmeko rehellisiä sanoessamme ”lapsen edun mukaista” olevan, että hänet sijoitetaan muualle? Emmekö silloin ajattele myös ”omaa etuamme”? Pitääkö meidän huolehtia ”niistä” lähimmäisopin tai humanismin hengessä? Eikö riitä, että maksamme verot ja yhteiskunta huolehtii?

4.7 Koulutuksen tuloksellisuus

Clarkin ohjauskolmiossa markkinat nousevat yhdeksi merkittävimmäksi tekijäksi koulutuksen ohjauksen tarkastelussa. Clark käsittelee markkinoita toisaalta tietoisena ohjauskeinona, toisaalta käskyvallan ja sääntelyn vastakohtana. Siinä missä käskyvalta perustuu valtaan, markkinat nojaavat vaihtoon, jossa keskeisenä on vaihtoon perustuva vuorovaikutus. Vaihto voidaan nähdä ihmisten välisen yhteistyön organisoimisen välineenä. Laitila (1999, 30) pitää Clarkin mallin markkinoita synonyymina ei-valtiolliselle, ei-säänneltylle, mutta toteaa, että kolme Clarkin ideaalityyppiä valtiosysteemi, markkinasysteemi ja professionaalinen systeemi sekoittuvat käytännössä keskenään.

Markkinoiden osuus uutena tapana ohjata on noussut vahvasti esille 1990-luvulla kuntien palvelustrategioiden kehittämisessä. Tähän on monia syitä. Kuntien hyvinvointitehtävien osuus on noussut voimakkaasti aina 1960-luvulta lähtien. Kunnan ja valtion välisessä suhteessa on ryhdytty kiinnittämään erityistä huomiota toimintojen hajauttamiseen ja säädösten purkuun sekä kunnallishallinnon sisäiseen uudistamiseen. Hyvinvointivaltion tämänhetkistä vaihetta voidaan kuvata uudelleen arvioinnin kautena, jolloin verorasitus koetaan korkeaksi ja julkisten palveluiden laatua kritisoidaan. Huomiota kiinnitetään palveluiden kustannuksiin, laatuun, tehokkuuteen, vaikuttavuuteen ja toiminnan asiakaskeskeisyyteen. (Hautamäki 1990, 25.)

Koulutuksen ohjauksessa löytyy uusia kehityslinjoja nimenomaan markkinaohjauksen painoarvon korostuessa. Voidaan sanoa, että markkinat ovat tuoneet lisäväriä kuntahallintoon ja pakottaneet suuntaamaan toimintaa pois perinteisestä keskusjohtoisesta toimintapolitiikasta. Kuntien koulutuspalveluiden tuottamista ja niiden ohjautumista on tarkasteltava epäsuoran markkinaohjauksen perpektiivistä. Epäsuoralle markkinaohjaukselle on ominaista, että palveluiden käyttäjien tai asiakkaiden tarpeet ja preferenssit kanavoituvat palvelutuotantoon

poliittis-hallinnollisen prosessin kautta. Poliittis-hallinnollisen ohjauksen käsite laajasti ymmärrettynä pitää sisällään kuntien eri muodoissaan harjoittaman poliittisen ja hallinnollisen ohjauksen. Palvelutuotantoon liittyvä päätöksenteko tapahtuu luottamushenkilöiden ja viranhaltijoiden toimesta palvelutuotantoprosessista erillään. Peruskouluissa palvelutuotantoon liittyvät ratkaisut ovat muita koulutyyppejä sidotumpia. (Ojala 1997, 40-43.)

Kunnan koulutuspalveluiden tuotantoa on syytä tarkastella nimenomaan välillisen markkinaohjauksen näkökulmasta. Perusteluna näkisin ensinnäkin sen, että palvelutuotantoa on perinteisesti ohjattu raamibudjetoinnin sekä toimialojen ja viranhaltijoiden itsenäisten päätösten puitteissa. Asiakkaiden näkemysten ja tarpeiden on uskottu riittävästi ohjaavan toimintaa edustuksellisen demokratian välityksellä. Toiseksi todellista kilpailun ja valinnan vapautteen perustuvaa markkinamaisuutta löytyy kunnista varsin vähän (Karila 1998b). Kolmanneksi peruskoulun palvelut ovat asiakkaille maksuttomia. Budjetti vastaa organisaation ulkopuolella syntyviä tuottoja, joilla ei välttämättä ole mitään yhteyttä tehtävän työn määrään ja laatuun. Markkinasidonnaisessa organisaatiossa tuotot kytkeytyvät välittömästi tuotantoon. Budjetti kootaan alhaalta ylöspäin ja jokaisen toiminta-alueen kannattavuus tulee tarkasteluun. Budjettisidonnaisessa organisaatiossa budjetilla ohjataan ylhäältä alaspäin toiminta-alueita (Bergstrand 1997, 105-106).

4.7.1 Tulosohtaukseen siirtyminen

Koko koulutuspolitiikan kentällä ja eri hallinnon tasoilla on syntynyt vahva liike tuloksellisen toiminnan ja sen arvioinnin kehittämiseksi. 1990-luvun ajan kunnat ovat toimineet tulosjohtamisväritteisen ohjausideologian mukaisesti. Koulutuksen toimijat ovat havahtuneet siihen tosiasiaan, että olemassaolon oikeutus tulee myös ansaita. Hallinnon eri tasoilla on ollut pakko osoittaa tarpeellisuutensa ja korvaamattomuutensa. Kouluhallinnon huipulta alkuun saatetut aaltoliikkeet kehityksen eteenpäin viemiseksi ovat puhaltaneet uutta vauhtia koko koulukulttuurin muuttamiseksi. Tuloksellisuuden arvioinnista saatu hyöty on moninkertainen; siitä hyötyvät päätöksentekijät, koulun toimijat ja asiakkaat. Samalla on viritelty kilpailuhenkeä, kuten vapailla markkinoilla on tapana. Kunnan peruskoulutuksen kilpailukentällä ensimmäisenä maalin saavuttaneet eivät välttämättä voita kovinkaan suuria palkintoja, ja saattaa olla, että viimeistenkin maaliviivan ylittäneiden lohdutuspalkinnot ovat samanarvoisia kuin voittajien. Peruskoulutuksessa kaikilla tulee olla tasavertaiset mahdollisuudet opetukseen ja budjetti rajoittaa ylimääräisen materiaalsen hyödyn jakamista.

Tulosjohtaminen kytkeytyi päätäntävällän hajauttamiseen. Desentralisaatio on merkinnyt ennen muuta tehtävien siirtoa julkishallinnon sisällä valtiolta kunnille. Näin päätäntävältä on siirretty alemmille hallinnon tasoille. Desentralisoinnin myötä ovat vahvistuneet vaatimukset yhteiskunnallisesta tilivelvollisuudesta. Minkään instituution olemassaolo ei enää ole itsestäänselvyys, vaan instituution on lunastettava olemassaolonsa oikeutus osoittamalla vaikuttavuutensa, tuloksellisuutensa ja taloudellisuutensa (Vanne 1995, 107; Sarjala 1997).

Tulosjohtaminen on alunperin tähdännyt tuotantoelämän organisaatioiden esimies- ja alaisuuden uudistamiseen. Kun se on siirretty julkishallintoon, on sen soveltamisella pyritty organisaatioiden kokonaisjärjestelmän muutokseen. Johtamisen uudistamisen ohella tämä muutos on pitänyt

sisällään suunnittelu- ja ohjausjärjestelmän, organisaatorakenteen, päätöksentekojärjestelmän sekä organisaatiokulttuurin uudistamistavoitteet. Kyseessä on ennen kaikkea vastuiden sopimisesta uudella tavalla: hallinto- ja organisaatiojärjestelmien puitteissa on sovittu resursseja osoittavan ohjausyksikön ja palvelut tuottavan tulosityksikön kesken saavutettavista tavoitteista ja niiden arvioinnista. Tulosten saavuttamisen keinot on jätetty tulosityksikön päätettäväksi, ja asiakaspalvelu nousee toimintaa ohjaavaksi tekijäksi. Organisaatioyksiköiden toimintavapaus on toisaalta lisääntynyt, mutta samalla on korostunut niiden vastuu tuloksista. (Hirvi 1995, 52 - 53; Möttönen 1998, 157; Summa & Virtanen 1998.)

Tuloksellisuuden käsitteellä ei ole mitään yhtenäistä vakiintunutta määritelmää, vaan sen käyttö vaihtelee (ks. Lumijärvi 1990, 1994; Pitkänen 1986; Valtionvarainministeriö 1988). Tuloksellisuuden jäsentämisessä voidaan käyttää seuraavaa luokitusta korostaen eri näkökulmia:

Liike- ja kansantaloustieteellisestä näkökulma

1. sisäinen tehokkuus ja ulkoinen tehokkuus (hallintotieteellinen kirjallisuus)
2. tulostehokkuus, suoritetehtokkuus
3. tekninen tehokkuus ja allokaatiivinen tehokkuus (kansantaloustieteellinen kirjallisuus)

Liiketaloustieteellisestä näkökulma

4. liiketoiminnan tulokset, toiminnalliset tulokset ja tukitulokset.

Taloustieteellisestä näkökulma

5. taloudellisuus, tuottavuus ja vaikuttavuus

Julkishallinnollisesta näkökulma

6. sisäinen tehokkuus, laatu, sisäinen sosiaalinen toimivuus, vaikutukset (Lumijärvi 1990, 1994)
7. tuottavuus ja/tai taloudellisuus, vaikuttavuus, kustannusvaikuttavuus, palvelukyky (kunnallisen alan tuloksellisuuskäsitteet). (Partanen 1992, 23.)

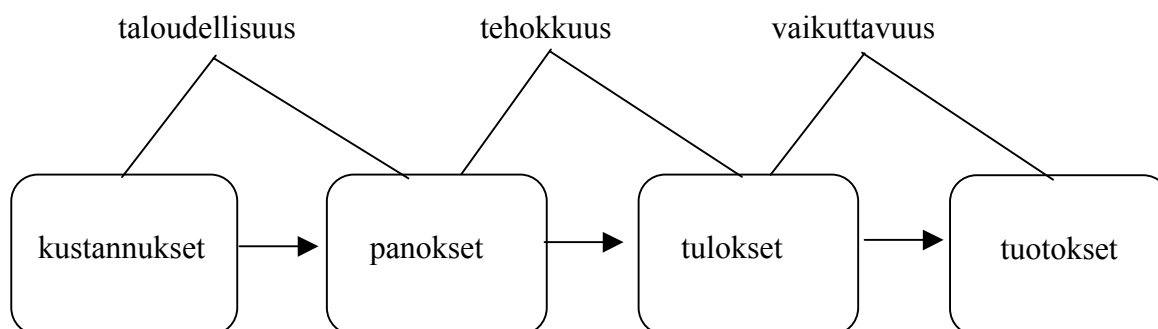
Liiketaloudelliset tuloksellisuuden käsitteen määrittelyt ohitetaan tässä yhteydessä, koska ne perustuvat liiketalousperiaatteella toimivissa tai maksullisia palvelutoimintaa harjoittavissa organisaatioissa. Sen sijaan vaikuttavuus-, taloudellisuus-, tuottavuusmalli on lupaavampi lähtökohta kunnallista palvelutoiminnan tuloksellisuutta tarkasteltaessa. Lähtökohtana ovat kustannukset, joita tarvitaan toiminnan toteuttamiseksi. Kaikkia kuntalaisten tarpeita ei ole mahdollista tyydyttää kunnallisella palvelutuotannolla.

Tuloksellisuutta voidaan tarkastella ulkoisena ja sisäisenä tuloksellisuutena. Ulkoisella tuloksellisuudella tarkoitetaan koulun vaikuttavuutta, siis niitä pysyväisluonteisia vaikutuksia, joita koulutuksella on yksilön elämään ja koulutukseen osallistuvien kautta ympäröivään yhteiskuntaan. Sisäisellä tuloksellisuudella tarkoitetaan sitä laatutasoa, joka toiminta-prosesseilla on tavoitteiden saavuttamiseksi. Tuloksellisuutta on myös organisaation sisäinen toimivuus, joita ovat mm. organisaation ilmapiiri, henkilöstön koulutus, työn organisointi ja henkilöstön sitoutuneisuus. Tuloksellisuus voidaan nähdä siis toisaalta sisäisenä (panos-tuotos-ajattelu) ja toisaalta ulkoisena (yhteiskunnan vaatimusten mukainen toiminta, laatu) tehokkuutena. (Helakorpi ym. 1996, 186-189.)

Tuloksellisuutta määriteltäessä esille nousevat taloudellisuus, tehokkuus, vaikuttavuus ja tuottavuus. Vaherva ja Juva (1985) korostaa vaikuttavuutta (effectiveness). Vaikuttavuudessa Vaherva ja Juva erottelevat aikaperspektiivin perusteella primaarit, sekundaarit ja tertiääriset vaikutukset sekä mikro- että makrotasolla. Samoin Lumijärvi (1988; 1994, 16-17) erottelee vaikuttavuuden ajan ja arvioinnin laajuuden mukaan koulutuksen yksilöllisistä vaikutuksista yhteiskunnan tasolle. Raivolan (1992a, 164) mukaan vaikuttavuudesta puhutaan silloin, kun kyse on ei-rahallisten tekijöiden vaikutuksesta tuloksellisuuteen.

Vaikuttavuudessa on kyse tavoitteiden saavuttamisesta eli siitä, miten asiakkaiden tarpeet on tyydytetty (Raivola 1999, 98). Toiminta on sitä vaikuttavampaa, mitä paremmin toiminnan vaikutukset vastaavat toiminnan tavoitteita tai niiden taustalla olevia tarpeita. Vaikuttavuutta tarkastellaan kahden dimension kautta: yhteiskunnallisena vaikuttavuutena ja asiakaspalvelukyknä. Yhteiskunnallinen vaikuttavuus merkitsee sitä, miten hyvin toiminta tyydyttää yhteiskunnan vallitsevia arvoja, kollektiivisia tarpeita ja niihin liittyviä arvoja. Yhteisötason vaikuttavuus on sitä, että oppimisen tulos vastaa sisällöltään ja vaikutuksiltaan yhteiskunnan asettamia tavoitteita. Asiakasvaikuttavuus vastaa asiakkaiden tarpeiden tyydyttämistä. Opetustoiminnassa tällaisina voidaan pitää kasvatuksellisia vaikutuksia ja oppimistuloksia. (Laukkanen 1997, 16-23; Ropponen 1995, 226; Valtionvarainministeriö 1991, 11-12.)

Seuraavassa kuviossa on esitetty organisaation tavoitteellinen toiminta, jonka lähtökohtana ovat taloudelliset voimavarat.



KUVIO 10. Taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus (Raivola 2000, 194).

Panostekijöillä tarkoitetaan Raivolan (1998) mukaan oppilaita, opiskelijoita, opettajia mitattuine valmiuksineen ja lähtötasoineen, perusmateriaaleja, rakennuksia kalusteineen eli kaikkea sitä, jota voidaan kutsua oppimisen infrastruktuuriksi. Raivola tuo esille myös panostuksiin liittyvät ongelmat. Ensinnäkin ne lasketaan liian pieniksi, ja toiseksi koulutusjärjestelmän moniportaisuudesta ja jatkuvuudesta johtuen edellisen koulutusvaiheen tuotosta käytetään seuraavan vaiheen panoksena.

Raivolan (1992b) mukaan tehokkuudesta on kyse, kun panostekijät mitataan rahassa. Lumjärvi (1990; 1994) painottaa tuloksellisuuteen kuuluvan sisäisen tehokkuuden ja sisäisen sosiaalisen toimivuuden. Sisäisellä tehokkuudella on Lumijärvellä taloudellinen komponentti, ts. miten säästeliäästi ja taloudellisesti voimavaroja käytetään suoritteisiin nähden. Sisäinen tehokkuus paranee, kun tavoitteiden suuntaista kasvatuksellista tuotosta nostetaan entisillä panoksilla (Raivola 1992b,

200). Koulun palvelustrategian tarkastelussa ei tehokkuutta voida jättää tarkastelun ulkopuolelle. Sisäinen palvelukyky edellyttää organisaatiolta sisäisten prosessien jäsentämistä niin, ettei niihin liity häiriöitä, jotka estävät tuloksellisen toiminnan (Raivola 1998a, 99).

Organisaation tuottavuuden yhtenä osa-alueena nousee esille sisäinen sosiaalinen toimivuus. Lumijärven tavoin yhdistän tehokkuuteen tuottavuus-taloudellisuus -ulottuvuuden, mutta lisäksi tehokkuuteen myös organisaation sisäisen sosiaalisen ulottuvuuden. Tuloksellisuutta on myös organisaation sisäinen toimivuus, jota on mm. organisaation ilmapiiri, henkilöstön koulutus, työn organisointi ja henkilöstön sitoutuneisuus.

Jakku-Sihvosen (1994, 12-13) mukaan toiminta on taloudellista, kun taloudelliset resurssit käytetään päämäärän osalta edullisimmin. Tehokkuutta on opetuksen ja koulujärjestelmän toimivuus, joustavuus ja oikea-aikaisuus. Vaikuttavuudella on Jakku-Sihvosen (emt.) mukaan aikaulottuvuus ja vaikuttavuus ilmenee yksilön ja yhteiskunnan myönteisenä kehityksenä.

Lakisääteisen arviointijärjestelmän luominen on tullut välttämättömäksi siirryttäessä enemmän koulutuksen tavoitteisiin ja toimintaan perustuvaan lainsäädäntöön. Tulosten arvioinnissa sivistysvaliokunnan mietinnön (1998, 18-20) mukaan koulutuksen tuloksia tulee arvioida siten, että tuloksellisuuden osa-alueina arvioidaan opetustoimen vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta. Tulosten arviointi on monitasoista ja kohdistuu mm. oppiainekohtaisiin

arviointeihin, koulutuksen tila- ja koulutusjärjestelmäravioinnit ja teema-arviointeihin. Arvioinnin seurantajärjestelmää ohjaa opetushallitus, jonka tehtävänä on opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden toiminnallisten vaikutusten seuranta lähinnä arvioinnin avulla. (Opetushallitus 2000a, 2-4/6.) Tuloksellisuuden arvioinnissa painotetaan osa-alueita, jotka ovat näkyvissä kuviossa 11.

TULOKSELLISUUDEN OSA-ALUEET		
Vaikuttavuus	tehokkuus	Taloudellisuus
1. oppimistulosten saavuttaminen	1. koulutustarjonta	1. koulutusvoimavarojen määrä, kohdentuminen ja käytön tehokkuus
2. oppimisvalmiudet	2. koulutuksen ajankohtaisuus ja reagointikyky	2. rahoitusjärjestelmän toiminta ja rahoituslähteet
3. kommunikaatiovalmiudet	3. pedagogiset järjestelyt ja opetuksen laatu	3. vaihtoehtoiset tuotantotavat
4. itsensä kehittämishalukkuus	4. koulutuspituudet	
5. koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus.	5. koulutuksen läpäisy	

KUVIO 11. Painopistealueet koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa.

Organisaation tehokas sisäinen toiminta lisää tuloksellisuutta, kun taas jonkin osa-alueen toimintavaje on esteenä tuloksellisuuden saavuttamisessa. Autio (1988) on luetellut organisaation kokonaistehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä, joita ovat

1. johtajuus (tiedot, taidot, johtamistyyli, säännöt, vallan perusta, vuorovaikutussuhteet, tehtävät jne.)
2. suhteet ryhmässä (koko, ikä, kiinteys, tavoitteet, vuorovaikutussuhteet, esimiehet, tehtävät)
3. rakenteet ja järjestelmät (organisaatorakenne, valvontajärjestelmät, palkitsemisjärjestelmät, valtarakenne, ihmistyytit)

4. työmotivaatio ja kyvyt
5. roolit
6. taloudellinen ja teknologinen ympäristö.

Koulutuksen palvelusektorilla sisäinen tehokkuus nousee tuloksellisuuden kohdalla huomion arvoiseksi tarkastelukohteeksi. Sillä tarkoitetaan sitä laatutasoa, joka toimintaprosesseilla on tavoitteiden saavuttamiseksi. Asiakaspintaa lähinnä olevana tasona koulun sisäinen toiminta heijastuu tavoitteiden saavutuksina ja asiakkaiden tarpeiden tyydyttämisenä.

Opetushallituksen kannanotoissa organisaation tehokkuus ymmärretään toiminta- ja järjestelmätason tehokkuutena sekä taloudellisuutena. Tehokkuus suhteuttaa toiminnan tuotokset käytettyihin voimavaroihin. Tehokkuus lisääntyy, jos nykyistä pienemmällä panostuksella saavutetaan vähintään yhtä hyvä tulos kuin ennen panostuksen vähentämistä. Tällöin kyseessä on taloudellinen tehokkuus, mutta tehokkuutta voidaan tarkastella myös organisaation toiminnan, menettelytapojen ja menetelmien suhteen. Järjestelmätason tehokkuuden komponentteja ovat rakenteen joustavuus ja toimivuus sekä aika. Tällöin koulutuspalvelut kohtaavat asiakkaat tietojen, taitojen ajan ja paikan suhteen oikein. (Laukkanen 1997, 16-23; Jakku-Sihvonen 1994, 12; 1997, 2; Ropponen 1995, 226.)

Jatkuvan laadun kehittämisen toteuttamisessa on seitsemän olennaista elementtiä ketjuna. Jatkuva laadun kehittäminen on mahdollista vain, jos kaikki elementit ovat olemassa samanaikaisesti (Tribus 1994, 86). Knoster (1991) on kuvannut koulujärjestelmää ja siinä tapahtuvaa kehitystä viiden eri elementin kautta. Jos jokin komponenteista puuttuu, merkitsee se häiriötä organisaation toiminnassa. Seuraavassa kuviossa 12 on kuvattu ne edellytykset, jotka organisaation kehittymistä ajatellen ovat olennaisia. Jokainen aukko merkitsee palveluketjussa häiriötä, jotka vaikuttavat toiminnan heikentymiseen. Tribusin (1994) ja Knosterin (1991) elementit ovat osin samoja, mutta Tribusin määritelmässä peruselementit kuuluvat yleisesti organisaatioihin, kun taas Knoster rajoittuu kouluorganisaatioihin. Tribusin seitsemän peruselementtiä ovat filosofia, visio, strategia, taidot, resurssit, palkinnot ja organisaatio. Peruselementeistä filosofian puuttuminen merkitsee sitä, että organisaation johtoa ei seurata ja strategian puuttuminen johtaa huonoihin tuloksiin. Seuraavassa kuviossa on esitetty Knosterin koulujärjestelmän komponentit ja jonkin komponentin puuttumisen vaikutus tuloksellisuuteen ja organisaation toimintamalleihin.

VISIO +	TAIDOT +	KANNUS- TIMET +	RESURS- SIT +	OPETUS- SUUNNI- TELMA +	= MUUTOS
	TAIDOT +	KANNUS- TIMET +	RESURS- SIT +	OPETUS- SUUNNI- TELMA +	= KAAOS
VISIO +		KANNUS- TIMET +	RESURS- SIT +	OPETUS- SUUNNI- TELMA +	= AHDISTUS
VISIO +	TAIDOT +		RESURS- SIT +	OPETUS- SUUNNI- TELMA +	= TAANTUMA
VISIO +	TAIDOT +	KANNUS- TIMET +		OPETUS- SUUNNI- TELMA +	= FRUSTRAATIO
VISIO +	TAIDOT +	KANNUS- TIMET +	RESURS- SIT +		= ORAVANPYÖRÄ

KUVIO 12. Koulujärjestelmän komponenttien vaikutus koulusysteemiin tuloksellisuuteen (Knoster 1991).

Tuloksellisuuden tarkastelussa lähtökohdan muodosti tieteellinen ympäristö, jossa käsitettä käytetään. Kouluorganisaatio muodostaa oman kunnallisalaan kuuluvan ympäristön, jolloin oman tutkimukseni kannalta, tuloksellisuuden käsitteistöä voidaan lähestyä julkishallinnollisesta näkökulmasta. Voimistuneet vaatimukset julkishallinnollisten organisaatioiden tulosvastuullisuudesta edellyttävät myös taloudellisen näkökulman ottamista mukaan tuloksellisuuden tarkasteluun. Koska tutkimukseni kohdistuu yhteen opetustoimen sektoriin, on sisäisellä toimivuudella eli tehokkuudella keskeinen osuus erityisopetuksen tuloksellisuuden kannalta. Kuorelahden (1995, 65-66) mukaan erityisopetuksen tehokkuudessa on kyse siitä, kuinka hyvin yksilölliset erityistarpeet otetaan huomioon oppimistilanteen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kuorelahti pitää ongelmallisena erityisopetuksen tuloksellisuuden tarkastelussa koulutuksen ja oppimisen vaikutusten määrittelyä (ks. myös Raivola (1992b, 168-169). Erityisopetuksen kvantitatiiviset tulokset eli koulutuksen tulokset ovat vaatimattomia, jopa negatiivisia oppilaan myöhemmän koulusijoittumisen suhteen. Toisin sanoen, mitä enemmän erityisopetusta, sitä todennäköisemmin oppilas ei jatka ylempään koulutukseen. Taloudellisuudessa on tarpeen arvioida myös oppimisen tulosta, koska erityisopetus on yleisopetukseen verrattuna kaksi – neljä kertaa kalliimpaa.

4.7.2. Arviointi koulutuksen kehittämisessä

Kouluhallintokulttuurin muutos on merkinnyt käytettyjen ohjaustapojen, normiohjauksen ja keskusjohtoisuuden, kaventumista. Keskushallinnon rooli painottui 1990-luvun alussa säätelyn purkamiseen, jolloin keskushallinnon vahvat toimenpiteet keskittyivät tavoitteiden asettamiseen. Lisäksi opetushallitukselta edellytettiin arviointimenetelmien kehittämistä (Laukkanen 1998, 141). Vallan delegointi ja päätäntävallan hajauttaminen merkitsivät uuden ohjaustavan käyttöönottoa. Arviointi nousi muiden ohjaustapojen rinnalle ja on nyt nousemassa keskeiseksi tavaksi ohjata koulutuksen sektoria. Arviointi on kuulunut koulun käytäntöihin koko sen olemassaolon ajan. Mistään uudesta tulokkaasta ei siis ole kyse. Arvioinnin luonne ja merkitys ovat kuitenkin muuttuneet aikojen kuluessa.

Guba ja Lincoln (1989, 22-41) tarkastelevat arvioinnin kehitystä neljän eri arviointisukupolvien kautta. Kehityksessä he erottavat arvioinnin kehityksessä seuraavat vaiheet:

1. mittaamisorientoituminen
2. deskriptio-orientoituminen
3. arvosteluorientoituminen ja
4. neuvotteluorientoituminen.

Heidän mukaansa on nyt menossa neljäs sukupolvi, joka kohdistuu kaikkeen koulutuksessa ja jossa mukana tulisi olla kaikki, joita asia koskee (toimijat – hyötyjät – uhrin). Neuvotteluorientoituneessa arvioinnissa pyrkimys on vastaanottavaan, rakentavaan arviointiin. Lähtökohtana ovat yhteisesti sovitut tavoitteet ja vaatimukset, jotka arvioinnille asetetaan. Arvioinnin tuloksena tulisi löytää eri arviointiosapuolten välinen konsensus. Scrivenin (1991, 158) mukaan neljännen sukupolven neuvotteluorientoituminen ja totuuden perustaminen siihen merkitsee tieteen lopullista hylkäämistä. Tämän tien käyttäminen johtaa umpikujaan, josta ei ole enää paluuta. Julkisen sektorin konsensukseen ja asiakasläheisyyteen tähtäävä päätöksenteko puoltaa kuitenkin Guban ja Lincolnin (emt.) neuvottelukeskisyyttä arvioinnissa. Neuvottelujen tarpeellisuutta voidaan puolustella sillä, että tavoitteiden ja menettelytapojen määrittäminen kietoutuvat toisiinsa päätöksenteossa. (Laukkanen 1995c, 130.)

Arvioinnin määrittelyssä lähtökohtana pidetään tässä yhteydessä koulutuksen sektorilla käynnissä olevia uudistuksia ja niihin kohdistuvia vaatimuksia. Arviointi tulee suuntautumaan koulutuksen tuloksellisuuteen. Koulutus on tuloksellista silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu. Tällöin kyse on arvioinnin laaja-alaisesta tulkinnasta, jossa arvioidaan oppimisprosessin seurauksia sekä tehdään johtopäätöksiä koulutuksen tavoitteiden, prosessien ja tuotosten arvosta ja tehokkuudesta. Kouluorganisaatiot tulevat entistä enemmän tilivelvollisiksi ja vastuullisiksi omasta toiminnastaan ja tuloksistaan. Tällainen vastuu kohdistuu koulun asiakkaisiin eli oppilaisiin ja toimeksiantajaan eli yhteiskuntaan. (Laukkanen 1997, 16-23; Jakku-Sihvonen 1994, 12; 1997, 2; Vaherva 1995; 1983, 39.) Voidaankin todeta, että etukäteiskontrollin merkitys on vähentynyt ja on siirrytty jälkikäteiskontrolliin.

Koulutuksen taloudellisuuden arvioinnissa on kyse arvosidonnaisesta päätöksenteosta. Koulutukseen sijoitettujen resurssien määrät ovat vähentyneet, mutta tavoitteenasettelussa ei kuitenkaan ole tingitty. Onkin pyritty tehokkuuteen pienimmillä kustannuksilla. Huolimatta koulutukseen varattujen resurssien vähentämisestä, on koulutuksen tavoitteet asetettu korkealle. Voidaankin Laukkasen (1997, 16-23) mukaan puhua aggressiivisesta tavoitteenasettelusta kilpailukyvyn parantamiseksi. Ruohotien (1993, 182-183) mukaan pedagogisten ympäristöjen laadullinen kehittäminen ei tulisi tapahtua vain resurssien määrällisellä lisäyksellä, vaan resurssien tarkoituksenmukaisemmalla käytöllä. Kehittämisen tulisi kohdistua myös organisaation toimintarakenteisiin, menetelmiin ja henkilökuntaan. Inhimilliset voimavarojen kehittäminen voidaan nähdä sekä keinona että päämääränä.

Arviointi on väline, jonka kautta koko suomalainen yhteiskunta, niin suunnittelu- ja päätöksentekokoneisto kuin kansalaiskeskustelukin, tulee saamaan keskeisen informaation koulutuksen kehittymisestä maassamme. Koulutuksen arviointi monipuolisesti ja kattavasti toteutettuna tuottaa tavoitteita tukevaa ja/tai korjaavaa informaatiota. Järjestelmäarvioinnissa korostetaan monipuolisuutta, systemaattisuutta ja legitimiisyyttä. Tuloksellisuuden arvioinnin tarkoituksena on selvittää, miten hyvin koulutus vastaa niitä tavoitteita, joita varten koulutusta järjestetään. Jotta tuloksellisuuden arviointi olisi mahdollista, on tuotettava sekä laadullista että määrällistä tietoa. Tietoa tarvitaan koulutustoiminnan tehokkuudesta, taloudellisuudesta ja vaikuttavuudesta. (Hirvi 1995, 56; Jakku-Sihvonen 1997, 2.)

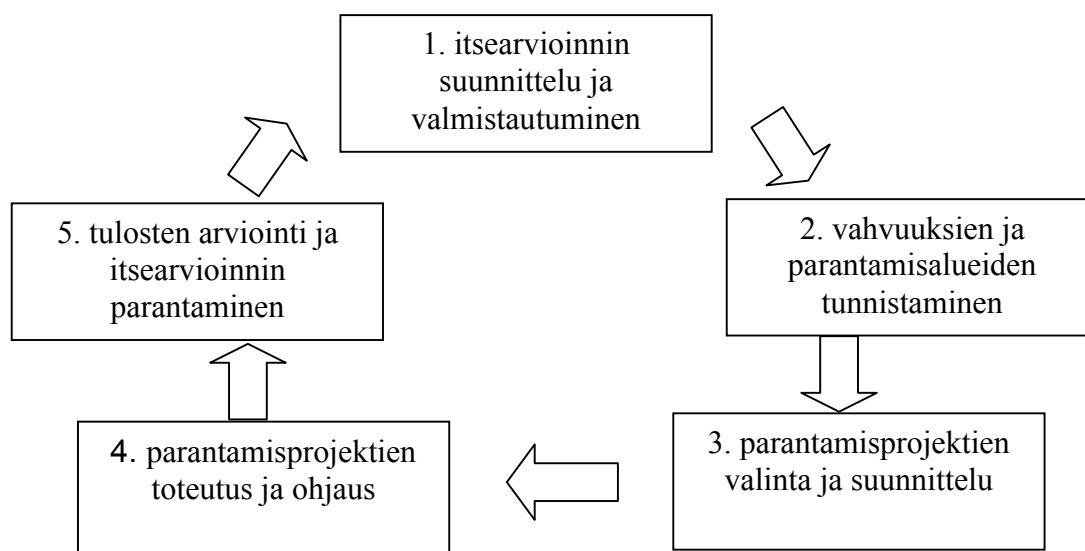
Mitkä syyt ovat johtaneet evaluaation ajankohtaistumiseen? Näitä syitä Laukkanen (1998, 44-45) on luokitellut seuraavasti:

1. Evaluaatio on muotiasia.
2. Evaluaatio on nähty toimivaksi kontrolloikeinoksi. Arviointia voidaan pitää ohjauskeinona, jonka kautta saadaan palautetta tavoitteiden saavuttamisesta ja tulosten saavuttamiseen tarvittavista panostuksista tai resursseista.
3. Evaluaatio uuslegitimoi keskushallinnon toimenpiteitä. Arviointia voidaan käyttää perusteluina toiminnan kehittämisessä ja muutostarpeissa.
4. Evaluaatio nähdään osaksi suunnittelurationalismia. Toiminnan kehitystä hallitaan tutkimuksellisella lähestymistavalla.
5. Evaluaatio palvelee julkishallinnolta ja sen palveluista vastaavilta organisaatioilta odotetun avoimuuden aikaansaamista. Viranomaiset pyrkivät saamaan aikaan muutosta tiedottamalla tavoitteiden saavuttamisesta ja yhteiskunnan uusista odotuksista (Laukkanen 1995b, 40).

Arvioinnin tarkoituksena on tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Evaluaation tehtävänä olisi tukea paikallista profiloitumista, itsearviointia ja restrukturoinnin mahdollisuuksia. Keskeiset evaluaatiotiedon käyttäjät olisivat paikallisella tasolla. Ero keskitetyn ja hajautetun päätöksenteon välillä on selvä, koska evaluointi kohdistuisi eri asioihin ja suunnattaisiin eri yleisöille. (Laukkanen 1998, 45-50). Itsearviointi nähdään keinona selvittää organisaation vahvuudet ja parantamiskohteet. Tätä kautta toimivalla ja

tuloksellisella itsearvioinnilla parannetaan organisaation sisäistä yhteistoimintaa, yksilöidään oppilaitoksen kehittämistarpeet, luodaan edellytykset toiminnan suuntaamiselle ja löydetään yhteiset toimintastrategiat (Laamanen 1995, 5; Lyytinen 1992, 116).

Itsearviointiprosessin Laamanen (1995, 25) jakaa viiteen eri vaiheeseen.



KUVIO 13. Itsearviointiprosessi (Laamanen 1995, 25)

Yksittäisten arviointien oletetaan aina johtavan päätöksiin tai suosituksiin toiminnan muuttamisesta. Kriittisimpänä vaiheena itsearviointiprosessi on parantamisprosessin toteutus ja ohjaus. Parantamiskohteita ei saa olla liikaa, ja niiden täytyy olla yhteisesti hyväksytyjä ja tärkeitä. Työn ja laadun kehittäminen on luonnollinen osa omaa työtä eikä sitä tulisi kokea ylimääräisenä tehtävänä. Velvollisuus arvioinnin suorittamiseen lisää paikallisia arviointihankkeita kunnissa. Kunnilla on mahdollisuus seudulliseen yhteistyöhön, jolloin kunnat yhteisesti tekevät laadun ja arvioinnin kehittämistyötä. Vaarana on, että kunnan koulutoimen kokonaisuus häipyä yksittäisten arviointien taakse. Arvioinnista on kehittymässä julkisen hallinnon tulosohjausta, mutta silti opetustoimen johtamisen ja ohjauksen periaatteet pysyvät hierarkkisinä. (Stenvall, 1999, 33; Hirvi 1999, 34; Laamanen 1995, 25.)

Ulkopuolisen arvioinnin tarkoituksena on testata organisaatiossa tapahtuvaa arviointia, jolloin ulkopuoliset asiantuntijat voivat antaa tukea ja vähentää epävarmuutta toimitusstrategioiden kehittämisen osalta (Vaso 1998, 115). Koulutuksen järjestäjällä on vuoden 1999 alusta alkaen velvollisuus arvioinnin suorittamiseen. Opetushallitus huolehtii arvioinnin kehittämisestä ja ulkopuolisten arviointien toimeenpanosta ja niiden keskeiset tulokset julkaistaan.

Käytännössä arviointimenetelminä voivat olla haastattelut, keskustelut, kirjalliset kyselyt, raportoinnit, selvitykset, vierailut ja tutkimuksen teettäminen. Arviointi on avointa ja keskeisiltä tuloksiltaan julkista. Julkistaminen tapahtuu paikallisesti sovittujen periaatteiden mukaisesti. Arvioinnin perusteella kouluja ei tule asettaa paremmuusjärjestykseen. Arviointi ei saa vahingoittaa arvioinnin kohdetta, eli yksittäistä koulua, rehtoria, opettajaa tai oppijaa koskevia tietoja ei saa julkistaa. Arviointi johtaa aina opetustoimen kehittämiseen, mikä merkitsee mm. hyvistä käytänteistä muille tiedottamista, epäkohtien korjaamista, oppimisedellytysten parantamista sekä laajaa yhteistyötä. (Paikallisen arvioinnin ABC 1999; Sivistysvaliokunnan mietintö 1998, 20.)

Tulosohjaukseen liittyy kiinteästi tulosvastuun käsite. Koulutuspolitiikassa tulosvastuullisuus auttaa näkemään kuka on vastuussa mistäkin ja kenelle. Käsite kuvastaa myös valtasuhdetta eri hierarkiatasojen tai eri toimintalohtojen välillä. Tilivelvollisuus on suppeampi kuin tulosvastuukäsite. Tilivelvollisuus ymmärretään lähinnä vastuuna resurssien luovuttajalle käyttöön uskottujen voimavarojen asianmukaisesta käytöstä. Tulosvastuun kohdentaminen on palveluorganisaatioissa vaikeaa, koska asianosaistahoja on useita. Rajaa kollektiivisen ja yksilöllisen tulosvastuun välille on vaikeaa vetää. Tulosvastuullisuutta voidaan tarkastella vastuun käsitteen kautta. Siinä vastuun asettaja, kantaja ja arvioija ovat yksi ja sama toimija, jolle tulosta arvioitaessa muodostuu tunne, että kaikki asiaan liittyvä on tehty parhaan ymmärryksen ja osaamisen mukaan. (Raivola 2000, 9.)

4.7.3 Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuus arvioinnin kohteena

Erityisopetuksen tuloksellisuuden tarkastelu osoittautuu problemaattiseksi. Ensinnäkin tutkimustietoa erityisopetuksen ja etenkin osa-aikaisen erityisopetuksen osalta on niukalta. Erityisopetuksen arviointikaan ei tuo apua tuloksellisuuden määrittelyssä. Arvioinnin osalta voidaan kysyä, onko arvioinnin kohteena yksilö vai yhteisö. Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuutta voidaan tarkastella oppilasarviointien avulla. Määrällistä tietoa sekä diagnosoointeihin perustuvaa informaatiota osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasta on saatavissa. Sen sijaan osa-aikaisen erityisopetuksen systemistä arviointitietoa ei juurikaan ole.

Tuunainen (1997, 498) korostaa ettei tuloksellisuutta pitäisi asettaa vain koulua varten vaan myös elämää varten. Työllistyminen, sijoittuminen koulun jälkeen ja hyvän elämän eväiden saaminen sekä muut vaikuttavuuden kriteerit ovat vaikeasti mitattavissa. Tuunaisen kannanotossa painottuvat vaikuttavuus ja aikaperspektiivi. Erityisopetuksen tuloksellisuuden arvioinnissa on tärkeää oppilaiden yhteiskuntakelpoisuus ja elämänhallinta. Erityisopetus on tuloksellista, jos nämä tavoitteet saavutetaan. Jahnukaisen (1998) mukaan suurimmasta osasta kouluhäiriköitä kasvaa kunnan kansalaisia ja joukossa on jopa menestyjiäkin.

Tuloksellisuuden merkittävimpinä arviointina voidaan pitää opetushallituksen toimeksiantona syntynyttä erityisopetuksen tilaraporttia (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996), jonka pohjalta lähti liikkeelle erityisopetuksen laadullinen kehittäminen. Teos tiivistää oppimistulosten saavuttamista koskevat tulokset seuraavasti: ”Erityisopettajat katsoivat, että erityisopetusta saaneista oppilaista melkein kaikki edistyivät jollakin opetussuunnitelman tavoitteiden osa-alueella ja että valtaosa edistyi kolmella tai neljällä alueella” ja vielä ”käytettävissä ollut aineisto osoittaa, että peruskoulun erityisopetus tuottaa tulosta” (Blom ym. 1996, 599-608). Tilaraportin tarkastelu kohdistui oppilaisiin ja heidän koulumenestykseensä. Raportin lopputulos on ympäröivään mitään sanomaton. Tulos ei kerro sitä, miten tuloksellista erityisopetuksen tulisi

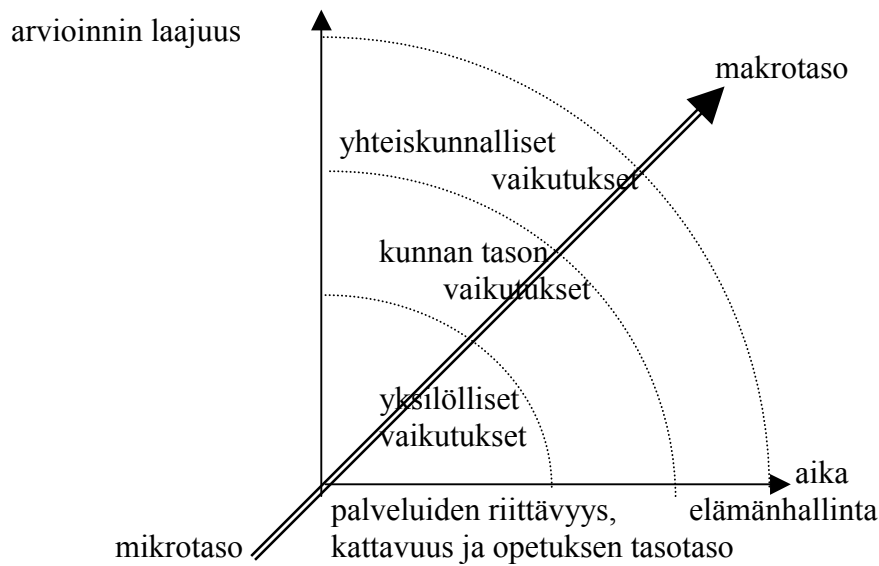
olla, riittääkö joidenkin osa-alueiden tavoitteiden saavuttaminen vai onko jossakin suhteessa jääty asetuista tavoitteista. Tilaraportin tärkeimmäksi anniksi jääneekin erityisopetuksen kokonaiskuvan antaminen koko maan kannalta.

Amerikkalaisessa koulujärjestelmässä erityisopetusta on moitittu tehottomaksi. Tulokset ovat olleet vain vähän positiivisesti merkittäviä, vaikka erityisopetukseen on panostettu sekä taloudellisesti että tiedollisesti. Perussyynä muuttumattomuuteen on nähty koulujen sisäinen kyvyttömyys suunnitella ja ratkaista vaihtoehtoja ongelmien selvittämiseen. Opetuksen kehittäminen on nähty kehnosti organisoiduksi, riittämättömästi rahoitetuksi ja opettajia kontrolloivana ajantuhlauksena. Muutosprosessissa keskeisintä on päätöksentekoon osallistuminen, palaute tehdystä muutoksesta ja muutosprosessin konsultointi. (Trzcinka 1998, 128- 139.)

Panos-tuotos-ajattelussa voisi ajatella, että mitä enemmän taloudellista satsausta, sitä paremmat tulokset. Erityisopetuksen piirissä olevat erityisoppilaat kasvattavatkin todellisuudessa kuntien valtionosuutta. Taloudellinen panostus ei kuitenkaan ole tehnyt erityisopetuksesta tehokkaampaa, vaan päinvastoin (vrt. Kuorelahti 1994). Erityisoppilaat eivät saavuta odotettua tavoitetasoa ja koulutuksen keskeyttäminen on tavallista. Tulosajatteluun perustuva tilivelvollisuus ei myöskään Guskeyn (1993) mukaan takaa tulosta. Arvioinnin kehittäminen ei suoraan merkitse parempia tuloksia ja muutoksia opetuksessa.

Koulujen uudistuvissa toimintakulttuureissa arvioinnin ja arviointitiedon rooli on muuttamassa koulujen profiilia opetuspalveluiden yksilöllisiksi tuottajiksi. Koulujen palvelutuotantoa voidaan arvioida palveluiden synnyttämien ja vasta myöhemmin ilmenevien asiantilojen kuvaamisena. Nykyisin käytössä olevat oppilasarvioinnit ja diagnosoinnit kytkeytyvät osa-aikaisen erityisopetuksen välittömiin palvelutapahtumiin. Palvelujen vaikuttavuutta voidaan arvioida vasta sitten, kun on syytä olettaa vaikutusten olevan keskeiseltä osin nähtävissä. Osa-aikainen erityisopetus on pitkäjänteistä työtä, joten arviointikin tulisi ajoittaa muusta koulutyötä poikkeavassa aikataulussa. Koulun lukuvuoden rytmiin liittyvä arviointi ei välttämättä sovellu erityisopetukseen.

Seuraavassa kuviossa olen mukaillut Lumijärven (1994, 17) laatu- ja vaikuttavuusarviointia osa-aikaiseen erityisopetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen arviointi tapahtuu kahden ulottuvuuden, arvioinnin laajuuden ja ajan, suhteen. Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi etenee yksilöllisten vaikutusten kautta yhteiskunnallisiin vaikutuksiin



KUVIO 14. Osa-aikaisen erityisopetuksen vaikuttavuusarviointi.

Raivola (2000, 194) näkee tuloksellisuuden perusmallin selkeänä puutteena toimintaprosessien puuttumisen, jolloin ”throughput” jää mustaksi laatikoksi. Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuden arvioinnissa toimintaprosessit, joilla tässä tarkoitetaan toimijoiden välistä vuorovaikutusta, ovat koulun kokonaistuloksellisuuden kannalta keskeisiä. Huolimatta vaatimuksista lisätä koulun demokraattista toimintaa, pedagogista tehokkuutta ja yhteistyötä (Hultman 1981, 13-14) pitää koulun toimintakulttuuri kiinni totutuista menettelytavoista ja toimijoiden rooleista. Osa-aikaisen erityisopetuksen palvelutuotannossa, kuten muussakin yhteiskunnallisessa palvelutuotannossa, on totuttu tuottamaan keskimääräisiä palveluja keskimääräisille oppilaille. Kun esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen yhtenä tarkoituksena lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten oppilaiden opettaminen niin, että he selviytyisivät mahdollisimman hyvin yleisopetuksessa, voidaan asiantilaa arvioida vasta myöhemmin oppilaan koulumenestyksen ja yhteiskuntakelpoisuuden kautta. Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuus on monen osatekijän yhteisvaikutuksen tulosta. Taloudellinen panostus, panostuksen oikea kohdentaminen ja kohdentamisessa käytetty ammattitaito ja tehokas vuorovaikutus ovat tuloksellisen toiminnan edellytyksiä.

4.8 Professionaalinen ohjaus

Professionaalisen ohjauksen tarkastelussa painopiste on siinä, miten tutkimuksen kohdejoukko, professio ohjaa ammattikunnan toimintaa ja käyttää valtaansa. Rinne ja Jauhiainen (1988, 6-8) käyttävät ideologista professionämäärittelyä, jonka mukaan professio nähdään ”symbolisena ilmauksena siitä, miten oma työ ja oma asema haluttaisiin nähdä”. Kysymys on ”mystifikaatiosta, jolla ammatin sosiaaliset yhteydet peitetään”. Ideologinen professionämäärittely perustuu tulkintaan, jonka mukaan professionalismi on strategia kontrolloida ja hallita omaa sosiaalisen aseman kohoamista ja/tai säilymistä. Kontrolli on tällöin ulotettava ammatin sisäänpääsyn,

ammattikvalifikaatioiden, koulutuksen ja kielen alueille. Kyseessä on siis ideologia, jonka strategisena tehtävänä on ammatin erottautuminen.

Professionaalisuus nähdään vertailukäsitteenä, jolla mitataan ammattikunnan tai yksittäisen jäsenen toiminnan ja pyrkimysten yhdenmukaisuutta normatiiviseen, ideaaliseen tai fenomenologiseen profession tai professionalismiin määritelmään (Raivola 1989, 15). Salo ja Kuittinen (1998, 216) tuovat esille professionaalisuuteen kuuluvan asiantuntemuksen ja vallankäytön; yhteiskunta on valtion kautta luovuttanut vallankäytön ”asiakirjan asiantuntijoille”. Professionalisoituminen on prosessi, jossa yksilöstä tulee täysivaltainen profession jäsen ja ammattikunta saa professionaalista statusta (Raivola 1989, 15). Professionaalistumisideologiaan kuuluu siis kiinteästi myös ammattikunnan pyrkimys todistaa ja osoittaa yhteiskunnalle oman toimintansa korvaamattomuus suhteessa asiakkaisiin. Toisin sanoen ammattiryhmä legitimoit tai ainakin pyrkii legitimoimaan oman asemansa valtion suuntaan (Salo ja Kuittinen 1998, 216; Kinos 1997, 20).

Professiosta on tiettyä etua sekä sen jäsenille että profession ulkopuolisille. Professionaalinen yhteisö takaa jäsenilleen tiettyjä etuoikeuksia ja toimii puskurina suhteessa muihin professioihin. Voidaan puhua ”sisäänlämpiävästä” yhteisöstä, jonka jäsenyys perustuu ammatilliseen similariteettiin. Ammatilliset kulttuurit vaikuttavat voimakkaasti organisaation sisäiseen toimintaan. Ammatillisessa yhteisössä vaikuttavat sekä tieteellinen että käytännön ammatillinen alakulttuuri. Sitoutuminen valtioon takaa asiakaskunnan ja lujittaa kansalaisuskoa, että koulutus on kansalaisten oikeus. (Kinos 1987, 23.) Ammattikunnan lisäksi professionaalistuminen koskettaa kahta muuta intressiosapuolta. Ensinnäkin valtiota ja yhteiskuntaa ja toiseksi asiakkaita, joiden etujen mukaista on saada asianmukaista palvelua. Yhteiskunnan tehtävänä on valvoa työntekijöiden pätevyyttä tehtäviinsä ja kontrolloida profession liiallista autonomisoitumista esim. palkkapolitiisissa kysymyksissä. (Kivirauma 1991, 13.)

Asiantuntijaprofessiot takaavat kunnallisten palveluihin tiedon lisäksi taitoa ja selkeää eriytymistä. Valanta (1997, 111) puhuu yleishallintovirkamiehistä ja asiantuntijavirkamiehistä. Generalistit toimivat laajalla toimintakentällä, ovat spesialisteja korkeammalla tasolla organisaatiossa ja omaavat tiedollisesti laajempia kokonaisuuksia. Spesialisteilla on erityistietämystä, ja he sitoutuvat työorganisaatioon ja omaan profession. Professioniin liittyvät vahvuudet pätevät kuitenkin vain olettamalla professioiden määräämään mallin kuntien päätehtäväksi.

Professionalismiin liittyy eduista huolimatta haittoja. Professionalismi voi olla jarruttamassa pikemmin kuin edistämässä muutosta, koska professionaalisten ammattikuntien vahva maailmankuva ei välttämättä ota huomioon politiikan muutosta muuttuvassa maailmassa (Skrtic 1991; Stewart, 1993, 27-29). Professionaalisuus voi myös olla ”raadollista ja niljakasta omahyväisyyttä negatiivisimmillaan”, sillä oman monopolin pystyttäminen ja statuksen vahvistaminen perustuvat lähiammattien lyömiseen ja syrjäyttämiseen kilpailussa. Instituutit ovat kenttiä, joissa ammattikuntien väliset suhteet ovat jatkuvassa muutostilassa (Kinos 1997, 20-23).

Yhteenvetona eri määritelmistä voidaan käyttää Rinteen ja Jauhaisen (1988, 59-61) professiolausekkeita:

- “ a) Professionalismi on tietyn ammattiryhmän pyrkimystä muodostaa, säilyttää tai lisätä asiantuntijuuteen perustuvaa valtaa tarkoin rajatulla toimintareviirillä.
- b) Professionaalistumistendenssi on ammattikuntien taipumus kehittää keinoja professionaalisten palveluiden tuottamiseksi, organisoimiseksi ja kontrolloimiseksi. Keskeisenä tendenssinä on

pyrkimys koulutuksen ja ammatinharjoittamisen monopoliseen haltuunottoon, ja näiden monopolien institutionalisoimiseen.

- c) Keinoja on ammattiryhmän koulutustason kohottaminen, koulutuksellisen erikoistumisen lisääminen, koulutukseen pääsyn sisäinen kontrollointi, ammattikunnan omistaman tiedon monopolisointi ja "salaaminen", ammatinharjoittamisen rajaaminen lainsäädännön avulla ja määrätietoinen edunvalvontapolitiikka työmarkkinoilla.
- d) Historiallisesti professionaalisten palvelusten kehitys näkyy kolmivaiheisena:
- 1) autonomian aika, jolloin palvelusten harvalukuiset tuottajat kykenivät ammattikunnan sisäisen kollegiaalisen kontrollin ja epävirallisen järjestäytymisen turvin suhteellisen autonomisesti määrittämään palvelustensa tarjonnan sekä niiden tarpeen,
 - 2) patronaattinen aika, jolloin professionaalisten palvelusten tarpeesta ja muodosta päätti kuluttaja, lähinnä säätyläistö ja aristokratia,
 - 3) moderni korporatiivinen aika, jolloin palvelusten tuottajien ja kuluttajien väliin on noussut keskeiseksi säätelijäksi korporatiivinen valtio."

4.8.1 Opettaminen professiona

Kivirauma (1991,14) lähestyy opettamista ammattina kolmesta eri lähtökohdasta. Ensinnäkin, voidaan ajatella, että opettajilla on ollut täysi kontrolli omasta työstään. Professionaalinen kulta-aika on kuitenkin murtunut byrokratian alle. Toiseksi opettaminen voidaan nähdä semi-professiona, jolla olisi periaatteelliset mahdollisuudet kohota professioksi. Kolmannen käsityksen mukaan opettaminen ei koskaan ole ollut professio. Tarkastelen opettajan ammattia kolmen keskeisen tekijän suhteen. Näitä ovat koulutus, ammatin autonomia ja ammattikulttuuri.

Sisäänpääsy tähän yhteisöön tapahtuu tarkasti kontrolloidun ja määritellyn koulutuksen kautta. Professio pyrkii hankkimaan palveluiden tuottamisessa monopoliaseman ja sitoutumaan valtioon, joka takaa palvelut kansalaisille oikeuksina. Suhteessa muihin professioihin käydään tiukkaa rajankäyntiä ja kilpailua oman aseman puolustamiseksi. Profiitot pyrkivät kilpailussa saamaan lähiammateista voiton ja ylläpitämään oman statuksensa. Eri opettajaryhmiä yhdistäviä tieteellinen perusta puuttuu ja yhteistä ainesta on melko niukasti. Opettajan ammatissa tällainen yhteinen tieto on lähinnä taktista näkemystä, joka välittyy vanhempien kollegoiden työtä seuraamalla. (Kivirauma 1991, 16-17.) Ala- ja yläasteen rajan poistuminen peruskoulusta merkitsee opettajaliikkuvuuden lisääntymistä vuosiluokkajärjestelmässä. Kilpailu opettajien kesken todennäköisesti kiristyy ja keskustelu opettajien pätevydestä lisääntyy. Samalla palkkapolitiittiset kysymykset nostavat päätään.

Opettajan monopoliasema ei enää ole itsestäänselvyys. Monopoliaseman säilyttämisessä julkinen valta voi olla liittolainen, joka tukee monopoliaseman syntymistä ja säilymistä. Julkinen valta voi olla myös uhka, joka tiukalla ohjauksella tai markkinoiden avaamisella heikentää professioiden monopoliasemaa. Tämän vuosikymmenen kuluessa koulutuspolitiikan suuntaukset koettelevat myös opettajaprofessioita ja professioparadigaman ylläpitämistä on horjuttanut ammattijärjestöjen ja julkisen vallan kädenvääntö. Opettaminen on perustunut " talonpoikaisjärjelle, sovinnaisille viisauksille ja kokemukseen sekä toisistaan riippumattomien omien strategioiden kehittämiseen" (Kivirauma 1991, 16).

Opettajien ammattikunnan keskeisenä tunnusmerkinä on yhtenäisyys. Koulun sisäistä toimintaa leimaa asiantuntemukseen pohjautuva autonomia ja kontrolli, joka perustuu tarkoin määriteltyyn tehtävään, asemaan ja vastuuseen. Ammattikunnan sisällä tapahtuva eriytyminen on tapahtunut koulumuodon ja kouluasteen mukaan, ja tärkein jakaja on se, opettaako lasta vai ainetta (Raivola 1989, 119-121). Opettajan työn painopiste on luokkahuoneissa tapahtuvassa opetuksessa ja opiskelun ohjauksessa, erillään muusta organisaatiosta. Opettajan työn päällimmäisenä haasteena onkin yksityisyys, yksin pärjääminen ja välittömien työtehtävien hoitaminen. Positiivisen palautteen saaminen tai ohjaus ovat harvinaisia opettajan työssä. Opettajat vastaavat itsenäisesti työnsä suunnittelusta ja toteuttamisesta. Yhteistyö ei useinkaan ole välttämätöntä, ja näin välttyään työn koordinoimiselta. Luokkatilanteissa opettajat toimivat itsenäisesti asiantuntijuutensa perusteella, ja heidän vaikutuksensa koulun yleisellä tasolla on melko vähäistä (Raitola 1986, 170; Sveiby 1990, 216-222; Karjalainen 1991, 86 - 99; Salo & Kuittinen 1998, 218.)

Raivola (1989, 122-124) tuo esille opettajaprofession liittyvän kurjistumisteeman. Hän puhuu spesialistien yhteiskunnasta ja toteaa, että opettajilta puuttuvat spesialistien tiedot ja taidot sekä ekspertin auktoriteetti. Ekspertin auktoriteetti pitää yllä tietokuilua asiakkaan ja ammatinharjoittajan välillä. Pedagogi pyrkii supistamaan sitä. Siinä, missä eksperti ylläpitää riippuvuussuhdetta asiakkaaseen, pedagogi rohkaisee riippumattomuuteen. Opettajan ammattia ei voi myöskään mystifioida. Maallikot eivät halua luopua vallastaan lapsensa kasvatukseen, koska katsovat olevansa siinä parempia asiantuntijoita kuin opettajat. Kivirauman (1991, 17 -18) mukaan opettajan ammatista puuttuu ”salattu tieto”, mikä on tyypillistä perinteisille professionille. Opettaja ei myöskään päätä ammatin keskeisestä asiasta, asiakassuhteesta, koska koulutoiminnan tavoitteet on määritelty yhteiskunnan toimesta ja oppilaan on käytävä koulua halusipa hän sitä tai ei. Muihin opettajaprofessioihin nähden erityisopettajalla on mahdollisuus valita asiakkaansa.

Opettajien keskuudessa suosituksi on tullut näkemys opettajan ammatista, jolla on mahdollisuudet kohota ”oikeaksi” professioniksi (Kivirauma 1991, 14). Kolmen eri lähtökohdan tarkastelu osoittaa, ettei opettajaprofessio ole 1990-luvulla vahvistanut asemiaan. Vaikka halua profession onkin, sijoitetaan opettajat helposti semi-professionaaliseen kastiin. Tätä näkemystä puoltaa vertailu Oksasen (1998, 27) näkemykseen, jonka mukaan uudemmat ammattiryhmät, kuten sairaanhoitajat, poliisit ja sosiaalityöntekijät, kuuluvat semi-professioihin ja ne sijoittuvat lähinnä yhteiskunnallisten palveluiden tai ”ihmistyön” alueille. Opettajat ovat rinnastettavissa näihin ”ihmistyöntekijöihin” koulutuspalveluiden sektorilla. Koulutuspolitiikan muutokset ovat ohjanneet opettajien ammatinharjoittamista ulkoapäin ja opettajien ammattijärjestö on vahvistanut omaa asemaansa paisuttamalla jäsenjärjestöjensä määrää. Opettajien ammatillinen erilaisuus ammattijärjestön sisällä johtaa yhtenäisiin suuriin linjanvetoihin, mutta yksittäisten jäsenryhmien väliseen kilpailuun palkoista, pätevyyksistä jne. Opettajilla on myös vähän mahdollisuuksia vaikuttaa hallinnollisiin ja johtamista koskeviin päätöksiin, opetuksen tavoitteisiin tai asiakkaidensa valintaan. Opettajien ammatillinen kulttuuri eroaa myös siinä, mikä on opetuksen kohde. Opettajan ammatin tieteellisen perustan erilaisuus luo erilaisia toimintakulttuureja erilaisissa opettamisympäristöissä.

Laitila (1999, 176) on tarkastellut opetusprofessiota ja siihen vaikuttaneita tekijöitä 1990-luvulla. Opettajaprofession positiivisina muutoksina voidaan pitää seuraavia seikkoja:

- opettaja on oman työnsä suunnittelija siirryttäessä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin
- koulutuksen arviointi säilyi opetushallituksella
- valtio määrittelee opettajakelpoisuudet
- ostopalvelut torjuttiin peruskoulusta

ja negatiivisina tekijöinä

- lisääntyvä kilpailu on uhka opetusprofession jäsenten keskinäiselle solidaarisuudelle
- uudet, avoimuutta korostavat vaatimukset ovat uhka profession aseman säilymiselle
- hallintoajattelun muutoksesta seuraa jatkuva paine koulukustannuksia kohtaan.

Laitila (1999, 193) tuo esille myös kolme merkittävää muutosta, jotka ovat vaikuttaneet profession ohjauksesta etäännyntymiseen. Näitä ovat tasokurssien poistaminen opettajien opetusprofession vastustuksista huolimatta, opettajien kiintiöedustuksen poistaminen hallintoelimistä ja kolmantena muutoksena markkinamekanismien soveltaminen koulutuksen ohjaukseen. Koulutuksen kentällä opettajaprofessiot ovat keskellä eri ohjaustahojen temmellyskenttää. Toisaalta pyritään säilyttämään koulun käytänteitä, toisaalta vaaditaan kehitystä ja tuloksellisuutta.

Opettajaprofessionaalisuuden uudistusvaatimusten syinä ovat julkisen vallan ohjaustavan muutos, yhteiskunnan muutokset sekä koulun hitaasti muuttuvat työkäytännöt. Koulujen ohjaaminen tulosvastuuseen ja opettajien tilivelvollisuus omasta työstä kyseenalaistavat entisten toimintatapojen riittävyuden. Professionaalinen tilivelvollisuus on moraalista ja ammatillista tilivelvollisuutta itselle ja kollegoille. Tilivelvollisuutta tarkastellaan sekä sisäisen että ulkoisen dimension suunnassa. Sisäinen tilivelvollisuus merkitsee oman toiminnan yleistä seurantaa ja aika ajoin tehtäviä tilannekatsauksia. Ulkoinen tilivelvollisuus merkitsee ammatillista vastuuta koulutuksen yleisestä kehityksestä. Tilivelvollisuuden piiriin kuuluu myös kontrahtiajattelu tulkittuna siten, että keskusteluin etsitään ratkaisua siihen, miten koulun tulisi toimia ja menetellä (Laukkanen 1994, 74; 1995b, 41).

Opettajan professionaalista autonomiaa ja valtaa pidetään lähes kiistattomia, kun yhteiskunnalliset muutokset ovat olleet suhteellisen vähäisiä. Keskeiseksi on ympäristömuutosten myötä noussut työyhteisön kyky sietää epävarmoja ja yllättäviäkin tilanteita. Näihin ongelmatilanteisiin reagoidaan tehokkailta näyttävillä korjaavilla toimenpiteillä tai sitten käsitykset uudistusvaatimuksista jäävät retoriikan tasolle eivätkä sisäisty ammatillisiin käytäntöihin. Tällaisina tehokkailta tuntuvina reagoitapoina Naukkarinen (1998, 193) luettelee mm. oppilaan puhuttelut, jälki-istunnot ja segregaatit. Nämä oppilaaseen kohdistuvat ratkaisut poistavat oireet väliaikaisesti, mutta näillä koulun käytänteillä ei poisteta ongelmien syitä.

Miten sitten lopulta käy opettamisen profession? Jatkuuko kurjistuminen vai löytyykö uusia, professiota vahvistavia tekijöitä? Miten hyvin kolmen komponentin tarkastelu riittää professioperustaksi? Niemen (1995, 28-29) mukaan opettajien roolia voidaan tarkastella kahden ääripään, itsenäisen ja alistaisen opettajan aseman kautta. Alisteisessa asemassa opettajan status johtaa heikkoon työmotivaatioon, joka näkyy oppilaiden heikkoina oppimistuloksina. Itsenäisessä asemassa olevalla opettajalla on aktiivinen panos koulun kehittämisessä ja yhteiskunnassa. Itsenäisen opettajan ominaispiirteet liitetään uuteen professionaalisuuteen. Uusi professionalismismi ylittää perinteisen opettajien ammattiliittotyypin professionalismin, joka usein merkitsee statuksen nostamista palkkapolitiisin keinoin.

Niemen (emt.) käsityksen mukaan jo opettajankoulutuksessa painopisteen tulisi siirtyä uusprofessionalismin suuntaan. Uudessa professionalismissa tavoitteena on ammatin statuksen nosto, mutta perimmäisenä motiivina on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen parantaminen. Opettajan ammattikulttuurin tulee löytää uusia toimintamalleja tilivelvollisuuden piirissä.

Opettajien ammattikulttuurin muutos on kuitenkin hidasta. Perinteisistä luokkamuotoisista työtavoista ja yksityisyydestä luopuminen ovat lujassa opettajien ammattikulttuurissa. Palkkapoliittinen ajattelutapa lienee myös tekijä, joka sitoo opettajan aktiivisuutta koulun kehittämiseen. Kansan syvissä riveissä elää edelleen käsitys opettajan tehtävästä pelkkänä opetustyönä. Tämä näkemys heijastuu myös paikalliseen koulutuspolitiikkaan, jonka kehittämislinjoista paikallistasolla päätetään hierarkkisesti. Lisävärinsä tähän keitokseen tuo vielä ammattiyhdistys, jonka ohjausvoimaa ei myöskään voi vähätellä. Uusi ja vanhaa säilyttävä lyövät professiokeskustelussakin voimakkaasti toisiaan vasten. Ulkoinen ohjaus toisaalta lisää opettamisen koheesiota, mutta samalla se voi olla uhkakkin. Opettajaprofession sisältä nouseva ohjaus uudistuksineen ja kehittämispyrkimyksineen synnyttää kilpailua ja on uhka opettajien keskinäiselle solidaarisuudelle.

4.8.2 Erityisopettajaprofessio

Persson (1997, 25) pohtii kysymystä siitä, millainen on koulun erityisopettajaprofessio. Hänen mukaansa erityisopettajat muodostavat koulutustaustaltaan suhteellisen homogeenisen joukon. Muihin opettajiin nähden heillä on samanlainen teoreettinen koulutus kuin opettajilla yleensä, mutta he hyvin harvoin sitoutuvat oppilaitostraditioihin. Erityisopettajilla on kollegoihin nähden pitempi koulutus, eriytyneemmät tiedot ja työtehtävät koulussa. Lisäksi erityisopettajan pätevyys ulottuu ongelmiin, joita ei voida ratkaista aine- tai yleisdidaktisella osaamisella. Perssonin mukaan voidaan puhua erityisopettajan professioista, jossa Englundin (1994, 91) mukaan edellytetään sellaista osaamista ja ammattitaitoa, joka ylittää tavallisen opettajan pätevyyden rajat.

Professionalismissa perustaktiikkana on kontrolloida profession asiantuntemusta ja käydä jatkuvaa taistelua oman asiantuntija-aseman säilyttämisessä ammatillisessa elämässä (Fulcher 1989, 15). Tätä määritelmää käyttäen Persson (1997, 25-27) näkee opettajaprofessiossa vallitsevan vastakkainasettelua. Erityisopettajien koulutus eroaa muusta opettajankoulutuksesta ja lisäksi erityisopettaja tarvitsee asiakkaita. Asiakkaat puolestaan riskeeraavat oman asemansa tulla itse leimatuiksi, vaikka heidän ongelmansa saattaisivatkin johtua huonosta opetuksesta. Paradoksaalista on, että erityisopettajat myötävaikuttavat oppilaiden leimautumista poikkeavaksi. Kun professioille on tyypillistä kiinnittyä korkean statuksen asiakaskuntaan, kiinnittyykin erityisopettaja oppilasryhmiin, jotka tavalla tai toisella on leimattu epäonnistuneiksi koulussa (vrt. Kivirauma 1991, 89).

Kivirauma (1991, 21-23) on tarkastellut erityisopettajan asemaa Ahlströmin (1986) tutkimuksen valossa. Tutkimuksessa erityisopettajien erityisyys tulee ensinnäkin jatkuvasta yhteistyöstä viranomaisten ja vanhempien kanssa sekä kärsivällisyyttä vaativasta hankalasta työstä. Opettajien keskuudessa erityisopettajaa ei pidetä eliittiopettajana. Kovin mairittelevaa kuvaa erityisopettajan asemasta ei anna myöskään Bart (1984, 104-108). Opettajahierarkiassa erityisopettajat sijoittuvat pohjalle, eivätkä he ole saavuttaneet professionaalista autonomiaa. Erityisopetusta pidetään alisteisena muulle opetukselle, muille professioille ja valtiolle. Muiden professioiden edustajat päättävät erityisopetukseen tulevista oppilaista ja oppilassiirroista vastaavat keskeisesti muut asiantuntijat, joille valtio on lainsäädännön kautta delegoinut tehtävän.

Erityisopettajien koulutus kiinnittyy akateemiseen oppiaineeseen, erityispedagogiikkaan. Erityisopettajan ja erityisluokanopettajan opetus on korkeakouluopetusta ja johtaa kasvatustieteen maisterin tutkintoon. Erityisopettajan koulutus antaa kelpoisuuden erityisopettajan (luokattoman erityisopetuksen eli klinikkaopetuksen) tehtäviin lähinnä peruskoulussa. Erityisluokanopettajalla on kelpoisuus erityiskoulujen ja peruskoulun erityisluokkien luokanopettajien virkoihin. Lisäksi on

järjestetty ns. erilliset erityisopettajan opinnot - opintokokonaisuus, johon otetaan peruskoulun luokanopettajan kelpoisuuden tai soveltuvan muun vähintään alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita. Erityisopettajan koulutus on kanavoitunut siis luokkamutoiseen ja luokattomaan erityisopetukseen.

Huolimatta kaksiväyläisestä mahdollisuudesta aloittaa erityisopettajan tutkinnon suorittaminen, ei erityisopettajia ole riittävästi virkoihin. Epäpätevyys on erityisopetuksen ongelma. Vakituisten virkojen täyttäminen hoidetaankin muodollisien pätevyyden omaavilla henkilöillä. Tämä ei tietenkään voi olla heikentämättä ammatillista professionaalisuuspyrkimyksiä. (Kivirauma 1991, 89.) Erityisopettajien yhtenäinen koulutus ja tieteellinen perusta vahvistavat erityisopettajan statusta.

Opettajien ammattijärjestön ulkojäsen yhdistyksenä toimii Suomen erityiskasvatuksen liitto (Sel), jolla on oma talous, hallinto, edunvalvonta ja kansainvälistä toimintaa. Liiton jäsenmäärä on 1638, johon kuuluu opettajia ja muita erityisopetuksesta kiinnostuneita henkilöitä. Liiton tehtävänä on kehittää erityiskasvatusta ja -opetusta, parantaa opettajien ammattitaitoa, edistää opettajien yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuutta sekä valvoa ammatillisia ja palkkauksellisia etuja. (Sel, toimintakertomus 1999.) Toinen erityisopettajiin kohdistuva yhdistys on FinRA ry. (Finnish Reading Association). FinRA toimii lukemisesta ja yksilön kielellisestä kehityksestä ja sen ongelmista kiinnostuneiden yhdistäjänä. Yhdistys osallistuu myös kansainväliseen toimintaan. (Kielikukko 1999 No 3, 30.)

Koko maata kattavien ja kansainvälistä toimintaa harjoittavien yhdistysten katsotaan vahvistavan erityisopetuksen professiota. Yhdistysten toiminta-alueiden painottuminen eri asioiden tiimoille tukee ja vahvistaa niiden toimintaa. Erityisopettajan opetusala riippuen, hän todennäköisesti valitsee yhdistyksen, joka parhaiten palvelee hänen työtänsä. Heikentääkö kahden yhdistyksen olemassaolo erityisopetuksen professiota? Tuskin, koska kaiken kattava ammattiliitto erityisopettajillakin on opettajien ammattijärjestö. Sen sijaan vahvistava vaikutus yhdistyksillä on erityisopettajien ammattipätevyyden ylläpitämisessä ja tiedon välittämisessä.

Erityisopettajan status on jäänyt muiden opettajien jalkoihin. Ympäristömuutokset ja erityisoppilaiden lisääntyminen yleisopetuksessa on merkinnyt kuitenkin erityisopetuksen tarpeen tunnustamista. Erityisopettajilla on specialistin tiedot ja taidot hoitaa oppilaiden ongelmia. Yleisopetuksessa erityisopettajan statuksen vahvistaminen lisää myös kilpailua lähiammattien kanssa. Kun vielä kunnassa toimii yksi erityisopettaja osa-aikaisessa erityisopetuksessa, kääntyy oman profiilin nostaminen ja vahvistaminen helposti vallitsevaan opettajakulttuuriin sopeutumiseksi.

4.9 Koulutuspolitiikan muutosten arviointia

Vuosituhanne viimeinen vuosikymmen nousi tiennäyttäjäksi 2000-luvulle. Koulutuspolitiikkaan haettiin uusia toiminta- ja yhteistyömalleja yhteiskunnan muutosten pyörteissä. Koulutuspolitiikan muutos on ennen kaikkea koulutuksen ohjaustavan muutosta, johon liittyvät debyrokratisointi ja markkinaperusteisten toimien käyttöönotto koulutuksen ohjauksessa. Hallinnon kehittäminen tapahtui kaikilla julkisilla hallintosektoreilla. Uudistuminen kyseenalaisti perinteiset byrokraattiset käytännöt, joiden uudistaminen edellytti vanhojen käytäntöjen läpikäymistä, aikaa vievistä käytännöistä luopumista ja uusien tavoitteellista johtamista tukevien käytäntöjen luomista. Byrokraattinen kulttuuri on edelleen vallitseva sekä koko hallinnon tasolla että useimmissa virastoissa. Se tulee olemaan myös lähtökohta, joka tulosjohtamisen ja - ohjauksen kehittämistyössä tulee huomioida. (Temmes 1990, 75-86.) Koulutuksen merkitys on myös muuttunut entisestä yhteiskunnan vaatimukseen sopeutuvasta järjestelmästä yhteiskunnallisen kehityksen suunnannäyttäjäksi. Lamavuosisista huolimatta koulutuksen jatkuva uudistaminen on tunnustus siitä, että koulutus on hyvinvointimme edellytys. Moniarvoisuus on tullut uudeksi arvoksi. Enää kouluja ei valeta yhteen muottiin, vaan niillä on mahdollisuus kehittyä omista lähtökohdistaan tuloksellisiksi yksiköiksi.

Koulutuspolitiikan muutokset koskevat jokaista ja vaikuttavat jokaiseen. Muutokset, jotka koskevat arkipäivän koulukäytäntöjä vaikuttavat kouluinstituutiossa toimiviin yksilöihin. Koulujen toiminnan muutosten vaikuttimina ovat tehokkuus ja kehittymisen vaatimukset. Yksilöt kuitenkin arvioivat muutosvaatimuksia aivan muista lähtökohdista. Yksilö kysyy ensisijassa: onko tästä minulle hyötyä, mitä tämä merkitsee minulle ja miten kokemukseni, näkökantani ja toiveeni otetaan muutoksissa huomioon. Muutokset merkitsevät yksilöissä levottomuutta, uhkaa ja menetysten kokemusta. (Carr 1995, 4-5.) Koulutuspolitiikan muutokset eivät tapahdu vähittäisinä askelina sektori sektorilta, vaan 1990-luvun muutokset ovat tapahtuneet samanaikaisesti usealla rintamalla. Perinteinen käsitys ammattitaidosta on ollut, että kullakin alalla on ollut selvä ja oikea ammattitaidon ja asiantuntemuksen malli. Tämä malli on kuitenkin aikansa elänyt, koska työ on muuttunut yhteistoiminnalliseksi ja tuloksellisuus on sidoksissa koko työyhteisön toimintaan. (Alppivuori & Vuorio 1996, 22-23.)

Muutokset merkitsevät vastarintaa. Muutokset ovat uhka ja aiheuttavat pelkoa. Näihin muutoksiin ihmiset reagoivat eri tavoin. O'Connor (1993, 32-33) puhuu peitetystä ja julkisesta sekä tiedostamattomasta että tiedostetusta vastarinnasta. Muutosvastarinnan nelikenttä kuvailussa ihmisten reagoitavat on luokiteltu selviytyjiin sabotoijiin, zombeihin ja protestoijiin. Sabotoijat teeskentelevät kannattavansa muutosta, mutta heikentävät sitä toiminnallaan. Selviytyjät eivät ymmärrä vastustavansa muutoksia. Selviytyvät tekevät työnsä ja yllättyvät siitä etteivät ole mukautuneet muutoksiin eivätkä ole saavuttaneet asetettuja tavoitteita. Protestoijat vastustavat julkisesti muutoksia ja etsivät niistä vikoja. Zombit lupaavat suullisesti muuttaa työtapojaan, mutta he tekevät työnsä kuten aina ennenkin. Heiltä puuttuu sekä halua että kykyä muutoksiin.

Koulutusta koskeva ajattelutapojen muutos on merkinnyt tulosajattelun esiinmarssia. Tätä ajattelutapaa on kritisoitu ja koulu on nähty muista palveluja tuottavista organisaatioista poikkeavaksi sektoriksi, johon liiketaloudelliset periaatteet eivät sovellu. Tulosjohtaminen nähdään vaikeaksi ja henkilökunnan sitoutuminen siihen voi tuottaa ongelmia. Mäkelä (1994, 60) on pohtinut tulosjohtamista terveydenhuollon hallinnollisena haasteena. Pohdinnassaan hän tuo esille yleensä uusien ajattelutapojen tuomisen vaikeuden organisaatiossa. Jos uudistusprosessi toteutetaan huonosti, eivät uudet ajattelutavat ehdi koskaan juurtua. Hallitseva organisaatiokulttuuri integroi ne

itseensä ja muuntaa tai sulattaa ne omien perinteidensä mukaisiksi. Näin menetellen uudistushanke menettää helposti uudistavan voimansa. Se muuntuu ja murtuu ja vähitellen siitä tulee osa organisaation vakiintuneita rakenteita pönkittävää perinnettä.

Myös Salminen (1993, 134-135) esittää tulosjohtamiseen suunnattua kritiikkiä. Miksi sitten erilaisista tulosjohtamismalleista ei ole kehittynyt hallinnossa niin tavoiteltuja ja suosittuja kuin mahdollisesti oletettiin? Yhtenä näkökulmana asiaan Salminen tarkastelee virkavastuun ja tulosvastuun suhdetta julkissektorilla. Julkisorganisaatiossa virkamiehillä on nykyään enemmän tulosvastuuta, mutta monien valtuuksien rajoja asetettaneen virkavastuun välityksellä. Yksityisessä organisaatiossa valtuuksia ja vastuita määritellään ja arvioidaan tulosvastuun perusteella. Virkamies on vastuussa poliittisille päättäjille ja kansalle, kun taas taloudellisessa organisaatiossa johtaja on vastuussa organisaation omistajalle, rahoittajalle ja muille vastaaville sidosryhmille. Tulosjohtamisen seurantarjestelmää on jouduttu soveltamaan organisaatioihin, joihin ne eivät välttämättä lainkaan sovellu. Toiminnan oleellisin puoli eli laatu on vaarassa jäädä piiloon mittarien käytön takia. Kritiikitön ja yksiulotteinen soveltaminen johtaa siihen, että organisaatiokysymykset ylikorostuvat ja ihmistä, yksilöä, koskevat asiat unohtuvat.

Totaalisen markkinamallin tuominen koulutukseen onkin puolittunut puolimarkkinoiksi. Syrjäläinen (1997, 17-18) puhuu puolimarkkinoista, joiden keskeisimpinä piirteinä ovat vanhempien mahdollisuus valita lastensa koulu, koulujen toimiminen autonomisesti ja kouluja ohjaaminen valtakunnallisella lainsäädännöllä. Nämä ehdot täytyvät ainakin osittain. Monissa kunnissa koulupiirit on poistettu ja vanhemmilla on mahdollisuus valita koulu jo ala-asteelta. Koulut toimivat koulukohtaisten opetussuunnitelmien pohjalta, joskin opetussuunnitelmat nojaavat kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Aitoja markkinoinnin piirteitä voidaan myös havaita: kouluja rohkaistaan erikoistumaan ja hankkimaan sponsoreita, kannustetaan vanhempia osallistumaan koulun toimintaan ja tukemiseen sekä kouluilla on mahdollisuus ostaa koulutuspalveluja. Koulutuspoliittinen ideologia korostaa yksilön vapautta. Koulutuksellinen tehokkuus lisääntyy, kun päätösvaltaa siirretään lähemmäs kuluttajaa. Koulutus nähdään hyödykkeinä, joista vanhemmat voivat valita. Tästä seuraa koulujen välinen kilpailu. Kyse ei ole koulujen yksityistämisestä vaan instituutiomekanismin uudelleen organisoinnista, minkä avulla valtion järjestelmiä voidaan hallita.

Erytisopetuksen oppilaiden osalta integraatio on noussut lainsäädännössä keskeiseksi. Integraatio voi olla myös este koulun valinnalle, jos asiantuntijat haluavat pitäytyä ensisijaisesti normeihin. Vanhempien ratkaistavaksi jää kuitenkin, valitsevatko he lapselleen integroinnin yleisopetuksen piiristä vai jonkin muun erityisopetuksen muodon. Ajan henki on, että ihmiset haluavat valinnanvapautta, itsemääräämisoikeutta ja hyvinvointipalvelujen uudelleenarviointia. Kääntäen asia voidaan ilmaista toisinkin; kun julkinen talous on rahoituskriisissä eikä julkisia palveluja voida turvata, niin ihmiset on [saatava haluamaan] niiden purkamista (Varmola 1996, 89).

Kuluttajanäkökulman nostaminen koulun yhdeksi tärkeimmäksi lähtökohdaksi toiminnan suunnittelussa on uutta. Samalla on lisääntynyt koulujen kilpailu ja pyrkimys pitää asiakaskunnasta kiinni varsinkin silloin, kun koulu on joutumassa supistamispolitiikan kohteeksi. Edelleen vallitseva tasa-arvo taloudellisten resurssien ohjauksessa oppilasmäärän mukaan lisää koulujen halua säilyttää oppilasmäärät vakiona tai nousevina. Tähän tavoitteeseen päästään koulun palvelutarjonnan laatua nostamalla. Näitä laadukkaita palveluita hyödyntävät ensisijaisesti hyvin koulutuksen ja ammattiaseman omaavat vanhemmat (Antikainen 1999, 249).

Koulutuksen muutokset herättävät erilaisia reaktioita. Sitä, miten viime vuosikymmenen muutokset käynnistyvät ja miten pitkä reaktioaika tarvitaan, että koulut löytävät uudet arvot arkipäivän

työvälineiksi, on vaikea arvioida. Keskeisimmiksi 1990-luvun koulutuspolitiikan muutoksista nousevat tämän tutkimuksen kannalta seuraavat seikat. Koulutuspolitiikan ohjauksen muuttuminen niin, että arvioinnin asema on vahvistunut ja tuloksellisuuden vaatimus noussut selkeästi esille. Valtiollisen normiohjauksen vähentyminen ja hierarkiarakenteiden purkaminen ovat siirtäneet päätöksentekoa paikalliselle tasolle. Erityisopetuksessa painopiste on siirtymässä segregoinnista integrointiin. Valtakunnallinen erityisopetuksen kehittämishanke on osaltaan varmistamassa erityisopetuksen kehittymistä.

Miten yksilöt sitten reagoivat näihin koulutuksen arvojärjestelmien muutoksiin? Cordery, Sevastos, Mueller ja Parker (1993, 705-723) ovat tutkineet kunnallisen sektorin työntekijöiden asenteita työympäristön kehittämiseen ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Tutkimuksessa ilmeni, että työntekijän koulutus ja yrityksessä oloaika eivät vaikuttaneet sanottavasti muutoshalukkuuteen. Sen sijaan persoonallisuustekijöistä iällä oli ennustearvoa selitettäessä muutoshalukkuutta. Nuoremmat työntekijät olivat innokkaampia ja halukkaampia muutoksiin, kuin iäkkäämmät työntekijät. Tutkijat löysivät myös muita tekijöitä, joilla oli jonkin verran merkitystä muutoshalukkuuteen. Näitä olivat sitoutuminen, tasa-arvoisuus, ulkoinen tyytyväisyys sekä pyrkimys korkeampaan suoritukseen.

5 Osa-aikainen erityisopetus

5.1 Erityisopetuksen funktio

Suomen erityiskasvatuksen liitto määrittelee erityisopetuksen tehtäväksi auttaa oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita, jotka eivät selviydy yleisopetuksen luokkayhteisössä ilman erityisiä tukitoimenpiteitä. Erityisopetuksen ja oppilaan yhteisenä tavoitteena on oppivelvollisuuden suorittaminen ja jatko-opintojen jälkeen täysipainoinen, oma elämä. (Sel 2000, 1.) Määritelmä on oppilaslähtöinen ja erityisopetuksella pyritään mahdollisimman optimaaliseen tulokseen kasvatuksen ja opetuksen keinoin. Erityisopetuksen taustalla on myös ajatus heikompien ja huonompiosaisten auttamisesta silloin, kun oppilas ei yllä oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Tarkastelua voidaan kuitenkin suorittaa myös yhteisön kannalta. Kouluinstituutiossa funktio on yleisopetuksen vapauttaminen hankalista oppilaista. Erityisopetus ajaa myös yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja integraatiota. Toisaalta erityisopetus toimii myös yhteiskunnan kontrollikoneistona seulomalla yksilöitä työmarkkinoille.

Erityisopetuksen funktiota voidaan tarkastella eri lähtökohdista ja tällaisen tarkastelun kautta löytää erityisopetuksen järjestelmän positiivisia ja negatiivisia puolia. Moberg (1998a, 2) on vertaillut erityisopetusta perinteisten ja vaihtoehtoisten taustaolettamusten kautta. Malli on suppea, mutta antaa kuitenkin tarkastelu-ulottuvuutta erityisopetuksen kokonaisuuteen. Malli antaa myös viitteitä osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuden tarkasteluun. Taustaolettamuksissa on nähtävissä toisaalta perinteitä ylläpitävät näkemykset ja toisaalta näitä perinteitä horjuttavat uudet, vaihtoehtoiset näkemykset.

Perinteiset näkemykset
(esim. Bogdan ja
Kugelmass 1984)

Vaihtoehtoiset näkemykset
(Skrtic 1988, 1996)

<u>1. Erilaisuus/ vammaisuus on</u>	
yksilön patologia	organisaation patologia
<u>2. Oppilaita erotteleva diagnoosi on</u>	
objektiivinen ja opetusta palveleva	subjektiivinen ja haittaa opetusta
<u>3. Erityisopetus on</u>	
Rationaalisesti suunniteltu ja koordinoitu järjestelmä, joka palvelee kouluorganisaatiota	epärationaalinen koordinoimaton järjestelmä, joka palvelee diagnosoituja oppilaita
<u>4. Erityisopetuksen kehittyminen on</u>	
järkiperäistä toimintaa, perinteisten mallien ja toimintojen jatkuvaa kehitysprosessia	epärationaalista toimintaa, perinteisiä malleja ja toimintoja vallankumouksellisesti korvaavaa

KUVIO 15. Erityisopetuksen taustaolettamukset. (Moberg 1998a, 2)

Erityisopetus on kehittynyt yleisopetuksen rinnalle omaksi järjestelmäksi. Osa-aikainen erityisopetus on koulujärjestelmässä täydentämässä ja tukemassa yleisopetuksessa olevia oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Koulujärjestelmään on kohdistunut kritiikkiä sen tavasta käsitellä erityisoppilaita. Perinteinen koulu tuottaa segregoivien erityiskasvatuksellisten palvelujen tarvetta, koska koululla on aikojen myötä kehittynyt vakiintunut tapa kohdata oppilaiden yksilöllisyys. Kun entiset yleisopetuksen keinot eivät riitä, yleisopetus tuottaa segregoivien palvelujen tarvetta siirtämällä oppilas erityispedagogisen palvelujärjestelmän huomaan (Naukkarinen 1998, 188). Koulujärjestelmän rakenteen riittämättömyyttä kaikkien lasten kasvattamiseen on esittänyt myös Skrtic (1991, 178-179). Seurauksena on tarpeiltaan erilaisten oppilaiden diagnosointi ja heidän

sulkeminen koulun yleisopetuksen ulkopuolelle. Näin erityisopetus ja oppilaan poikkeavuus voidaan nähdä patologisen kouluorganisaation tuottamina luomuksina.

Vaihtoehtoisen mallit ovat lähinnä ”skrticläisiä”, jotka perustuvat perinteisten mallien kritisointiin. Ajatuksena on löytää kaikkia oppilaita palvelevat toimintamallit yhteisöä muuttamalla. Kun perinteiset mallit pyrkivät diagnosoimaan oppilasta ja löytämään yksilölliset opetukselliset keinot, lähtevät vaihtoehtoiset mallit liikkeelle yhteisöstä. Yhteisö muuttuu vastaanottamaan kaikki oppilaat. Vaihtoehtoiset mallit palvelevat kaikkien oppilaiden etua, olipa heillä erityisiä kasvatuksellisia tarpeita tai ei. Perinteisten mallien vaarana on kompastua yksilön ongelmiin ja unohtaa erityisopetuksen opetusmenetelmien ja opetussuunnitelmien yleinen kehittäminen.

Herättääpä Skrticin ajatukset ihastusta tai vihastusta, ovat ne kuitenkin varteenotettavia vaihtoehtoja arvioitaessa erityisopetuksen kehitystä myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Muutosten vallankumouksellisuus ei liene realistinen vaihtoehto hierarkkisessa, vähittäisten muutosten kehittyvässä ja normiohjatussa koulujärjestelmässämme. Nykyistä erityisopetuksen järjestelmäämme tuskin voi syyttää epärationaaliseksi tai koordinoimattomaksi. Tosin erityisopetus palvelee oppilaita, mutta myös koululaitostamme. Oppilaiden poistaminen yleisopetuksesta, on osa-aikaisen erityisopetuksen arkea. On myös myönnettävä, että oppilaiden poistuminen erityisopetukseen sotkee koulupäivää niin opettajalta kuin oppilaaltakin. Kuitenkin yksilöllinen erityisopetus palvelee oppilaan erityistarpeita ja edesauttaa hänen selviytymistään yleisopetuksessa.

Erytisopetuksen merkitys koulujärjestelmässä on kiistaton, olkoonpa sen funktion tarkastelusuunta mikä tahansa. Erytisopetus on vakiinnuttanut paikkansa koulujärjestelmässä sekä luokkamuotoisena että luokattomana erityisopetuksena. Se, miten tuota erityisopetusta toteutetaan esim. osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä, on sidoksissa niihin arvoihin, kulttuuriin ja käytäntöihin, jotka kouluyhteisössä vaikuttavat. Erytisopetus luo oman ”erityistä” opetusta tarvitsevan asiakaskuntansa. Samalla korostuu erityisammattillisuus ja oppilaiden jakaminen koulussa ”meidän” ja ”teidän” oppilaisiin. Erytisopetuksen funktiona onkin ylläpitää noidan kehää. Ylläpitämällä ja tukemalla koulujen nykykäytäntöjä, se vahvistaa oppilaiden erottelua ”normaaleihin ja epänormaaleihin oppilaisiin”.

5.2 Osa-aikaisen erityisopetuksen muoto vakiintuu

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mukaan peruskoulusta tehtiin yhtenäiskoulu, joka perustui ajatukseen oppivelvollisuuskoulun rakentamisesta kaikille lapsille yhteiseksi kouluksi. Yleisesti hyväksytyjä käsityksiä olivat sekä koulutukseen pääsyn tasa-arvoisuus että yhtäläisten koulutusedellytysten turvaaminen kaikille peruskoululaisille. Peruskouluideologian mukaan tuli taata alueellinen tasa-arvo myös erityisopetuksen osalta. Tasa-arvo saavutettiin luomalla uusi erityisopetuksen malli, osa-aikainen klinikkatyypinen erityisopetus. Tämä erityisopetuksen muoto tavoitti harvaan asutun maaseudun oppilaat ja samalla katkaistiin kärki kritiikiltä, joka vastusti erityisopetuksen eriyttävää ja leimaavaa vaikutusta (Kivinen & Kivirauma 1988, 18-19).

Erytisopetuksen uuden ajattelumallin mukaan erityisopetusta ei tullut nähdä lapsen pakottamisena, vaan etuoikeutena, kun erityisopetukseen saatiin lupa. Tällä opetusmuodolla tavoitettiin myös opetusvaikeuksista kärsivät oppilaat syrjäisillä kyläkouluilla. Osa-aikainen erityisopetus nähtiin myös välttämättömänä tilanteessa, jossa opettajat olivat tottuneet valikoituneeseen oppilasainekseen rinnakkaiskoulujärjestelmässä. Mallit osa-aikaiseen erityisopetukseen, etenkin puhe-, lukemis- ja

kirjoittamisvaikeuksien opetuksessa kehittyivät lähinnä Ruotsista saatujen kokemusten pohjalta. (Kivinen & Kivirauma 1988, 18-19.)

Luokkamuotoinen erityisopetus sai rinnalleen luokattoman erityisopetuksen. Peruskouluasetus (Hinkkanen 1973) määritteli, että erityisopetusta annetaan apukoulussa ja muussa erityiskoulussa, tarkkailu- ja muilla erityisluokilla taikka muulla tarkoituksenmukaisella tavalla. Luokattoman erityisopetuksen tehtäväksi jäi puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten tai muista erityishäiriöisistä kärsivien oppilaiden opettaminen. Luokattomasta erityisopetuksesta huolehtivat erityisopettajat, joita kutsuttiin mm. kiertäviksi ja laaja-alaisiksi erityisopettajiksi.

Erityisopetuksen kehittämisen lähtökohtana oli erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan tarvekartoitus vuodelta 1971. Sen mukaan koko ikäluokasta oppilasmäärästä erityisopetuksen tarve ryhmiteltiin seuraavasti:

- tunne-elämältään ja sosiaalisesti sopeutumattomia 1- 3% (laajempi arvio 10 – 15%)
- lukemis- ja kirjoittamishäiriöisiä 1 – 4 luokilla 10 – 15% ja 5.luokalta eteenpäin 2 – 5%
- puhehäiriöisiä 1. – 3. luokilla 10 – 15% ja 4.luokalta eteenpäin 2 – 5%
- matemaattisista häiriöistä kärsiviä 0,5 – 1%. (Siimes, Tuunainen, Tainio, Koiso-Kanttila, Haapanen & Teirikko 1989, 32.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen osalta tarve painottui selkeästi puhehäiriöisten, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetukseen. Lisäksi tarve oli suurin kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana ja vähentyi selkeästi ylemmille luokille mentäessä. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve näillä häiriöalueilla painottui myös opettajankoulutuksessa. Erityispedagogiikka, kielellisten häiriöiden, logopedian ja puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten opetusmetodiikka kuuluivat erityisopettajan tutkintoihin (Hinkkanen 1976, 166-168).

1980-luvun opetussuunnitelmassa luokkamuotoinen ja luokaton erityisopetus eivät olleet enää toisiaan poissulkevia vaihtoehtoja, vaan mukautetussa opetuksessa olevalle oppilaalle voitiin luokkaopetuksen lisäksi antaa osa-aikaista erityisopetusta. Samoin laajeni osa-aikaisen erityisopetuksen asiakaskunta. Osa-aikaista erityisopetus oli nyt tarkoitettu puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöistä kärsiville oppilaille, mutta tarvittaessa tätä opetusta voitiin antaa myös muista oppimisvaikeuksista sekä sopeutumisvaikeuksista kärsiville. Ensisijaisesti osa-aikaista erityisopetusta antoivat luokattomat erityisopettajat, mutta sitä voitiin antaa myös muiden opettajien toimesta. Osa-aikainen erityisopetuksessa ei edellytetty omaa opetussuunnitelmaa. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 1988, 152.)

Osa-aikainen erityisopetusta antoi ensisijaisesti erityisopettaja ja se kesti enintään yhden lukuvuoden kerrallaan. Silloin kun oppilaalle järjestettiin osa-aikaista erityisopetusta, oli ennen opetuksen antamista varattava huoltajalle tilaisuus lausua mielipiteensä asiasta (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 73; Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1988, 152-153). Osa-aikaisen erityisopetuksen tarkoituksena oli auttaa oppilaita saavuttamaan mahdollisimman hyvin peruskoulun keskeiset tavoitteet ja tuottaa yleinen jatko-opintokelpoisuuden (ks. esimerkiksi Ahvenainen 1983, 23-24).

Erityisopetuksen sisällä keskustelu kuitenkin kulminoitui lähestymispyrkimyksistä huolimatta luokkamuotoiseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen. Keskustelua näiden opetusmuotojen välillä

yhdisti ajatus oppilaan poistamisesta perusopetuksen piiristä lyhyemmäksi tai pitemmäksi ajaksi. Puhuttiin ”pullauttamismallista”, jolloin oppilas erilaisuutensa vuoksi tarvitsee ryhmänsä ulkopuolista auttamista. Perusryhmästä poistaminen ja erityistarpeen julkinen tunnistaminen merkitsi erityisopetuksen haittavaikutusten toteutumista. Näitä haittavaikutuksia olivat mm. leimautuminen, segregaatio, stigmaatio ja diskriminaatio. (Siimes ym. 1989, 27.)

Happonen (1998, 112) puhuu 1990-luvulle sijoittuvasta erityisopetuksen ns. viidennestä vaiheesta Tätä vaihetta hän luonnehtii erityiskoulujen vähenemisen, erityisluokkien fyysisen integraation ja erityisluokilla opiskelevien oppilaiden määrän kasvun kaudeksi. 1990-lukua voidaan kuvata myös erityisopetuksen laadullisen kehittämisen vuosikymmeneksi. Erityisopetus on luonteeltaan oppimisen esteitä ja kouluvaikeuksien syntymistä ennalta ehkäisevää, korjaavaa ja oppilaan kehitystä, kasvua sekä oppimista tukevaa työtä. Konstruktivisena se on samalla rakenteita ja asenteita muuttavaa, koulua ja ympäröivää yhteiskuntaa uudistavaa ja kehittävä. Erityisopetuksen avulla tuetaan oppilaiden ja opettajien välistä, opettajien keskinäistä sekä koulun ja kotien välistä yhteistyötä. Erityisopettajan ammattitaitoon kuuluu oppimisvaikeuksien diagnosointi, oppisisältöjen valitseminen, oppimateriaalien suunnittelu ja opetusmenetelmien hallinta (Virtanen 1994, 15). Painopiste oli muuttunut määrällisestä kasvattamisesta kohti yleistä suvaitsevaisuutta ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen.

Vuoden 1999 alusta astui voimaan opetustointia säätelevä uusi laki, jossa erityisopetus määritellään seuraavasti: ”Erityisopetuksella tarkoitetaan perusopetuslain 17 pykälän 1. momentissa tarkoitettua muun opetuksen ohessa annettavaa osa-aikaista erityisopetusta ja 17 pykälän 2. momentissa tarkoitettua erityisopetukseen siirretyille oppilaille annettavaa opetusta. Erityisopetus auttaa oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita, jotka eivät selviydy yleisopetuksessa ilman erityisiä tukitoimenpiteitä.” Myös sairaus voi olla peruste erityisopetuksen saamiseen.”

Osa-aikaista erityisopetusta annetaan yleisopetuksen yhteydessä oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Lieviä oppimisvaikeuksia voivat olla puheen, lukemisen tai kirjoittamisen vaikeudet. Ne voivat liittyä johonkin oppiaineeseen tai ilmetä esimerkiksi tarkkaavaisuuden, keskittymisen, motoriikan, hahmottamisen, aistitoimintojen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöinä. (Opetushallitus 2000b, 2.)

Erityisopetus on uuden lainsäädännön mukaan oppilaalle kuuluva oikeus. Se on kiinteä osa perusopetusta. Ensisijaisena vaihtoehtona on erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä opetusta eriyttämällä ja muita tukitoimenpiteitä hyväksikäyttäen. Toinen vaihtoehto on opetuksen järjestäminen erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Valinta integroidun opetuksen ja erityisopetuksen välillä on aina pyrittävä tekemään yhteisymmärryksessä oppilaan, hänen huoltajansa ja opetushenkilöstön välillä. Mikäli integraatio ei ole mahdollista tai mikäli sitä oppilaan kehityksen kannalta ei voida pitää tuloksellisena, opetus tulee järjestää erityisluokalla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 2000, 2.)

Lukuvaikeuksien korostetaan olevan kaikkien ikäluokkien ongelmana. Aikuista 3%:sta 5%:iin esiintyy lukivaikeuksia määritelmästä riippuen ja vuosittain yli tuhat ylioppilaskokelasta esittää todistuksen lukivaikeudesta. Opetusministeriön työryhmä esittää, että lukivaikeudet tulisi huomata riittävän ajoissa ja niistä kärsiviä oppilaita tulisi tukea koko kouluajan. Työryhmä esittääkin oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opetuksen jatkamista myös lukiossa ja pidennetyn oppivelvollisuuden tarkentamista myös oppimisvaikeuksien ollessa kyseessä. Opettajien tietoisuutta lukivaikeuksien luonteesta tulisi lisätä. Lukemisen ja kirjoittamisen erityisistä oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita pyritään auttamaan sekä tuki- että lukiopetuksen avulla. (Opetusministeriö 1999, 2.)

Opetustointia säätelevässä laissa (1999) keskeisimpinä erityisopetusta koskevia uudistuksia ovat

1. erityisopetus on oikeus
2. opetusta ja oppimääriä voidaan mukauttaa oppilaan ikäkauden ja kehityksen mukaan
3. erityisopetukseen siirretylle tai otetulle oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)
4. erityisopetusta antaa erityisopettaja
5. erityisopetuksessa opetusryhmän enimmäiskoko on määritelty
6. jos pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleva oppilas saa opetusta integroituna, opetusryhmässä saa olla enintään 20 oppilasta.

Peruskoulun erityisopetuksen etuoikeudesta on tullut normein määritelty oikeus. Tasa-arvo korostuu edelleen, joskin tasa-arvon tulkinta on saanut uudenlaisen sisällön. Oppimisympäristö on rakennettava sellaiseksi, että kaikki opiskelijat voivat edetä edellytystensä mukaisesti ja yksilöllisesti räätälöityjä opetussuunnitelmia noudattaen. Vastuuta oppimisesta ja opetuksen sisällöstä halutaan siirtää opiskelijalle niin varhain kuin mahdollista. Sarjalan (1999b, 1) mukaan tasa-arvon viimeisin tulkinta edellyttää, että erityistä tukea tarvitsevista oppilaista huolehditaan yksilöllisillä työmenetelmillä ja opetusjärjestelyillä.

5.3 Onnistuuko integraatio?

Integraatioideologia edustaa kasvatuksessa normalisaatioperiaatetta. Pyrkimyksenä on saada oppilas pysymään mahdollisimman suuressa määrin normaalissa elinympäristössään. Integraatioon noussut keskeiseksi keinoksi välttää oppilaiden segregointia. Integraatio, joka ensi kerran on määritelty peruskoululaissa, on herättänyt integraatiota puolustavia ja sitä vastustavia mielipiteitä. Eniten keskustelua lienee käyty opettajien keskuudessa.

Opettajien usko integraatioon on heikko, ja sellaiseen sitoutuvien opettajien joukko pieni. Mobergin (1998, 143-149) mukaan luokanopettajat ovat kriittisempiä integraation onnistumisen suhteen kuin aineenopettajat. Päävastuu integroinnista on luokanopettajilla. Mobergin (emt.) aineistossa yli 90% luokanopettajista vastustaa sopeutumattomien ja häiritsevien oppilaiden sekä vaikeavammaisten sijoittamista yleisopetuksen ryhmiin. Erityisopettajista 34% suhtautui myönteisesti integraatioon. Opettajien epäilevät omien taitojensa riittämättömyyttä kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet.

Integraatiota puolustetaan mm. seuraavasti:

- Lapset ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia.
- Taitava opettaja kykenee opettamaan kaikkia oppilaita.
- Erityisopetuksen organisoiminen on kallista.
- Eristäminen on ihmisarvoa alentavaa.
- Opetuksen paikka on olennaisempaa kuin opetuksen laatu. (Moberg 1998b, 1421-142.)

Segregaatiota puoltavat seuraavat väitteet

- Enemmistölle tarkoitettu opetus ei tyydytä erityistarpeita.

- Tarvitaan myös erityisopettajia.
- Erityisopetuksen antaminen edellyttää erityisopetusta tarvitsevien identifioimista ja nimeämistä.
- Oppilaalla on oikeus erilliseen erityisopetukseen.
- Opetuksen laatu on tärkeämpää kuin opetuksen paikka. (Moberg 1998b, 1421-142.)

Edellä olevat väitteet ovat kärjistettyjä. Integraatiota puolustavilla väitteillä ei voi tehdä erityisopetusta tarpeettomaksi. Erityisopetus ja erityisopettajan ammattitaito ovat integroinnissa tärkeitä. Integraatiopäätökset edellyttävät ammatillista osaamista ja taitoa. Opetuksen laatua ei voi korvata opetuksen paikkaratkaisulla. Integraatio onkin nähtävä laajasti eri muotoineen, ei ainoastaan oppilasintegraationa yleisopetuksen ryhmään. Vaikka lapset ovat erilaisia, on kuitenkin tunnustettava jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Eristäminen tulisi tulkita eriyttämisenä, mikä on lisääntynyt peruskoulussa eri ainevalinnaisuuden lisääntyessä, eikä näin ollen koske ainoastaan erityisopetuksen oppilaita.

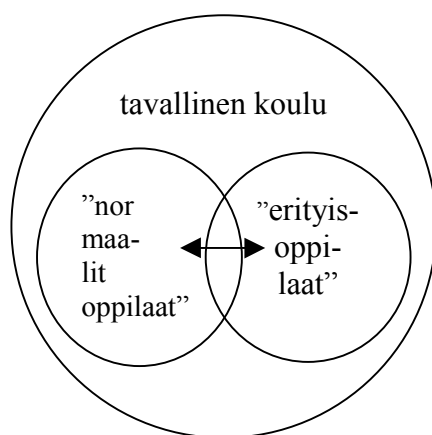
Integraatio on herättänyt opettajien etujärjestön OAJ:n ottamaan kantaa uuteen lainsäädäntöön. Integrointia ei OAJ:n mielestä aina tule asettaa ensisijaiseksi vaihtoehdoksi, vaan oppilaan tarpeet tulee olla lähtökohtana opetuksen järjestämistavasta päätettäessä. Mikäli yleisopetuksen ryhmässä järjestettävä opetus katsotaan parhaaksi vaihtoehdoksi, oppilaalle tulee järjestää tarvittavat tukitoimet ja avustajapalvelut. Ryhmäkoon tulee olla myös sellainen, että opetukselle ja kasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa kaikkien oppilaiden kohdalla. (Isomursu 1999, 16.)

Suomen erityiskasvatusliiton kannanotossa integraatio nähdään positiivisena kehittämissuuntana, jonka toteuttaminen edellyttää lainsäädännön lisäksi resurssointia, opettajien koulutusta, täydennyskoulutusta ja oppimisympäristöjen kehittämistä. Integraation lähtökohtana tulee olla henkilökohtainen suunnitelma opetuksen järjestämisestä, joka sitoo koulutuksen järjestäjää tarjoamaan tarvittavat tukitoimet. Tarvittavia tukitoimenpiteitä voivat olla erityiskoulutettu henkilöstö, opetusryhmän pienentäminen, pätevät ja pystyvät avustajat, tulkitsemispalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut, apuvälineet ja erityismateriaalit sekä –fyysinen oppimisympäristön sopeuttaminen. Liitto toteaa, että oppilaan opetuksen tulee järjestää muulla tavalla, mikäli oppilaan kehitystä ei voida pitää tuloksellisena. Integraation onnistumisen edellytyksenä pidetään henkilöstön kouluttamista, työnohjauksen järjestämistä, eri hallintoalojen verkostoitumista ja tiedottamista. (Suomen erityiskasvatuksen liitto ry. 1999, 1-2.)

Integraatio on julkisessa keskustelussa saanut tunnepitoisiakin piirteitä. Esimerkiksi Helsingin kaupungin erityisopetuksen integraatiosuuntautuneet uudistamissuunnitelmat ovat saaneet osan opettajista kauhistumaan; ehdotusta on jopa tulkittu niin, että erityisopetus lopetettaisiin kokonaan. Uudistuksessa on kuitenkin kyse erityisopetuksen resurssin lisäpanostuksesta mm. tukitoimiin. Lisäksi erityisopetuksen siirtopäätöksiä pyritään saamaan joustavammiksi.

Opettajien keskuudessa suunnitelmat ovat herättäneet pelkoa ja kysymyksiä opettajien voimavaroista. Opettajien taholta siirtoprosessi myönnetään pitkäksi ja se alkaa taistelusta vanhempien kanssa siitä, tarvitseeko lapsi erityisopetusta. Kun paljon huomiota vaativa lapsi on saatu erityisopetukseen, häntä ei hevin haluta takaisin yleisopetukseen. (Aho, 2000, B1.)

Integraatioväittelyyn voidaan tuoda muitakin vaihtoehtoja. Yhtenä tällaisena vaihtoehtona voidaan pitää interaktiivista opetusta, jossa ideana on yhdistää koulun kulttuurin sisälle erilaisia toimintakulttuureja. Koulun kulttuuri sisältää useita osakulttuureja, joissa on paljon yhtäläisyyksiä, silloin kun koulut toimivat samassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Interaktiivisessa opetuksessa integroituvat erilaiset kulttuurit. Tällöin enemmistökulttuurin (normaalit oppilaat) ja vähemmistökulttuurin (erityisoppilaat) tarpeet saavat yhtä suuren painoarvon. Interaktiivinen malli perustuu vuorovaikutukseen, jolloin varsinaisia erityiskouluja ei tarvittaisi. Interaktiivisessa mallissa oppilaat toimivat samassa luokassa ja yhteistyön kautta ”normaalit oppilaat” oppivat katsomaan maailmaa ”erityisoppilaan” näkökulmasta. Luokat ovat heterogeenisiä ”pienoisyhteiskuntia”, jossa vuorovaikutus on kahdensuuntaista (Garcia & Alban-Metcalf 1998, 175 - 176.)



KUVIO 16. Interaktiivinen erityisopetuksen toteuttamismalli (Garcia & Alban-Metcalf 1998, 176).

Otsikon kysymykseen integraation onnistumisesta riippuu olennaisesti sen toteuttamistavoista. Toteutuminen edellyttää tukitoimenpiteitä, jotka koulutuksen ylläpitäjän tulisi myös ymmärtää onnistuneen integraation lähtökohtana. Integraatio ei tule poistamaan luokkamuotoisen erityisopetuksen tarvetta. Tarvitaan erilaisia vaihtoehtoja erilaisille oppilaille. Integraatio on mahdollisuus koulun kehittämistyössä. Integraatio edellyttää kuitenkin koulu yhteisön avautumista ja asennemuutosta omia luokkasidonnaisia toimintatapojaan kohtaan. Integraation tuominen koulun luokkiin ”kylmiltään” ei palvele integraation perimmäistä ajatusta yhtenäisestä koulusta. Hätäisesti tehdyt integraatiopäätökset, ilman opettajien sitoutumista asialle, ovat todennäköisesti karhunpalvelus oppilaalle ja koko luokkayhteisölle. Erityisopetuksen kehittäminen kohti integraatiota edellyttää asiantuntemusta, olemassa olevien kouluolosuhteiden tuntemusta, riittävää resurssointia sekä avoimuutta tiedottamisessa.

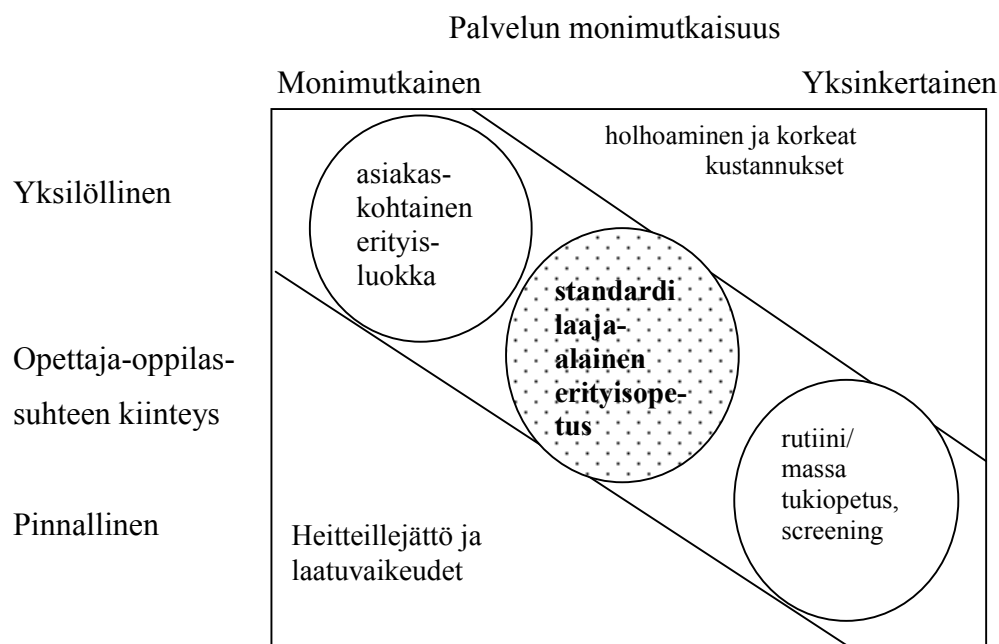
5.4 Osa-aikaisten erityisopetuspalveluiden kultainen keskitie

Perinteisessä muodossaan erityisopetus on luonut kuilua normaaliopetukseen. Erityisopetuksen tulisi kuitenkin olla luonnollinen osa koulun käytäntöä ja erityisopetuksen syvällisempi asiantuntemus johtaa siihen, että oppilaiden vaikeudet ovat enemmän kuin vain yksilöllisiä piirteitä tai vajavuuksia. Erityisopetusta ei tulisi nähdä vain osana normaalia koulujärjestelmää, vaan mieluummin osana suurempaa järjestelmää, johon kuuluvat yhteiskunta ja erityisopetuksen oppilaat (Emmanuelson & Persson 1997, 134 - 135).

Kuntien palvelutuotannossa eletään uudelleen arvioinnin kautta. Huomiota kiinnitetään palveluiden kustannuksiin, laatuun, tehokkuuteen, vaikuttavuuteen ja toiminnan asiakaskeskeisyyteen (Hautamäki 1990, 25). Keskustelun aiheeksi onkin noussut asiakkaan aseman korostuminen ja hänen vaikutusmahdollisuuksiensa lisääminen. Kunnallisessa palvelutuotannossa asiakaslähtöisyys on ollut perinteisesti vaikeaa, koska palvelut on rakennettu palvelemaan kuntalaisten kollektiivisia tarpeita, jolloin käsitys kuntalaisesta asiakkaana hämärtyy. Kunta vastaa hyvinvointitehtävistä ja pyrkii palvelemaan kaikkia asiakkaitaan tasavertaisesti budjetissa mainittujen määrärahojen puitteissa (Drucker 1986, 180-182).

Erityisopetuksen palvelut perustuvat Suomen koululainsäädännön määräyksiin. Keskeiseksi on noussut vaatimus oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. Koulujen opetuspalvelut ovat kuitenkin hyvin kollektiivisia ja perustuvat ajatukseen siitä, että opetuksen paras yksikkö on luokka, jonka avulla ikäluokka kuljetetaan samantahtisesti peruskoulun läpi (ks. Hautamäki 1996, 43). Asiakaslähtöisyyden toteutumista osa-aikaisessa erityisopetuksessa tarkastelen Jahnukaisen (1995) palvelustrategiamallin pohjalta.

Jahnukainen (1995) erittelee erityisopetuksen palvelut palvelun sisällön ja asiakassuhteen ulottuvuuksilla. Asiakassuhteen hän jakaa yksilölliseen ja pinnalliseen. Sisällöltään monimutkainen palvelu vaatii kiinteää asiakassuhdetta, muuten tuloksena on oppimisen laatuvaikeuksia (Hautamäki 1997, 45). Tehokkainta erityisopetus on silloin, kun se on yksilöllistä, kuntouttavaa tai korjaavaa ja opettaja –oppilassuhde muodostuu kiinteäksi vuorovaikutukseksi. Erityis- tai tukiopetusta voidaan toteuttaa lisäämällä osalle luokkaa lisätunteja, jolloin oleellista on tuntimäärän lisäys. Tällöin asiakassuhde jää pinnalliseksi. Näiden kahden edellä mainitun palvelumuodon väliin jää laaja-alainen erityisopetus, joka edustaa standardipalvelua. Erityisopetuksen välimaastoon sijoittuvana opetusmuotona sitä voidaan pitää erityisopetuksen universaalipalveluna.



KUVIO 17. Erityisopettajan työsektorista, rooleista ja palveluiden kohdejoukosta (Jahnukainen 1995, 45).

Suurin osa julkisista palveluista luokitellaan standardipalveluiksi, joiden pitää olla useimpien kansalaisten saatavilla. Silloin kun palvelun tehokkuuden näkökulmasta pidetään suotuisana vaihtoehtona kanavien olemassaoloa, tulisi lisäksi päättää, kuinka monta jakeluvaihtoehtoa valitaan (VATT 87/1995, 17). Koulutuspolitiikassa tulisikin määrittellä minkä tasoisena ja laajuisena osa-aikaisen erityisopetuksen standardipalvelu tuotetaan, sallitaanko vaihtoehtoisten jakelukanavien olemassaolo (esim. integraatio ja tukiopetus) ja pidetäänkö niitä laatutasoa kohottavina.

Jahnukaisen mallin mukaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa asiakassuhde jää pinnallisen ja yksilöllisen palvelumuodon välimaastoon. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilaan yksilölliset tarpeet tulevat huomioiduksi, mikä näkyy erityisopetukseen valikoitumisena. Opettajan ja oppilaan välinen yhteistyösuhde määräytyy oppilaan tarpeiden mukaan. Lukivaikeuksia voidaan hoitaa pienryhmissä, kun taas puheopetus edellyttää kiinteää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Palvelun pinnallisuudesta kertoo puolestaan asiakkaiden tarpeiden kollektiivisuus. Organisaation määrärahat määrittävät palvelun tason ja laajuuden kunnassa. Kollektiiviset tarpeet rajataan sen mukaan, mihin kunnassa on varaa. Asiakkaiden tarpeiden luonne määrittää pääsyn osa-aikaisen erityisopetukseen.

Wörlund (1993, 60-61) on tarkastellut erityisopettajan työtä yksilöiden välisen yhteistyön ja ympäristön tuotteena. Ulkoisina tekijöinä, määräysten antajina ja suunnan osoittajina toimivat kunnalliset ja valtiolliset päätöksentekijät. Ulkoisina vaikuttajina voidaan pitää myös lähiympäristöä, johon kuuluvat mm. lapset ja vanhemmat sekä sosiaaliset, taloudelliset ja kulttuuriset tekijät. Sisäisinä organisatorisina tekijöinä vaikuttavat kouluympäristö, oppilasmäärä,

talous ja henkilöstöresurssit. Ihmisten kanssakäymisessä vaikuttavat esimerkiksi kommunikaatio, yhteistyö ja suunnittelu. Erityisopetuksen kehitys riippuu näiden osa-alueiden vuorovaikutuksen joustavuudesta.

Osa-aikaisen erityisopetuksen palvelustrategian asiakkuutta voidaan lähestyä eri tasojen kautta. Meighan ja Siraj-Blattchford (1998, 13-17) jakavat koulun asiakkuuden makro- ja mikrotason sekä vuorovaikutuksen perspektiiveihin. Makrotasoa edustaa yhteiskunta, joka toimii eri yksiköiden, kuten perheen, talouden ja koulutuksen kehyksenä. Yhteiskunnassa vaikuttavat samanaikaisesti voimat, jotka pyrkivät säilyttämään saavutetut asemat ja rakenteellisia muutoksia haluavat vastavoimat. Mikrotasolla ymmärretään yhteiskunnan jäsenten välistä yhteistoimintaa ja vuorovaikutuksen verkostoa. Mikro- ja makrotason välillä käydään jatkuvaa vuoropuhelua.

Paikallisessa koulujärjestelmässämme makrotason yhteiskuntaa edustaa pienoiskoossa kunta. Mikrotaso on standardipalveluja tuottava peruskoulu. Kaksisuuntaista vuorovaikutusta käydään näiden kahden tason välillä sekä näiden tasojen sisällä. Kunnan tasolla erityisopetuksen asiakkaat nähdään kollektiivina, jolle kunta järjestää erityisopetuksen palveluita. Mikrotasolla asiakas on konkreettisesti läsnä yksilöllisine tarpeineen. Meighan ja Siraj-Blattchford (emt.) etenevät asiakkuuden tarkastelussa mikrotason asiakassuhteisiin, joissa he arvioivat palveluiden tuottajia eli opettajia oppilaiden kokemusten pohjalta. Jahnukaisen palvelustrategiamallissa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutustasoa tarkastellaan kiinteyden suhteen. Meighan ja Siraj-Blattchford (emt.) toteavat, että koulun asiakassuhteen vuorovaikutuksen arvioiminen on hyvin moniulotteinen ja vaativa tehtävä. Tutkimuksessani pitäydyn osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuteen enkä paneudu mikrotason asiakassuhteisiin käsittelemällä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta lähemmin opetustilanteessa.

5.5 Erityisopettajan toimenkuvan tarkastelua

Erityisopettajatoimenkuvaa lähestytään tutkimuksessa lähinnä roolien kautta. Erityisopettajan rooli muuntuu kouluyhteisön tarpeiden mukaan. On kuitenkin syytä muistaa, että koulujen hoidettavaksi on tullut oppilaiden mukana ongelmia, joihin odotetaan koulujen pystyvän vastaamaan. Koulujen tulisi olla kaikkivoipia ongelmien käsittelijöitä. Erityisopettajien työ on entistä voimakkaammin painottumassa tiimityöhön, mutta vuorovaikutuksessa tarvittavia ihmissuhdetaitoja ei kuitenkaan huomioida opettajien koulutuksessa. Erityisopettajien toimenkuva on muuttumassa myös opetussuunnitelmien kehittämisen myötä.

Erityisopettajan ja luokanopettajan vuorovaikutukseen tuovat jännitystä monet tekijät. Ensinnäkin, vaikka erityisopettaja tuo helpotusta luokkaongelmiin, vaatii avun saaminen opettajalta sitoutumista ylimääräisiin kokouksiin, yhteydenpitoon vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa sekä ylimääräisiä paperitöitä. Erityisopettajan käyttämä ammattikieli voi olla opettajalle vierasta. Näkökulmien erilaisuus aiheuttaa ristiriitoja, koska oppilas voi olla ongelma luokkatilanteessa, mutta erityisopettajalle ja muille asiantuntijoille hän on asiakas.

Aikaprospektiivi on erilainen, sillä luokanopettaja elää lukukauden ja -vuoden rytmiä, kun taas erityisopettajalle työolottavuus voi olla vuosia. Erään jännitteen muodostaa myös odotusten ja tosiasiallisten tulosten välinen ristiriita (Kivirauma 1991, 23). Koulun organisaatorakenne

määrää organisaation jäsenten välistä vuorovaikutusta. Koulun traditionaalinen organisaatorakenne määrittelee tarkasti jäsentensä yhteistyösuhteita. Vaikka tällaiset strukturoidut suhteet lisäävät roolien selkeyttä, pyrkivät ne myös rajoittamaan organisaation jäsenten välistä vuorovaikutusta. Joustavissa organisaatiomalleissa, joissa vuorovaikutus on vilkasta on vaarana roolien epäselvyydet ja ajautuminen tyytymättömyyteen ja konflikteihin. (Ruohotie 1983, 155.) Koulun traditionalinen työnjako ei kuitenkaan suojaa opettajia konflikteilta vuorovaikutustilanteissa. Halkonen (1999) on tutkimuksessaan paneutunut opettajan työssä esiintyviin vuorovaikutuskonflikteihin ja niiden aiheuttamaan stressiin. Konfliktit voivat Haikosen mukaan olla hyvin helposti ohitettavia, mutta konfliktit voivat vaikuttaa opettajan työhön hyvinkin kauan.

Opettajien yhteistyölle ei useinkaan ole tarpeeksi tilaisuuksia. Opettajia ei rohkaista oppimaan toisiltaan ja kehittämään yhdessä ammattitaitoaan yhteisönä. Yhdessä työskentelemisen esteitä ovat mm. opettajien ylityöllistyminen, eristyneisyys, laumasieluisuus, riittämätön kompetenssi, opettajien roolin kapeus, huonot ongelmanratkaisut ja epäonnistuneet uudistukset. (Fullan & Hargreaves 1995, 5-7.) Koulujen kulttuuripiirteisiin kuuluu konservatiivisuus, opettajien erillisyyt ja itsenäisyys työssä. Keskeisinä arvoina voidaan pitää opettajien yksityisyyden kunnioittamista, opettajien selviytymistä työssä ilman apua ja tiedot ja taidot ovat arvokkaita, jos ne ovat välittömästi käyttökelpoisia. (Grimmett & Crehan 1992, 61.)

Erytisopettajan toimenkuvakartoituksista maassamme ensimmäinen lienee Ahvenaisen vuonna 1983 tekemä tutkimus ja uusimpana mainittakoon Happonen, Ihatsun ja Ruohon 1997 tekemä osa-aikaisen erityisopetuksen kartoitus. Toimenkuvaa voidaan tarkastella sen mukaan, miten erityisopettajat suuntaavat erityispalveluja osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tuunainen ja Happonen (1984, 47-48) suuntaavat erityisopetuksen yksilölle, ryhmälle ja yhteisölle. Erityisopetuksen osa-alueet ovat toiminnan laatua korjaavaa, preventiivistä eli ennaltaehkäisevää ja konstruktiivista rakenteiden korjaamista. Preventiivinen toiminta jaetaan primaari-, sekundaari- ja tertiaaripreventioon. Primaariprevention tavoitteena on vähentää kasvatuksellisten ongelmien esiintymistä ja edistää kasvatuksen positiivista vaikutusta. Sekundaari ennaltaehkäisy pyrkii rajoittamaan jo olemassa olevan ongelman kestoa, vaikutusta ja kasautumista. Tertiaaripreventio pyrkii rajoittamaan kehityksellisiä-kasvatuksellisten ongelmien pitkäaikaisvaikutuksia ja estämään näiden ongelmien muodostumisen vaikeaksi. (Ihatsu, Happonen & Ruoho 1997, 21.)

Erytisopettajan roolia ja asemaa koulussa tarkastelen resurssiopettajamallin pohjalta. Resurssiopettajamalli luotiin Yhdysvalloissa 1970-luvulla. Resurssiopettajajärjestelmä organisointiin niin, että malli muistuttaa pohjoismaista integroitua erityisopetusta ja erityisesti suomalaista klinikkaopettajamallia. Resurssiopettaja käyttää osan ajastaan konsultointiin ja ohjaukseen, mutta työn kuuluu myös diagnosointi, oppimisvaikeudet, suunnittelu, tukitoimet jne. Resurssiopettajamalli on vaihtoehto perinteiselle opetukseen perustavalle työtavalle. (Ström 1996a, 39- 40.)

Resurssiopettajajärjestelmässä on siis kyse toimintamallista, jossa erityisopettaja joustavasti siirtyy roolista toiseen työnsä puitteissa. Se, miten nuo roolit painottuvat ja miten erityisopettajan työ mielletään koulussa, vaihtelee eri koulukulttuureissa. Erityisopettajan työn voi olla ”häirikköpäivystäjänä” toimimista tai aktiivista osallistumista ja vaikuttamista koulutyön suunnitteluun ja toteutukseen. (Tuunainen & Happonen 1984, 87.)

Ensisijainen erityisopetuksen työmuoto on oppilaiden opettaminen. Wörlund (1993, 57) luonnehtii tätä puolta erityisopettajan työstä ”välittömäksi palveluksi”, joka kohdistuu joko yksilöihin tai pienryhmiin. Erityisopettajan toimenkuvaan kuuluu myös ennalta ehkäisevä työ (ks. myös Virtanen 1994, 15) ja työn koordinointi. ”Välillisellä palvelulla” Wörlund (1993, 57) tarkoittaa konsultointia, yhteydenpitoa vanhempiin sekä tiedonvälitystä koulussa ja koulun ulkopuolella.

Erityisopettajan työn kirjavuus herättää työyhteisössä opettajaa kohtaan monia odotuksia. Nämä odotukset synnyttävät erilaisia rooleja, joihin erityisopettajan tulisi sijoittua kyetäkseen vastaamaan ympäristön odotuksiin. Erityisopettajien ammattiroolien analysointi, joka suoritettiin ruotsinkielisillä yläasteilla, tuotti seitsemän ammattiroolikategoriaa. Erityisopettaja on opettaja, oppilashuoltaja, ohjaaja, nuorallatanssija, puolustusasianajaja, kasvattaja ja resurssihenkilö. Tärkeimpänä roolina erityisopettajat pitivät opettajana olemista. Opettaminen on enemmän oppilaskeskeistä, ja siinä on mukana terapeutin komponentti, kuin aineen opettamista. (Ström 1996a, 58-61.)

Ohjaavan toimintaan erityisopettajat suhtautuivat myönteisesti. Heidän mielestään se saattaisi olla keino, jolla tehostetaan erityisopetuksen resurssien käyttöä, mutta he totesivat myös, että sitä voi olla vaikea käytännössä toteuttaa. Syitä tähän ovat yhteistyöperinteen puute ja ongelmalliset suhteet työtovereihin. Nuorallatanssijan rooli voidaan nähdä osoituksena ristiriitaisuuksista erityisopettajan työssä. Erityisopettajat yrittävät tasapainoilla ympäristön odotusten ja itse tärkeiksi näkemensä asioiden välillä suhteessa erityispedagogiseen toimintaan. Puolustusasianajajan roolissa hän on heikkojen puolella eli pyrkii ”lobbailulla” saamaan aineenopettajat huomioimaan opetuksessa erityisoppilaan erityistarpeet. Oppilashuoltotyöryhmässä erityisopettajat toimivat asiantuntijoina. (Ström 1996b, 86-89.)

Erityisopettajan rooli on moniulotteinen, koska erityisopettajalta vaaditaan kontakteja oppilaisiin, vanhempiin, aineenopettajiin ja oppilashuoltohenkilöstöön sekä koulun ulkopuoliseen yhteistyöhön. Erityisopettajalta odotetaan myös valmiuksia ja kykyä yhteistyöhön koulun henkilökunnan kanssa. Nuorallatanssijan ja kameleontin rooli on tasapainoilua omien tarpeiden ja ulkoisten odotusten välillä. Kasvattajana erityisopettaja on lisäksi aikuinen, lähimmäinen ja vanhempien korvike. (Ström 1996a, 73-76.)

Vaikka ammattiroolikategoriat on saatu tutkimalla yläasteiden erityisopettajien mielipiteitä, ovat ammattiroolit vastaavia myös ala-asteilla. Tosin eri roolien painotukset saattavat korostua eri tavalla ylä- ja ala-asteilla. Yläasteen erityisopetuksen merkitystä ja tuloksellisuutta on vaikeampi arvioida, mutta ala-asteiden osalta erityisopetus nähdään tuloksellisena. Viimeisen kymmenen vuoden trendinä näyttää olevan erityisopetuksen siirtäminen yhä nuorempien oppilaiden hyödyksi ja painotus onkin siirtymässä merkitsevästi peruskoulun alkuun (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, 227).

Erityisopettajan rooleja ovat neuvottelija, palomies, konsultti ja äitihahmona Erityisopettajat ovat määrätietoisia yksilöön vaikuttajia. Erityisopettajan kokonaistyöajasta noin 70 % sitoutuu suoriin opetuspalveluihin (välittömät) ja noin 30 % epäsuoriin (välillisiin) toimintoihin. Erityisopettajan ammattikuva on muuttunut monipuolisemmaksi. Uutena kohderyhmänä erityisopettajan työssä ovat ulkomaalaiset lapset. Yleisopetus näyttää ohjaavan ulkomaalaiset lapset erityisopetuksen vastuulle. Yksilölliset opetussuunnitelmat ovat tulleet myös voimakkaasti esille. Yksilöllisten opetussuunnitelmien tekoa on vähennetty, mutta oppiainekohtaisia suunnitelmia erityisopettajat

ovat selvästi kasvattaneet. (Ihatsu ym. 1997, 19 –21.) Lisäksi oppilashuoltotyöryhmien työskentely on käynnistynyt myös ala-asteilla. Noin 90 % erityisopettajista osallistuu oppilashuoltotyöryhmän toimintaan. Oppilashuoltotyöryhmän kautta erityisopettaja katsoo voivansa vaikuttaa koulun kehittämiseen. Oppilashuollon tasolla erityisopettajan yhteistyökumppaneina toimivat kouluterveydenhuolto, koulupsykologi, -kuraattori ja koulun muu henkilökunta (Ihatsu ym. 1997; 19; Ahvenainen 1983, 11.)

Erityisopetuksen palvelutarjonta voidaan esittää työkenttä- ja roolikategorioiden yhdistelmänä ja erityisopetuksen kohderyhmää voidaan kuvata seuraavan taulukon muodossa. (Apter 1993; Wörlund 1993; Virtanen 1994; Ström 1996a).

Resurssiopettaja			
TYÖSEKTORI	ROOLIKATEGORIA	TYÖNKUVAUS	KOHDE
VÄLITÖN TYÖ	opettaja kasvattaja	Puluki-opetus Oppimisvaikeudet Emotionaaliset häiriöt	oppilas
ENNALTA-EHKÄISEVÄ JA KOORDINOINTITYÖ	siantuntija konsultti	Suunnittelu ja muutosten Aktivointi	kouluhallinto tuki- ja sidosryhmät
VÄLILLINEN PALVELU - konsultointi -koulun ulkoinen ja sisäinen tiedotus - kontaktihenkilönä toimiminen	oppilashuoltaja opas nuorallatanssija asianajaja	Oppilashuoltaja Neuvonta, konsultointi sovittelu ja kompromissien etsiminen oppilaan edustaja	OPH-työryhmä työyhteisö kollegat, vanhemmat koulu, vanhemmat, ympäristö

KUVIO 18. Erityisopettajan työsektorista, rooleista ja palveluiden kohdejoukosta.

Erityisopetuksen asianmukainen järjestäminen edellyttää opetuksen ja siihen liittyvien tukitoimenpiteiden yksilöllistä suunnittelua. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelman (HOJKS) laaditaan joko yleisopetuksen tai erityisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämisen suunnitelman (HOJKS) edellytyksenä on erityisopetuksen siirtopäätös, ja siihen tarvitaan kirjallinen lupa. Vaikka HOJKSien laadinta ei varsinaisesti ole osa-aikaisen erityisopettajan työtä, osallistuu opettaja valmistelevilla toimenpiteillä erityisluokkasiirtoihin. Erityisopettaja tekee vanhempien kanssa yhteistyötä ja ohjaa

oppilaan esimerkiksi koulupsykologin luo koulu- tai luokkasijoituksen suunnittelemiseksi. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman perustana käytetään myös arviointia ja näiden tietojen pohjalta laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma jokaiselle osa- tai täysiaikaista erityisopetusta saavalle oppilaalle (Ikonen 1998, 224-225). Integraatio tulee lisäämään oppilaiden henkilökohtaisten suunnitelmien tarvetta. Erityisopetuksen asiantuntemus yhteistyössä yleisopetuksen kanssa tukevat tätä työtä. HOJKS:it laaditaan oppilaiden tarpeisiin, mutta ne ovat myös opettajan työn tukena.

5.6 Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat

Osa-aikaisen erityisopetuksen tarvekartoitus 1970-luvun alussa osoitti tämän erityisopetusmuodon tarpeellisuuden. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve on kasvanut vuosisadan vaihdetta kohden. Suomen peruskoululaisista 17 %:lla arvellaan olevan tarvetta jonkilaiseen erityisopetukseen. Syitä tilanteen perään on kysely ja vastauksiksi on annettu diagnosointiseulojen tiheäilmäisyyttä, uusia diagnosointimenetelmiä, kaikki lapset sisäänsä sulkevaa ja normaaliuden rajoista kiinnipitävää koulutusjärjestelmäämme tai yhteiskunnan perheitä vavisuttavia muutoksia (Dyson 1997; 155; Kivinen & Kivirauma 1988, 159.)

Matilainen ja Vehmas (1994, 10) jakavat erityisopetuksen kasvun selitysmallit kahteen päälinjaan. Ensimmäisen päälinjan mukaan erityisopetus on muodostunut oppivelvollisuuskoulussa oppilaiden lajittelu- ja valikointimekanismiksi. Näin ollen erityisopetuksen kasvu on seurausta koulun valikointitehtävistä ja toimintatavoista. Toisen selitysmallin mukaan erityisopetus on osa sosiaalista kontrollijärjestelmää. Erityisopetuksen kasvu on tällöin seurausta yhteiskunnassa kasvaneesta sosiaalisen kontrollin tarpeesta, joka yleensä kohdistuu johonkin vähemmistöön. Kysymys on näin ollen yhteiskunnallisen uhan torjumisesta. Olkoonpa syyt mitkä tahansa, opetuksen kentältä tulee viestejä erityisopetuksen lisätarpeesta (Kuusela, Hautamäki & Jahnkainen 1996, 137).

Erityisopetuksen oppilaiden määrien kehitystä tarkastellaan seuraavan taulukon pohjalta.

TAULUKKO 3. Peruskoulun erityisopetusta saaneet oppilaat lukuvuosina 1987-1988, 1994-1995 ja 1998-1999. (Virtanen ja Ratilainen 1996, 56; Virtanen 1999, 2)

Lukuvuosi	Erityisopetuksen oppilasmäärä	Peruskoulun oppilasmäärästä %	Muutos % 1987- 88/ 1994-95 1994- 95/ 1998-99
1987 - 1988	96 822	16,9	
1994 - 1995	93 973	16,0	- 2,9
1998 - 1999	104 000	17,6	+ 10,7

Erityisopetuksen oppilaiden määrä on lisääntynyt noin 10 %:lla neljän vuoden aikana. Erityisopetuksen viranhaltijien määrä väheni 3,2 % samalla kun tuntiopettajien määrä kasvoi 33,7 % vuosina 1991 – 1995 (Virtanen 1999, 2). Erityisopetuksen oppilaiden ja viranhaltijoiden määrän väheneminen 1990-luvun puolessa välissä selittynee koulutukseen käytettävien resurssien leikkauksilla. Erityisopetuksen tarve tuskin pieneni tuona aikana. Supistamispolitiikan kohdentaminen erityisopetukseen merkitsi pienemmän resurssin tarkempaa kohdentamista ja erityisopetuksen palveluiden karsimista.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa lukuvuonna 1998 – 1999 oli 82 400 oppilasta eli noin 80 % erityisopetuksen oppilaista. Osa-aikaisen erityisopetuksen painotusalueet ovat säilyneet parin viime vuosikymmenen ajan lähes muuttumattomina. Erityisopettajan työstä 1980-luvun alussa painottui 62% puhe-lukiopetukseen ja noin neljännes (23 %) on tunne-elämältään häiriintyneiden ja sosiaalisesti sopeutumisvaikeuksisten terapiaan (Ahvenainen 1983, 54-56). Erityisopetuksen tilaraportista vuodelta 1996 (Blom ym. 144-147) ilmenee, että suurin osa osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaista on puhe- (21 %) tai lukiopetuksessa (44 %) eli yhteensä 65 %. Matematiikan, kielten erityisvaikeuksien, oppimisvaikeuksien ja sosioemotionaalisten syiden takia erityisopetuksessa oli noin 20 % oppilaista (Kuusela ym. 1996, 150-155). Uutena ryhmänä ala-asteen erityisopetuksen piiriin ovat tulleet hiljaiset ja masentuneet oppilaat (Helsingin Sanomat 1998, 1/2).

Puheopetus kasaantuu selkeästi koulun alkuvuosiin. Yli puolet osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaista osallistuu luki-opetukseen ja kolmannelta kuudennelle luokalle luki-oppilaita oli yli 70%. Vaikka lukiopetuksen osuus kolmannen luokan jälkeen pysyy korkeana koko ala-asteen ajan, oppilasmäärät alkavat pienentyä. Lukiopetuksen määrä pysyy samana kolmen ensimmäisen vuoden ajan ja on ensimmäisen luokan jälkeen hallitseva erityisopetuksen muoto koko ala-asteen ajan. Vuosiluokkia 4 - 6 voidaan pitää jatkettuna lukiopetuksen vuosina. (Kuusela ym. 1996, 150-155.)

Lukuvuonna 1997 erityisesti pienten peruskoulujen määrä on vähentynyt 80:llä edellisestä lukuvuodesta. Erityisopetuksen painopisteen ollessa alempien luokkien opetuksessa, on huomioitavaa, että peruskoulun aloittajia vuonna 1997 oli 2000 enemmän kuin vuonna 1996 eli yhteensä koulun aloitti lukuvuonna 1997 66 000 lasta (Opettaja 1997, 5). Erityisopetuksen tarve ei ole vähentynyt oppilasmäärien suhteen. Koulujen lakkautusten myötä erityisopettajien työ keskittyy enemmän suuriin kouluyksiköihin. Tavallisilla luokilla oli vuonna 1998 erityisoppilaita 3000. Neljässä vuodessa integroitujen oppilaiden määrä on kasvanut parin sadan oppilaan vuosivauhdilla (Virtanen 1999, 2).

Lukuvuonna 1992 - 1993 oli ulkomaalaislasten erityisopetuksen painopiste alkuopetuksessa ja seuraavilla luokka-asteilla oppilaiden suhteellinen määrä pysytteli tasaisesti 7 - 10 %:ssa. Ulkomaalaisten lasten osuus peruskouluoppilaista on selvässä kasvussa. Näistä oppilaista noin joka kolmas käy jossain peruskoulun vaiheessa erityisopetuksessa. Erityisopetuksessa olleiden ulkomaalaisten oppilaiden määrä on yli kaksinkertainen verrattuna vastaavien suomalaisten oppilaiden määrään. Ulkomaalaisten lasten opetusvastuu on siten siirtynyt tavallista enemmän erityisopettajille, mikä ei voi olla vaikuttamatta erityisopetuksen resursointiin. (Ihatsu ym. 1996, 213 – 227.)

Ulkomaalaisten lasten osuus tulee koululaitoksessamme lisääntymään. Jos nähdään, että nämä lapset eivät kielitaidottomuutensa tähden sopeudu koulun käytäntöihin, voidaan kysyä onko silloin siirto erityisopetuksen piiriin oikeutettua. Erityisopetuksen resurssit on tarkoitettu suunnattavaksi nimenomaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksisten lasten opettamiseen, ei kielitaidon kohentamiseen. Vieraan kulttuurin kouluympäristössä kielitaidottomuus todennäköisesti aiheuttaa häiriökäyttäytymistä, mutta kielenopetuksen ratkaisemisessa tulisi käyttää muita kuin erityisopetus ratkaisuja.

5.7. Uusien haasteiden edessä

Yhteiskunnalliset muutokset 1990-luvulla ovat vaikuttaneet hyvinvointijärjestelmämme perusrakenteisiin, perheisiin. Lasten ongelmista keho koulumenestys, keskittymishäiriöt ja häiriökäyttäytyminen paljastuvat koulussa. Suoralta kädeltä ei voida sanoa, että vanhempien yhteiskuntaluokka määrittäisi lapsen ongelmia. Kuitenkin voidaan väittää, että sellaiset tekijät kuin työttömyys, köyhyys, terveydelliset tekijät, stressi, perheen vaikeudet tulevat lasten mukana kouluun. Voidaan sanoa, että ne muodostavat ongelmia koulussa, mutta eivät ole koulun ongelmia. Ei voida myöskään olettaa, että koulu nykyään toimisi kompensoivana tekijänä yhteiskunnassa. (Dyson 1997, 155.)

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa pyritään tukemaan oppilaan selviytymistä yleisopetuksessa voittamalla ne vaikeudet, jotka ovat esteenä optimaaliselle oppimiselle. Osa-aikaisen erityisopetuksen työ on muuttumassa yhteiskunnallisten arvostusten ja tutkimustiedon lisääntymisen myötä. Vuorovaikutus eri asiantuntijoiden kesken on lisääntynyt, ja oppilasta koskevat erityisopetuksen päätökset ovat paitsi erityisopettajan myös asiantuntijoiden yhteispäätöksiä. Osa-aikaisen erityisopettajan työ on muuttunut sisällöltään laaja-alaisemmaksi. Uudet vaatimukset ovat johtaneet roolien moninaisuuteen erilaisissa toimintakulttuureissa.

Erityisopettajan työ painottuu kouluyhteisössä tapahtuvaan opetustyöhön valikoidun asiakaskunnan piirissä. Vaikka painopiste onkin opettamisessa on välillisen työn osuus kasvamassa. Opettajan työhön uusina, keskeisinä osioina ovat tulleet uudet opetusryhmät, oppilashuoltotyö ja HOJKSien laadintaprosessiin osallistuminen.

Peruskoulun uusi lainsäädäntö on delegoinut päätäntävaltaa paikallisen tason poliittisille ja hallinnollisille toimijoille. Erityisopetuksen kehittäminen ja uudistukset etenevät paikallisen hallintobyrokratian puitteissa. Samoin erityisopetus on, muun opetuksen tavoin, tulostavasti koulutuksen järjestäjälle. Voimme puhua tilivelvollisuudesta toisaalta koululle ja päättäjille. Osa-aikainen erityisopetus vaikuttaa koulun kokonaistuloksellisuuteen eli asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Arviointi on tuloksellisuuden osoittaja. Koulujen itsearviointi on paitsi tuloksellisuuden osoitin, myös lähtökohta koulun kehittämiseksi.

Silvermanin (1997, 130-143) teoksessa Carolyn Baker tuo esille jäsenyysskategorioinnin mahdollisuutena tehdä näkyväksi se, miten jokin kulttuuri (esimerkiksi oppilaitoskulttuuri) jäsentyy ja toimii eli miten todellisuus kuvataan ja rakennetaan eri vuorovaikutusyhteyksissä. Erityisopettaja toimii koulun kulttuurissa, jota pidetään auktoritaarisena ja jossa painottuu kehittämisen ja yhteistoiminnan sijasta määräysten tottelemista ja opettajien roolien

alistuneisuutta. Koulun kulttuurimuutokset ovat hitaita. (Sergiovanni 1991, 324.) Erityisopetusta koskeva suunnittelu, ohjaus ja päätöksenteko tapahtuvat poliittis-hallinnollisessa ympäristössä. Koulutoimenjohtajan ja erityisopettajan välillä on valtasuhde, vaikka he olisivatkin sitoutuneet yhteiseen päätöksentekoon. Poliittis-hallinnollinen ympäristö ohjaa erityisopettajan toiminnan puitteita ja saa palautteen erityisopetuksen tuloksesta arvioinnin avulla. Nämä kolme erityisopettajan toiminta ympäristöä ovat integroituneet toisiinsa, mutta ne ovat jaettavissa

1. poliittis-hallinnollisen päätöksenteon kulttuuriin,
2. koulun kulttuuriin ja
3. tilivelvollisuuden kulttuuriin.

Vuorovaikutus näissä toimintaympäristöissä muovaa osa-aikaisen erityisopettajan palvelustrategiaa ja vaikuttaa hänen toimintansa tuloksellisuuteen. Näiden kolmen kulttuurin kautta jäsentyy osa-aikaisen erityisopetuksen todellisuus. Tuloksena on eri kulttuurien ja niissä eri edustajien kategorioiden kuvaus siitä, miten he toimivat tai heidän tulisi toimia. Poliittis-hallinnollinen kulttuuri jaetaan tässä työssä selkeästi poliittiseen ja hallinnolliseen kulttuuriin. Käsittelytapa noudattaa koulutuksen hierarkiarakennetta. Ylintä poliittista päätäntävaltaa käyttävät poliitikot. Linkkinä hallinnollisen ja poliittisen tason välillä toimii koulutoimenjohtaja, joka hierarkiassa johtaa rehtoreita ja/tai koulunjohtajia. Kaikki kulttuurimuodot toimintoinen tapahtuvat niissä taloudellisissa puitteissa, jotka kunnassa vallitsevat.

Tieteellisten tietämysten siirtyminen käytännön koulutyöhön on hidasta ja tapahtuu viiveellä. Ne käytännöt, joita osa-aikaisessa erityisopetuksessa toteutetaan eivät välttämättä ole ”parhaita käytänteitä”, erityispedagogiikan ideaalimallia ajatellen. Kuitenkin voidaan puhua ”erityisopetuksen käytänteistä”, joilla pyritään parhaisiin mahdollisuuksiin tuloksiin osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Nämä toimintamallit ovat muotoutuneet koulukulttuurin ja paikallisen päätöksenteon toimijoiden vuorovaikutuksessa. Parhaisiin toimintamalleihin päästään arvioimalla nykyisiä arkipäivän käytänteitä ja niiden tuloksellisuutta ja hyödyntämällä saatua arviointitietoa.

6 Tutkimuksen empiiriset valinnat

6.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukset voidaan jakaa kvantitatiivisiin eli määrällisiä menetelmiä käyttäviin ja kvalitatiivisiin eli laadullisia menetelmiä käyttäviin tutkimusmenetelmiin. Määrällisiä tutkimuksia ovat mm. kysely-, haastattelu- havainnointi- ja kokeelliset tutkimukset. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan yleispäteviä syyn ja seurauksen lakeja. Taustalla on realistinen ontologia, jonka mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. Tämän ajattelutavan on synnyttänyt loogiseksi positivismiksi nimitetty filosofinen suuntaus, joka korosti, että kaikki tieto on peräisin suorasta aistihavainnosta ja loogisesta päättelystä, joka perustuu näihin havaintoihin. (Hirsjärvi ym. 1997, 137). Määrällistä tutkimusta arvostellaan usein pinnallisuudesta, koska tutkija ei pääse riittävän lähelle tutkittavia. Ongelmana on, että kartoituksissa runsaasti, mutta ei kovin syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen tutkimus on tarkoituksenmukainen silloin, kun halutaan saada tietoa puutteellisesti tunnetusta asiasta tai ilmiöstä. (Krause ja Kiikkala 1996, 62-94.)

Tutkittavaa ilmiötä lähestytään tässä tutkimuksessa kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin. Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen ja tätä todellisuutta ei voi pirstoa mielivaltaisesti osiin. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan, jolloin on mahdollisuus löytää monen suuntaisia suhteita. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.) Creswell (1998) määrittelee kvalitatiivisen tutkimuksen ymmärtämykseen perustuvaksi tiedonhankintaprosessiksi, jossa metodina käytetään perinteisiä tutkimusmenetelmiä sosiaalisten tai inhimillisten ongelmien selvittämiseen.

Määrällisessä tutkimuksessa tutkija yrittää saavuttaa kovaa, toistettavissa olevaa ja luotettavaa tietoa, kun taas laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tarkoituksena on saada rikasta, aitoa, syvää ja pätevää tietoa (Porter 1989). Kvalitatiivisen tutkimuksen tyyppejä on monia Puurula (1999) esittää viisi Creswellin useimmin käytettyä, selväpiirteistä ja systemaattisia tutkimustraditioita, joita ovat elämäkertatutkimus, fenomenologinen tutkimus, ”grounded theory”, etnografia ja tapaustutkimus.

Laadullisessa tutkimuksessa edetään tavallisesti induktiivisesti havainnoista teoriaan. Aineisto kerätään useimmiten haastattelulla, kuten tässä tutkimuksessa. Muina aineiston hankintakeinoina käytetään elämäntarinoita, päiväkirjoja, henkilökohtaisia kirjeitä, valokuvia ja virallisia dokumentteja (Puurula 1999, 8- 6). Laadullinen tutkimus rajoittuu yleensä pieneen tutkittavien määrään. Aina ei kuitenkaan tutkija voi tietää tutkimuksen alkuvaiheessa haastateltavien määrää. Riittävä aineisto voidaan saada jo viideltä haastateltavalta, mutta yhtä hyvin tutkija voi joutua haastattelemaan sataa henkilöä riittävän aineiston saamiseksi (Nieswiadomy 1993, 158).

Tutkimuksessa haastatteluaineistoin analyysissä pohjautui havaintoihin kulttuurisesti jaettuista todellisuuden jäsenystavoista. Tausta-ajatuksena oli oletus, että ihmiset rutiininomaisesti kategorisoivat näkemäänsä ja kuulemaansa luodakseen sosiaalista järjestystä toiminnalleen.

Kategorioita käytetään ihmisten, heidän suhteidensa ja toimintojensa identifiointiin. Haastatteluaineiston avulla tutkitaan niitä tapoja, joilla ihmiset keskinäisessä vuorovaikutuksessa tuottavat ja ymmärtävät kuvauksia toinen toisistaan ja näihin kategorioihin liittyviä toimintoja. Haastatteluaineiston avulla tunnistettavaksi tulee se, miten ihmiset tuottavat ja ymmärtävät sosiaalista todellisuutta. (Baker 1997, 130-143).

Tutkimuksen luotettavuuteen paneudutaan tutkimuksen tarkastelun yhteydessä.

6.2 Tutkimuksen suorittaminen ja kohdejoukko

Tutkimukseen valittiin harkintaa käyttäen kuusitoista vuosiluokilla 1.- 6. osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimivaa erityisopettajaa, kuusitoista luokanopettajaa ja kahdeksan koulutoimenjohtajaa Satakunnasta. Satakunta koostuu 28 kunnasta ja jakaantuu alueellisesti neljään seutukuntaan seuraavasti:

1. Rauman seutukunta
2. Kaakkois-Satakunnan seutukunta
3. Porin seutukunta
4. Pohjois-Satakunnan seutukunta. (Koskenranta 1999.)

Tätä maantieteellistä jakoa käyttäen valittiin haastatteluun satunnaisesti jokaiselta alueelta alasteen erityisopettaja, koulutoimenjohtaja ja luokanopettaja mahdollisimman monipuolisen aineiston keräämiseksi ja alueellisen kattavuuden saavuttamiseksi. Kuudentoista erityisopettajahaastattelun jälkeen oli kyllästymispiste saavutettu. Haastatteluissa toistuvat samat asiat, eikä tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa enää ilmaantunut. Haastateltavat tavoitettiin puhelimitse, jolloin sovittiin haastatteluajankohta. Kahdessa tapauksessa haastateltava kieltäytyi ja kahdessa tapauksessa erityisopettaja oli sairauslomalla. Kieltäytymisen syyksi ilmoitettiin, ettei haastattelu tuntunut ajankohtaiselta eikä tarpeelliselta. Haastattelut ajoitettiin helmikuulle (8.2. 1999 – 16.2. 1999). Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin ja kaikki haastattelut suoritettiin työpaikoilla. Erityisopettajien teemahaastattelun kysymykset ovat liitteessä 2.

Kaikki haastatteluun osallistuneet olivat naisia. Virassa olevien erityisopettajien virkavuosien keskiarvo on 19,3 vuotta. Neljällä haastateltavista ei ollut erityisopettajan pätevyyttä. Yhdellätoista peruskoulutuksena oli sekä luokan/ kansakoulun ja erityisopettajan koulutus. Vain yksi haastatteluun osallistuneista on valmistunut suoraan erityisopettajaksi. Erityisopettajien taustatiedot löytyvät liitteestä 5. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat. Erityisopettajan haastattelusta on näyte liitteessä 8. Koko haastattelua ei otettu mukaan, ettei haastateltavaa tunnisteta haastattelun pohjalta.

Vertailuaineiston saamiseksi haastateltiin koulutoimenjohtajia. Koulutoimenjohtajat valittiin samoista kunnista kuin erityisopettajat. Koulutoimenjohtajien valintaperusteena käytettiin mm. sitä, että virka oli päätoiminen. Yhdessä tapauksessa koulutoimenjohtajan tehtävät oli jaettu hallinnollisiin ja pedagogisiin tehtäviin. Tässä tapauksessa haastattelutilanteeseen ei pedagoginen johtaja saapunut, jolloin näkökulma painottui koulutoimen hallintoon. Koulutoimenjohtajien haastattelut suoritettiin maaliskuussa (15.3.- 30.3. 1999). Koulutoimenjohtajien teemahaastattelusta

(liite 3) ei kukaan pyydetyistä koulutoimenjohtajista kieltäytynyt. Koulutoimenjohtajien taustatiedot ovat liitteessä 6.

Tutkimusaineistoa täydennettiin haastattelemalla kuuttatoista luokanopettajaa tutkimuskohteena olevista kunnista helmikuussa 2000. Haastateltavista kolme oli miehiä. Luokka-asteet vaihtelivat 1. – 6. Haastattelupyynnöistä kieltäytyi kaksi luokanopettajaa. Kieltäytymistä perusteltiin sillä, ettei haluttu puuttua asiaan ja haastattelua ei saanut nauhoittaa. Luokanopettajien virkavuodet vaihtelivat 4:stä 32:een vuoteen (liite 7). Teemahaastattelun kysymykset ovat liitteessä 4.

Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Teemahaastattelulla haluttiin saada ilmiöstä syvällistä tietoa. Tämänäyttymisessä haastattelussa haastateltavan annetaan puhua asiasta vapaasti ja tutkija pyrkii ainoastaan pitämään huolta siitä, että häntä kiinnostavat teema-alueet tulevat kartoitetuksi (Grönfors 1982, 107). Haastattelujen jälkeen muutama erityisopettaja otti vielä jälkeensä puhelimitse yhteyttä tutkijaan ja varmistuivat aineiston hävittämisestä ja nimettömänä pysymisen. Tutkimuksen teon eettisiin periaatteisiin kuuluvat yksilön kunnioitus ja velvollisuus olla aiheuttamatta yksilöille harmia (Mäkelä 1987; Schein 1991). Mäkelän (emt.) mukaan tutkijan tulee huolehtia siitä, ettei tutkimusaineisto joudu sivullisten ulottuville ja tutkimustulokset tulee esittää niin, etteivät ulkopuoliset pysty tunnistamaan kohdehenkilöitä.

Haastattelut litteroitiin kevään kuluessa. Tutkimusaineiston käsittelyssä käytetään numerointia, jolloin kuntia eikä haastateltavia tunnisteta. Tutkimuksen tarkoituksena on nimenomaan kiinnittää huomiota niihin seikkoihin, jotka vaikuttavat osa-aikaisen erityisopettajan työn tuloksellisuuteen. Etenkin osa-aikaisten erityisopettajien haastattelutilanteissa tuli esille tuntemattomana pysymisen vaatimus. Koska Satakunnassa on selviäkin murrealueita, on tulosten kerronnassa lainattuja sitaatteja muutettu joiltakin osin yleiskielelle ja jätetty pois puheessa tulevia täytesanoja. Ajatuksena on kuitenkin ollut pitäytyä mahdollisimman pienissä muutoksissa ja luettavuuden parantamisessa. Muutoksista huolimatta lainausten merkityssisältö on pysynyt samana. Erityisopettajan haastattelusta löytyy näyte liitteessä 8.

Satakunnan alueella kuntien koot vaihtelevat parin tuhannen asukkaan kunnasta kymmenien tuhansien asutuskeskuksiin. Teollisuus on keskittynyt kaupunkiseuduille, mutta alueella on myös vahvasti maatalousvaltaisia kuntia. Kuntien asukasluvut ja peruskoulutukseen liittyvät taustatiedot ilmenevät seuraavasta taulukosta.

TAULUKKO 5. Satakunnan alueen kunnat, niiden väestö, peruskoulujen ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimivien erityisopettajien määrät. (Suomen tilastollinen vuosikirja 1998, 308 – 309; Tilastokeskus, Koulutus1998:3.)

Satakunnan kuntien asukas- ja ala-asteiden määrät sekä erityisopetuksen opettajavirat osa-aikaisessa erityisopetuksessa			
kunta	Väestö	ala-asteita	osa-aikaisen erityisopetuksen virat ala-asteilla
Eura	9635	7	1
Eurajoki	6087	7	1
Harjavalta	8202	5	2
Honkajoki	2267	5	1
Huittinen	9335	7	2
Jämijärvi	2356	4	1
Kankaanpää	13 305	11	3
Karvia	3167	6	1
Kiikoinen	1352	1	yht.työ *
Kiukainen	3685	4	1
Kodisjoki	537	1	yht.työ*
Kokemäki	9016	11	2
Kullaa	1692	3	yht.työ*
Köyliö	3128	3	1
Lappi	3354	4	1
Lavia	2500	3	1
Luvia	3343	1	1
Merikarvia	3973	5	1
Nakkila	6168	7	1
Noormarkku	6304	5	1
Pomarkku	2761	2	1
Pori	76566	23	(pu 5, luki4), osa-aik.2
Punkalaidun	3851		1
Rauma	37654	17	yht.työ opett. 1 normaalikoulu 1 osa-aik. 3
Siikainen	2093	5	1
Säkylä	5236	6	
Ulvila	12613	5	2
Vampula	1841	1	yht.työ*

*Yht.työ = useamman kunnan yhteinen erityisopettaja.

6.3 Haastatteluaineiston analyysi ja tulkinta

Haastattelut tehtiin teemahaastatteluna. Hirsjärven ja Hurmeen (1980) mukaan teemahaastattelussa haastattelun teema-alueet on määritelty etukäteen. Tässä tutkimuksen osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuutta tarkasteltiin seitsemän teema-alueen kautta. Haastattelua varten laadittiin jokaiselta teema-alueelta kysymykset. Haastattelutilanteet olivat joustavia, eikä haastattelurunkoa noudatettu orjallisesti. Haastattelun kuluessa oltiin valmiit kuuntelemaan ja seuraamaan haastateltavan kertomuksia, joita täydennettiin avoimilla kysymyksillä. Näin oli mahdollisuus päästä syvemmälle erityisopetuksen ilmiöön ja sen kompleksisuuteen.

Aineiston käsittelyä jatkettiin litteroinnin jälkeen lukemalla aineisto, ja etsittiin yleiskuvaa siitä, mitä aineisto kertoo. Tällöin kartoitettiin tyypillisiä piirteitä, jotka haastatteluaineistossa tulivat esille. Toisen lukemiskerran jälkeen tarkastettiin nämä löydetyt tyypilliset piirteet ja niiden esiintyminen aineistossa ja etsittiin yhtymäkohtia niiden välillä. Toisin sanoen pyrittiin varmistamaan, että kaikki olennainen tuli huomioiduksi. Tämän jälkeen nämä tyypilliset piirteet, joita oli 32 kappaletta, ryhmiteltiin koodausluokiksi, joille annettiin yläotsake ryhmittelyn helpottamiseksi. Koodausluokat muutettiin yleisemmiksi ja niistä muodostui neljä keskeistä kategoriaa. Analyysiprosessin lopputuloksena muotoutui joukko kuvailevia kategorioita. Nämä luokat voidaan ymmärtää analyysiprosessin lopputuloksena, tiedostosta muodostetuiksi abstraktioiksi.

Abstraktiotasolla puhutaan kulttuureista. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska haastatteluissa tuli esille niin sanottuja kulttuurikertomuksia ja kollektiivisia kertomuksia. Kulttuurikertomuksilla kuvattiin osa-aikaisen erityisopetuksen pintarakennetta. Pintarakenteella tarkoitetaan stereotyyppisiä oletuksia ja tapoja, joiden mukaan erityisopettaja toimii tai joiden mukaan muut odottavat hänen toimivan. Kollektiiviset kertomukset kertovat jotakin itse asiasta. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa ilmiön syvärakenteesta, ihmisten kokemuksista. Tämä tieto välittyy kollektiivisten kertomusten kautta (Miller ja Glassner 1998, 99 - 100).

Tutkimuksessa erityisopettajat toivat esille kollektiivisia kertomuksia, koska he odottivat voivansa vaikuttaa osa-aikaisen erityisopetuksen nykytilaan.

”Kun soitit ja kysyit että voitko jutella, niin mä nyt ajattelen, että juttelen ne asiat niin kuin minä ne näen. Mutta sen mä nyt haluan painottaa, et tämä on minun subjektiivinen kannanottoni näihin asioihin, mutta päätin sen, että kyllä mä ne juttelen niin kuin mä ne näen.” (Eriop5)

”Pystytkö tässä työssä saamaan sitä, esiin, et mikä olis työssä olevien ihmisten näkemys?” (Eriop4)

Tutkimusaineisto sisältää sekä kulttuuri- että kollektiivisia kertomuksia. Näissä kertomuksissa erityisopettaja on vuorovaikutuksessa eri kulttuureissa eri toimijoiden kanssa. Haastateltavien vastauksissa työstetään eri kategorijäsenyyksien kautta omia toimintoja (Baker 1997, 136-137). Nämä toiminnot ja selonteot on tässä tutkimuksessa käsitelty erilaisten kulttuurien puitteissa. Eri kulttuureissa erityisopettaja toimii eri jäsenyysskategorioissa (esimerkiksi oppilashuollon työryhmä).

Analysointivaiheessa tunnistettiin keskeiset kategoriat ja kategorioiden standardiparit (esimerkiksi erityisopettaja - luokanopettaja, erityisopettaja - koulutoimenjohtaja jne.). Analysointi eteni kategorioihin liittyvien toimintoja ja niiden ominaispiirteitä tarkastelemalla. Tuloksena syntyi

kuvaus siitä, miten eri kategorioiden edustajat toimivat ja voisivat toimia eri toimintakulttuureissa. Analyysiprosessi on kuvattu kokonaisuudessaan seuraavassa kuviossa.

Keskeiset kategoriat

1. Päätöksenteko	2. Talous	3. Sisäinen toimivuus	4. Kehitys
------------------	-----------	-----------------------	------------

Kuvailevat kategoriat

1. Talous	2. Poliittinen päätöksenteon kulttuuri	3. Hallinnollinen kulttuuri	4. Koulun kulttuuri	5. Tilivelvollisuuden kulttuuri
-----------	--	-----------------------------	---------------------	---------------------------------

Tuloksellisuus

KUVIO 19 Tutkimuksen analysointiprosessi.

Tässä tutkimuksessa teemat nostettiin suoraan tutkimusongelmista:

Teemat:

1. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli
 - millainen on kunnan osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli?
 - miten toimintamalli on muuttunut 1990-luvulla?
2. Taloudellisuus
 - miten taloudelliset muutokset ovat vaikuttaneet osa-aikaiseen erityisopetukseen?
3. Tehokkuus
 - miten vuorovaikutus toimii eri toimijoiden kesken ?
 - miten päätökset syntyvät ja vaikuttavat osa-aikaisessa erityisopetuksessa?
4. Vaikuttavuus
 - miten arviointi on hoidettu ja miten se suuntaa osa-aikaista erityisopetusta?
 - miten osa-aikainen erityisopetus kehittyy?

Tutkimusten tulostuksessa on käytetty seuraavia lyhenteitä: Eriop = erityisopettaja, Lkop = luokanopettaja ja Ktj = koulutoimenjohtaja. Erityisopettajat ja luokanopettajat on luokiteltu numeroin 1 – 16 ja koulutoimenjohtajat kirjaimilla A – H. Koulutoimenjohtajien nimitykset vaihtelivat kunnittain esim. sivistystoimenjohtaja, hallintopäällikkö jne. Yhtenäisyyden vuoksi tutkimuksessa käytetään nimitystä koulutoimenjohtaja. Tarkastelu on tapahtunut kategorioittain, ts. erityisopettajien haastattelutuloksia kuvasivat tutkimuskohteena olevan toimijaryhmän omaa näkemystä omasta työalastaan. Koulutoimenjohtajat toivat poliittis-hallinnollisen näkemyksen osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja luokanopettajien haastattelut selkiyttivät osa-aikaisen erityisopetuksen tilannetta kouluissa.

7 Tutkimuksen tulokset

7.1 ” *Et meil olis mitenkään ruhtinaallisesti rahaa, mut kyl me ihan hyvin ollaan tultu toimeen.*”

7.1.1 Koulutoimenjohtajien arvioita koulutuksen taloudesta

Ensimmäinen tutkimusongelma oli ”Millainen on osa aikaisen erityisopetuksen toimintamalli ja miten se on muuttunut 1990-luvulla?” Haastattelussa tiedusteltiin koulutoimenjohtajien näkemystä kunnan taloudellisesta tilanteesta opetustoimen ja erityisesti osa-aikaisen erityisopetuksen osalta. Koulutoimenjohtajilla oli selkeä kokonaiskuva opetustoimen taloudesta ja siinä tapahtuneista muutoksista 1990-luvulla. Taloudellisten säästöjen kohdentaminen nimenomaan osa-aikaiseen erityisopetukseen oli vaikeampaa. Koko koulutoimeen kohdistuneiden säästöjen nähtiin heijastuvan myös osa-aikaiseen erityisopetukseen, mutta vaikutuksia ei kuitenkaan lähdetty tarkemmin yksilöimään.

Voidaan todeta, että koulutoimessa elettiin tarkan markan taloutta. Suoranaista puutetta ei ollut, mutta säästämistä toteutettiin ja säästökohteita kartoitettiin kaiken aikaa. Säästämisen luonne oli muuttunut kunnissa vuosikymmenen loppua kohden. Varovaisuus oli säilynyt, vaikka kuntien talous olikin vakiintunut. Voidaan puhua ”pysyvistä säästämisen tilasta”, jossa koulutoimen rahoitus pyrittiin pitämään tasapainossa.

Säästämistavoitteet oli saavutettu 1990-luvun alkupuolella mm. seuraavilla toimintatavoilla:

- Leikkaamalla tuntikehystä, joka on merkinnyt ryhmätuntimäärien pienenemistä sekä tuki- ja kerhotuntien vähenemistä.
- Lomauttamalla koulujen henkilökuntaa.
- Karsimalla kunnan kouluverkostoa, mikä on merkinnyt pienten kouluyksiköiden toiminnan lopettamista.
- Vähentämällä kunnan opettajan virkoja ja jättämällä virkoja täyttämättä.
- Rajoittamalla koulujen materiaali- ja välinehankintoja.

Pysyvä säästämisen tila näkyi mm. seuraavasti:

” Tuntikehyksestä, joka ei nyt vuosiin enää ole ollut lakisääteinen, niin ala-asteen kouluilla on säästetty 8% ja tietysti sitten tämmöisissä normaalisisä hankinnoissa materiaali- ja välinehankinnoissa, niin kyllähän niissä sellaista säästäväästä linjaa noudatetaan, mutta ei se nyt mitenkään kohtuutonta ole ollut. On meillä oppilaskohtaiset kustannukset ala-asteella ja peruskouluissa tollasta keskitasoa ja hiukan keskitasoa ylempääkin, ei me nyt siinä niin kauheen vahvalla piiskauslinjalla ole oltu.” (KtjC)

”Mutta ei tässä kenenkään virkaa sinänsä lakkauteta, muuta kuin tässä verkkoratkaisussa, tuntiopettajia vähän vähennetään, että semmosta selkeätä ohjausta on siihen suuntaan ettei mitään paniikkia synnytetä.” (KtjH)

”Siinä on sitten mietitty sitä, että onko se resurssi riittävä, mutta kyllä se tässä meidän tilanteessa täytyy jatkossakin lähteä siitä ettei vähään aikaan tule muutosta. Siinä on sitten vaan tää yhden opettajan resurssi, pyritään sitä käyttämään mahdollisimman hyvin.” (KtjA)

Päätäntävaltaa oli myöskin hajautettu koulujen tasolle. Kouluille oli siirtynyt vastuu omista taloudellisista resursseista. Kouluille siirtynyt päätäntävalta on lähinnä koulujen johtajille delegoitua valtaa. Sergiovannin (1991, 324) mukaan keskeinen rehtorien vallan välinen on tieto, johon rehtorilla on muita oikeutetumpi pääsy ja jonka jakamiseen hänellä on oikeus niin halutessaan. Koulun taloudellisesta vallankäytöstä vastaa rehtori ja hän voi itsenäisesti päättää siitä, miten paljon taloudellisista asioista päätetään kollegiaalisesti. Koulujen rahalliset resursseista ei välttämättä jää paljon yhteistä jaettavaa, kun siitä päältä otetaan pakolliset palkka-, materiaali- ja kuljetuskustannukset.

” Keino on ollut tässä säästöjen toteuttamisessa, että me annetaan kouluille oma määrä, jossa on kaikki toimintaan tarvittavat määrärahat eli siinä on sitten oppikirjat, palkat ja kuljetukset ja kaikki ja sitten kun tämä määräraha on annettu niin koulun täytyy tulla sillä toimeen” (KtjF)

Hyvien peruskoulupalveluiden turvaaminen edellytti myös taloudellisten resurssien perustelemista päättäjille. Säästöt oli voitu toteuttaa pääosin turvautumatta koulujen henkilöstöpolitiikkaan, mutta lomautuksiakin oli ollut.

” Kyl meidän täytyy pystyy perustelemaan sitten nää taloudelliset tarpeet ja silloin, kun ne todetaan ja niillä on riittävä peruste olemassa, niin päättäjät on toiminut viisaasti ja myöskin tätä resurssia osoittanut.. ” (KtjA)

” Meillä ei ole ollut kertaakaan lomautuksia eikä meillä itse asiassa minkäänlaisia tällaisia henkilöstöön liittyviä apukeinoja eikä henkilöstöpolitiikkaan liittyviä negatiivisia malleja, ei minkäänlaisia.” (KtjB)

” Henkilökunta on tarkoitus lomauttaa... ja koskee tietysti myös opettajia ja tietysti erityisopettajia siinä kuin muitakin.” (KtjC)

Taloudellinen tilanne ei ollut erityisen hyvä, mutta ei myöskään erityisen huono. Koska osa-aikainen erityisopetus nähtiin koulutoimen kokonaisuuteen kuuluvana kiinteänä osana, ei kaikissa

kunnissa haluttu puuttua yksistään siihen säästöjen saavuttamiseksi. Sen sijaan vertailun kohteeksi oli noussut erityiskoulun ja osa-aikaisen erityisopetuksen kustannuskysymykset. Osa-aikainen erityisopetuksen etuna oli sen edullisuus.

” Et ei me sillai ol oltu, et ei nyt voi sanoa, et meil olis mitenkään ruhtinaallisesti rahaa, mut kyl me ihan hyvin ollaan tultu toimeen. Ja tota tää erityisopettajan kohtakin on nähty semmoseks et se pidetään, samoin kuin tukiopestunteja, kyl meillä on ollut riittävästi koko ajan.” (KtjG)

” Et ne paineet on ollu nimenomaan erityisopetuksen osalla tässä viime vuonna, kun ryhdyttiin tämän vuoden taloutta suunnittelemaan, niin hallinnollisen yhdistämisen kohdalla ja säästöhan tämmösessä ei ole suuria, mut kun täs on kaikki pienekin kartoitettu niin siinä vaiheessa on tämä puoli kans noussut esille. Mut niinko oppilaaseen kohdistuvia erityisopetuksen säästötoimenpiteitä ei mun mielestäni meillä ole toteutettu, ei tule mieleen. ” (KtjE)

” Erityisopetuksella on ollut oma pottinsa ja se on ollut sillä tavalla, että siihen on varattu tietty tuntimäärä ja tämän tuntimäärän olen minä saanut päättää. Se on tietty rahasumma ja se riittää tiettyyn tuntimäärään. Kyl mä pidän sitä tärkeänä, jos ajatellaan oppilaskohtasesta näkökulmasta eli puuttua tähän puhe-, lukemis-, kirjoittamis... puluki-opetusta ja näihin puuttuminen nimenomaan siinä alkuvaiheessa vaikuttaa paitsi sen oppilaan oppimistuloksiin, itsetuntoon, kaikkiin sosiaalisiin suhteisiin myöhemmin näin, et pystytään puuttumaan. Kyllähän sitten tietysti äärimmäisessä tapauksessa voi ajatella sitä myöskin, taloudellisesti kannattavaa siinä mielessä, että saattais olla että joku oppilas jouduttaisiin siirtämään erityiskouluun, luokkamutoiseen erityisopetukseen, jos ei pystyttäis tukemaan näillä keinoin.” (KtjH)

” Naapurikunnat ovat ottaneet yhteyksiä jokainen jo pitkät ajat sitten tähän mukautettuun opetukseen, sitä mukaan, kun heillä lopetettiin oma yksikkönsä pienuuden takia. Sitten tämä esytarve on ollut viime vuosina, joka on johtanut siihen, että yläasteella on ollut yhteinen esy monta vuotta. Ala-asteella sellaista yhteistyötä ei sitten ole ollut. Joitakin tapauksia on katsottu yleisopetuksen kanssa.” (KtjC)

Koulutoimenjohtajien arvioissa koulutuksen taloudellisesta tilanteesta korostuivat olemassa olevien resurssien niukkuus ja toteutetut säästöt. Arvio siitä, miten tärkeä sektori osa-aikainen erityisopetus on kunnan koulutuspolitiikassa, nosti esille myös taloudellisia näkökulmia. Kunnissa, joissa toimii ainoana erityisopetuksen muotona osa-aikainen erityisopetus, korostui tämä opetuksen muoto erittäin tärkeäksi ja joustavaksi. Luokkamutoiseen erityisopetukseen verrattuna osa-aikainen erityisopetus on taloudellisempi ratkaisu.

” Se osa-aikainen erityisopetus on meillä nyt ainoon tämmösen virallisen erityisopetuksen muoto, että siinä mielessä se on nyt erittäin tärkeä. ” (KtjC)

” Ilmeisesti tämä osa-aikainen erityisopetus on kaikkein joustavin muoto ja jos ajatellaan, että on näin pieni kunta kuin meillä on.” (KtjH)

7.1.2 Osa-aikaisten erityisopettajien kokemukset laman vaikutuksista

Rakenteellisista muutoksista merkittävämpiä olivat koulujen verkostoratkaisuihin liittyvät ala-asteiden lakkautukset ja koulun henkilökunnan virkoihin kohdistuneet päätökset. Koulujen lakkauttamiseen liittyi paitsi poliittista valtataistelua, myös vanhempien suoria mielenilmauksia ja kannanottoja. Koulujen lakkautuksia koskevat päätökset ovat olleet hyvin kuntakohtaisia. Kuntalaisten toiminta koulujen lakkauttamispäätöksiä vastaan ovat olleet tuloksia. Tällöin pikkukoulut on nähty myös voimavarana, silloin kun luokkakoot olivat suurentuneet kunnan keskustan kouluissa.

” Resurssit, että kun näitä pikkukouluja ei lakkautettu, hyvä asia, että saavat toimia. Siitä oli melkoinen kansannousu, kyläläiset nousivat, jos kyläkouluja olisi lopetettu. Sen sijaan, kun niitä kouluja ei lopetettu, niin rahaa täytyy säästää ja nyt sitä säästetään hurjasti opetuksesta. Elikkä tämä on minun mielestäni haavoittuneempia alueita opetuksessa tästä luokattomasta erityisopetuksesta on otettu tunteja. Jopa niin, että on kouluja, joissa ei ole erityisopetusta.” (Eriop3)

” Sitte monta kertaa pyydän pieniltä kouluilta apua, että ottakaa te hyvät ihmiset täältä näin semmosia lapsia, jotka suuressa luokassa menestyy muuten kyllä, mutta tarvii kokoajan kontrahtia...häiriköitä en missään tapauksessa suosittelen. Ne on erityiskoulujen tavaraa ne.” (Eriop6)

Luokkakokojen suureneminen, oppilaiden vaikeuksien moniongelmaisuus, tuntiresurssien pienentyminen ja erityyppiset virkaratkaisut (tuntiopettajien käyttäminen, virkojen lakkauttaminen tai täyttämättä jättäminen) toivat muutoksia osa-aikaisen erityisopettajan toimenkuvaan. Erityisopettajan yhteistyö sosiaalitoimen ja kouluterveydenhuollon kesken lisääntyi. Lähes jokaisessa kunnassa toimi asiantuntijoista koostuva oppilashuollon työryhmä.

” Lisää on tullut se, että lapsille joudutaan tekemään enemmän tutkimuksia. Ne on lisääntyneet. Sanotaan tämmösiä yhteistyöelimiä, toimimme niiden kanssa, niin ne ovat tulleet lisää kun verrataan, mitä oli aikaisemmin.” (Eriop10)

Erityisopettajat olivat rajanneet selkeästi työalaansa. Pääpaino on 1.- 3. luokilla ja syksyn osalle painottuvat ensimmäisten luokkien oppilaiden testaukset ja oppilaskartoitukset. Puheopetuksen osuus painottui niissä kunnissa, joissa puheterapiapalveluiden saatavuus puuttui tai sitä oli vaikeasti saatavissa. *”Syksyllä mä nostin tähän näin hirmu paljon näitä puhehäiriöisiä, kun meillä ei ole puheterapeuttia.”* (Eriop8) Parissa kunnassa erityisopettaja toimi sekä ylä- että ala-asteella. *”Nyt on sitten tämmönen juttu, että on erikoinen seiska luokka, jotka toivat niin paljon erityisopetuksen tunteja .”* (Eriop7) Koulutoimen johtavien virkojen hajauttaminen hallinnolliseen ja pedagogiseen alueeseen olivat heijastuneet myös erityisopettajan työhön

” Niin meillä on siinä mielessä selkeä johtaja kaikissa asioissa, että aikaisemmin kyllä oli niin, että tietyt asiat meni tän koulu kautta, sitten pedagogiset asiat meni erityiskoulun rehtorin kautta ja sitten taas jotku asiat meni koulutoimiston kautta niin, että meillä oli kolme johtajaa tavallaan eikä oikeastaan yhtään.” (Eriop13)

Opetustoimessa vallitseva jatkuva säästämisen tila heijastuu erityisopetukseen. Jännite heijastuu erityisopettajien toiminnassa epävarmuutena ja varuillaan olemisena. Kunnan opetushallinnon ”uinuvat” suunnitelmat ja kaavailut erityisopetuksen tulevaisuuden suhteen herättävät epätietoisuutta ja arvailuja.

” Mut luultavasti tulee oleen monenmoiset suunnitelmat. Mitä mää oon rivien välit haistellut, et mitä on ilmassa. Suunnitelma elää. Mut esimerkiksi yks näistä meen opettajista, näist luokanopettajista, joka on erityisopetusta, erkkää lukemassa, niin hän on tämmönen pienemmän kyläkoulun opettaja ja periaatteessa hänellä on nyt jo erityisryhmä.” (Eriop7)

Työmäärän paisuminen ei merkinnyt uusia resursseja erityisopetukselle tämän päivän kuntataloudessa. Esiin nouseekin pelko omasta työpaikasta ja siihen liittyvistä muutoksista. Kukaan haastateltavista ei usko virastaan irtisanomiseen, sen sijaan nähdään olemassa olevina vaihtoehtoina mm.

- viran täyttämättä jättäminen henkilövaihdosten yhteydessä
- virkasiirrot muihin opettajan tehtäviin
- toimenkuvan laajennus koko peruskoulua koskevaksi.

Työpaikan menetys ei kuitenkaan aina ollut poissuljettu vaihtoehto.

” No raha tietysti, jos mulle sanotaan et nyt kiitos, me ei tarvita sua enää, meil ei oo varaa pitää sua enää. Sit mä tietysti pistäsin Opettaja-lehteen ilmoituksen, et jumalattoman hyvä erityisopettaja myytävänä, et ostakaa heti pois. Sit mä vetoisin siihen, et tällä hetkellä ei Jyväskylästä saa enää tämmöstä koulutusta, mitä mulla on.” (Eriop10)

Tuntimäärien leikkaukset eivät pienentäneet erityisopettajien työmäärää. Erityisopettajienopettajien työ oli monipuolistunut eri yhteistyömuotojen myötä. Kokonaistyöpanoksessa opetustyö oli edelleen keskeinen. Selvää väsymistä ja turhautumista oli havaittavissa. Haastateltavien ikärakenne oli melko korkea, mikä myös näkyi toiveena pääsystä eläkkeelle ilman suuria työhön liittyviä muutoksia. Selkeää muutosvastarintaa oman työn muutoksiin oli olemassa. Ratkaisuna nykytilanteen ongelmille monelle erityisopettajalle olikin toive eläkkeelle pääsystä.

” Oppilaita on niin paljon, ettei tiedä rehellisesti sanoen, mihin päänsä karaisi. Tää on se, mitä mä kapinoin, kun mä nään itte, et kuka tarvii apua, et miks mä en sitä sit saa antaa? Se on vaan määrätty se tunti, et annat siinä tunnissa ja se on sillä sipuli, mutta tota en tiä ja mä en oo viittiny, enkä mä nyt enää.” (Eriop6)

” Keskimäärin mä olen laskenut, että mulla on 60 – 65 viikkotuntia.” (Eriop13)

” Joo, mutta eläkkeeseen on vielä aikaa ja vielä ehtii. Viime vuonna syntyneekin mää ehdin nähdä. On sinne aikaa. Ni, ei kuule häämötä, häämöttäski. Yli 30 vuotta oon tehnyt, niin sitä vois jo vähän aikaisemmin hämöttääkin, ettei ihan 40 vuotta tarvis olla.” (Eriop2)

” Miksi osa-aikaisen eläkeikä on 60? Tää työ on tosi rankkaa. Minä olen joskus turhautunut, olen ajatellut, että palaan luokkaan, on irrallinen.” (Eriop12)

7.1.3 Säästöt koulutuksessa jatkuvat

Luokanopettajien haastattelut tehtiin keväällä 2000 eli vuotta myöhemmin kuin erityisopettajien ja koulutoimenjohtajien haastattelut. Taloudellinen tilanne oli todellakin joissakin kunnissa muuttunut uusien supistamispäätösten voimistumisena. Koulutoimen talouden hoidossa ei enää riittänyt pysyvä säästämisen tila, vaan on jouduttu uudelleen miettimään säästämiskeinoja. Selkeänä uhkana koettiin erityisopettajien virkojen täyttämättä jättäminen, minimiresurssit ja koulujen lakkautukset. Säästötoimenpiteet on jälleen herätetty henkiin ja kunnissa, joissa säästöjä oli hoidettu muilla keinoin, joutuivat nyt tarttumaan entistä kovempiin toimenpiteisiin.

Säästäminen kohdistui myös voimakkaasti kouluverkoston karsimiseen. Tämä merkitsi opettajien virkojen lakkautusuhkaa. Koska luokanopettajilla oma virka oli vaakalaudalla, tuntui sivuasialta, miten säästöt purevat osa-aikaista erityisopetusta.

” Meitä tässä tilanteessa kiinnostaa tietysti näitten kyläkoulujen kohtalo, että erityisopetus ei se enää paljo sijaa saa ajatuksis, et nyt on paljon tärkeemmätkin asiat tapetilla.” (Lkop4)

” Meidän koululaiset varmaan vietäs sitte tonne toiseen kouluun, kai meillä siellä sitten olis töitä. Nyt ei varmaan kyllä olla, että niin ei oikeen siipi korkeella.” (Lkop5)

” Näiden koulujen lakkauttaminen, niistähän puhutaan vähän väliä. Ja sehän tarkoittaa käytännössä, et kun mä olen viraton, et jos meiltä kunnasta yks koulu lakkautetaan ja sieltä tulee opettajat meidän kouluun ja silloinhan minä lähden muualle.” (Lkop10)

” Sitten tämä meinattiin lakkauttaa, mutta valtavat alueet on kaavotettu, et jos ne tulis tänne, et tää ei ole suosittu koulu, et tää aines on levotonta, jos ne nyt sitten sekottuis vähän, et ne ei nyt olis niin ... niin tota huomiota herättävää. Mutta tämä lakkautusuhka on sellanen uhka, että varmuuden vuoksi lapset laitetaan naapurikouluun... Tukitunteja ei ole ollenkaan. Ei ollenkaan, ne on poistettu, niitä ei ole ollut enää muutamaan vuoteen, ei yhtään.” (Lkop12)

” Tääl oli erityisopettaja yhden vuoden poissa, virkaa ei täytetty. En mä ainakaan osannut niin kovasti kaivata, ite piti vaan niitä asioita hoitaa. Säästöt olivat aika rankkoja, et tietysti sitä itekseen ajatteli, et nyt se on siitä pois, mutta onneksi ei multa. Kyllähän se selvä on, että erityisopettajaa tarvii, kun on hankalia oppilaita.” (Lkop1)

Säästöt näkyivät suurentuneina luokkakokoina ja yhdysluokkaratkaisuina. Koulutoimen kehittäminen mm. esikouluopetuksen sektorilla vaikutti kouluverkostoon ja erityisopetuksen resursseihin. Hyvin harvassa kunnassa oli erityislastentarhaopettajia, jolloin erityisvaikeuksiin haettiin apua, etenkin koulujen yhteydessä toimivissa esikouluissa, erityisopettajalta.

” Siinä on mahdollisuus kunnan ihmisten pienentää koko ajan koulukohtasii erityisopetustunteja. Meillä on muutenkin suuret kaavailut, että on paljon pieniä kouluja, ollaan suunnittelemassa esikoulua ja pitää saada säästää. Sen takia tuntuu hirvittäväälle myllylle, joka lähtee kiertämään.” (Lkop6)

” Kunnassa päällimmäisenä pyörii tämä esiopetuksen järjestäminen. Meillä on mennyt koko lukuvuosi, ko me ollaan ykkös-kakkosten yhteyteen niitä ajateltu, mutta kun alkaa tuleen niin isoja ryhmiä ainakin meidän koululla, niin se ei ole mahdollista.” (Lkop9)

” Mul on esikoulu. Esikoulupuolella tarvitsisin ehdottomasti erityisopettajaa, että se olis näitten lasten etu, että heidän vaikeutensa huomattais mahdollisimman varhain, et niihin voitais puuttua. Et täytyis ihan tuolla lastentarhassa jo diagnosoida häiriöt ja ruveta heti suunnittelemaan ja puuttuun ja tehdä se koulusysteemi lasten edellytysten mukaan. Laittaisin erityisopettajan tehtäväksi.” (Lkop15)

” Kunnan taloutta yritetään tervehdyttää niin joka paikassa säästetään. Kyl erityisopetus on yks se, että ei ainakaan lisää resurssia ole tullut tämän aikana. Pikemminkin yritetään koko aika tiivistää tai lisätä sitä oppilasainesta ja sieltä esikoulunkin puolelta sitten vaikeita tapauksia tähän koulun piiriin, mikä ei oikeastaan kuuluis tähän, vaan se kuuluis erityislastentarhaopettajalle.” (Lkop11)

” Kaikista pitäis nyhtää, mut me ei keksitä mistä pitäis säästää. Just tää, et kaikki luokat pitäis olla maksimia. Tuntuu, että koululaitosta revitään nyt sitten pohjalle, et jos jostain on saatu vähän säästettyä, niin tuntuu, et seuraavana vuonna annetaan vielä vähän vähemmän. Et ei se palkitse ketään, et kierrätetään, tehdään taloudellisia ratkaisuja ja kerjätään. Kyl me sillai kiukkusia ollaan.” (Lkop8)

Kunnan taloudelliset säästöpäätökset olivat valmisteilla ja ne aiheuttivat epätietoisuutta ja pelkoa omasta työpaikasta, tulevan lukuvuoden luokkakoosta, yleensä siitä, miten oma työ jatkuu tulevana syksynä. Oltiinko osa-aikainen erityisopetus valmis uhraamaan säästöjen hyväksi? Luokanopettajat näkivät erityisopetuksen tärkeänä oman työn kannalta, eivätkä tuoneet esille se lopettamista tai resurssin pienentämistä. Luokanopettajat olivat tietoisia osa-aikaisen erityisopetuksen resurssien riittämättömyydestä ja minimillä toimivan opetusmuodon karsinta ei kuitenkaan toisi riittäviä säästöjä kuntien taloudessa. Lopettaminen toisi vaikeuksia suurissa ja heterogeenisissa luokissa. Yleisesti toivottiin, että erityisopetus jatkuu, mutta siinäkin oli epätietoisuutta.

” Mietitään näitä säästöjä sitten, kun eläkkeelle siirtyy tämä opettaja, mitenkähän, otetaanko uusi vai ollaanko kokonaan ilman?” (Lkop12)

7.2 Toimintamalli rakentuu erityisopettajan ammattitaidolle

Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli ei sanottavasti eronnut kuntien välisessä vertailussa. Maaseutukunnissa osa-aikaisen erityisopetuksen hoiti ala-asteilla yksi erityisopettaja. Kahdessa kunnassa erityisopettaja hoiti myös yläasteen erityisopetuksen. Kuntien taloudellisesta tilanteesta johtuen pienimmät kunnat olivat järjestäneet osa-aikaisen erityisopetuksen kuntien välisenä yhteistyönä. Tällöin väestöpohjaltaan pienempi kunta oli ostanut kyseisen palvelun naapurikunnasta.

Osa-aikaisen erityisopettajan toimenkuvaan kuuluivat kaikki kunnan ala-asteet. Koulujen erityisopetuksen tarve vaihteli lukuvuosittain, jolloin resurssia oli suunnattu tämän tarpeen

mukaisesti. Erityisopettajan opetusresurssia oli kunnissa keskimäärin opetusvelvollisuuden verran. Kuntien taloudellinen tilanne vaikutti myös erityisopetuksen toimintamalliin. Kunnissa osa-aikainen

erityisopetus pyrittiin hoitamaan optimaalisesti kunnan koulutusresursseihin nähden. Panostus vaihteli kuitenkin kunnittain.

” Se on rahan puutteen malli eli voi sanoa, ettei meillä ole tällä hetkellä täysipäiväistä opettajaa. Se on jopa niin, kun meidän osa-aikainen erityisopettaja lähti pois, niin sen jälkeen se oli monta vuotta täyttämättä, ei ollut minkään näköistä, ei ollu mitään. Nyt on ollut osa-aikaisesti täytetty virka. Se on pyörinyt se tuntimäärä siellä 16 ja 19 välillä. Sellasena sitä on pyöritetty. Pätevää viranhaltijaa ei ole ja häntä on kurssitettu niin paljon, kun hän on vaan jaksanut kursseille lähteä. Me koitetaan sillä tavalla sitoo taloon, jos hänet saataisiin innostumaan niin, että hän suorittas sen lopun, vapailta markkinoilta ei erityisopettajaa varmaan saa.” (KtjD)

” Meillä on yksi kiertävä erityisopettaja, joka on tuota kaikkien koulujen käytössä niin ala-asteiden kuin yläasteenkin. Hänellä on 25 viikkotuntia eli sanotaan nyt, että se on hiukan suurempi kuin mitä opetusvelvollisuus on. Sen erityisopetuksen painotus on kyllä sitten siellä alkuopetuksen puolella, sanotaan yks kakkonen, koska me pyritään siihen lähtötilanteeseen ja selvittämään niitä ongelmia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Mut et toki sitten on myös yläasteella niitä tunteja tarpeen mukaan.” (KtjG)

Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintaperiaatteeseen kuului palvelun tuominen kaikille ala-asteen kouluille. Panostus vaihteli koulun oppilasmäärän ja tarpeen mukaan. Suuremmilla kouluilla tuntiresurssia oli enemmän kuin pikkukouluilla. Koulun sisäinen erityisopetuksen tuntiresurssi jakaantui tarpeen mukaan, mutta painottui selkeästi ensimmäiselle ja toiselle luokalle. Sen sijaan koulukohtaisissa tuntimäärissä muutoksia oli tapahtunut hyvin vähän tai ne eivät olleet muuttuneet, vaikka koulun erityisopetuksen tarve olisikin kasvanut. Osa-aikaisen erityisopettajan työ kohdistui ensisijaisesti oppilaisiin, joilla oli puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Vähemmälle huomiolle jäivät matemaattiset vaikeudet ja käyttäytymishäiriöt. Erityisopetus painottui myös erityisopettajien omien vahvuuksien ja osaamisen mukaan.

” Mul on viisi ala-astetta eli kaikki nää kunnan ala-asteet ja tää on puhe- ja lukio-opetus. Mulla on 50 oppilasta ja siin on viideltä eri koululta ja siin on erilaisia puhehäiriöitä plus sit näitä lukijuttuja. Mä olen sit joutunu tiukasti sanomaan, kun on kysytty matematiikasta, et mun on pakko keskittyä pelkästään puhe- ja lukio-opetukseen.” (Eriop1)

” Mulla on seitsemän koulua, joista kierrän kuutta, ne on sellaisia pieniä kouluja. Mulla on ihan lukujärjestys, siinä on periodiopetuksena nyt tämä koulu, joka on kaksiohjelmainen ja tuo toinen koulu, joss on kolme opettajaa ja sitten mulla on omassa kunnassa vielä.” (Eriop3)

” Malli on se, että mulla on viisi ala-astetta ja tää yläaste. Tunteja on tällä hetkellä 25, joista 7 on periaatteessa varattu tänne yläasteelle poikkeuksellisesti tänä vuonna. Tää on nyt tämmönen. Tos keskustan ala-asteella on kuusi tuntia ja sitten seuraavalla on neljä ja sitten yhdellä on kolme, yhdellä kaksi ja yhdellä koululla 1 erityisopetuksen tunti.” (Eriop7)

” Mun luokalla on yks tunti. Mulla on toistaseks ollu kaks poikaa, säännöllisesti, sen takia, että he lukee ja kirjoittaa. Heillä on melko heikkoo tää, et sitä nyt sitten treenataan. Mä en ihan tarkkaan

tiedä, mun täytyy tunnustaa, mitä siellä tehdään. Näitä äidinkielen asioita kumminkin. Ko mä alotin erityisopettaja keskitty lähinnä näihin s- ja r-vikoihin ja oli sen alan asiantuntija ja kun tuli tämä nykyinen erityisopettaja on vähän nyt muutettu näitä systeemejä.” (Lkop10)

” Kerran kahdes viikos käy tää erityisopettaja ja ei se silti ole meidän tarpeeseen nähden ole riittävä. Meillä kun on tällaisia oppilaita, jotka kuuluisivat ehkä erityisopetuksen piiriin. Hän on silloin kaks tuntii kerrallas, kaks tuntii kahdes viikos.” (Lkop15)

” Meillä on käytännössä sillä tavalla, että yhtenä päivänä viikossa, meillä on semmonen kiertävä erityisopettaja. Meidän kunnassa on viisi ala-astetta ja hän kiertää kaikki ala-asteet ja sit hänellä on yläasteella. Meidän koululla hänellä on kolme tuntia, kun hän on paikalla. Hän on yhtenä päivänä viikossa kolme tuntia. Pääosin se on nyt suunnilleen sillä tavalla, että kaks tuntia on ykkös-kakkos luokkalaisia varten ja yks tunti yläluokkalaisia varten. Hän on ottanut näitä lukioppilaita, on puheharjoituksia ja sitten mulla on tällanen, joka tarvii paljon, lukemaan oppiminen on vaikeeta.” (Lkop9)

” Meillä on kaksi tällaista opettajaa. Toinen on tällanen osan luokkien oma opettaja ja toinen on enemmän päätoimisesti täällä ja toinen on osan, niinko muutaman tunnin. Kumpikin on myös muualla. Meillä on yksi viikkotunti per luokka, jolloin hän tukee ja auttaa. Hyvin pieni aika. Mulla on yks tunti ja 24 oppilasta. Jos luokka on niinko tarvinnu enemmän, niin on pystytty jotenkin järjestämään. Alkuun oli aina joskus, muista semmonen tunti ja luokka ja sillä sipuli, mut tää on mun mielestä hyvä suunta.” (Lkop6)

Osa-aikaisen erityisopetuksen resurssin jakaminen kouluittain ja koulun sisäisesti oli erityisopettajan ja luokanopettajien keskinäisen sopimuksen varassa. Koulutoimenjohtajat luottivat erityisopettajien ammattitaitoon resurssien oikeassa kohdentamisessa. Poikkeustapauksissa koulutoimenjohtaja halusi puuttua tuntiresurssin tasapuoliseen jakamiseen kunnan ala-asteiden kesken.

” Ei meillä ole mitään kiintiöityjä tunteja millekään koululle. Se katsotaan aina syksyllä sen oppilasaineksen mukaan, että erityisopettaja tekee tietyt omat testinsä, joilla hän kartoittaa sitä lähtötilannetta silloin alkusyksystä. Luokanopettajat ja erityisopettajat sitten yhdessä sopivat ja hän sitten katsoo sen kokonaisuuden.” (KtjG)

” Aina on sitten kunakin vuonna lähdetty lähtötilanteen kartoittamisesta ja me ollaan sitten aina keskusteltu, ensin erityisopettajan kanssa ja todettu tämä meidän tilanne ja sen jälkeen hän on tämän kartoituksen tehnyt. Hän on sitten tilanteen mukaan aina laatinut oman työjärjestyksen ja suunnitellut omat työnsä ja tehtävänsä. Se on sitten aika pitkälle hänen ammattitaitonsa varassa.” (KtjA)

Erytisopettajan omasta ammattitaidosta riippui, miten hän työnsä rationaalisemmin järjesti. Aina ei ollut perusteltua jakaa resurssia eniten suurimmille kouluille, vaan vaihtoehtoisiakin toimintamalleja oli kehitteillä.

” Meillä on kouluja, joissa on isoja yhdistettyjä luokkia ja sitä mistä johtuukin, niin oppilaiden ongelmat ovat erilaisia, sekä oppimisen että sopeutumisen ongelmia ja ne ole suinkaan ne suurimmat koulut vaan just näitä laidalla olevia. Missä noin teoriassa on se koulu, joss on eniten

noita perusopetusryhmiä niin saa suurimman tuntimäärän, mutta se ei sitten sillä tavalla mene. Mä yritän kehittää tätä siihen suuntaan vielä selvemmin, että tää osa-aikainen erityisopetus, tällä hetkellä kaksi ihmistä, muodostaa semmosen yksikön, josta tuodaan apua siihen kohteeseen, jossa sitä tarvitaan. Jos se tuntimäärä on erotettu jo kuntatasolla niin kenelläkään koululla ei ole mitään sitä vastaan.” (Eriop4)

” Mulle ei annettu muuta kuin ne koulut, et mulle annettiin niinko vapaat kädet itse suunnitella se, et miten mä sen rakentelen ja miten mä sen hoidan. Mutta että viisi koulua. Mä lähdin tietenkin siitä, että mä kartotin tilanteen, et mä otin selvää mitä joka koululta löytyy, millaisia oppilaita ja mikä on tarve ja sit aloin miettimään, et miten sen viikkojärjestyksen tällai järkevämmin hoitais.” (Eriop 1)

” Erityisopetuksessa on mun mielestäni tällä hetkellä nähtävä kaksi traditiota. Toinen on tämmönen vanhempi malli, jota noudattaa iäkkäämmät erityisopettajat, jotka on koulutettu pidemmän aikaa sitten. He tekevät hyvin itsenäistä työtä ja keskittyvät nimenomaan lapsiin ja heidän ongelmiansa auttamiseen. Sitten on tämä nuorempi väki, jota mäkin katson, että edustan toistaiseks, joka siis hoitaa tätä laaja-alaista erityisopetusta sillä tavalla, että siihen sisällytetään aika tiivis yhteistyö koulupsykologin, opettajien ja kotiväen kanssa niinku tämän lapsen tukemiseksi laajemmin ja mitään varsinaista mallia ei ole. ” (Eriop5)

” Aika ajoin on, niinko viime keväänäkin erityiskoulun rehtori ja tämän meidän koulun rehtorin kanssa semmosia palavereita, missä me sovittiin tuntikehyksestä ja semmosesta. Periaatteessa me saadaan päättää. Niin tuntimäärät eri kouluilla, kyllä me yhteistyössä opettajien kanssa sovitaan. Me ollaan nyt katsottu, että nää ja nää oppilaat ehkä tarvitsevat ja tavallaan yhteistyötä on.” (Eriop13)

Koulun sisäistä erityisopetuksen resurssi painottui alkuopetuksen luokille ja tämä käytäntö oli jo niin vakiintunut ettei siihen haluttu puuttua. Ala-asteiden erityisopetuksen panosta lohkaisivat uutena ryhmänä kouluissa toimivat esikouluryhmät. Toisaalta tilanne nähtiin myönteisenä, koska lasten ongelmiin voitiin tarttua jo varhaisessa vaiheessa, mutta toisaalta erityisopetuksen saatavuus heikkeni muilta luokka-asteilla.

” Kyllähän se nyt on tässä nähty, että kyllä noistakin saa tapella, et saa yhden tunnin. Et sillä lailla, jos ei syksyllä erityisopettajille huomautta, et katottaikos me joku yks yhteinen tunti, niin ne menee helposti noille muille eskareille ja ykkösille.” (Lkop10)

” Eskaripuolella tarvitsisin ehdottomasti erityisopetusta. Se olis näitten lasten etu, että heidän vaikeutensa huomattais mahdollisimman varhain, et niihin voitais puuttua. Niin vois satsata sinne esikouluun niin ne olis sitte jo voitettu, kun tullaan koulun alkuun ekaluokalle” (Lkop15)

Osa-aikaisen erityisopetuksen malli oli suhteellisen pysyvä ja vakiintunut. Periaatteena oli edelleen, että erityisopettaja kiersi kunnan kouluja ja toi näin palvelut lähelle asiakaskuntaa. Samalla toteutui tasapuolisuus palvelun saatavuudessa, toisin sanoen erityisopetuksen palvelut olivat kaikkien kunnan peruskoululaisten ulottuvilla. Arvioitaessa tällä toimintamallilla toteutettavaa erityisopetusta, nähtiin nykyinen järjestelmä riittämättömäksi. Kouluilla olisi ollut selkeästi suurempi tarve, kuin mihin erityisopettajan resurssit riittivät.

” Toi erityisopettaja tekee kaikkensa, mutta kun aika ei riitä. Määrä on liian suuri, lisää vaan tulee koko ajan joka puolelta. Kun hänellä on tässä viisi ala-astetta yhteensä nyt, että se on aika kohtuutonta ja sitten kun vielä ajattelee, että hän kulkee matkat, että aina pitää jonkun päivän jälkeen sopia sopiva aika, että pääsis palaveeraamaan. Hänen aikansa menee aina tähän siirtymiseen. Sitä pitää aina vaan itse enemmän tehdä ja työllistää vanhempia kotona, kun ei ole resurssia riittävästi. ” (Lko6)

Erityisopetuksen tarve vaihteli luokissa vuosittain. Silloin, kun oppilasaines oli vaikeampaa, olisi erityisopetukselta odotettu enemmän resurssia. Sen sijaan luokissa, joissa oppimisvaikeudet olivat vähäisiä, ei erityisopetusta nähty välttämättömänä. Erityisopettajalla ei myöskään ollut sijaista esimerkiksi sairauslomilla. Erityisopettaja toimi myös luokanopettajien sairauslomasijaisena, jolloin erityisopetuksen tunnit jäivät käyttämättä. Erityisiä paineita aiheuttivat luokkaopetuksessa integroidut oppilaat.

” Mä olen yrittänyt olla siinä mahdollisimman diplomaattinen ja silloin, jos joku on niinko äkkiä... niin kyl mä katon luokkaa ja olen sit käytettävissä. Se on niinku ihmissuhteittenkin kannalta ja lasten kannalta tärkeää ja mielekästä. ” (Eritop10)

” Ekaluokan opettaja sattui sairastumaan ja oli 28 vilpertiä ja se oli sitten syyskuu... ja minähän laitoin kätet ristiin, kyllähän se meni tosi hyvin. ” (Eritop6)

” Jos erityisope on sairaana, niin siinä voi mennä monta tuntia sivu, koska ei hänellä koskaan ole sijaista. Sillon se homma vaan on katkolla. Jossakin vaiheessa koulutoimenjohtaja käytti erityisopettajaa sairauslomasijaisena. Sillon ei erityisopetus ainakaan kovin kummosesti toiminut. Tuntuhan se vähän nurinkuriselta, mutta meilläkin on ollut epäpäteviä erityisopettajia, niin eihän siinä oikein ole kanttia sanoa vastaan. (Lkop1)

” Toimivuus... se riippuu ryhmästä. Viime vuonna oli ryhmä, et tuntu, et mä en oikeastaan tarvitse erityisopettajan apua tai konsulttiapua tai mitään. Sanotaan, et se oli hyvä ryhmä ja tasoltaan hyvä. Mutta... niin tällä hetkellä mulla on ollut rankka vuosi, kun on ollut tämä oppilas, joka ei opi puhumaan. L, s r, j kaikki ovat hukassa, niin enemmän tarvitsis harjoitusta. Tietysti toivon panosta enemmän, mutta ei nyt tämäkään opettaja, kun muillakin luokilla on tarvetta. ” (Lkop3)

” Mutta sen mä tiedän, et vähän on vähennetty näitä erityisluokkia niin ainakin niihin voisi siirtää käytöshäiriöiset. Kun on ihan selvästi sellanen tapaus, niin ei ole paikkaa. Meillä on vielä yhdysluokat, niin me vaan ollaan heidän kanssaan. Kaikki tässä. Musta tämä luokkien tarve, et olis enemmän näitä luokkia tai opettajia. ” (Lkop12)

Luokanopettajien mielestä toimivuus oli kiinni myös omasta aktiivisuudesta. Erityisopettajasta oli apua paitsi lapsille myös luokanopettajalle. Etenkin nuoret opettajat kokivat saaneensa erityisopettajalta ammatillista tukea ja työnohjausta luokkatilanteisiin.

” Mun mielestä se on kyllä luokanopettajan aktiivisuudesta kiinni eli kuinka paljon se luokanopettaja sitä apua haluaa ja pystyy ottamaan vastaan. Kun olin aloitteleva luokanopettaja ja oli kokenut erityisopettajan niin sain heti paljon vinkkejä, et semmoseen hänellä kyllä oli aikaa,

vaikka hänellä ei ollut paljon aikaa sille oppilaalle. Mutta hänellä oli ehkä aikaa evästää mua, et mää voisit sit tehdä sen oppilaan kanssa. Ainakin parhaimmat vinkit otin puserooni.” (Lkop13)

” Mun työni kannalta, ei pelkästään sille lapselle eduksi. Onhan hän minullekin ihan kertakaikkisesti ihan työnohjauksen ja ammatillisena apuna kirjoittamaan ja lukemaan ottamisessa ja sitten tosiaan siellä taustatukena, kun keskustellaan vanhempien kanssa sen lapsen eteenpäin menosta..” (Lkop11)

Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli nähtiin jäykkänä, urautuneena ja ”helppoihin” ongelmiin pitäytyvänä työmuotona. Erityisopetusta kohdistamastaan kritiikistä huolimatta luokanopettajat eivät osanneet kuvata muutosehdotuksia nykyiseen toimintamalliin. Yleisenä toiveena oli osa-aikaisen erityisopetuksen saatavuuden turvaaminen ja erityisopetuksen tarve koettiin nimenomaan oman luokan kohdalta riittämättömänä.

*” **Se on aika kaavamainen**, ko se on aina se yksi tunti ja sit se on, et oppilaatkin tietää. Se on ehkä hiukan semmonen, et siinä vois olla semmosta akuuttia tarvetta jollakin vähän enemmän ja vaihdellen ja näin.” (Lkop8)*

*” Ainoo minkä mä tiedän tämmösenä uutena työntekijänä niin on se, **että tehdään niinko aina ennenkin**, et ei se kauheasti uudistu. Se on kai minussakin se vika ettei. Sijainen menee helposti siihen, ettei sitte viitti, kun on vain vähän aikaa.” (Lkop12)*

*” Mä olen miettinyt sitä asiaa, kun on erityisopettaja, niin se erityisopetus pitää sisällään niin paljon ja useimmiten se hajaantuu vain tähän puluki- opetukseen. Mä en välttämättä ymmärrä, jos on jollakin on nyt lievempi, niin sitäkin pitää aina pitää siinä opetuksessa. Kun sitten taas on sellanen oppilas, joka tarvis enemmän, mutta sais sitten keskittyä siihen, **et se menis tarpeen mukaan**.” (Lkop9)*

” Joskus erityisopettaja puuttuu käytöshäiriöihin, pyydettyäessä. Keskustelee oppilaan kanssa ja saattaa soittaa kotiin. No, ne on ikäviä asioita, niihin ei ole kiva puuttua.” (Lkop15)

” Kyllä tää on parempi, kun että mä yrittäisin esimerkiksi jonkun kurssin perusteella sitten antaa, semmostakin oli joskus 70-luvulla, että kun oli käynyt näitä pieniä lukikursseja Turussa, niin sitten se annettiin mun tehtäväksi. Ajattelin, että olin aivan riittämätön sitten. Kyllä tää on ihan hyvä, kun kerran on koulutettuja henkilöitä, joita voi käyttää.” (Lkop4)

Arvio siitä, miten tärkeä sektori osa-aikainen erityisopetus oli kunnan koulutuspolitiikassa, nosti esille myös taloudellisia näkökulmia. Kunnissa, joissa toimi ainoana erityisopetuksen muotona osa-aikainen erityisopetus, korostui tämä opetuksen muoto erittäin tärkeäksi ja joustavaksi. Luokkamutoiseen erityisopetukseen verrattuna osa-aikainen erityisopetus oli taloudellisempi ratkaisu.

” Se on meillä nyt ainoo tämmösen virallisen erityisopetuksen muoto, että siinä mielessä se on nyt erittäin tärkeä. ” (KtjC)

” Ilmeisesti tämä on kaikkein joustavin muoto ja jos ajatellaan, että on näin pieni kunta kuin meillä on. Jos meillä olis niinko tavallaan erityisluokka niin siihen tulis muutamia semmosia seikkoja, jotka rajoittais sen luokan toimivuutta tai siinä ei vois olla kovinkaan montaa ikäluokkaa. ” (KtjF)

” Kyl mä pidän sitä tärkeenä, jos ajatellaan oppilaskohtasesta näkökulmasta eli puuttua tähän puhe-, lukemis-, kirjoittamis... ja näihin puuttuminen nimenomaan siinä alkuvaiheessa vaikuttaa paitsi sen oppilaan oppimistuloksiin, itsetuntoon, kaikkiin sosiaalisiin suhteisiin myöhemmin näin, et pystytään puuttumaan. Kyllähän sitten tietysti äärimmäisessä tapauksessa voi ajatella sitä myöskin, taloudellisesti kannattavaa siinä mielessä, että saattais olla että joku oppilas jouduttais siirtämään erityiskouluun, luokkamuotoiseen erityisopetukseen, jos ei pystyttäis tukemaan näillä keinoin.” (KtjG)

Osa-aikainen erityisopetus toteutui kunnissa hyvin yhtenäisillä periaatteilla. Osa-aikaisen erityisopettajan tuntiresurssi jakaantui kunnan eri ala-asteiden kesken. Erityisopettajan tuntimäärä oli keskimäärin 25 tuntia viikossa. Tämä tuntimäärä pyrittiin jakamaan kunnan kaikkien koulujen kesken, suhteuttamalla tunnit koulun kokoon ja periodistamalla erityisopetusta. Erityisopetus painottui lähinnä alkuopetuksen luokille. Uutena asiakasryhmänä olivat osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin tulleet esiopetusryhmät. Etenkin koulujen yhteydessä toimineet esikoulut kuuluivat osa-aikaisen erityisopetuksen palvelujen piiriin. Päiväkotien ja seurakuntien kerhojen esikouluryhmissä erityisopettaja saattoi vieraila satunnaisesti tai tavata näiden opettajia kevään palavereissa ennen uuden lukuvuoden alkua.

Osa-aikaisen erityisopetuksen järjestelmää pidettiin yleisesti toimivana, joskin kankeana ja perinteisiä toimintatapoja noudattavana. Erityisopettajien vaihtuvuus näkyi osa-aikaisen erityisopetuksen painotuksessa ja toimintatavoissa. Uusien opettajien myötä puhalsivat myös uudet tuulet. Erityisopettajat suunnittelivat suhteellisen vapaasti oman työnsä. Osa-aikaisen erityisopetuksen resurssi määräytyi koulutoimenjohtajan päätöksellä. Koulutoimenjohtajien mielestä osa-aikainen erityisopetus saattoi olla ainoa kunnan omista erityisopetusjärjestelmistä ja lisäksi se oli edullinen erityisopetuksen muoto. Erityisopettajat värityivät toimintamalliaan omilla persoonallisilla piirteillään. Erityisopettajan persoonallisuus saattoi olla myös opettajien arvostelun kohteena.

” Jokainen sit, et ne persoonalliset ominaisuudet tulee just, että joku on niinko vähän tärkeämpi siitä työstään. Kyllä siinä sitte erilaisia on, mutta nämä on tämmösii persoonakohtasii. (Lkop4)

” Niin siltä puolelta, onko se ihminen hankala, joskus on semmostakin tulee persoonakohtaista arviointii. Saattaa olla niinko opettajien taholta, enemmänkin on kysymys henkilökohtaisista ominaisuuksista.” (KtjB)

7.2.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve kasvoi ja profiili muuttui 1990-luvulla

Kysymykseen, mitä laadullisia ja määrällisiä muutoksia osa-aikaisessa erityisopetuksessa on tapahtunut 1990-luvulla, todettiin selvää tarpeen kasvua sekä oppilasmäärien että ongelmien vaikeusasteen mukaan kaikkien haastateltavien taholta. Osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin oli tullut vaikeampiongelmaisia lapsia ja uutena ongelmaryhmänä esiin oli noussut dysfaattiset lapset. Erityisesti luokanopettajat kokivat käyttäytymishäiriöisten oppilaiden lisääntyneen. Koska erityisopetuksen resurssi ei riittänyt kaikille oppilaille, luokanopettajat katsoivat joutuvansa laskemaan opetuksensa tavoitteita ja kokivat oman riittämättömyytensä näiden oppilaiden luokkaopetuksessa.

” Nyt on tullut näitä kapeampialaisia, mutta vaikeampi ongelmaisia lapsia ja sen ainakin mulle tuonut mukanaan sen, että mulla oli ennen lapsia ryhmissä, mut nyt mulla on hyvin vähän ryhmiä viikossa.” (Eriop13)

*” Mut se, että millä tavalla tää on nyt vuosien saatossa muuttunut niin väittäisin, että nimenomaan **oppilasaineksen ja heidän ongelmansa sosiaalisen ja emotionaalisen elämän puolella ovat vaikeutuneet** ja näkyy osa-aikaisessa erityisopetuksessa.”* (KtjG)

*” Tämmöset niinko perinteiset lukivaikeudet, et ne olis mitenkään räjähdysmäisesti lisääntynyt, mutta yleisesti ottaen tällaset niinko **rauhattomat, levottomat oppilaat on lisääntyneet**. Tokihan se sitten siihen keskittymiseen vaikuttaa ja sitä kautta oppimiseen.”* (Lkop11)

*” Oppilasmäärissä ei ole muutoksia, mutta laatu on osittain heikompaa. **Käytöshäiriöitä on enemmän...** ja sitte tota **ei ne saavuta näitä tavoitteita** osa porukasta, näitä tiedollisia tavoitteita. Nää häiriöt ovat kyllä lisääntymään päin.”* (Lkop15)

*” Sit **tavoitteita pitää koko ajan enemmän ja enemmän laskee**. Ei voida mennä niihin tavoitteisiin, koska pitää auttaa. Ei voi puolta luokkaa jättää oman onnensa nojaan .”* (Lkop2)

*” Nyt on diagnosoitu **dysfasiaa** niinko meillä ko aikasemmin se oli melkein tuntematon ja tästä on tullut tämmöstä painetta ...Meillä on ollut samat resurssit.”* (KtjF)

” Et mä en tiedä mistä tää tilanne johtuu, mutta erityisopetuksen tarve kasvaa räjähdysmäisesti ja tuntuu näiden oppilaiden määrä, jolla on oppimisvaikeuksia, kasvaa niin paljon ja silloin on uhkana tietysti se, että onko meillä ei resurssia tähän riittävästi. Kun se on jo nyt sillä tavalla, meinaan siinä rajoilla, että pärjätään.” (KtjA)

Osa-aikaisen erityisopetuksen kasvavaan tarpeeseen ei ole ollut mahdollista vastata resursseja lisäämällä. Jotta tilanne ei olisi ”ylikuumentunut”, oli tuntiresurssia pyritty hyödyntämään periodeja käyttämällä. Osa-aikaisen erityisopetuksen periodistamista pikkukouluissa ei pidetty toimivana ratkaisuna silloin, kun vanhemmat olivat valinneet erityisiä tukitoimia tarvitsevalle lapselleen pikkukoulun. Tällöin osa-aikaisen erityisopettajaa olisi tarvittu useamminkin kuin periodistamisen

piteissa oli mahdollista. Pikkukoulujen oppilasmäärät olivat myös kasvussa, koska koulujen toiminnan säilymisen kannalta oli oppilasmäärän ylläpitäminen välttämätöntä. Tällöin koulujen yhteyteen oli perustettu esikoulu ja lakkautetuista kouluista oli siirretty oppilaita.

” Sellaseen periodimaiseen järjestelmään, että ei nämä viikkotunnit ole välttämättä koko lukuvuotta samanlaiset vaan tulipalo sammutetaan aina siellä missä enemmän kyttee ja lähdetään sitten resurssimaan sitä lukuvuotta uudelleenkin.” (KtjH)

” Olen ehdottanut näiden pienempien koulujen osalta , jotka ovat sijainniltaan aika kaukana, että jos mahdollista vois toteuttaa periodiopetusta erityisopetuksessa, esimerkiksi parin viikon jaksoja. Sitten tämän jälkeen sais keskittyä näitten keskustan koulujen erityisopetukseen.” (KtjA)

” Periodistamista oli joskus, mutta minusta se oli huono systeemi. Lapset eivät jaksa sillai ja sitä apua tulee hetkellisesti kauheasti ja sitten ei taas tulekaan. Vanhemmat oli kans siihen periodiopetukseen tyytymättömiä. Ja kun sitä oli niin paljon, niin normaali luokkaopetus kärsi.” (Lkop15)

” Mä tiedän perheitä, jotka on ihan muuttanu sen takia, että laps pääsee pikkukouluun.” (Eriop5)

Lasten ongelmien lisääntyminen oli laajentanut osa-aikaisen erityisopetuksen toimenkuvaa päiväkotien lapsiin. Esikouluvaiheessa pyrittiin jo alustavasti kartoittamaan erityisopetuksen tulevaa tarvetta ja mahdollisesti ohjaamaan lapsia jo ennen koulun aloittamista testauksiin ja puheopetukseen. Mahdollisimman varhainen tukitoimenpiteiden hyödyntäminen ennen koulun alkua vähensi osa-aikaisen erityisopetuksen tarvetta koulussa. Osa-aikaisen ja päiväkotien yhteistyön lähtökohtana yhtenä tekijänä oli erityislastentarhaopettajien virkojen puuttuminen päiväkodeista. Tiedonkulku oli myös parantunut ja yhteistyö lisääntynyt päiväkotien tai seurakunnan päiväkerhojen ja koulun välillä. Kuntien välillä oli suuriakin eroja puheopetuspalvelujen saannissa. Joissakin kuntainliitoissa puheterapiapalvelut olivat vähentyneet tai niitä ei aina ollut saatavissa. Alueellisia eroja oli nimenomaan puheterapiapalveluiden saatavuudessa. Parhaiten nämä palvelut toimivat Pohjois-Satakunnassa ja heikoimmin Kaakkois-Satakunnassa ja Porin seudulla.

”Eli ei pystytä korjaamaan puheongelmia riittävän varhaisessa vaiheessa, tulee kouluun asti. Nää näkyy täällä. Ja sitten niin kuin sanoin, erityislastentarhaopettajaa täällä ei ole, eli ei ole diagnosoitu tällöisiä dysfaatikkoja ja vastaavia riittävän varhaisessa vaiheessa.” (KtjE)

” Mistä rahat ja aika? Et se on todettu täällä ala-asteella, että tää homma hoituu hyvin ja sitte puutteena on että esimerkiksi tällä hetkellä ei oo terveyskeskuksessa puheterapeuttia ja päiväkodin puolella ei oo yhtää erityislastentarhaopettajaa, et se on ihan out erityisopetuksesta ja puheopetuksessa tällä hetkellä.” (Eriop8)

” No kyllä puheterapeuttipalveluja on, mutta vähän heikonlaisesti, että nytkin tiedän, että on semmoset parin vuoden jonot ja ne tahtoo mulle kasautua.” (Eriop11)

” Meillä on se tilanne tällä hetkellä, et ainoastaan monivammavirheelliset, vaikeasti puhevaurioiset saa kuntoutusta neuvolalaitoksen kautta ennen kouluikä.” (Eriop5)

” Esikouluryhmät kuuluu myöskin siihen mun lukujärjestykseen ja niil on semmonen oma rakonen, et ne kuuluu siihen osalta ja minä olen näitten esioppilaiden kanssa tehnyt semmosta kielellisen tiedon kartutusta, en niinkään lukemaan opettamista, vaan semmosta sanaston kartuttamista, riimittelyä ja leikkimistä, laulamista ja sitten näitä puhevikaisia myöskin hoitanu, että kyllähän se aika... ei sitä tietenkää sillai liikaa ole. Akuutimmat tapaukset mitä mä pystyn ottaa, mutta mä olen siinä mieles kauheen ilonen, että tota ne on koulun yhteydessä, et mä pystyn ne siitä ottaan ja tavallaan tietää sit jo etukäteen, mikä on se tilanne...et mä pidän sitä erittäin hyvänä” (Eriop11)

” Tiedän uusista oppilaista, kun meillä on niin hyvä yhteistyö tonne päiväkerhoon päin ja keskustellaan alustavasti. Meillä on tällä hetkellä esioppilaat olleet päiväkerhossa ja alkuopettajat ovat keskustelleet näiden opettajien kanssa. Aika paljon jo tiedetään, minkälaista ainesta tulee.” (Lkop9)

7.2.2 Värikäs integraatio

Opettajat suhtautuvat integrointiin melko varauksellisesti, mutta useilla luokanopettajilla oli kokemusta integrointioppilaista. Integrointi jakoi opettajien mielipiteitä lähinnä siinä, millaisiin kouluihin oppilaita tulisi integroida. Yhdysluokkien opettajat arvioivat integroinnin eriyttävän luokan työskentelyä liikaa, vaikka oppilasmäärät olisivatkin pieniä, mutta luokkatasoja kuitenkin useita. Nykyisin kunnan suurimmillakin kouluilla oli yleisesti yli kahdenkymmenen oppilaan yhdysluokkia.

” Mä olen sitä mieltä, kun on yhdysluokanopettajan niin se joutuu jo niin moneen jakamaan sitä tuntia, että ei siinä kovin moniongelmaista välttämättä haluais. Siinä tarvitsis olla hänellä apulainen.” (Lkop4)

” No en mä ainakaan tunne, et mä olisin pätevä sellaseen. Mulla on joskus ollut. Ei ollut avustajaa. Et ei se kyllä ollut yhtään hyödyllistä, mut ettei tiennyt, mitä tässä pitäisi tehdä. Eikä osaa. Toiset jää vähemmälle, kerran kun se vie niin paljon sitä huomiota yhdysluokassa. Moni jää aika vähälle huomiolle. Se on niinko väärin.” (Lkop14)

” Mun mielestä se ei ole hyvä asia yhdysluokassa, on vielä iso yhdysluokka, niinko 24 tänä vuonna ja ensi vuonna 26, niin siellä on niitä emutapauksii ja sit ... en mä näe, et siinä on mitään järkee. (Lkop2)

Luokkakoko oli selkeästi esteenä oppilaan integroinnille normaaliluokissa. Esiintyipä jopa mielipiteitä siitä, että pikkukouluihin voisi oppilaita integroida pienten oppilasmäärien vuoksi.

” Jos sulla on 26 oppilasta ekaluokalla ja sulle tuodaan näitä erityisoppilaita eikä sulla ole yhtään luokka-avustajaa. Kyllä se vaatii opettajalta sitten liikaa. Mutta pienissä kyläkouluissa, pienissä luokissa se ei välttämättä ole mikään huono ratkaisu.” (Lkop13)

” Jos luokalla on 25 ensiluokalla, en mä pysty antamaan mitään sille oppilaille, oli hän melkein sit mistä syystä vaan.. Luokkakoko pitää ehdottomasti olla silloin pienempi ja sit just, mikä se ongelma

on. Liikuntarajoitteinen menee varmasti helpommin kuin ehkä joku, jolla on joku tunne-elämän ongelma valtavan iso. Nää pitää sit tietysti miettii jokaisen kohdalla.” (Lkop8)

” Ihan rehellisesti en välittäis yhtään integroitua tapausta tuonne luokkaan. Oppilasjoukko on jo muutenkin ihan riittävän heterogeenista tässä mun 25 oppilaan luokassa. Et tieten tahtoen en haluaisi lisää ongelmia hoidettavaksi. Nämä riittää, nämä entiset. En tiedä, joskus on multakin siirretty yksi oppilas pikkukouluun, rauhalliseen maalaisympäristöön. Se toimi ihan hyvin 80-luvulla. Se riippuis aika paljon siitä pikkukoulun oppilasaineksesta. Ei se integrointi sinnekään enää ole itsestään selvyytä, tietysti sitä olis helppo työntää ongelmat jonnekin muualle, pois omasta työympäristöstä. (Lkop1)

Erityisopettajien mielestä nykyisellä mallilla integrointi ei välttämättä ollut oppilaan kannalta paras vaihtoehto, koska luokkakoot olivat suuria ja oppilaalla ei ollut omaa avustajaa tai avustajat vaihtuivat esim. työllistämisyksiköiden päätyttyä. Erityisluokat koettiin opettajien mielestä häpeällisinä ja leimaavina. Vanhemmille integrointi oli miellyttävämpi ratkaisu, kuin lapsen siirtäminen erityisluokkaan. Lisäksi pelkoa ja vanhempien epävarmuutta siirtokysymyksissä herätti myös tilanne, jossa kunnan ainoassa erityisluokassa oppilaita on vuosiluokilta 1 – 9.

” Vanhemmat mieluummin kokeilee pienen aikaa ihan normaalissa luokassa, koska tarkkailuluokalla on semmonen leima, että siellä opitaan vain lisää pahoja tapoja. Nää integroidut lapset, ketä mulla on, ni kenelläkään ei ole henkilökohtaista avustajaa. Toisella koululla saatiin luokka-avustaja puoleks vuotta ja toisella luokalla toimii avustaja, joka on iltapäiväkerhon opettaja täysin vapaaehtoisesti. ” (Eriop5)

” Kyllä täällä erityiskoulut on kauheen periaatteessa leimattu ja pelätään ja sit ko meilläkin kaks oppilasta on siirretty, niin vanhemmilla on positiivinen käsitys. Et sitä pelätään etukäteen enemmän kuin, mitä se sit onkaan. ” (Lkop13)

” Erityisluokka ala-asteen oppilaille ja yläasteen oppilaille, koska niitä riittää ja tota monille vanhemmille se on vähän iso kynnyks, kun siellä on yheksäs luokkalaisia koreilaita, joilla parta kasvaa, niin pistää oma pieni oppilas sinne. ” (Lkop10)

” Täällä nyt on tää tilanne, et nyt kun on puhuttu mahdollisuudesta siirtyä mukautettuun niin siellä on hirveä vastustus heti ja se johtuu tietenkin siitä, kun siellä on ne yläasteen oppilaat samassa ryhmässä. Ei kukaan halua sinne tämmösiä pieniä, eikä siinä ole järkeä niinko siirtääkään. Mä ymmärrän täysin niiden vanhempien reaktion. ” (Eriop1)

” Erityiskoulut ovat pahimpia mahdollisia paikkoja, mihin voi lapsensa joutuu laittaa. ” (Eriop14)

” Silloin, kun vanhemmat ei halua heidän lapselle mitään tai heille mitään erityiskohtelua, niin anteeks nyt vaan, mutta integroidaan sitte. ” (Eriop4)

Koulutoimen hallinnollisella tasolla integrointipäätöksiin vaikuttivat kunnan taloudelliset resurssit ja mahdollisuudet ostaa ulkopuolisia palveluita. Integraatiopäätökset tai erityisluokkasiirrot eivät olleet helppoja ratkaisuja ja ”viisasten kiveä” ei aina päätöksenteossa löytynyt. Monesti jouduttiin tyytymään ratkaisuun, joka ei välttämättä olleet oppilaan kannalta paras, mutta joka tyydytti vanhempia ja kunnan taloutta.

”Ne on siirretty mukautettuun opetukseen yleisopetuksessa eli integroituna. Se on sit se yks ongelma täällä, että kun nyt ajatellaan, että tällanen oppilas jää yleisopetukseen, silloin pitäis luokkakokoo vähän pienentää ja sit pitäis olla avustaja ja muuta, eli tällast tukee ei sit tule...” (Eriop1)

” Sen kunnan kanssa meillä ei ollut varsinaisesti tällaista kattavaa sopimusta, otettiin vuodeks kerrallaan ja siinä kävi niin, että se kunta täytti sen luokan omilla oppilaillaan ja sinne ei ollut mahdollisuutta meillä.” (KtjC)

” Kunnan johdossa tehtiin semmonen päätös, että et nää mukautetut oppilaat vedetään pois sieltä toisen kunnan erityiskoulusta. Nyt meillä on sellainen tilanne, et tuota mukautetun on osan aineista oman luokan yhteydessä ja sitten esimerkiksi äidinkielen, matematiikan ja englannin opiskelevat mukautetun mukaisesti. Ilmeisesti se oli jonkin verran rahakysymys.” (Eriop16)

” Kokonaistilanne on huono, ei siinä ihmeitä tehdä, kun on vain yksi tunti luokkaa kohde ja kun meillä on näitä erityistarvetta vaativia oppilaita. Ei ole mukautettuja oppilaita, mutta opettaja sitten vaan käytännössä muuttaa sitä opetusta näiden oppilaiden kohdalla. On ollut puhetta mukauttamisesta erityisopettajan kanssa ja toisten opettajien kanssa ja sitten on ollu vielä koulutoimenjohtajan kanssa. No... he ovat sanoneet, et sitä voi tehdä tai sitten vain käytännössä mukauttaa eli laskee rimaa. Sitten ko laittaa paperille niin tulis olla kouluavustaja. Sehän on se kysymys, kun ei ole. Niin sit on parempi, ko ei laita paperille. (Lkop15)

” Onks koulumuoto sit oikee, sitten taas toisaalta, pitäiskö integroida siihen normaaliin yleisopetukseen vai pitäiskö sitten ihan siirtää erityisluokalle. Nämä on semmosia asioita, joissa on vaikeata löytää totuutta, kun miettii lautakunnan päätösesitystä. Miettii sitä, mikä se voisi olla.” (KtjA)

” Sitten on näitä rajatauksia. Sellaisia oppilaita, jotka selviäisivät luokassa, jos olisi mahdollisuus tukitoimiin. Vaikka avustajaan joinakin tunteina, niin ne oppilaat selviäisivät normaaliopetuksessa. Mutta kun ei tällaiseen ole mahdollisuutta, niin ne passitetaan erityiskouluun.” (Lkop16)

Yleisopetuksessa integraatio vahvisti 1990-luvulla selkeästi asemaansa. Integroinnilla on päästy taloudellisesti edullisempiin ratkaisuihin ja päätöksenteko oppilaan siirrosta mukautettuun yleisopetuksessa koettiin kivuttomampana vanhempien kanssa. Kunnat ovat toimineet omien integraatio- ratkaisujen pohjalta. Integraatiomallit ovat värikkäitä ja kuntakohtaisia. Integraatio sai osakseen sekä myönteistä että kielteistä arviointia. Varauksellisuus näkyi myös vastauksissa.

” Onhan se tietyssä mielessä rikkaus, lapset sopeutuu kaikenlaiseen, mutta...” (Lkop6)

” Se just, että on kavereita omassa luokassa, et kuuluu tohon meiän luokkaan.” (Lkop10)

” Tota integraatio on ihan hyvä juttu, mutt et.....hmmm.....nii-i.” (Lkop8)

” Erityisopetukseen siirtoja voitaisiin ottaa tänne.....perusopetuksen puolelle.” (KtjF)

” Kyl mä huomattavasti parempana pidän, että ne ovat täällä omissa kouluissa ja integroitu omaan luokkaan tän tasot, et kylhän se viiteryhmä tulee jo siitä ja sosiaalinen kanssakäyminen, kyllä se puoltaa paikkaansa näin.” (KtjG)

Luokanopettajat ja erityisopettajat kokivat integraatio tapana säästää erityisopetuksen kuluissa. Integraatoratkaisut toteutettiin yleisopetuksen luokkiin, kuitenkin luokkakokoa pienentämättä tai panostamalla erityisopettajan palveluita näihin luokkiin. Luokanopettajat katsoivat olevansa kokemattomia ja heiltä puuttui tarvittavat tiedot erityisoppilaiden opettamiseen. Lisäksi luokkiin oli vaikea saada avustajia tai avustajat vaihtuivat usein. Erityisopettajat eivät nähneet integraatiota yhtä myönteisenä kehittämiskohteena kuin koulutoimenjohtajat. Integraatiota ei suoranaisesti vastustettu, mutta hyvä integraatio edellyttää taloudellista panostusta ja integraation lähtökohtana tulisi olla lapsen kannalta paras oppimisympäristö.

” Hyvän integraation saa aikaan ainoastaan se, että siihen pitää satsata. Pitää saada avustajia, pitää saada niin hyvät ne edellytykset, et siit kannattaa miettii että ja ennen kaikkee, että mitä se laps tarttee, ettei integraatio saa olla sitä, että pistettään päs tuo, koska ei luokanopettajilla riittä...., ei se riittä, se vaan ei riittä eikä se oo pelkästään koulutuksesta kiinni, että kyllä ne sitä tietoja voi saada, mutta ei kenenkään värkit riittä, et sitte ei riittä resurssit. Mut siin käy helposti silleen, et siin menee kaikkien hommat sekasi. Se on ihan hyvä ja kannatettava kyllä, et mitä enemmän meittii on sekasin sen parempi.” (Eriop10)

Koulutoimenjohtajien haastattelussa nousi esille ajatus, että oppimisvaikeuksia voitaisiin hoitaa myös koulun omin tukitoimin, esimerkiksi tukiopetuksella. Kysymys siitä voidaanko tukiopetusta rinnastaa erityisopetukseen, nostaa lisäkysymyksen ammattitaidosta oppimisvaikeuksien hoitamisessa. Erityisopettajat itse näkevät ammattitaitoisuuden tärkeäksi, silloin kun kyse on lapsen kannalta parhaan opetuksen antamisesta.

” Kuka tahansa sitten koulun sisäisesti, niin sitten se on myöskin sisällöllinen...se on semmonen tukiopetus ilman muuta on, jokainen opettaja, joka saa opettaa, se on selvä, mutta se on enemmän tukiopetusta kuin erityisopetusta.” (Eriop4)

” Ammattitaito pitää olla. Minusta ammattitaidon yksi kriteeri on, et tietää tosiaan mitä osaa ettei sitten leiki mitään teraputtia.” (Eriop9)

Hyvin toteutettu integraatio edellyttää panostusta, johon kunnilla ei tällä hetkellä tunnu olevan tarpeeksi resursseja. Luokanopettajat kokivat oman riittämättömyytensä ja integraation vääryytenäkin toisia oppilaita kohtaan silloin, kun luokassa on useita luokka-asteita, jopa esikoululaisia. Lisäksi kouluverkostojen karsiminen oli paisuttanut luokkakokoja, jolloin oppilasmääriä pidettiin liian suurina integraatiotapauksissa. Erilaisen oppijan kohtalosta päättäminen ei ollut helppoa ja valmiita ratkaisumalleja ei löytynyt. Jokainen oppilas vaati omien tarpeidensa mukaiset ratkaisut. Vaihtoehtojen integraatioon ja erityisluokkasiirtoihin koettiin vaikeaksi sekä hallinnon että koulun tasolla. Se, että integraatiossa korostui säästämien, ei edesauttanut positiivista suhtautumista asiaan. Miettiä sopiikin, onko lainsäädännöllä suotu mahdollisuus porsaan meneviin reikiin integraatiota toteutettaessa ja onko yritys yhtenäisestä, erilaisten oppilaiden koulusta valumassa tyhjiin?

7.2.3 Erityisopettajien lisääntynyt asiantuntemus

Erityisopettajan työn painopiste oli siirtynyt alkuopetuksen luokille. Pätevien erityisopettajien asiantuntemukseen luotettiin ja he tarttuivat selkeämmin ongelmiin ja hoitivat niitä, mm. ottamalla yhteyttä koteihin, koulupsykologiin jne. Uuden koulutuksen saaneita erityisopettajia pidettiin hyvinä asiantuntijoina. Koulutoimenjohtajat arvostivat erityisopettajan ammattitaitoa ja pyrkivät esim. koulutusta tarjoamalla pitämään erityisopettajan kunnassa. Erityisopettajat käyttivät oman asiantuntemuksensa täydentäjinä erityisesti psykologien apua. Kuntien tilanne erityisopettajien vaihtuvuudessa oli eroja. Erityisopettajat saattoivat vaihtua lukuvuosittain ja aina ei viranhaltijalla ollut erityisopettajan koulutusta.

” Laatu on sinänsä huonontunut, kun ei ole pätevää erityisopettajaa just tällä hetkellä. Viime vuonna oli pätevä. Nyt ei ole. Pätevät tuntuvat lähtevän pois. Ei hänkään ole koskaan mitään erityisopetusta, et hän sanokin ettei oikein tiedä, mitä tässä nyt tehdään.” (Lkop15)

” Meillä on sillai, ettei ole erityisopettajan koulutusta tällä henkilöllä eli hänellä on muu koulutus, mutta hän tekee tätä työtä, taitaa olla useampi vuosi. Ennen häntä meillä oli muodollisesti kelpoinen henkilö, pätevä henkilö, et oikein koulutettu. Hän otti kiinni asiasta kuin asiasta, ehkä sellasistakin, jotka ei välttämättä kuulunut, mutta et siis oikein puutu.” (Lkop9)

” Erityisopettajissa on ollut vaihtuvuutta, aika paljon on vaihtunut. Aina ei ole ollut pätevää, jonain vuonna ei ole aina täytettykään. On säästetty, mutta on ne vaihtunut. Tietysti musta tuntuu, että erityisopettajalla on parempi koulutus nykyään, että tämäkin, joka on vastavalmistunut. Hänellä on paljon materiaaleja paljon enemmän kuin aikaisemmin. Kyllä meidän erityisopettaja hyvin tarttuu asioihin. Pitää olla aika jämäkkä tässä erityisopetuksessa, että tarttuu kaikkeen ja vanhemmille ilmottaa.” (Lkop3)

” Kymmenessä vuodessa on aika paljon vaihtuneet. Välillä on ollut tosi hyviäkin. Sillä tavalla, että on ollut asiantuntemusta ja tuore koulutus takana. Sillon erityisopettajasta on hyvä tuki omassa työssä, mutta jos erityisopettaja kyselee niinko multa neuvoa, niin ei se oikein vakuuta. Vaihtuvuus on suuri, melkein lukuvuosi ja erityisopettaja. Kai se on tää kunnan tilanne. (Lkop1)

” Laatu ehkä paranee, kun tulee nuorempia ja vetreämpiä voimia, ajattelen näin.” (Eriop16)

” Pätevää viranhaltijaa ei ole. Häntä on kurssitettu niin paljon, kun hän vaan jaksaa kursseille lähteä. Maksettukin kurssimaksut. Me koitetaan sillä tavalla sitoo taloon, jos hänet saataisiin innostumaan niin, että hän suorittais sen lopun. Vapailta markkinoilta ei erityisopettajaa varmaan saa.” (KtjD)

” No meillä on nyt ollut onni pitää tällöinen pitkän linjan kokemuksen omaava opettaja, koulutettu. Hän varmasti tietää mistä puhuu ja mistä opettaa, että sitten hänellä on ollut halussaan tämän erityisopetuksen koordinointi.” (KtjH)

” Meillä on ollut ongelmana se, että siinä on erityisopettaja vaihtunut nimenomaan jos tarkoitetaan tätä peruskoulujen yhteistä. Siinä meillä on ollut hyviäkin, hyviä opettajia. Nämä työsuhteet ovat olleet verraten lyhyitä ja järkevämpi kehittäminen on siinä kärsinyt. ” (KtjA)

Erityisopettajilla oli mahdollisuus osallistua alan koulutukseen. Koulutusmäärärahat vaihtelivat kunnittain ja osa opettajista kustansi itse lisäkoulutuksensa. Koulutukseen pääseminen oli koulutoimenjohtajan harkinnassa. Erityisopettajien mielestä lisäkoulutus oli välttämätöntä alan nopean kehityksen vuoksi. Ongelmana koettiin, ettei alueella järjestetty koulutusta, joka olisi vastannut opettajien akuuttia lisäkoulutustarvetta.

” Toinen kyllä kouluttautuu varmaan joka vuosi on jossakin koulutuksessa ja on ollut joskus koulun rahoilla siis yhteisillä varoilla. Tästä toisesta opettajasta mä epäilen, et hän on vähemmän. Se on ihan kiinni siitä opettajasta. ” (KtjE)

” Viime syksynä hän kävi tollasen kolmen päivän kurssin näistä dysfasiaan liittyvistä ja näistä vastaavan tyyppisistä kehityshäiriöistä. Nyt tänä keväänä on ollut puhetta, että tälle samalle kurssille on jatkokurssi, et hän saattaa sinne mennä. Koulutusmääräraha ei ole mikään valtavan suuri, mutta se on harkinnan varaista. Koulutusta ollaan jonkin verran pystytty tarjoamaan. ” (KtjC)

” Olen saanut kyllä koulutusta, mä olen yrittänyt seurata, missä mennään, mut tuntuu vähän, että asuu periferiassa ko on täällä. Jyväskylä, erityisopettajakoulutus on vanhinta siellä ja se on niinko pääpaikka. Ja on meillä tämmönen yhdistyskin, joss mä olen Finnra, jonka lehti tulee. Ei niin paljon pääse koulutukseen kun haluais. ” (Eriop3)

” Mutta nyt, kun on tehnyt tätä jo kauan, niin olis todellakin mielenkiintoista aivan jokapäiväiseen työhön niinko saada lisää. Mut ei. Mä olen katsellut lehtiä ja kaikkia, mut ei oikein sellaista kurssia ole. Esimerkiksi koulutuspäivätkin on melkein yhtä tyhjän kanssa, koska on siellä toisten opettajien matkassa ja joskus täytyy lähteä vaan kylmästi eri kunnan opettajien mukaan, koska ainahan kunnassa on yksin. Tässä aineessa on aina yksin. ” (Eriop2)

” Mä en rehellisesti sanoen halua paljoo. Jos mä oon halunnut, et mä menen koulutukseen ni yleensä mä oon kyl oon sitte saanu. Tota nyt sillon alkuun enemmänkin, koska tosiaan koulutoimenjohtaja, hän on niinku ylin minulle, niin tota tai onhan se muillekin, mut kyllä mä oon harvoin kanssakäymisissä, mut sillon alkuun olin tottakai enemmän ja kävin koulutettavana. Nyt mä en juurikaan käy. (Eriop6)

Erityisopettajat näkivät oman työalansa kehittyneen eniten tietokoneiden myötä. Tietokoneavusteinen opetus oli tullut jäädäkseen. Tietokoneiden käyttöä erityisopetuksessa rajoitti koulun muu tietokoneopetus sekä laadukkaiden erityisopetuksen tietokoneohjelmien puute. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kautta oli ollut mahdollisuus saada ohjelma-apua tietokoneavusteiseen opetukseen.

” Ei mulla mitään suurta, määrärahat ovat pienet. Olen saanut pari peliä. Ei ole omaa tietokonetta, mutta tietokoneilla on usein muita mun tuntieni aikaan. Pitää sumplia. ” (Eriop15)

” Tietysti tämä tietokoneavusteinen opetus on tullut jäädäkseen. Suurin muutos tässä, että koska näillä lukioppilailla voikin olla - eihän kirjoiteta - , kun kynän kanssa kirjoittaminen on ollut sellaista, kun on tullut paljon epäonnistumisia. Näitä ohjelmia, me saatiin ohjelmia, tosin ei ihan kaikille kouluille. Ne on ollut mullistavia.” (Eriop3)

”On hommattu laitteita ja vehkeitä, romppuasemia ja olen nyt seulonut just par’aikaa tätä erittäin onnetonta cd- romppuja, joita valtakunnassa, tää on todella surkea, mitä on.” (KtjD)

7.2.4 Työuupumusta osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Osa-aikaisen erityisopetuksen resurssien riittämättömyys nykytilanteen tarpeen hoitamiseksi heijastui erityisopettajien jaksamisessa. 1990-lukua pidettiin raskaana taloudellisten supistusten ja näiden supistusten aiheuttamien pelkojen puserruksessa. Pelko oman viran uudelleenjärjestelyistä heijastui erityisopettajien haastatteluissa. Erityisopettajien ylityöllistyminen ja tunnollisuus hoitaa kasvava työmäärä oli johtanut ääri rajoilla jaksamiseen. Hallinnon tasolla ymmärrettiin kasvanut erityisopetuksen tarve, mutta pienienkin säästöjen löytyminen oli ollut välttämätöntä.

”Et ne paineet on ollu nimenomaan erityisopetuksen osalla tässä viime vuonna, kun ryhdyttiin tämän vuoden taloutta suunnittelemaan, niin hallinnollisen yhdistämisen kohdalla ja säästöihän tämmösessä ei ole suuria, mut kun täs on kaikki pienetkin kartoitettu niin siinä vaiheessa on tämä puoli kans noussut esille. Tää on just meidän ongelma, et erityisopettajat ovat niin yksin siellä yksiköissään, et he kyllä kiertää monissa yksiköissä, mutta he ovat kuitenkin yhden johtajan alaisuudessa vaan.” (KtjE)

” Ehdotettiin tän mun viran lakkauttamista ja tarjottiin luokanopettajan virka, paluuta luokanopettajaksi. Mä koin ne aika huonoina vaihtoehtoina. Et mä olin kauheesti satsannu tähän, mihin mä olen kouluttanu itteni...Musta tää työnantaja ei oo mun työtäni arvostanu, mutta kyllä hän pikkuhiljaa on muuttamassa asennettaan, koska tässä on ollut muuta kautta paljon myönteistä palautetta.” (Eriop8)

Kouluissa erityisopettajien väsyminen näkyi helpommin. Muutosten kokeminen tuntui raskaammin lähellä eläkeikää olevilla opettajilla.

” Kyl meidän erityisopettaja, kun hän on tässä isolla koululla ja sitten vielä kiertää. Et eihän se tuntimäärä riitä ollenkaan. Ja sitten, kun tuntuu, että se ei kohdistu aina niihin, kun mulle olis tärkeetä. Niin ei hänkään varmaan jaksa. Joulun jälkeen se on jo ihan burn out. Erityisopetus on niin pitkällistä ja että tuloksia tulisi, niin sen pitäis olla paljon useammin ja tehokkaammin. Ja kun se ei ole mahdollista, niin kyllähän siinä työssä turhautuu.” (Lkop16)

” Erityisopettajien stressaantuminen. No se just, koska on niin paljon työtä, paljon kouluja ja paljon ongelmia, niin ei voi olettaa, että yks ihminen jaksais sen kaikki. Kyllä se näkyy. Yks opettaja on ollut monta kertaa tämmönen erityisopettaja, joka ottaa sen työn tosissaan ja tekee hyvää työtä, on ollut ihan stressilomilla ja samoin tää toinen.” (Lkop13)

” No ainakin teoriassa erityisopetuksella on ihan hyvä asema sillä tavalla, sehän pitää lain mukaan taata se oikeus, mut mä olen sen verran kyyninen, vanha ihminen mahdollisesti, niin sanotaan, että siit on tullut hyvä olo. En mä niinko kauheen hädissäni ole.” (Eriop10)

” No joskus tuntu kauheen raskaalta, ko toi puhehomma oli sellasta, et joutu antamaan itsensä. Tuntuu välillä, et ois kiva pitää siinä sapattivuosi, mutta totta kai sitä nyt loppuun asti jaksaa... Yli 30 vuotta olen tehnyt, niin sitä vois jo eläkeikä vähän aikasemminkin häämöttääkin, ettei ihan 40 vuotta tarvis olla.” (Eriop2)

” Kun mä ajattelen, et ne antaa mun kuitenkin nää vuodet, mitä mulla on jäljellä, tehdä rauhassa, jos mä jaksan. Ilmeisesti mä jaksan, ellei mul sit mitään sydäntautia tule.” (Eriop9)

7.2.5 Yhteenveto osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallista ja siinä tapahtuneesta kehityksestä

Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli on säilyttänyt vakiintuneet toimintaperiaatteensa läpi vuosikymmenien. 1990-luvulla voidaan puhua karsitusta erityisopetuksesta, koska säästöihin on pyritty mahdollisimman monin keinoin. Toisaalta voidaan puhua runsauden mallista, koska erityisopetuksen tarve on selkeästi lisääntynyt. Resurssien priorisointiin on ollut tarvetta ja erityisopetuksen asiakaskuntaa on jouduttu karsimaan, painottamalla erityisopetus tietyille oppimisvaikeuksien alueelle sekä kohdistamalla erityisopetus alkuopetuksen luokille. Kuntien asukasmäärin jäädessä alle 7000, kunnissa toimi yksi, kaikkia ala-asteita kiertävä erityisopettaja.

Toimintamallissa on tapahtunut työn sisällöllisiä muutoksia ja kehittymistä. Erityisopettajien koulutustasoa pidettiin hyvänä ja erityisopettajien koulutus nähtiin kehittyneen suurin harppauksin peruskoulun perustamisesta. Erityisopettajille suunnattua täydennyskoulutusta oli tutkimusalueella rajoitetusta, eikä se aina kohdannut erityisopettajien tarpeita. Täydennyskoulutukseen osallistumisesta päättivät koulutoimenjohtajat. Lainsäädäntö vahvisti integraation asemaa ja kunnat olivat sitä myöskin toteuttaneet. Integraatioon suhtauduttiin kuitenkin varauksellisesti.

Esikoululaiset muodostivat uuden asiakaskunnan osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä. Tilanne nähtiin hyvänä, koska lapsia voitiin jo varhaisessa vaiheessa ohjata tukipalveluiden piiriin. Toisaalta erityisopettajien resurssi riitti vielä heikommin ylemmille luokka-asteille. Tietokoneavusteinen opetus oli tullut erityisopetukseen. Omien tietokoneiden puute ja laadukkaiden ohjelmien saatavuus erityisopetuksessa rajoitti niiden käyttöä.

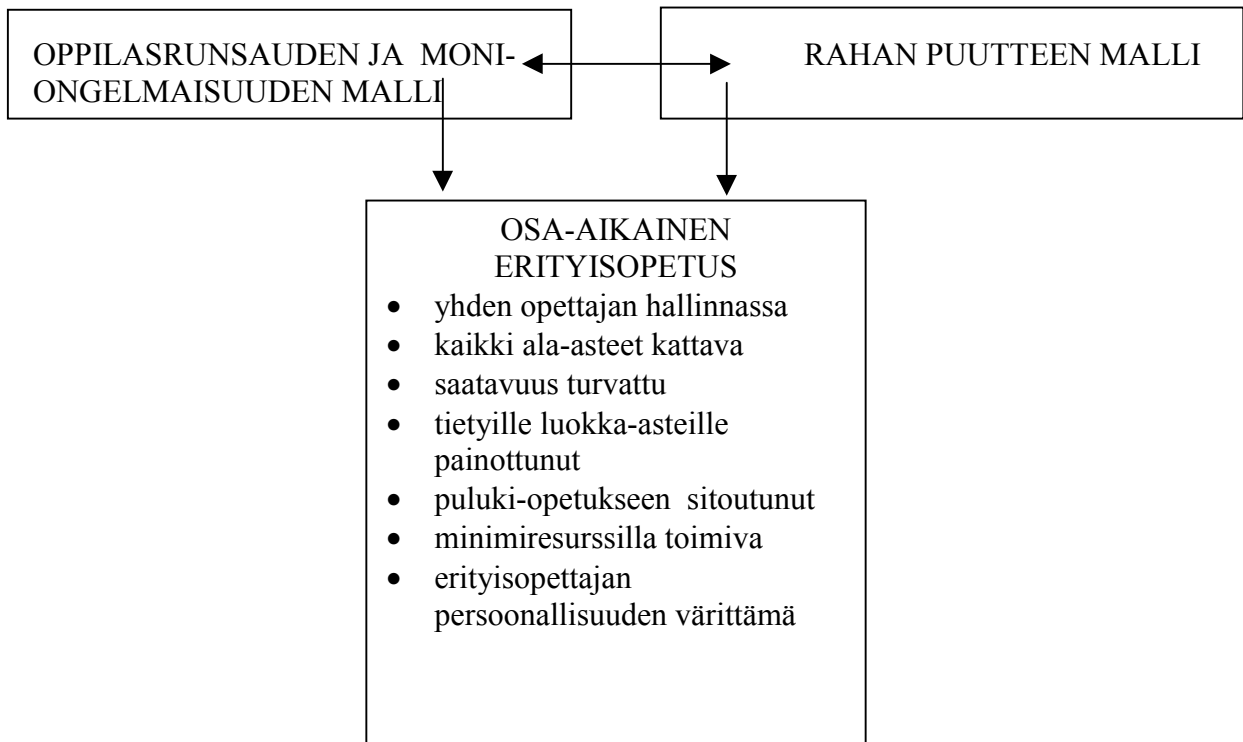
1990-luvulla erityisopettajat kokivat stressaantumista työssään. Toisaalta resurssit eivät riitä kaikkien oppilaiden hoitamiseen, toisaalta oman viran säilymisen ehtona on myös työnantajan odotukset tehokkuudesta. Kuntien supistamistoimenpiteet aiheuttivat epävarmuutta ja pelkoa omaan työhön kohdistuvista muutoksista.

Tässä tutkimuksessa esiin tulleita osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallissa esille nousseita muutoksia ovat

- asiakaskunnan laajeneminen alle kouluikäisiin eli esikoululaisiin
- erityisopettajien koulutustason parantuminen
- tietokoneavusteisen opetuksen kehittyminen
- erityisopettajien vaihtuvuus kunnissa, joissa ei ollut päteviä erityisopettajia
- uudistunut lainsäädäntö, joka mahdollistaa mm. integroinnin ja turvaa erityisopetuksen saatavuuden
- erityisopettajien työuupumus ja lisääntyneet sairauslomat.

Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallia ja siinä tapahtuneita muutoksia 1990-luvulla kuvataan oppilasrunsauden ja moniongelmaisuuuden malliksi. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve on lisääntynyt ja oppilaiden vaikeudet ovat syvällisiä ja moniulotteisia. Oppilaan ongelmien kartoittamisessa tarvitaan eri alojen asiantuntemusta ja diagnosointiapua. Oppilaan diagnosointi, palautekeskustelut ja jatkotoimenpiteistä sopiminen ovat aikaa vieviä ja sitoo erityisopettajaa työaikaa muuhunkin kuin opetustyöhön.

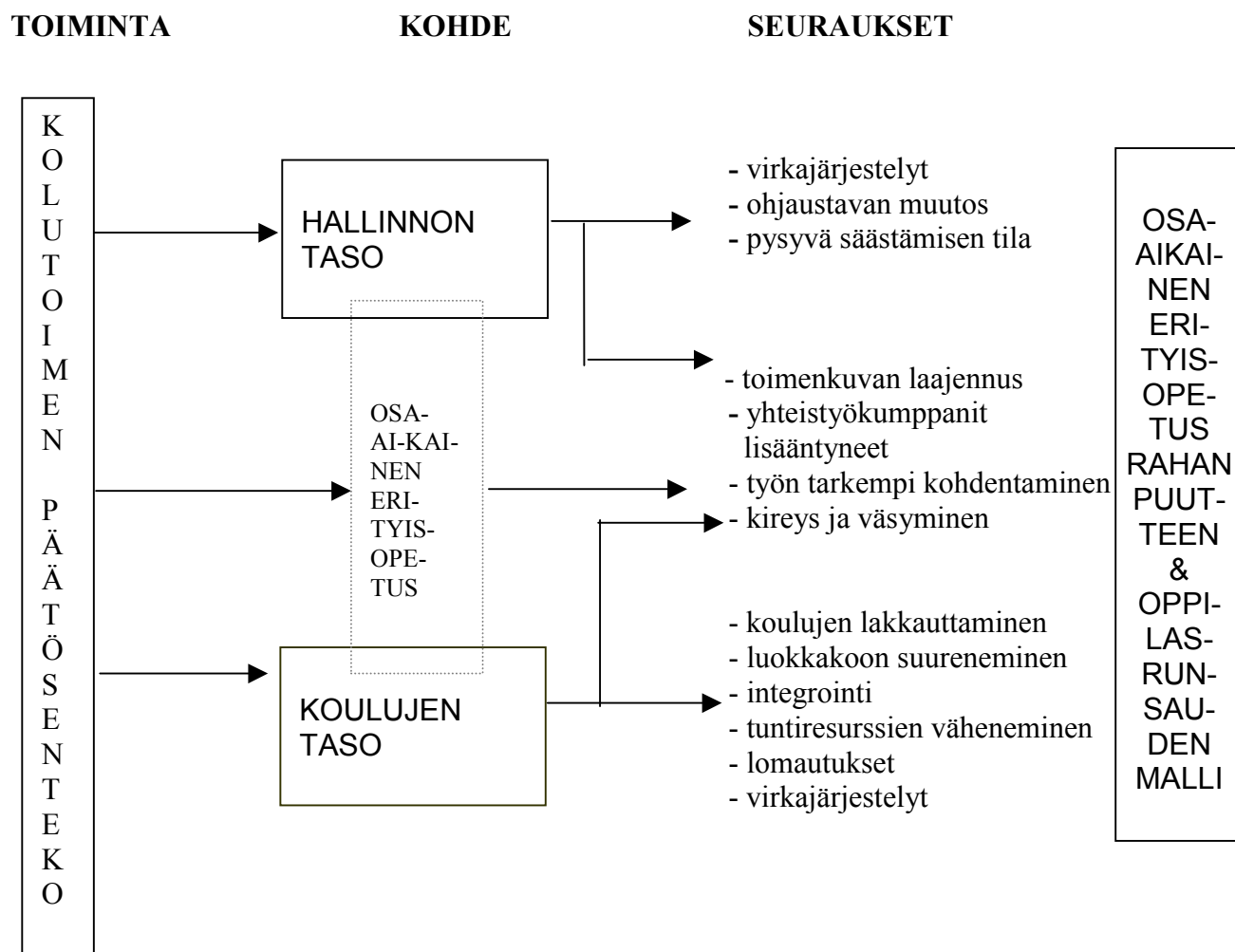
Rahan puutteen malli kuvaa kuntien taloudellista tilannetta. Koska taloudellinen resurssointi on supistunut, vaikutukset heijastuvat suoraan ja välillisesti erityisopetukseen. Suora vaikuttaminen näkyy mm. opetustuntimäärien vähentymisenä. Välillisesti rahan puute näkyy kunnan ostopalveluiden vähenemisenä. Esimerkiksi oppilasdiagnoosit pyritään hoitamaan oman kunnan palveluina. Erityisluokkasiirtojen yhteydessä mietitään edullisempia ratkaisuja, etenkin jos palvelut joudutaan hankkimaan oman kunnan ulkopuolelta.



KUVIO 20. Osa-aikaisen erityisopetuksen tunnusmerkkejä 1990-luvun lopulla.

Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuden kannalta arvioituna toimintamallissa löytyy tuloksellisuutta parantavia ja heikentäviä tekijöitä. Taloudellisen lähtötilanteen huomioonottaen resurssit on pyritty priorisoimaan mahdollisimman tehokkaasti. Suuresta oppilasmäärästä huolimatta erityisopettajat ovat löytäneet selkeitä painopistealueita, joihin työ keskitetään. Positiivisena askeleena voidaan pitää lasten ongelmiin tarttumista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Opettajien koulutus ja asiantuntemus ja oman asiantuntemuksen täydentäminen psykologin kanssa tehtävällä yhteistyöllä on vahvistamassa käsitystä oikeiden ratkaisujen tekemisestä oppilaskohtaisissa kysymyksissä. Uudistunut lainsäädäntö on vahvistanut osa-aikaisen erityisopetuksen asemaa peruskoulun yleisopetusta tukevana opetusmuotona. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli mahdollistaa teoriassa erityisopetuksen saatavuuden kaikille peruskoulun oppilaille. Käytännössä kuitenkin karsintaa joudutaan tekemään.

Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuutta heikentää pula pätevistä osa-aikaisista erityisopettajista. Pätevien erityisopettajien puute näkyi selkeämmin pienissä maalaiskunnissa. Kaikissa kunnissa viranhaltijalla ei ollut erityisopettajan koulutusta. Suuri erityisopettajien vaihtuvuus heikentää osa-aikaisen erityisopetuksen suunnitelmallisuutta ja jatkuvuutta. Työalueen laajuus ja erityisopetuksen kasvava kysyntä lisäävät erityisopettajien työuupumusta ja väsymistä. Työn yksinäisyys ja erityisopetuksen ammatillisen yhteistyön puuttuminen lisäävät paineita yksin selviytymiseen.



KUVIO 21. Osa-aikaisen toimintamalli ja sen muutoksiin vaikuttaneet tekijät.

7.3 Erityisopettaja erilaisten intressien vuorovaikutuksessa

Normiohjauksen purkaminen on merkinnyt päätöksenteon tasojen lähentymistä kohti toimijatasoa ja koulutuksen arviointivelvoitteiden käyttöönottoa. Koulut ovat muuttuneet itseohjautuviksi ja omasta toiminnastaan ja tuloksistaan vastuullisiksi työyhteisöiksi. Arviointitieto tulee olemaan päätöksenteon keskeinen lähtökohta. Vastuu päätöksistä on siirtynyt kouluille opetussuunnitelmista, lukujärjestyksistä jopa koulun taloudesta. Osa-aikaista erityisopetusta koskeva päätöksentekoa voidaan tarkastella yhteispäätöksinä, johon osallistuvat asiantuntijat, opettajat, vanhemmat, virkamiehet ja poliitikot.

Weiss (1995) lähtee siitä oletuksesta, että yhteisessä päätöksentekotavassa erilaiset ihmiset tekevät erilaisia ja oletettavasti myös parempia päätöksiä. Weissin teoriassa lähtökohtana on ajatus, että jokainen ihminen tuo päätöksentekotilanteeseen erilaisia intressejä, ideologioita ja erilaista

informaatiota. Tarkastelun kohteeksi nostan kysymyksen siitä, miten kouluinstituutiossa muiden toimijoiden intressit ohjaavat erityisopettajan päätöksentekoa. Eri toimijoina tässä tarkastelussa ovat poliitikot, koulutoimenjohtajat, luokanopettajat, oppilashuoltotyöryhmän asiantuntijat ja vanhemmat. Intressejä tarkastellaan koulutoimenjohtajien, luokanopettajien ja erityisopettajien haastattelujen sekä kokemusten pohjalta.

Poliittisella päätöksenteolla tarkoitetaan tässä yhteydessä vertikaalista päätöksentekoa, joka tapahtuu kunnallisessa päätöksenteon hierarkiassa valtuusto ja lautakuntatasolla. Hallinnollinen päätöksenteko tapahtuu koulutoimenjohtajan ja koulunjohtajan tasolla. Poliittista ja hallinnollista järjestelmää ei tule nähdä toisistaan erillisinä, itseriittoisina organisaatioina, joita yhdistäisi yksisuuntainen ylhäältä alaspäin suuntautuva päätöksentekovirta, vaan informatiivisena vuorovaikutussuhteena.

Tämä vuosikymmenen aikana kunnissa poliittinen päätöksenteko on kohdistunut koulujen toimintaan mm. taloudellisten supistusten kautta. Poliittisten päätöksentekijöiden tehtävänä on ollut säästötavoitteiden asettaminen taloudellisen tasapainotilan saavuttamiseksi. Koulutoimenjohtajien tehtävänä on ollut supistamiskeinojen valinta ja toimeenpano. Säästöt ovat kohdistuneet sekä suoraan että välillisesti osa-aikaiseen erityisopetukseen. Suora taloudellisen supistamisen kohteeksi joutuminen on merkinnyt ristiriitatilannetta osa-aikaisen erityisopetuksen ja säästötavoitteiden yhtäaikaisessa toteuttamisessa. Taloudelliset kysymykset kulminoituvat osa-aikaisen erityisopetuksen virkaratkaisuihin. Virkoihin liittyvinä säästökeinoina on käytetty viran lakkauttamista silloin, kun kunnassa on useampi osa-aikaisen erityisopettajan virka, viran jättämistä täyttämättä sekä erilaiset ”edullisemmat” virkajärjestelyt, kuten tuntiohjaajajärjestelmän hyödyntäminen.

Välillisillä säästökeinoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä niitä supistamiskeinoja, jotka kohdistuvat koko peruskouluun ja tätä kautta myös osa-aikaiseen erityisopetukseen. Yleisimmin käytettyjä säästöjä olivat tuntiresurssien supistaminen, materiaalien kierrättäminen koulujärjestelmän rakenteelliset muutokset ja koulutusmäärärahojen pienentäminen. Lisäksi osa-aikaisen erityisopetuksen fyysiset tilat koettiin joissakin kunnissa puutteellisina tai erityisopetukseen sopimattomina.

Poliitikkojen intressit kohdistuvat kunnan kokonaistaloudesta päättämiseen. Budjettiratakusujen yhteydessä tarkastelun kohteeksi nousee koko kunnan koulujärjestelmä, ei useinkaan yksittäiset koulutoimen osa-alueet. Vahvasti kuntien taloutta on lähdetty tasapainottamaan säästöillä ja käyttötalouden menoja karsimalla. Säästöpäätösten toimeenpano on siirtynyt kunnan eri hallintoalueiden virkamiehille. Koulutoimessa säästöjä ovat etsineet koulutoimenjohtajat. Heidän intresseissä on pyrkimys turvata kunnan koulutoimen jatkuvuus ja toiminta kohtuullisin pienin vaurioin. Säästöjen kohdentamisessa on käytetty juustohöylä-periaatetta eli kaikilta ”nipistetään” taloudellisia resursseja suhteessa yhtä paljon.

Erityisopettajan viran lakkauttaminen oli noussut joissakin kunnissa erääksi taloudellisen säästöratkaisuksi. Koska viran lakkauttaminen vaatii kunnan valtuuston hyväksymisen, ovat poliitikot avainhenkilöitä päätöksenteossa. Erityisopettajat kokivat omaan virkaan kohdistuvan lakkautuspäätöksen uhkana ja työhön kohdistuvana arvostuksen puutteena, vaikka kaikissa tapauksissa erityisopettajalle oli tarjottu esim. luokanopettajan tehtäviä. Oman viran lakkauttaminen oli ensisijainen syy, jolloin erityisopettaja halusi informoida päätöksentekijöitä osa-aikaisen

erityisopetuksen tarpeesta ja merkityksestä. Tavoitteena oli ensisijaisesti pyrkimys välittää asiantuntijan näkemys siitä, mitä osa-aikainen erityisopetus on, mikä merkitys sillä on oppilaiden kannalta sekä tuoda tiedoksi opetusmuodon edullisuus.

Erityisopettajat toivat uutta tietoa päätöksentekotilanteeseen ja pyrkivät näin vaikuttamaan päättäjien intresseihin. Erityisopettajien intresseinä olivat lähinnä oman työn säilyminen ja erityisopetuksen saatavuuden turvaaminen.

”Minut olisi unohdettu luokanopettajaksi, mut sit mä rupesin niin paljon näistä lapsista kantamaan huolta, että kun mä olin tehnyt ne puhelinkierrokset, soittanut jokaiselle lautakunnan jäsenelle ja kertonut heille, että mistä on kysymys ja he kaikki oli minun puolellani ja ihan kauhuissaan, että tällaista tapahtuu. Lautakunnan puheenjohtajakin oli ehdottomasti sitä mieltä, että väärä ratkaisu olis jos supistettais tai että kokonaan lopetettaisi.” (Eriop9)

”Oli tämmönen yleinen keskustelutilaisuus, joka oli kauheen ahdistava ja masentava opettajille, niin mä keräsin voimani ja kävin pitämäs tän palopuheen, mikä merkitys tällä osa-aikaisella on ja sehän on kaikist halvin erityisopetuksen muoto ja vähimmällä panostuksella saadaan tuloksia aikaan just tämmöstä ennalta ehkäsevää, kun sitten taas jossakin laitoksessa joku paikka maksaa tuhat markkaa päivä, kun me voidaan palkata vaikka kaks erityisopettajaa.” (Eriop3)

”... koululautakunta on esitelty, kun niille on pantu raamit et pitäis säästää, mut sitten kumminki loppuen lopuks nää kunnan johtamusmiehet tekivät toisenlaisen päätöksen, et sil on pehmeempi kante tähän asiaan ja sit et mul on kyl ollu aika hyvä tuki tähän, et tätä tarvitaan ja tää on tarpeellista ja enemmänkin sais olla.” (Eriop8)

Virkoihin kohdistuvat säästöjä toteutuivat myös osa-aikaisen erityisopettajan viran uudelleenjärjestelyillä. Vaikka poliittinen ja hallinnollinen päätöksenteko tapahtuvat vuorovaikutuksessa, ei voida puhua yhtenäisestä, eri toimijatasojen päätöksenteosta taloudellisissa kysymyksissä. Lähinnä kyse on keskitetystä, hallinnollisesta päätöksenteosta, josta informoidaan päätöksenteonkohteita. Yksisuuntainen päätöstenvirta aiheutti erityisopettajissa katkeroitumista ja antipatiaa poliittis-hallinnollista yhteisöä kohtaan. Tällaisina mielenilmauksina voidaan pitää virasta irtisanoutumisia ja vuorovaikutuksen vähenemistä hallinnon ja erityisopettajien välillä. Epätietoisuus päätöksenteon kulusta ja sen vaiheista loivat myös pelkoa.

”... olin ollut luokanopettajana, hyvän hyvyttäni. Kunta säästi siinä kymmeniätuhansia, koska yhden opettajan palkka säästettiin ja sitten mut tota, mä sain virkani takaisin, mut kukaan ei vaivautunut kertomaan, mikä virka se oli ja mitä ne oli päättänyt. Ja ne oli päättänyt sillä lailla, että sitä ei voi toteuttaa... mikä entinen virka se oli, mulle tuli silloin luokkaopetusta.” (Eriop2)

”Ainoo vain, et niit virkoja ei ole tehty täytettäväksi, et esimerkiksi tää mun tuntiohjeen toimi on semmonen, et siitä on tehty esitys, et se pitäis pikaisesti tehdä viraksi, jotta siihen saatais pätevä henkilö ja mun edeltäjäni, kun sai pätevyuden, niin pyysi, et se tehtäis viraks, mut kun se jatku tuntiohjeen toimena, niin hän lähti täältä pois.” (Eriop5)

” Nyt siis on olemassa kaks erityisopettajan virkaa eli siis osa-aikaista, joista toinen on täytetty tuntiopettajana toimivalla henkilöllä, koska se viranomainen lähti pois ja sit tämä mun on täytetty virkana. ” (Eriop4)

” Meillä oli vakituinen henkilö, joka oli lukenut tätä alaa, oli opettanut monta vuotta, kiertävä erityisopettaja. Hän joutu itse perustelemaan työnsä tarpeellisuuden ja sit jokainen opettaja erikseen, onko se tarpeellista ja todettiin, että on tarpeellista. Kuitenkin hän vaihto paikkakuntaa. ” (Lkop6)

” Mä en todellakaan kovin paljon sillä tavalla osaa olla hyökkäävä. Sen mä yleensä yritän pitää, että mulla säilyy välit kaikkien työtovereiden kanssa, koska en mä pysty tekemään työtäni, jos mä en ole hyvissä väleissä kaikkien kanssa. ” (Eriop16)

” Poliittisia kanavia, en oikeastaan käytä. Tää on sillai vähän arka, kun ei ole pätevä ja toisille se merkkää aika paljon. Kun yks tyyppi ei tullut kouluun niin koulutoimenjohtaja organisoii sen jutun ja teki hallaa koko jutulle. Ne on vissiin sellasii valtakysymyksii. ” (Eriop15)

” Mä olen sitten yksin tehnyt tätä työtä ja sen jälkeen ei ole koulutoimenjohtaja kertaakaan kysynyt, että mitä tälle työsaralle kuuluu. Se oli silloin niin kova paikka, et mä uskalsin esimiestäni vastustaa julkisesti... Mä en koskaan käy asioimassa koulutoimistossa. ” (Eriop9)

Intressiristiriidat saattoi olla melko voimakkaita ja vallankäytön kulminoituminen tällaisissa ristiriitatilanteissa yllättävääkin. Voidaan puhua erityisopettaja asiantuntijavallasta, joka oli merkinnyt erityisopettajan virkan säilymistä ja koulutoimenjohtajan taloudellisen asiantuntijavallan ohittamista. Erityisopetuksen perusteleminen oli ollut tuloksellista. Toisaalta ristiriidat olivat tyrehdyttäneet vuorovaikutusta hallinnon ja erityisopettajan välillä. Vallankäytön eri muodot tulevat näkyviin päätöksentekotilanteissa. Näkemyserot päättäjien opettajien mielipiteissä on selkeitä. Päättäjien taholta tuli selkeästi esille erityisopettajan pakottaminen uusiin toimintamuotoihin, koska kunnan taloudellinen tilanne edellyttää sitä. Erityisopettajat ovat ”selkä seinää vasten” kuntien säästöpäätöksissä. Ainoaksi vaihtoehdoksi on jäänyt suostutteluun perustuvan vallan käyttö, eli saada päättäjät ymmärtämään tilanne erityisopettajan näkökulmasta. Eräs erityisopettajien reagoititapa ristiriitatilanteessa oli virasta irtisanoutuminen, mutta irtisanoutumiset eivät tuoneet erityisopettajien toivomia muutoksia työtilanteisiin.

Kunnissa joissa taloudelliset pakotteet olivat olleet lieviä tai ne eivät olleet kohdistuneet suoraan erityisopettajaan, oli säilynyt positiivisen vuorovaikutusilmapiirin. Hallinnon ja erityisopettajan intressit yhentyivät lähinnä erityisopetuksen kehittämiseen, toimivuuteen ja resurssin oikeaan priorisointiin. Vuorovaikutustilanteessa koulutoimenjohtaja sai informaatiota erityisopettajalta oman päätöksentekonsa tueksi.

” Yleensä puhutaan koulutoimenjohtajan kanssa, et kuinka paljon mulla käy oppilaita ja minkä tyyppistä ja tämmöstä ja parannetaan maailman menoo ja kauhistellaan, et voi kylläpäis niitä on paljon. Et ihan tämmöstä ja sit ihan tulee kaikkee uudistuksia ja kaikkea ja niin kaikista semmosista kehittämisasioista, mitä vois tehdä mitä vois kehittää. ” (Eriop11)

” Kävin vähän juttelemas koulutoimenjohtajan kanssa ja kyl hän on välil soittanu ja kysyny, miten menee. Niin kyllä hän on selvästi kiinnostunut tästä ja sitten täytyy sanoo se, et jos mä olen jotain

materiaalia tilannu ja soittanu, et onks rahaa ja näin, et aina on löytynyt. Kyl hän tän tilanteen tottakai ymmärtää. Mä olen ymmärtänyt, et tää on kunnos ja tarkoitus kehitellä.” (Eriop1)

”Pari kertaa vuodessa pidetään semmonen yhteinen palaveri, missä me katotaan se koko kenttä, miltä se näyttää, miltä näyttää edistyminen, tarvitaanko lisätoimenpiteitä tai miten se sitten on. Tavallaan hän raportoi tänne päin, et tietää puolin ja toisin.” (KtjG)

”Erityisopettajan kanssa yhdessä pohdittiin asioita, jotka sitten erityisopetukseen tässä kunnassa liittyy. Tämän tapaisia asioita, että kyllä meillä ihan on aika usein neuvotteluja ja tavataankin toisiamme sillä tavalla lähes päivittäin siinä mielessä, kun käyn kirkonkylän ala-asteella lähes päivittäin. Aina tulee siinä ohimennen puhuttua ja sit paljon pitemmänkin aikaa. Se ei ole tämmöstä ohimennen puhumista, vaan oikein varataan aikaa ja jutellaan.” (KtjC)

7.3.1 Poliitikkojen asiantuntemus erityisoppilasta koskevassa päätöksenteossa

Erityisopettajien katsoivat päätöksentekijöiltä puuttuvan asiantuntemusta erityisopetuksesta ja tietämys oli puutteellista. Koulutoimenjohtajien arviot lautakunnan jäsenten asiantuntemuksesta heijastivat laajempaa hallinnollista perspektiiviä. Päätöksenteon perustaksi nousivat ensisijaisesti poliitikkojen omat kokemukset, joita heillä oli omien lasten myötä ja luottamustehtävistä. Myös ammatillinen tausta saattoi olla asiantuntemuksen perustana. Poliittisen päätöksenteon kohteena olivat taloudellisten kysymysten ohella myös lautakuntien päätökset oppilaiden siirtämisestä mukautettuun opetukseen

”Et tota yleensäkin näistä kouluasioista ei päättäjillä tietoo, ei tietenkään. Mä huomasin siinä, että jollakin koululautakunnan jäsenellä, jolla oli oma lapsi ollut puheopetuksessa taikka huomanneet jotakin kirjoitushäiriöitä, niin heillä oli jonkinmoinen käsitys hiukan asioista. Mutta vaikka näistä asioista kirjoitettaisiin lehdissäkin ni ei heillä sen enempää olis sitä käsitystä, et mitä se on todella täällä.” (Eriop9)

”Kyllä mä ainakin uskon, että ainakin meillä on sitä asiantuntemusta lautakunnassa: lääkäreitä ja sosiaalialan ihmisiä ja on näitä asioita läheltä seuraavia”. (KtjH)

”Lautakunta on varmaan tässä asiassa yhtä suuri asiantuntija, kuin kouluasioissa yleensä, että kyllä meillä nää luottamushenkilöt, jotka ovat olleet useamman vuoden mukana ja kyllä he sit tuntee tän sektorin, mutta ei tietenkään kovin syvällisesti.” (KtjF)

”Väittäisin kyllä kuten monissa muissakin spesiaaliasioissa erittäin marginaaliseksi eli kyl se on aika yleisellä tasolla liikkuvaa puhetta.” (KtjB)

”Järkeviä ihmisiä ne siellä lautakunnassa ovat. Mulla ei ole lainkaan epäilystä etteikö ne pystyis tajuamaan, mistä on kysymys.” (KtjD)

”Kyllä se on osoittautunut selvästi olevan ihan tosiasia, että siellä lautakunnassa on oppilaitten vanhempia ja tällaisia henkilöitä, joilla on kokemus omien lasten kasvattamisesta ja pitkäaikainen

luottamushenkilö kouluasioissa, niin kyllä heillä sitten taas on näkemystä niissä asioissa, että varsinkin siinä paras mahdollinen ratkaisu ja se on vielä tasapuolinen ratkaisu sitten niitten ratkaisujen kanssa, joita aikaisemmin on tehty.” (KtjC)

Välillisenä keinoina vaikuttaa poliittiseen päätöksentekoon tässä tutkimuksessa tulivat esiin poliittisten kanavien käyttö, opettajaryhmien anomukset, aloitteet sekä työryhmissä työskentely. Osa-aikaiset erityisopettajat käyttivät välillisiä kanavia oman työnsä epäkohtien esille tuomisessa ja työn kehittämisessä. Poliittisia kanavia olivat kunnallispolitiikassa vaikuttavat opettajat, joiden kanssa yleensä keskusteltiin erityisopetuksen tilasta ja kehittämisestä.

”No, joo kyllähän mä tätä rehtoria oon käyttäny. Juu, et kyl hän tietää kans tilanteen. Paljon on myös oppilashuollosta puhuttu.” (Eriop1)

”Näissä ei nyt kyllä ole koulunjohtajissa nyt ei ole sillä tavalla, mietin, aikaisemmin oli ja hän oli politiikassa mukana itse, mutta nyt ei sillä tavalla.” (Eriop3)

”No, tuota, tämä opettaja, hän on ollut valtuustossa ja tuota sitä kautta hän on kouluasioita hoitanut.” (Eriop1)

Välillisiä keinoja käytettiin silloin, kun esimerkiksi keskustelut ja neuvottelut koulutoimenjohtajan kanssa eivät tuottaneet tulosta. Anomus oli kollektiivinen mielenilmaus esim. tuntiresurssin epäkäytännöllisestä toteuttamisesta.

” Se anomus oli ensimmäistä kertaa erityisopettajilta” (Eriop3)

” Nyt viime vuonna oli saatu semmonen päätös aikaa, että mitä silloin esitettiin, että kuntatasolla on erikseen yleisopetuksen resurssi ja erikseen erityisopetuksen resurssi,... Koulutoimenjohtaja ei ymmärrä tätä asiaa.” (Eriop4)

Oman työnsä kehittämisessä erityisopettajat toimivat oman ammattikuntansa ryhmissä tai he osallistuvat kunnan kehittämistyöprojekteissa.

” Lähinnä me ollaan pyritty vaikuttamaan siis tämän kehittämistyöryhmän kautta. Niihin kokouksiin pitäis ainakin osallistua koulutoimenjohtajan ja talouspäällikönkin ja kyllä he raportit sit ainakin näist kokouksist saa.” (Eriop5)

” Mä olen siin oppilashuoltokehittämistyöryhmässä. Kyl mä mielipiteitäni oon tuonut tällasis tilanteissa julki.” (Eriop1)

Poliittinen valta ja asiantuntijavalta on syytä pitää erillään. Selkeästi erityisopetuksen kysymyksissä käytetään asiantuntijalausuntoja erityisopetuksen siirtopäätöksissä. Muuten voidaan puhua poliittisesta päätöksenteosta, jossa ainakin joissakin asioissa on parasta tehdä päätöksiä enemmistöperiaatteella. Väite ” tieto on valtaa” pätee kunnalliseen päätöksentekoon, kun määritellään tuo tiedon luonne. Erityisopetuksen kysymyksissä poliittisilla päättäjillä on tietoa, kun tuohon tietoon kuuluvat kokemus, ammatillisen tiedon sovellettavuus, harrastuneisuus erityisopetuksen kysymyksiin ja terveen järjen käyttö. Optimaalisiin päätöksiin erityisopetuksen kysymyksissä päästään, kun päättäjien hallussa olevaa tietoa osataan oikein soveltaa.

7.3.2 Luokanopettajien intressit erityisopettajan työtä kohtaan

Luokanopettajat kokivat erityisopettajat lähinnä oman työnsä tukijoina. Puhe-, lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet muodostuivat keskeisiksi yhteistyöalueiksi luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Luokanopettajat kokivat olevansa päävastuussa oppilaiden oppimisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta. Kokonaisvastuu luokasta ohjasi luokanopettajien työtä. Vastuun jakaminen kodin ja koulun kesken koettiin tärkeäksi ja luokanopettajat kokivat olevansa myös vastuussa siitä, että he osaavat ohjata oppilaat tarvittaessa tukipalveluiden piiriin. Luokanopettajat katsoivat tunnistavansa oppimisvaikeudet melko nopeasti luokassaan. Erityisopettajien testausten avulla saatiin varmuus näihin epäilyihin ja tukitoimenpiteet olivat tällöin myös helpommin perusteltavissa vanhemmille.

” Kyllä mä siitä vastaa, että oppilas oppii. Se, että jos siinä on jotakin rajoitteita siinä oppimiskyvyys, niin mun ei tarvitse ottaa siitä niin kauheesti itteeni, jos siinä on ongelmia. Mutta mä siitä vastaan, kun mä potkin sen yläasteelle, et se on siinä kunnos, että se voidaan sinne lähettää. Ja mä käytän sitten hyväkseni täällä näitä asiantuntijoita. Oppilas on mun kanssani, sanotaan 187 tuntii ja erityisopettajan kanssa korkeintaan kymmenen tuntii ja se on aika paljon mun luokassa. Ei siinä kauheen paljon muita osoteltavia ole kuin minä.” (Lkop2)

” Se on opettaja, että onhan se opettaja, joka on vastuussa. Jos opettaja huomaa, että joku oppilas ei tuolla isossa luokassa, se ei opi. Sillon opettajan pitää miettiä, mitä muita konsteja tässä nyt on. Eli sillä lailla opettaja on vastuussa. Jos opettaja antaa vain sen oppilaan olla luokassa, sillonhan se on tyhmää ja hölmöä ja vastuun välttelemistä.” (Lkop10)

”Kyl mä vastaan luokasta ja siitä miten siellä homma pyörii. Kyllä ne syytökset mulle tulee, jos menee huonosti. Ehkä kuitenkin vanhemmat ovat tulleet myönteisemmiksi siinä mielessä, että lapsessakin voi olla syytä huonoon koulumenestykseen. Siin voi sit sanoo, et erityisopettajakin on huomannut jotain vaikeutta ja erityisopetuksessa tuetaan näitä juttuja.” (Lkop1)

” Heti pystyy itsekin sanomaan. Hyvä kun koulu alkaa niin minä seuraan luokassa ja erityisopettaja pitää mittauksia ja sitten tulee niitten lappujensa kanssa, niin mä olen jo mielessäni valinnut ne, ketkä minä sinne lähettäisin. Niin ne on ne samat henkilöt. Eli hyvin samanlaista, et kyllä siinä jonkinlaista ammattitaitoo toki tulee.” (Lkop11)

Erityisopetuksen tarve koettiin luokanopettajien keskuudessa suureksi ja nykyinen resurssi myönnettiin riittämättömäksi. Oppilaiden käyttäytymishäiriöt olivat myös alue, johon toivottiin erityisopettajien puuttuvan, mutta johon erityisopettajat eivät olleet erityisen halukkaita. Kritiikkiä esitettiin myös erityisopettajan työalan suppeaan oppiainevalintaan ja työkäytäntöjen rutiinimaisuuteen. Erityispyynnöllä erityisopettaja puuttui myös näihin ongelmiin.

” Mutta kun meillä on nyt kuitenkin tämä yks erityisopettaja ja se täällä kiertää, niin toivoisin, että se olis laajempaa, ettei se olis vaan luku- ja kirjoitusvaikeudet. Ko sit mulla on oppilas, joka on erittäin pahasti käyttäytymishäiriöinen, niin tähän en oo sitten saanu mitään tukee.” (Lkop9)

” Joskus erityisopettaja puuttuu käytöshäiriöihin, pyydetessä niinko keskustelee oppilaan kanssa ja saattaa soittaa kotiin. Ne on ikäviä asioita, niihin ei ole kiva puuttua.” (Lkop15)

” Mä en sit tiä, se on tietysti käytännön pakko se päivä, et se on oltava yks päivä viikossa, mut vois joskus ottaa, jos on jotain muita ongelmaoppilaita sil taval, vaikka en mä tiedä, onko se pakko olla äidinkieltä. Se voi olla joku muukin aine, matematiikka. Mä olen vaan sitten ajatellut, et kyl mä ne hoidan, jos tulee jotain.” (Lkop12)

Erityisopettajan työhön ei haluttu puuttua, vaan katsottiin, että asiat voidaan hoitaa itsenäisesti tai apua voidaan tarvittaessa hakea jostakin muualta. Erityisopetuksen tarvetta ei aina esiintynyt koululla, jolloin siitä oltiin valmiit luopumaan. Erityisopetuksen hyödyllisyydestä oli myös keskusteltu luokanopettajien keskuudessa. Erityisopettajat koettiin itsenäisinä opettajina, jotka hoitivat oman työalueensa. Alkuopetuksen opettajat kokivat erityisopettajan työn merkittävänä omassa luokassaan. Ylemmillä luokilla erityisopetuksen tarve väheni.

” Tänä aikana on tullut monenmoista, että ihan erilaisia ongelmia mitä kymmenen vuotta sitten ja lisääntyy semmoset aika vaikeat ongelmat. Kyllä sitä ehdottomasti tarvitaan sitä tukea ja apua ja tietynlaista asiantuntemusta, joka on sille alueelle. Mutta kyllä sitä sillä tavalla luottaa, et löytää sen avun sit ko tarvii. Kyllä mä apua löydän, jos tarviin niin muualtakin päin ja olen käyttänytkin.” (Lkop8)

” Ko he mielellään tarjoais tuntejaan ja sit ollaan sanottu, et me ei tarvita niitä, niin kyllä hän on sitten sen ymmärtänyt. Ei me tartte niin paljon... Me ollaan ton kollegan kanssa puhuttu, niin tämä erityisopetuksen hyöty. Kyseessä on veden kantaminen sinne kaivoon ja kyll monta kertaa ollaan todettu, vaikka ne on täällä ollut ja joka vuosi saanu sitä esimerkiksi jotain kirjoitusharjoitusta, niin se hyöty tähän käytettyyn aikaan... ei se kyllä. Kyl ne käytännön tulokset aika usein jää melko laihoiksi.” (Lkop5)

Erityisopettajilla oli hyvin itsenäinen rooli kouluilla. Erityisopettajat testasivat ja valitsivat oppilaat erityisopetukseen. *” Me määrätään, mitä meille tulee. Niitä tulee, ketä me otetaan. Se ei ole tavallaan opettajasta lähtöisin.” (Eriop13)* Luokanopettajat eivät juurikaan ohjanneet erityisopettajan työn sisältöä. *”On yhteistyötä luokanopettajien kanssa, mutta kukaan ei puutu, jos haluan antaa Pekalle kuusi tuntia erityisopetusta.. niin jos haluaisin jyrätä.” (Eriop13)* Lähinnä yksittäisillä pyynnöillä haluttiin joku oppilas erityisopetukseen tai oppilaan ongelma erityisopettajan tietoon. Erityisopettaja joutui rajaamaan työtänsä, eikä näin ollen voinut aina suostua näihin pyyntöihin.

” En mä mitään semmosta ole kokenut, et kukaan mua määrälis. Kun mä olen selittänyt tän tilanteen, et tilanne on se, et mä otan nää oppilaat ja mul ei oo muuhun aikaa. Kyl opettajat sen sitten on ymmärtäny, että vaikka sieltä tulee, et voisiks sää ottaa tän. Mä sanon, et mä en pysty.” (Eriop1)

7.3.3 Opettajien yhteistyö piilo-ongelmien kenttä

Yhteistyö luokanopettajien kanssa sai toisaalta varauksetonta kiitosta,

”...ihanat työtoverit.” (Eriop3)

”Tää on mahtavaa.” (Eriop7)

”Alkuopettajat on erittäin yhteistyökykyisiä, minulla ei oli huonoja työkavereita ollenkaan, et minulla on erittäin hyvä työyhteisö.” (Eriop9)

mutta yhteistyö koettiin myös vaikeaksi. Ongelmallisimpana koettiin luokkaan pääseminen ja oppilaiden irrottaminen sieltä erityisopetukseen. Erityisopettajat kokivat koulut liian lokeroituneeksi, jossa erillisissä luokkayksiköissä opettajat toimivat hyvin itsenäisesti. Ongelmat pyrittiin hoitamaan omana asiana suljettujen ovien takana. Keskeisimmäksi piilo-ongelmaksi nousi erityisopettajien arvioinneissa juuri yhteistyön kangerteleminen. Yhteistyön luonne vaihteli myös kunnan eri koulujen välillä. Vaikeina yhteistyökumppaneina koettiin iäkkäämmät luokanopettajat. Pitkään erityisopettajana toimineet kokivat yhteistyön helpottuneen ja tulleen joustavammaksi vuosikymmenien kuluessa. Erityisopettajan ja luokanopettajien yhteistyövaikeudet ovat myös koulutoimenjohtajien tiedossa. Näissä tilanteissa koulutoimenjohtaja pyrkii ohjaamaan tilannetta ”rauhan säilyttämiseksi”.

”Lukiopetus on alettu vuonna -72. Se on perinne ja kaikki tietää mistä on kysymys. Kyl nyt on katottu, että on turha repostella asioita, niitä asioita. Edelleenkin koulujen johtajat ja eräänkin koulun johtaja on aivan hysteerinen siitä, et tota lukiopetuksessa lapset leimautuu niin kauheasti, ettei niitä saa sinne päästää. Niin kyllä tämmösii hullutuksii maailmas piisaa. Erityisopettaja onkin sieltä pois, ettei turhaan riepoteltais. Siinä tapauksessa luokkaan ei tungeta, mutta sen koulun muista luokista otetaan erityisopetukseen, jos opettaja niin haluaa.” (KtjD)

”Sitten se mitä mä itte olen korostanut niin, kun siinä nyt sitten on porukka ja kun erityisopettajat on vaihtunut siinä, niin tätä yhteistyötä opettajien välillä. Sitä olen tuonut näissä keskusteluissa esille. Se on tärkeä osa-alue, että tulee niitten muitten opettajien kanssa toimeen ja toisaalta myös sitten se, että on rohkeutta sitä omaa asiaa viedä eteenpäin.” (KtjA)

Yhteistyötä helpotti se, että opettajalla on pätevyys tehtävään, pitkä kokemus kunnassa ja hänen työnsä painottuu yhdelle koululle.

”Mä alotin erityisopettajana vuonna -74 ja oli moninaisia luokanopettajia, jotka tiesi erinomasen hyvin, miten hommat hoidetaan ja jolla oli se mentaliteetti et luokkaanhan ei tule ketään muuta kuin tarkastaja ja nimenomaan tarkastusaikeissa, et jos erityisopettaja tulee kattomaan, ni se tulee kattomaan miten mä olen onnistunut ja jos tällä lapsella on ongelmia, puhutaan siitä et osaanks mä opettaa luokanopettajana, niin tämmösii opettajia ei enää ole. Vuorovaikutuksessa oleminen, me tunnetaan toisemme, hei sä tullit ihanaa sä tulit.” (Eriop4)

”Musta tuntuu, että mä olen ollut niin kauan luokanopettajana, et mä tiedän ne pulmat. Tääl on kyl varsin hyvät olot varsinkin tämä koulu, kun on oma koulu.” (Eriop10)

”Kaikki luokanopettajat ovat päteviä ja pysyviä. Ne ovat olleet samalla paikkakunnalla kauan, vuosikausia ja tuota monet asuvat tällä paikkakunnalla, tuntevat oppilaat ja vanhemmat ja ennen kaikkea se, et meillä pelaa yhteistyö.” (Erop16)

Yhteistyössä alkuun pääsemistä vaikeuttivat sellaiset tekijät kuin, että erityisopettajalla ei ole pätevyyttä, luokanopettajat vaihtuvat, luokanopettajat ovat iäkkäitä ja erityisopettajalla on lyhyt työkokemus.

”Yhteistyö? Hyvin, kyl mä ole. No vaatii se ujuttautumista, se vaatii, kyllä sitä oli aistittavissa, mutta ihan hyvin. Tietysti on sellasta, että on opettajia, joiden kanssa on eri mieltä ja sitten on vaikeata hoitaa asioita...Yläasteella tulee naljailua, et sää nyt olet erityisopettaja niin mitäs sä nyt aiot tehdä näitten kanssa.” (Eriop15)

”... ko mult on kaks lasta samalt luokalt ja tää opettaja ei oo hyväksynyt erityisopetusta ja hänen luokassaan ei oo koskaan mitää vikaa. Hän ei oo koskaa siirtänyt lapsia mihinkää erityiskouluu, vaik olis ollu tarve, koska se on näin.” (Eriop14)

”Et oikeastaan mä oon tämmönen vanhaparta täällä. Et lapsetkin tietää, et mä olen sellanen, joka on ja pysyy.” (Eriop2)

”Kun mä tulin tänne 90-luvun alussa, oli vielä semmosia, eläke lähesty, lähellä eläkeikää olevia opettajia, ei meidän luokassa ole mitään, oli semmonen häpee, jos oli erityisoppilaita luokassa. Se oli tavallaan niinko, et minä en ole pystynyt opettamaan näitä lapsia ja minä olen huono opettaja ja sillä lailla tulkittiin silloin, kun tulin tänne.” (Eriop12)

Erityisopettajan tuleminen luokkaan nähtiin myös kilpailutilanteena oppilaiden suosiosta.

”Joissakin kouluissa ihan yksinkertaisesti luokahuoneeseen sisälle pääseminen on aikamoisen työn takana. ...Se on aika jännä, luokanopettajan on sallittava se, että lapset tykkää erityisopetuksesta ja hän haluaa päästä sinne ja he tulee silmät loistaen kertomaan, et me tehtiin erityisopettajan kanssa tätä ja tätä kivaa. Et se vaatii luokanopettajalta aika paljon.” (Eriop5)

”Mä oon niin kun sisäistänyt sen jo aikaa sitten, että ei nää oo, ei oo tavallaan mun lapseni, et mä en sit myöskään koeta olla kävelemättä luokkaan. Siitä joskus voi aiheutua kyllä just opetukseen ottamisen ja tällasten kannalta.” (Eriop10)

”Ne oppilaat oikeastaan kilpailee ala-asteella, että pääsee erityisopetukseen.” (Eriop13)

Koulujen luokat koettiin liian suljetuiksi. Erityisopettajien mielestä ongelmia ei haluttu paljastaa ja luokanopettajat saattoivat nähdä oppilaiden vaikeuksien johtuvan omasta opetustyöstä johtuvina.

”Opettajat puurtaa sittenkin yksin siellä, ko pannaan luokan ovi kiinni, ni ne on siellä yksin luokassa ja sitten kun sä tota...monella opettajalla menee varmasti huonosti, mutta...Se justiin oma ylpeys tai mikä sen nyt tekeekin, niin sitä täällä ei sanota...mut jos opettaja ei huuda apua eihän sinne sitte tota. Se on hankala homma.” (Eriop6)

”He tekee työtä sitten omissa luokissaan niin tiiviisti omassa lokerossaan, et toi noi, ni se vaatii hirveitä joustoo.” (Eriop5)

Luokanopettajan ja erityisopettajan välillä esiin nousivat myös kysymykset siitä, mitä erityisopetuksessa tulisi erityisopettajan opettaa ja miten tuo erityisopetus tulisi toteuttaa. Erityisopettajan tekemä työ oppilaan kanssa, ei aina vastaa luokanopettajan odotuksia. Näkemyseroja aiheuttavat osaltaan sekä erityisopetuksen sisältö että tavoitteet.

” Kitkaa aiheuttaa persoonallisuus, persoonallisuus on suuntautunut jonnekin muualle, painopiste on jonnekin muualle. Otetaan nyt esimerkiksi käsiala. Meillä on tiedossa muutakin, tärkeämpää kuin tämä. Luokanopettaja on vastuussa ryhmästä ja erityisopettaja on sitten yksityisistä, mutta sillä alueella siis voi tulla ristiriitoja, et pyrkimykset, tavoitteet on eri suunnassa sen lapsen kohdalla.” (Eriop12)

” Joskus mä olen voinut huomata, että erityisopettaja on jostain asiasta eri mieltä, esimerkiksi joku lukemaan opettamisen asia. Mä uskon taas tietäväni lukemaan opettamisesta. Mä tiedän siitä jonkin verran. Niin se on ollut tämmöstä keskustelun tasolle menevä.” (Lkop9)

” Ehkä sellanen tilanne urani alkupuolelta, kun yks tyttö kävi luki-vaikeuden takia erityisopetuksessa, niin tulin sitten kysyneeksi, että miten erityisopetuksessa nyt meni. Ja uskomatonta, ainakin minusta, että tunti oli käytetty tarrapallon heittelyyn, koska tyttö oli niin arka. Silloin tuntu, että oliko se ihan järkevää.” (Lkop1)

Luokanopettajien ja erityisopettajien välinen yhteistyömuoto on myös samanaikaisopetus. Samanaikaisopetus oli koettu hankalaksi ja mieluummin olikin siirretty rinnakkaisopetukseen. Erityisopettajien mielestä luokanopettajat kokivat samanaikaisopetuksen erityisopettajan suorittamaksi tarkkailuksi ja arviointilanteeksi.

” Luokanopettaja kokee, et mä tarkkailen ja tietää sen, et mä en tarkkaile häntä tai hänen opetustyyliään, vaan mä olen siellä niitten lasten takia...Samanaikaisopetus koetaan niin vaikeena, että he eivät halua päästää erityisopettajaa omaan luokkaansa.” (Eriop5)

Samanaikaisopetus oli myös ymmärretty väärin ja joissakin tilanteessa se ei vastannut tarkoitustaan. Silloin kun yhteistyö opettajien kesken toimi hyvin, oli siitä etua sekä oppilaalle että erityisopettajalle. Tällöin päästiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tarttumaan lapsen vaikeuksiin ja järjestämään tukipalvelut.

” Kyl mä joskus yritin sitä silloin, kun se tuli muotiin, mutta minä koin sen niin, että opettaja antoi luokan mulle ja lähti tekemään jotain muuta. Sitähän se ei ole.” (Eriop12)

” Mä seuraan samanaikaisopetuksessa näitä koulutulokkaita, heidän käyttäytymistään luokassa ja sitten pehmeen laskun loppupuolella mä teen sen kouluvalmiusjutustelun heidän kanssaan, mis mä tarkkailen näitä asioita ja silloin mul on merkittynä ne nimet jo kehen lapseen mä kiinnitän huomiota. Nii me päästään siinä hirveen nopeesti jo heti syksystä tukemaan sen lapsen koulunkäyntiä ja ottamaan vanhempiin yhteyttä, kun epäillään, että saattaa tulla vaikeuksia.” (Eriop5)

Samanaikaisopetuksen rinnalle oli tullut rinnakkaisopetusta, jossa pienryhmässä erityisopettaja opettaa samat asiat kuin luokanopettaja omassa luokassaan.

” Kyllä mä joskus oon samanaikaisopetuksessa, oikeastaan se on sillä tavalla, et mä otan sitten oman pienen ryhmän ja me ollaan niinku sillai sovittu, et mitä mä teen ja mitä tehdään luokas. Et mä teen semmosia asioita, mitkä vahvistaa sitä luokassa pärjäämistä. ” (Eriop11)

” Aika paljon oli samanaikaisopetusta ja sit mää jonkin verran olen harrastanut, kokeiltu niin, että mä olen pitänyt tunteja ja luokanopettaja on saanut seurata ja ollaan siinä sitten apuna, koska toisinaan sitä ei voi mennä aina ehdottamaan. Mutta mä olen sit taas kokenut, et mä voi enemmän auttaa semmosel rinnakkaisopetuksel. ” (Eriop16)

” Että sillä tavalla ... samanaikaisopetusta ... sitä meillä ei oikeastaan... siis samaan aikaan? Hetkinen kirjoitustunnit on tota, joo on itseasiassa yks tunti viikossa, et mulla on osa ja hänellä osa samaan aikaan. ” (Lkop11)

Luokanopettajien haastatteluista ilmeni, että samanaikaisopetus toteutui pääasiassa suurissa kouluissa ja alkuopetuksen luokilla. Pienissä, kahden opettajan kouluissa samanaikaisopetusta ei käytetty. Samanaikaisopetusta toteutettiin sattumanvaraisesti.

” Ei ole ollut samanaikaisopetusta, siinä kun on ehkä vaikee harjotella, kun mäkin opetan kolmee ryhmää. Ei sitä meluu oikeen mahdu enempiä yhteen luokkaan. ” (Lkop15)

” Aika vähän sitä yhteistyötä kuitenkin, että ottaa sen oppilaan ihan eri tilaan. Me ei olla koskaan esimerkiksi samassa tilassa, ei tehdä samanaikaistyötä. ” (Lkop4)

” Ei ole koskaan samanaikaisopetusta. ” (Lkop9)

” Kyl hän joskus tulee kuuntelemaan, että hän tulee vaikka jotakin kuuntelemaan, että osaako se oppilas sitä ärrää käyttä, mutta harvemmin. ” (Lkop14)

” Hän on mun kanssa samalla tässä näin. Ja hän näkee sitä sitten, mitä muuten mennään, miten se menee tässä luokassa ja auttaa sit vähän muutenkin siinä sivussa. ” (Lkop6)

Luokanopettajien mielestä yhteistyö erityisopettajan kanssa sujui kitkattomasti, eikä piilo-ongelmia vuorovaikutuksessa koettu olevan. Piilo-ongelmina tulivat esille erityisopetuksen kaavamaisuus, jäykkyys, vähäisyys ja saavutettu hyöty.

” Ei oikeastaan ole piilo-ongelmia. Ainoa mistä me ollaan ton kollegan kanssa puhuttu, niin tämä erityisopetuksen hyöty. Kyseessä on veden kantaminen kaivoon...Vois tietysti sanoo, et ne on saanu erityisopetusta, ni ei se siltikään tahdo sujua, et kyl ne käytännön tulokset aika usein jää melko laihaks. ” (Lkop5)

” Ei siin koettu, että siltä erityisopettajalta saatiin paljoakaan ja erityisopettaja oli kovin kiireinen ja ajateltiin sit varmaan, et hän oli vaan semmonen kiertävä, et vaan nyt kävi koululla. ” (Lkop13)

” Et se on aika kaavamaisista, et siihen helpolla tulee semmonen pinta, et jos vois olla hyötyä, kun vois syventää yhteen menoon sitä aikaa. Tunti viikossa on aika pieni hetki ja sit taas tauko.” (Lkop8)

Erityisopettajien ja luokanopettajien välinen yhteistyö koettiin tärkeäksi. Yhteistyössä suunniteltiin erityisopetuksessa olevien oppilaiden asioita ja keskusteltiin oppilaiden edistymisestä ja mahdollisista jatkotoimenpiteistä. Erityisen hyvänä ja tärkeänä erityisopettajat kokivat yhteistyön niissä kunnissa, joissa taloudelliset supistamispolitiikka oli erityisesti koskettanut osa-aikaista erityisopetusta. Opettajayhteisö nähtiin kuitenkin vahvuutena ulkoisia uhkia vastaan. Samoin yhteistyö oli joustavaa ja kitkatonta silloin, kun erityisopettaja toiminta oli selvästi keskittynyt yhdelle koululle. Vaikeana yhteistyö koettiin niissä kunnissa, joissa taloudellisten ratkaisujen johdosta osa-aikaista erityisopetusta ei ollut muutamaan vuoteen.

Kysymykseen ”Mitä piilo-ongelmia työssäsi on?” puolet erityisopettajista toi esille yhteistyössä esiintyvät ongelmat. Luokat koettiin suljetuiksi ulkopuolisilta. Erityisopettajat nähtiin tarkkailijoina, eikä heitä haluttu mielellään samanaikaisopetukseen. Eri kouluilla toimiessaan erityisopettajilla oli muodostunut kokonaiskuva ja huoli opettajien hyvinvoinnista ja jaksamisesta. Luokan vaikeudet pidettiin asiana, johon ei haluttu ulkopuolisten puuttuvan. Yhteistyötä vaikeutti oppilaiden saaminen luokista.

Haastattelussa mukana olleet luokanopettajat kokivat erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön helppona ja kivuttomana. Konfliktitilanteita ei erityisopettajan ja luokanopettajan välille ollut syntynyt. Syynä nähtiin erityisopettajan joustavuus ja ajan puute.

” Me pyritään tekemään omat työmme mahdollisimman hyvin häiritsemättä toisiamme, niin silloin se menee kaikkein parhaiten.” (Lkop2)

” Mulla ei ainakaan ole tullut mitään semmosta tilannetta. Aika sopuisasti on kaikki mennyt yhdessä ja yhteisymmärryksessä. Hän on hirveen joustava ihminen.” (Lkop6)

”Joo ei mulla ole ollut konfliktitilanteita. No, kun hän on niin nuori ja niin innokas ottamaan kaiken vastaan, ehkä se sit varmaan siitä johtuu.” (Lkop13)

” Meil on sit henkilökemiat osunut yhteen. No, sit me nähdään niin vähän aikaa, ei ehdi konflikteja syntyä.” (Lkop15)

Vuorovaikutus erityisopettajien kanssa oli luokanopettajien mielestä suhteellisen helppoa. Sen sijaan selkeitä ristiriitatilanteita syntyi luokanopettajan ja vanhempien välille erityisopetuksen kysymyksissä. Lapsen ongelmissa vanhemmat olivat halukkaita syyllistämään opettajaa. Lapsen siirtyminen erityisopetukseen oli myös vaikeaa ja aina vanhemmat eivät kyseiseen siirtoon edes suostuneet. Perusongelmien kanssa luokanopettajat kokivat selviytyvänsä ja pitivät tilannetta luokassaan hyvänä, jos oppilaiden vaikeudet olivat tyyppillisiä oppimisvaikeuksia ja luokkatilanteessa hallittavia.

” Aluksi tietysti lapsi käy erityisopettajalla, mutta voi kauheeta sit kun ne tietää ja kuulee sen lapsen kautta mitä siellä tehdään. Erityisopettaja tietysti selittää ja sit ne on kyllä kauheen

tyytyväisiä. *Ei meillä koskaan sen suhteen, että vanhemmat ei haluais laittaa sinne lastaan.*” (Lkop6)

” *Mulla oli hiljattain sellanen, et ei ne päästäny sitä poikaa sinne erityisluokalle, kun hän oli niin heikko. Ei vaikka mitä yritettiin. Mut sitte ne muutti. Äiti sit kirjoitti, et ikinä sitä lasta ei saa laittaa erityiskouluun. Se pärjää kyllä normaaliluokas. Ne häpes sitte, et jos poika laitetaan, se on enne ollut niinko apukoulu, pelkäs et mitä muut sanoo.*” (Lkop14)

” *Täällä suhtaudutaan opettajaan hyvin sillai vanhakantaisesti vielä ja se että hyökkäys on paras puolustus, jos jotakin ongelmia on. Niin paras keino on, että käydään haukkumassa opettaja. Että sillä siitä päästään. Joskaan niitä ei ole montaa kertaa tapahtunu, mutta jonkun kerran kuitenkin. Mä olen purkanut sen niin, että mää otan yhteyttä eri tahoihin. Periaatteessa erityisopettajan kanssa puhutaan ja jokainen halua tarkistaa, että on puhtaat jauhot pussissa.*” (Lkop2)

” *Niin, erityisopetus on hyvä asia niin kauan kuin se ei koske omaa lasta. Mutta kyllä se joskus on aikamoinen kynnyks saada vanhemmat ymmärtämään, että tässä yritetään tehdä töitä lapsen parhaaks. Nytkin mulla on oppilas, jolla on selkeitä oppimisvaikeuksia ja hahmotushäiriöitä. Niin nämä vanhemmat ovat osanneet selittää nämä jutut aina parhain päin ja preppaavat lasta sitten kotona näännyksiin asti, ettei vaan tarttis käydä erityisopettajalla tai ainakin ne käynnit olisivat mahdollisimman harvoin. Täytyy sanoa, että mulla on hyvin viileän asialliset välit näiden vanhempien kanssa ja kyllä terveiset tulevat heti, jos joku asia ei toimi heidän mielensä mukaan. Kyllä syyllinen löytyy aina koulusta, mutta lapsessa tai vanhemmissa ei ole koskaan mitää vikaa.*” (Lkop1)

” *Mulla on ehkä tällä hetkellä hyvin semmosia perustyypppejä, et niillä ei ole mitään isoo ongelmaa, mitä mä joutuisin miettimään ihan päivittäin. Sillai mulla on onnellinen tilanne tällä hetkellä.*” (Lkop8)

Erityisopettajat kokivat myös, ettei heitä noteerattu kouluilla. Heidän tarpeitaan ei huomioitu, eikä työtään aina arvostettu. Erityisopettajat kokivat olevansa irrallisia ja jäävänsä ulkopuolelle opettajien yhteisistä tapahtumista. ” *Kukaan ei puutu millään tavalla, vaikka viikon olisin poissa, kukaan ei huomais.*”(Eriop12). Fyysiset tilat koettiin puutteellisina ja epätarkoituksenmukaisina erityisopetuksessa. ” *Ei semmost johtajaa ole vielä tullut, joka olis mulle sanonut, kuule tarvitsit sää jonkun tilan täällä opettajanhuoneessa, mihin sää laitat tai mitään muutakaan.*” (Eriop2) Lisäksi koulut eivät muista tiedottaa omista tapahtumistaan erityisopettajalle. Tällöin erityisopettaja voi saapua koululle turhaan, koska oppilaita ei ole paikalla. ” *Voi olla joku pikkuasia josta loukkaantuu, esimerkiksi koulu lähtee uimahallille niin ei huomata, että meille tulee erityisopettaja tänä päivänä. Se on pieni asia ja sen ymmärtää, mutta että on monta pientä asiaa ja se on voinut unohtua, mutta se ei tunnu itsestä hyvältä.*” (Eriop13)

Alkuopetuksen opettajat arvostavat erityisopettajan työtä. Ylempien luokkien opettajat eivät välttämättä edes tiedä, mitä erityisopettaja tekee, koska heidän luokkiaan erityisopetus ei aina kosketa. ” *Tämmönen luokanopettaja yläluokalta, nuori mies, niin sano ruokapöytäkeskustelussa vaan, että nyt on erityisopettaja hyvällä mallilla. Nyt se menee erityisopetus, miten se pitää ja mä mietin, et mitähän sääkin siitä tiedät?*” (Eriop4)) Yksittäistapauksissa erityisopettajat olivat kokeneet selän takana tapahtuvaa luokanopettajien julkista arvostelua ja tarkastuskäyntejä tunnin loputtua.

7.3.3 Erityisopettajan yhteistyö vanhempien kanssa

Erityisopettajat tekivät yhteistyötä vanhempien kanssa matalalla profiililla. Tiedottaminen omasta työstä oli osa erityisopettajan toimenkuvaa ja se tapahtui lähinnä alempien luokkien vanhempainilloissa. Tällöin erityisopettaja lähinnä esitteli itsensä ja kertoi yleisinformatiivisesti toimenkuvastaan. Tätä tiedottamista ei kuitenkaan aina pidetty kovinkaan tehokkaana, koska vanhempien reaktiot myöhemmissä yhteydenotoissa koettiin kielteisinä. Liian innokas tiedottaminen oppilaan ongelmasta saattoi myös suurentaa vanhempien mielessä lapsen ongelmaa. Vanhempien torjuvaa asennetta voidaan perustella sillä, että koulun aloittamiseen liittyy lukuisia uusia asioita, joista erityisopettajan esitys tuntuu turhalta, koska kukapa myöntäisi lapsella olevan ongelmia tai vaikeuksia koulunkäynnin alussa. Erityisopetuksen asiat koskettavat myös melko pientä osaa vanhemmista.

” Kun luokanopettajat järjestävät ekaluokan tapaamisiltoja, siellähän me ollaan esittelemässä erityisopetusta. Sitten vanhempainilloissa monta vuotta, mutta aina huomaa, että ei ne vanhemmat silloin kuuntele. Että joka syksy puhutaan. Siltikin tulee, mitä se on ja vanhempien reaktio, että minun lapseni.” (Eriop12)

” Mut että siitä tulee helposti kärpäsestä härkänen, tulee pienemmästä asiasta isompi, kun menee virallinen tieto kotiin.” (Eriop13)

” No äsken just tuli, yks äiti huutaa, kun mä olin suuttunut ja ilkeesti hänen pojallensa sanonut. Et mitäs helkutin peliä se semmonen on, kun siellä tunnilla suututaan, kun oli kysymys, et ei oo vihkoo mukana ja hän oli semmonen isompi poika jo, että toi harjotellaan sitä tekstinymmärtämistä. Hän meinas, et pojalle ei saa sit suuttua, kun ei oo vihkoo mukana ja sit mä en tuu koskaan niinä päivinä, mitä mää oon sopinut, kun mä oon sanonu, et voi tulla joskus esteitä. Sit hän sano, et mitäs peliä se semmonen on, kun ei tulla sinä päivänä. Harvoin tulee kiitosta. Jotkut on sanonu, et ne on kauheen tyytyväisiä. Mut sit jos oppilas sanoo kotona, et hyi, että ko se opettaja on ilkee ja sanoo pahasti, niin vanhemmat aika pitkälti uskoo sen, mitä se lapsi siellä sanoo. Et ei niinko välttämättä ajatella sitä tilannetta, et mikä sen on aiheuttanut. Vanhemmat ottaa välittömästi yhteyttä tänne kouluun yhteyttä ja opettaja saa piiskaa, et nyt on käyttäytyny rumasti.” (Eriop11)

Vuorovaikutukseen perustuva yhteistyö onnistui kaikista kivuttomammin puheopetuksessa olevien oppilaiden vanhempien kanssa. Yhteydenottoja ottivat sekä vanhemmat että opettajat. Lisäksi oppilaan mukana kulkeva reppuvihko viestitti puheläksyistä ja edistymisestä. Puheopetus olikin erityisopettajien työssä alue, johon mielellään toivottiinkin erityisopetusta. Tämä selittynee sillä, että puheviat havaitaan ympäristössä ja ne halutaan mahdollisimman pian korjata.

” Puheopetuksessa mää olen syksyllä sillai, et mää tota pyydän kaikkien äitien ja isien soittlemaan sitte...Sitten tässä lukijutussa mää en nii ookkaan, et se menee lasten kautta. He kertoo vaan, et he käy pikkuryhmässä.” (Eriop9)

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä oli näkyvissä selvää eriytymistä. Toisten mielestä yhteistyö oli vähäistä ja tapahtui lähinnä puhelimitse, luokanopettajan välityksellä tai sattumalta opettajan vapaa-aikana (esimerkiksi kauppamatkalla), välituntivalvonnan aikana tai koulukyytiä

odotellessa. Vanhemmat eivät myöskään erityisopettajan mielestä odottaneet heidän yhteydenottojaan. Syynä yhteydenpidon vähäisyyteen oli, että oppilaan ongelma miellettiin helposti negatiiviseksi ja sen kohtaaminen ajoittain vaikeaksi ja energiaa sitovaksi asiaksi.

” En mä ainakaan jaksaa ottaa kovin paljoo yhteyttä ja jotkut vanhemmat ottaa ja on nii aktiivisia vanhempia, et pyytää neuvottehlu...” (Eriop6)

” Mä olen yhteydessä vanhempiin tasan kyllä sen verran, kun mä katon niinku ajattelen, että se on tarpeellista.” (Eriop10)

Erityisopettajan pitkäaikainen kokemus ja tunnettavuus kunnassa helpottivat yhteistyötä. Tällöin vanhempien kanssa oli helppo tehdä yhteistyötä ja vanhemmat myös vaativat erityisopetuksen palveluita. Lisäksi pienen paikkakunnan etuja oli, että asukkaat tunsivat toisensa. Vanhempien asenteet erityisopetusta kohtaan oli erityisopettajien mielestä muuttumassa myönteisemmiksi.

” Sitä muistellaan omaa nuoruutta. Erityisopetus on ollu sillo rangaistuskeino..., että totta kai sitä pelätää, mitä tää o ja toiset o taas hirvee huojentuneita, ko ne huomaa, et joku ottaa asiakseen neuvoo.” (Eriop14)

” Asenteet yleensäkin lukiongelmia ja muita kohtaan on muuttunut. Näitä hyväksytään paremmin.” (Eriop13)

” Olen ollut täällä tosiaan jo kauan, alkaa olemaan tuttu vanhemmille. Ja paljon soitellaan ja kun tulee asiaa niin yleensä soitellaan, joskus kutsutaan koululle jos halutaan tarkemmin keskustella.” (Eriop16)

” Jos ykkösen aikana tulee semmosia, et mistä tässä on kyse, et kokoonnutaan ja sit rohkeasti kokoonnutaan taas yhdessä. Et tämmösellä pienellä paikkakunnalla se on oikeasti aika helppoo.” (Eriop7)

Yhteistyötä vanhempien kanssa tehtiin myös luokanopettajien välityksellä. Tällöin käytettiin ”pehmeämpää” tapaa viestittää lapsen vaikeudesta kotiin. Luokanopettajia käytettiin myös viestinviejinä, esimerkiksi he kertoivat vanhemmille tapaamistilanteissa erityisopettajan suorittamien testien tuloksia ja oppilaan menestymistä saneluissa. Erityisopettajat kokivat olevansa myös joskus ”ilon pilaajia” lapsen kouluelämässä.

” Mut kato, me ollaan vähä semmosii, ei hyvin miellyttäviä siis hyvänen aika, ajattele eka luokan vanhempi, sit tulee semmonen tantta ja sanoo, et nii täs ny kyl voi tulla, että joillakin saattaa olla. Sehän on aivan, ei se sovi ollenkaan.” (Eriop10)

” Yleensä se alote tulee, et ope sanoo mulle, et voisit sä soittaa, et on tullut tällast viestii tai sit vanhemmat on soittanu mulle. Yleensä vanhemmat kyselee, et miten on mennyt. Joillekin on, siis on kyllä vielä sellanen paniikki, kun erityisopettaja soittaa. Vielä tuntuu olevan se, että apua! Sit mä olen vaan selittäny, mikä tää mun toimenkuva on, et mitä mä teen.” (Eriop1)

” Se syy miks luokanopettaja on yhteydenpidos on, ettei pelästytetä vanhempia. Et teidän laps tarvitsee erityisopetusta, et se tehdään niinko mahdollisimman pehmeesti, mut kyllä se helpottaa todella paljon mun työtäni.” (Eriop5)

Oppilaan vaikeampia ongelmia selvitettiin yleensä palaverissa joko erityisopettajan kanssa tai mukana on myös luokanopettaja. Tällöin kyseessä oli testauksiin lähettäminen, oppilassiirrot ja opetussuunnitelmalliset kysymykset. Vanhempien kanssa yhteistyötä tehtäessä oli selviä puutteita tiedon kulussa. Erityisopettajien välittämä yleinen tieto ei aina tuntunut saavuttavan vanhempia. Kyse lienee kuitenkin subjektiivisesta tiedon puutteesta. Tiedotustoiminnan avainaluetta oli henkilökohtainen neuvonta. Vaikka erityisoppilaan vanhemmilla olisikin faktatiedot, he tarvitsevat apua niiden tulkinnassa ja soveltamisessa omiin tietoihinsa.

7.3.4. Yhteistyötä asiantuntijoiden voimin

Oppilashuolto toimi 14 tutkimuksessa mukana olleessa kunnassa. Oppilashuollon työryhmään kuuluivat mm. kouluterveydenhoitaja, sosiaalitoimen edustaja, koulunjohtaja, psykologi, luokanopettaja ja erityisopettaja sekä mahdollisesti muita asiantuntijoita. Oppilashuollon työryhmä työskentely oli muotoutunut kunnan omien koulujen tarpeista. Joissakin kunnissa se toimi hyvinkin säännöllisesti, joissakin vain tarvittaessa. Osa-aikaisen erityisopettajan osallistuminen oppilashuoltotyöryhmään oli yhteydessä käsiteltäviin asioihin. Aina erityisopettaja ei katsonut tarpeelliseksi osallistumista oppilashuollon palavereihin. Oppilashuollon työryhmissä käsiteltiin ensisijaisesti koulun sisältä nousseita oppilaslähtöisiä ongelmia. Lisäksi oppilashuoltotyöryhmä piti erilaisia ”linkki-kokouksia”, joissa käsiteltiin erityisteemoja. Tällaisia aiheita olivat yhteistyö päiväkoteihin ja oppilaiden siirtyminen ala-asteelta yläasteelle.

Osa-aikaiset erityisopettajat kokivat oppilashuoltotyöryhmän eri asiantuntijoista koostuvaksi tiimiksi, jossa ongelmat olivat sellaisia, että ne vaativat jatkotoimenpiteitä. Yleensä jatkotoimenpiteistä sovittiin ryhmässä. Tärkeimmäksi näistä asiantuntijoista nousi psykologin kanssa tehtävä yhteistyö. Psykologin kanssa keskusteltiin vaikeuksista, sovittiin testauksista ja käytiin palautekeskustelut. Yhteistyö psykologin kanssa oli tiivistä. Tapaamisia ja yhteydenottoja oli puolin ja toisin erityisopettajan ja psykologin välillä.

” Psykologi tulee kerran kuukaudessa...Sitten kokoonnutaan semmosella porukalla, missä on luokanopettaja, vanhemmat, psykologi ja minä. Ja siinä yhteydessä puretaan. Kaikki tapahtuu sillä tavalla, että vanhemmat ovat koko ajan tietoisia, ettei psykologi esimerkiksi lähetä mulle jotain tuloksia ilman, että vanhemmat tietävät niistä. Siinä on tällainen avoimuuden periaate.” (Eriop7)

” Minä soitan koulupsykologille ja pyydän häntä tulemaan koululle milloin tarvetta on ja sitten palaveerataan niitten kans, joitten kans tarvii. Mut pienillä kouluilla on toisaalta se, et niillä on näitä integraatio-oppilaita niin paljon enemmän, et koulupsykologi pitää aika tiivistä yhteyttä muutenkin.” (Eriop5)

Koulupsykologi oli myös toiminnan kehittämisesssä mukana ja toi uutta tietoa erityisopetuksen kysymyksiin.

” Me keskustelemme kaikista semmosista kehittämisasioista, mitä vois tehdä ja mitä vois kehittää ja monta kertaa siinä on meidän psykologikin mukana.” (Eriop11)

” Meillä on hyvin aikaansa seuraava koulupsykologi, joka tässä on hyvin merkittävä asia. Siitä on kauan kun käytiin erityiskoulussa, mäkään en vielä oikeastaan dysfaattisista lapsista tiennyt sen kummemmin. On kiva, että saa tehdä psykologin kanssa töitä.” (Eriop16)

Koulupsykologi oli henkilö, jonka kautta saatiin tietoa siitä, mistä lapsen ongelmissa oli kyse. Hänen asiantuntemuksensa oli ensiarvoisen tärkeää silloin, kun oppilaan ongelmat piti määritellä, eikä erityisopettajan oma asiantuntemus ollut riittävä. Yhteistyö jatkui palautekeskusteluiden kautta ja samalla erityisopettaja sai tietoa siitä, miten lapsen kanssa jatkossa toimitaan. Psykologin asiantuntemus tuki myös erityisopettajan arvioita oppilaan ongelmista ja tukitoimien tarpeellisuudesta silloin, kun asiasta keskusteltiin vanhempien kanssa.

Koulutoimenjohtajien arviot oppilashuoltotyöryhmän toiminnasta vaihtelivat kielteisestä myönteiseen. Silloin kun kunnassa ei ko. ryhmää ollut ei sitä myöskään nähty tarpeellisena. Koulutoimenjohtajat osallistuivat oppilashuoltotyöryhmän työskentelyyn harvoin. Osallistumisen syynä saattoivat olla erityisluokkasiirrot tai opetussuunnitelman muutokset. Oppilashuoltotyöryhmä koettiin keskustelufoorumina, jossa tuetaan sekä luokanopettajan että erityisopettajan työtä.

Kunnan sisällä eri kouluilla oppilashuoltotyöryhmien käytänteet vaihtelivat. Pienten koulujen opettajat pitivät oppilashuoltotyöryhmää tarpeettomana ja se kokoontui vain tarvittaessa, ehkä kerran lukukaudessa. Suuremmilla kouluilla oppilashuoltotyöryhmä kokoontui säännöllisesti ja siihen luokanopettajat kokoontuivat vain tarvittaessa. Oppilashuoltotyöryhmässä ongelman käsittely avasi uusia näkökulmia ongelmaan ja oli tukemassa luokanopettajan työtä.

” En mä ole millään tavalla osallistunu. Mikä se sit on? No joo, olen mä sit ollu. Kyl ne sitten on tännekin tullu ja on soiteltu. On tavallaan saanut tukea sit. Joo.” (Lkop14)

” En tiä mitään asiasta. Muuta kuin, että meillä on epävirallinen oppilashuoltotyöryhmä täällä, joka on tämä porukka täällä, joka heiluu. Mutta ei se ole mikään virallinen, että keskustassa on sitten oikein virallinen.” (Lkop2)

” Se on kirjattu ylös, mutta ei se ole kokoontunut. Ei meillä ole mitään tarvetta sellaiseen, ei ole nähty, että olis ollut tarvetta. Ehkä me luotetaan aika paljon siihen, että me pystytään kommunikoimaan meen erityisopettajan kanssa asiat ja et se yhteistyö toimii siinä. Sen takia meillä ei ole tämmöstä yhteistä.” (Lkop10)

” Se on tarvittaessa. Kyllä se on ehdottomasti hyvä sillä lailla, että sitä on ite jotenkin laput silmillä... näkee vain yhdestä suunnasta sen asian ja hyvä, että siellä on koulupsykologi ja terveydenhoitaja ja kumppanit tuomassa sitten uutta katsantokantaa siihen ja tuota vähän niinko omia mielipiteitä tulee korjailtua.” (Lkop10)

Oppilashuoltotyöryhmässä erityisopettaja lähinnä konsultoi ja toi omaa asiantuntemustaan ongelman ratkaisemiseksi. Joissakin tapauksessa erityisopettaja vastasi jatkotoimenpiteistä ryhmän päätöksellä. Oppilashuoltotyöryhmän heikkoutena nähtiin sen laaja kokoonpano ja osallistujien moniammatillisuus. Vaitiolovelvollisuus sitoo tiettyjä ammattiryhmiä, jolloin päätöksenteossa ei ole käytettävissä kaikkea tietoa. ” Jos ajattelee sosiaalipuolen ihmisiä, että mis se raja menee, mitä he voi kertoa. Tietyllä tavalla semmoset asiat, jotka jotenkin vaikuttaa koulunkäyntiin, häiritsee sen oppilaan koulunkäyntiä, niin ei hekään ihan kaikkee kerro.” (Eriop10)

Ammatillinen erilaisuus koettiin esteeksi tulokselliselle päätöksenteolle. ” Se on siis alkanu sillon semmosten ihmisten voimin, jotka ei oo tienny, miten asiasta pitäis puhua ja millä tavalla käsitellä. Ne on kauheita ne tilanteet, kun viran puolesta ihmiset joutu siihen ja ovat yrittäneet parhaansa mukaan tehdä ja varmaan tehny ihan hyvääkin työtä, mutt enimmäkseen kärsimystä.” (Eriop4)

Päätöksenteko oppilashuoltotyöryhmässä oli kollektiivista ja päätöksen toimeenpano delegoitiin jollekin ryhmäläiselle. Parin viikon jopa kuukauden kuluttua asiaan mahdollisesti palattiin ja tiedotettiin ryhmän jäsenille, jos toimeenpano oli edistynyt. Päätöksenteko oli hidasta ja monet akuutit tilanteet ehtivät vanheta odottaessa ryhmän kokoontumisia.

” Oppilashuoltotyöryhmä on ihan sellanen hyvä juttu ja sen mukaan toivon sitten, että nämä psykologi tai jos joutuu ottamaan sosiaalipuoleen, niin he tosiaankin tarttuis siihen ja hoitais homman, mikä heille annetaan, joka heidän toimenkuvaan kuuluu.” (Lkop15)

” Se, joka sit lähtee juttua viemään vois kanssa informoida opettajaa, missä mennään. Näin ei aina kuitenkaan ole käynyt. En tiedä onko se vaitiolovelvollisuus vai mikä, mutta tieto ei kuitenkaan kulje ja kun luulee, että joo varmaan tän oppilaan juttu on jo vaikka kuinka pitkällä, niin voikin olla, että on ehkä vasta lähetty kirje kotiin. Mulla oli oppilas testauksessa syyskuussa, niin palaveri tuloksista voitiin pitää vasta huhtikuussa, että melkein koko lukuvuosi meni odotellessa.” (Lkop1)

7.3.5. Koulunjohtaja erityisopettajan puolustaja

Koulutoimenjohtajat korostivat koulunjohtajien asemaa oman yksikkönsä johtajana ja neuvottelukumppanina erityisopetuksen kysymyksissä. Lisäksi johtajien tehtävänä oli valvoa koulun toimintaa ja kohdistaa erityisopetuksessa käytettävät resurssit oikein.

” Kaikki tämmöset oppilassiirrot kyllä ne lähinnä neuvotellaan johtajien kanssa, että johtaja on siinä hyvin keskeinen.” (KtjF)

” Koulunjohtajakokouksissa niin kyllä sitten siellä puhutaan joistakin oppilasasioista ja järjestämisestä, puhutaan tuntikehyksestä ja näistä.” (KtjG)

” Johtajalla on valvontarooli ... se on valvontarooli.” (KtjB)

” Koulunjohtaja tuntee sitten koulun tilanteen ja osaa varmaan tätä pientä vähäistä resurssia priorisoida siellä koulussa oikein, että sitä käytettäisiin mahdollisimman optimaalisesti ja tätä kautta hänellä olis tämmösiä velvoitteita ja vaikutusmahdollisuuksia.” (KtjA)

Erityisopettajat kokivat koulunjohtajat enemmän yhteistyökumppaneina, jotka tarvittaessa pitävät heidän puoliaan. Koulunjohtaja tunsikin koulunsa tarpeet ja neuvotteli oppilaista erityisopettajan kanssa sekä oli valmis tuntijärjestelyihin ja puolustamaan alaisiaan sekä toimimaan osa-aikaisen erityisopettajan asianajajana keskusteluissa koulutoimenjohtajan kanssa. Koulunjohtaja toimi myös tiedottajana. Joissakin tilanteissa koulunjohtaja tiedotti päätöksistä, jotka muutoin olisivat kulkeneet hallinnollista tietä.

” Me todettiin koulunjohtajan kanssa, et nyt olis paikallaan saada yks ylimääräinen tunti. ” (Eriop9)

” Kyl se varmaan koulujohtaja pitää mun puoliani näissä asioissa. Tuntimäärän pienentämiseen puuttui rehtori. Joka kyllä sitten sanoi painavan sanan. Ja sitten muidenkin tunnit järjestyivät siinä samalla. ” (Eriop3)

” Johtajaopettaja oli saanut tämmösen listan jaetuista erityisopetustunneista, mistä hän huomasi, et multa puuttuu kaks koulua ja sitten hän soitti mulle mökiltään, et tiedotus kulkee näin. Toi noi sit mä soitin puolestani taluspäällikölle ja kysyin, et mitä tää tarkoittaa, et kun mä kuulen näin. Mä sanoin, että voin antaa tän koulun tunteja ja me sit sovittiin keskenämme, et mitkä. Siinä yhteydessä pyysin, et esimerkiks kun tämmöset tunnit annetaan pois, niin neuvoteltais kyseisten henkilöitten kanssa ensin. ” (Eriop5)

Koulunjohtajat olivat linkkejä koulutoimenjohtajan ja erityisopetuksen välillä. Koulutoimen oppilassiirtoja koskevat päätökset tehtiin sekä koulunjohtajien että erityisopettajien neuvottelujen pohjalta. Oppilassiirroissa oli myös kyse taloudellisesta näkökulmasta, koska jokainen erityisopetukseen siirto toi lisäkustannuksia koulutoimelle. Koulunjohtajat olivat myös yhteistyökumppaneita ja tuo yhteistyö oli molemminpuolista. Erityisopetuspalveluiden takaaminen omalla koululla merkitsi oppilasongelmiin asiantuntemusta ja toimijaa, jotka muuten lankesivat opettajille ja johtajalle.

7.3.6 Miten toimijoiden intressit heijastuivat osa-aikaisen erityisopettajan työhön

Weiss (1995) määrittelee intressit oman edun tavoitteluksi, jolloin poliitikot haluavat säilyttää asemansa, byrokraatit budjettiosuutensa ja opettajat autonomiansa. Poliitikot ja koulutoimenjohtajat ovat toimineet budjetin tasopainottamiseksi ja tarvittavien säästöjen saavuttamiseksi. Poliitikkojen tehtävänä on ollut määritellä säästötavoitteet ja hyväksyä toimeenpantavat säästöt. Poliitikot ovat säilyttäneet asemansa siitakin huolimatta, vaikka osa-aikaiseen erityisopetukseen kohdistuneet säästöehdotukset on hylätty. Poliitikkojen päätöksentekoa ovat ohjanneet erityisopettajan asiantuntemus ja perustelut oman työalansa puolesta.

Koulutoimenjohtajien asema on kaksitahoinen: toisaalta heidän tehtävänä on ollut koulutoimen kehittäminen ja toisaalta säästöjen kohdentaminen. Osa-aikaisen erityisopetuksen säästöpäätösten kumoutuminen poliittisessa päätöksenteossa oli heikentänyt tai katkaissut vuorovaikutuksen erityisopettajan ja koulutoimenjohtajan välillä. Hallinnollista päätöksistä tiedottaminen virallisesti ei

myöskään edistänyt vuorovaikutusta. Oman työpaikkansa puolustamisen hintana oli yhteistyön heikentyminen tai loppuminen koulutoimenjohtajan kanssa.

Koulutoimenjohtajan ja erityisopettajan vuorovaikutus on yksisuuntaista silloin, kun hallinnollisista päätöksistä tiedotettiin virallisesti. Monesti vuorovaikutus tapahtui kuitenkin keskinäisinä keskusteluinä, joissa kumpikin osapuoli toi omat intressinsä julki. Keskustelun aiheina olivat mm. resurssien oikea suuntaaminen, oppilasaines ja työn kehittäminen. Erityisopettajien intressejä leimasi halu lisäresurssiin ja koulutoimenjohtajat pyrkivät resurssin mahdollisimman tehokkaaseen hyödyntämiseen.

Kouluinstituutiossa erityisopettaja toimi paitsi omien intressiensä suunnassa, mutta huomioi hyvin joustavasti muiden toimijoiden intressejä. Erityisopettajan olivat autonomisia, oman työalansa hallitsijoita. He päättivät ketä he opettavat, koska he opettavat ja missä he opettavat. Luokanopettajien omat intressit erityisopettajan työn sisältöön eivät juurikaan saaneet vastakaikua erityisopettajilta. Luokanopettajat pyrkivät ohjaamaan erityisopettajan työtä oman luokkansa erityisopetuksen tarpeesta käsin. Erityisopetuksen resurssien vähäisyys pakotti erityisopettajaa suuntaamaan työpanoksensa niiden oppilaiden tarpeiden mukaisesti, jotka erityisopettaja määritteli työsektorilleen kuuluvaksi.

Intressiristiriitoja syntyi lähinnä tilanteissa, joissa luokanopettaja pyrki omien intressiensä kautta ohjaamaan erityisopettajan työn kohdentamista omien tarpeidensa suunnassa. Tällaisia tilanteita aiheuttivat näkemyseroja ongelmista, joihin erityisopettajan tulisi puuttua. Osa-aikaisen erityisopetuksen säännöllisyys oppituntien, työtapojen ja oppilasaineen suhteen tuntuivat luokanopettajista ajoittain joustamattomuudelta. Luokanopettajat odottivat erityisopettajan puuttuvan myös akuutteihin ongelmiin. Erityisopettajan persoonallisuus vaikutti myös vuorovaikutustilanteisiin koulussa.

Luokanopettajat kokivat olevansa päävastuussa oppilaista. Oppilaiden irrottaminen luokkatilanteesta tuotti ajoittain, etenkin iäkkäämpien luokanopettajien kanssa, hankaluuksia. Erityisopettajien mielestä luokanopettajat halusivat selvittää yksin ja saattoivat jopa kokea epäonnistuneensa opetuksessa, jos oppilas oli erityisopetuksessa. Yleisopetus ja erityisopetus koettiin myös kilpailutilanteena. Lisäksi luokanopettajien mielipiteissä heijastui erityisopetuksen hyöty, ”pysyykö kannettu vesi kaivossa?” Arvostelua kouluinstituutiossa herätti myös erityisopettajan työn kiireisyys, kaavamaisuus ja vain oppilasongelmien pinnan raapaiseminen.

Vaikka erityisopettajan työ kouluilla herätti arvostelua ja kritiikkiä, luokanopettajat pitivät osa-aikaista erityisopetusta välttämättömänä oman työnsä tukimuotona. Luokanopettajat kokivat olevansa asiantuntijoita erityisopetuksen kysymyksissä lähinnä siinä, että he havaitsivat ongelmaoppilaat ja erityisopetuksen tarpeen luokassaan melko nopeasti. Mitä nuo tukitoimenpiteet olisivat tai millaisista ongelmista lopulta oppilaiden kohdalla on kyse, kuuluivat yksimielisesti erityisopettajan asiantuntemuksen piiriin.

” En mä pidä itseäni kovin hyvänä asiantuntijana. Mä olen ehkä hyvä siinä, että mä havaitsen, jos joku tarvitsee tukea eli siinä mä olen hyvä. Mutta sitä tukee mä en pysty antamaan enempää, ehkä tommosta tukiovetuksen muodossa ja tollasta, mutta ei mulla ole sellasiin mahdollisuuksiakaan.”
(Lkop15)

” En mä itteeni kauheen asiantuntijana pidä, että kaks opintoviikkoo erityispedagogiikkaa luku sen perusjutun ja niin. Ja jos on oppimisvaikeus, mikä oppimisvaikeus, mistä se johtuu, en mä tämmösii pysty. Kyllä mä tukeudun erityisopettajaan.” (Lkop7)

” Eihän se asiantuntemus ihan hyvä voi olla, kun ei ole koulutusta, mut kyl mä nyt huomaan heti, mikä ei nyt ole ihan normaalisti. Kyllä mä aika nopeesti huomaan, kun ekalle luokalle tulee oppilaita, ei siinä kauan mene. Kyl mä huomaan mille täytyy jotakin tehdä.” (Lkop3)

” No en mä oikein asiantuntija, opittavaa on paljon, jonkin verran tiedän. Sit on huomannut, että miettii itekseen niin kovin helposti ajattelee, et se nyt on sit sitä, eikä se sit oookkaan. Varuillansa täytyy olla, että vaikka kuinka paljon tietäis jostain asiasta, nii ei se sit oookkaan, vaikka se siltä voimakkaasti näyttäis. Mä olen tehnyt erityispedagogiikan abbron sillai, et se oli semmosta tenttimistä ja kirjan lukemista, et saa hyvän numeron.” (Lkop9)

Luokanopettajien mielestä piilo-ongelmat tai suoranaiset konfliktit syntyivät vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa silloin, kun oppilailla oli koulunkäyntiin liittyviä ongelmia. Ongelmia vanhemmat purkivat soittamalla opettajalle, käymällä koululla ”haukkumassa” opettajaa tai lähettämällä syyttäviä viestejä oppilaan mukana opettajalle. Erityisopettajan kanssa tehtävässä yhteistyössä ei luokanopettajien mielestä esiintynyt ongelmia.

Vanhempien suhtautumista kuvastivat toisaalta pelko oman lapsen erityistarpeista ja toisaalta tyytyväisyys saadusta tuesta ja opetuksesta. Vanhempien intressinä oli tietenkin lapsen koulumenestys niin, etteivät tukitoimenpiteitä tarvittaisi. Omat koulukokemukset ja erityisopetuksen leimaavuus apukoulunimityksineen elivät opettajien mielestä yhä vahvasti vanhempien suhtautumisessa erityisopetukseen. Ensimmäinen reaktio lapsen erityisopetuksen tarpeeseen olikin kielteinen ja tuo reaktio kohdistettiin luokanopettajaan. Ensimmäisen kielteisen reaktion jälkeen useimmat vanhemmat olivat kuitenkin tyytyväisiä erityisopetukseen ja siinä saavutettuihin tuloksiin.

Vanhempien soittopyynnöt ja kiinnostus oman lapsen koulumenestyksestä lisäsivät ja syvensivät vuorovaikutusta erityisopettajan ja kodin välillä. Vanhempien pyynnöt lapsen erityisopetukseen pääsemisestä suuntasivat erityisopettajan työtä. Rima erityisopetukseen madaltui näissä tilanteissa. Koulun taholta erityisopetuksen kysymyksissä koteja lähestyttiin hyvin varovasti, mahdollisimman pienin askelin. Luokanopettajat tiedottivat lähinnä ongelmista ja koulumenestyksestä. Erityisopettajat toimivat asiantuntijoina, jotka puolestaan välittivät keinoista ongelmien korjaamiseksi. Vuorovaikutus vanhempien ja opettajien kanssa muuttui selkeästi myönteisemmäksi silloin, kun oppilas oli saatu erityisopetuksen piiriin. Tukitoimenpiteiden hyväksyminen ja siinä saavutetut tulokset palautuivat erityisopettajalle vanhempien kiitoksina.

Yhteenvetona voidaan todeta, että erityisopettajan toiminnan säännöt haettiin koulun vakiintuneista käytänteistä, opetussuunnitelmasta ja ajankäytön tarkoituksenmukaisuudesta. Toimintaa muoivasivat oman työn asettamat velvoitteet ja ympäristön odotukset. Intressiristiriidat olivat kuitenkin väistämättömiä erityisopettajien toiminnassa. Opettajien odotukset ja erityisopettajien palvelut eivät aina kohdanneet. Erityisopettajien itsenäisyys sekä toisaalta joustavuus ja sopeutumistaito edesauttoivat sopuisan rinnakkaiselon säilymistä yleis- ja erityisopetuksen välillä. Koulutoimenjohtajat olivat esimiehinä, joiden kanssa vuorovaikutus oli ”virallista”. Näissäkään vuorovaikutustilanteissa ei vältytty intressiristiriidoilta. Eniten ongelmia synnyttivät erityisopettajan

toimeen kohdistuvat muutokset. Joissakin kunnissa tilanteet vaikuttivat edelleen vuorovaikutukseen. Yleisesti voidaan todeta, että pikkukonfliktit tulivat ja menivät ja yhteistyö jatkui niistä huolimatta.

7.4. ” Arviointi on hirveen käytännön läheistä, semmosta musta tuntuu-periaatteella”

7.4.1 Uusi arviointi lapsen kengissä

Sivistysvaliokunnan mietinnössä (1998, 20) korostetaan keskeisten tavoitteiden arviointia. Arvioinnin tulee kohdistua tasa-arvon toteutumiseen perusopetuksessa, mikä käsittää myös valtakunnallisen yhdenvertaisuuden. Erityisen tärkeää on sen arvioiminen, miten on onnistuttu lasten opettamisessa ja kasvattamisessa. Tärkeää on arvioida myös koulun toimivuutta oppimis-, kasvatus- ja työyhteisönä. Arvioinnilla pyritään tukemaan koulujen itsearviointia ja arviointia tulee kehittää koulutuksen järjestäjän, opettajien, vanhempien ja oppilaiden yhteistyönä.

Koulun itsearviointi, samoin kuin osa-aikaisen erityisopetuksen arviointikäytännöt olivat vasta kehitteillä kunnissa. Erityisopetuksen arvioinnissa noudatettiin perinteisiä oppilasarvioinnin menetelmiä. Erityisopetuksen arviointikeskusteluja käytiin luokanopettajan ja erityisopettajan palautekeskusteluina erityisopetustuntien jälkeen välitunnilla. Pääpaino keskusteluissa oli se, mitä erityisopettaja oli tehnyt oppilaan kanssa ja mitä edistymistä hänen mielestä oppimisessa oli tapahtunut.

Erityisopettajat tekivät jatkuvaa arviointia opetustyössään. Oppilasta koskeva päätöksenteko eteni ohjatun kehämallin mukaan, jossa suoritettujen toimenpiteiden jälkeen tapahtui arviointi. Opettajat näkivät tämän keskeiseksi arvioinnin muodoksi omassa työssään. Arviointi sidottiin kiinteäksi osaksi omaa työtä. Koulutuspoliittisessa keskustelussa esille nousut arviointi ja tulosvastuullisuus herättivät erityisopettajissa varauksellista suhtautumista. Perinteisesti arviointi oli koskenut oppilaita ja heidän suorituksiaan. Nyt esille nousut opettajien työn arviointi koettiin vaikeana ja pelottavanakin asiana. Tieto siitä, mitä ja miten tulisi omaa työtä arvioida, puuttui.

Oppilasdiagnosoinnissa opettajat käyttivät testejä, lukukokeita, saneluja ja oppilasseurantaa. Oppilasarvioinneista välittyivät myös tiedot luokanopettajille. Puheopetuksessa tulokset näkyivät selkeimmin ja siitä oli helppo antaa arvio. Myös koulutoimenjohtajien mielestä erityisopetuksen puheopetuksen tulokset näkyivät, muilta osin erityisopettajan työn tuloksellisuutta oli vaikea arvioida. Oppilas arviointi toimi myös oppilasseulana. Pienemmät resurssit kohdennettiin myös tarkemmin.

” Täällä erityisopetuksessa on paljon, roikkuu näitä, jotka on ollut monta vuotta ja mä totesin, että mun ei resurssit riitä. Mä vaan pudotin ne pois.” (Eriop7)

Omasta työstään opettajat kokivat saavansa palautetta eniten omilta oppilaitaan. Oppilaiden tyytyväisyys ja onnistuminen oppimisessa olivat opettajan työssä palkitsevaa. Jonkin verran tuli palautetta luokanopettajilta ja vanhemmilta.

” Kyllä mä siis kiitosta olen saanut ja tota, mutta harvoin, täytyy sanoo, et harvoin ” (Eriop6)

Koulutoimenjohtajat eivät myöskään usein antaneet palautetta erityisopettajalle työstä. *”Jaa... erinomaisen vähän, joskus saattaa lipsahtaa hyväkin sana kyllä, mutta en mä kielteistäkään anna.” (KtjE)* Erityisopettajat eivät myöskään kokeneet saavansa palautetta koulutoimenjohtajalta. Koulutoimenjohtajat myöntävät tietävänsä liian vähän, jolloin palautteen antaminen oli vaikeaa. *”Mun on tietysti vaikeeta antaa palautetta, kun ei ole tarkkaa tietoa siitä, että millä tavalla hän noita asioita hoitaa.” (KtjA)* Palautteen antaminen liittyi myös siihen, miten erityisopetukseen varattua resurssia hyödynnettiin.

”Sen nyt varmaan menee siihen, ne vähät voimavarat menee oikein, ettei sitä vähää voimavaraa sitten haaskata. On ihan turhaa haaskata sitä vähää voimavaraa semmosen lapsen opettamiseen, se joko tippuu kelkasta ja menee mukautettuun.” (KtjD)

Erityisopettajat arvioivat omaa työtään käyttämällä päiväkirjaa, johon kirjataan oppilaiden edistyminen sekä kokoamalla omia tilastoja ja arviointeja oppilaista. Tilastokeskus on tarvinnut näitä arviointitietoja kahdessa tapauksessa. Kunnassa näitä tietoja olivat hyödyntäneet vain erityisopettajat itse.

Arvioinnin liittäminen tulostavastuuseen omasta työstä herätti seuraavanlaisia mielipiteitä:

” Meillä se on sit korvien välissä se tulostavastuu, tulostavastuun kokeminen. Mehän ei sitä kovin paljon jouduta ulospäin esittelemään näitä työn tuloksia, et en mä osaa. Se on vaikeaa. Mä vähän säikähdän tulostavastuuta, koska tämä meidän työ on tavattoman pitkäjänteistä. ” (Eriop3)

” Mä en todellakaan tiedä sit millä tavalla mun työtäni tällä tavalla arvioitais, sit mä en oo oikee vielä ratkaissut enkä mä sitä kauheesti oo pohtinut.” (Eriop10)

” Tulostavastuu onkin mielenkiintoinen juttu, miten sitä tullaan arvioimaan. Mä en ole suostunut sitä sillain ajattelemaan ” (Eriop16)

” Kun mua aina kiitetään, et kiitos opetuksesta ko lähdetään, ni se on kuule mannaa vanhalle sielulle, mutta tota kyllähän se on tietysti, eihän niille oppilaille, ei ne ota vastaan enempiä kuin niille on annettu. Vaikka sä kiertäisit ja kaartasit monnee. Tää siinä onkin nyt ko sä kysyit arvioinnista, että miten arvioin, ni mä kärsin kauheesti, jos mä en saa oppimaan, mitä mä yritän. Siis ihan rehellisesti sanoen, mul on moni sanonu, et tosta murheita otat, mut kyl mä pakkaan ottamaan. Välil menee paremmin, välil menee huonommin ja välil olen oikeenkin tyytyväinen.” (Eriop6)

Oman työn arviointi koettiin vaikeaksi ja epämääräiseksi. Tieto siitä, miten kyseinen oman työn arviointi suoritetaan, puuttui. Selvää muutosvastarintaa oli myös olemassa. Perinteinen oppilasarviointi koettiin riittävänä. Osaksi vastanneiden ikärakenteesta johtuen ei arviointi jaksanut herättää kovinkaan suurta mielenkiintoa. Samoin sijaisina toimivat eivät nähneet arviointia

keskeisenä omassa työssään. Se joukko, jota arviointi tulee vuosien kuluessa enemmän koskettamaan, oli melko pieni haastateltavista erityisopettajista.

Kuntien arvioinnin kehittämistyö oli edennyt osa-alueittain. Yhdessäkään tapauksessa osa-aikainen erityisopetus ei kuulunut koulun itsearvioinnin osa-alueisiin. Erityisopetuksen arvioinnin merkitystä ei myöskään osattu arvioida. Oppilasarvioinnin tulokset koskettivat hyvin läheisesti luokanopettajan omaa työtä ja omaa oppilasarviointia..

” Kyl se arviointi on vaikee tehtävä, mut toi arviointi on tullut kyllä kovasti esille. Miten ne tulokset näkyy, no jossakin puheopetuksessa varmaan näkyy, mutta erityisopettajan työ on niin pitkällistä, että tulokset? Tosi vaikea arvioida.” (Lkop2)

” No arviointi on kunnassa vasta alullaan ja se on niin aluillaan tota, että me saatiin tos viime ses koulutukses saatiin se lomake sit, et mikä on tavallaan se työkalu, millä ruvetaan itseämme sitte arvioimaan. Mun mielestäni joku erityisopetus ei ole ehtinyttähän hommaan vielä mukaan. Oikeastaan on vasta opeteltu, mitä se arviointi on, sitä on vasta harjoteltu vähän.” (Lkop4)

” En mä tänä vuonna ole saanut mitään, mutta edistymisestä erityisopettaja kertoo suullisesti. En mä ole mitään paperia tänä vuonna nähnyt.” (Lkop12)

” Mä luulen, että me oltiin läpeensä kyllästyneitä koko arviointikeskusteluun, et se jäi vähän, mut nyt ollaan näitä uusia tietysti opetussuunnitelmaan liittämässä. Mutta se on vasta meillä tulossa puheenaiheeksi. Et nyt on oltu puol vuotta rauhassa, et koulutoimi ei ole painostanut meitä siihen. Erityisopetuksen arviointi tulee siinä mukana, ei se ole mikään irrallinen. Koska se on meen koulun opetusta, niin ilman muuta se kuuluu siihen.” (Lkop8)

” Arviointi onkin vaikeeta. Me ollaan aika vähän vielä arvioitu. Viime keväänä tehtiin semmonen arvio. Ja nyt on uus tekeillä. Mä en oikein osaa tuohon vastata. Kyl mä haluan tietää suunnilleen sen, että miten ne kirkonkylässä pärjää ja miten tämä mun oppilaani sijoittuu kirkonkylän oppilaisiin. Mä olen tottunut isoissa kouluissa rinnakkaisluokkiin, niin siellähän vertaillaan koko ajan. Se on mulle tärkeä tietää.” (Lkop3)

Lainsäädännön edellyttämää arviointijärjestelmä oli vasta kehitteillä kunnissa. Kunnat olivat perehdyttäneet opettajia arviointiin virkaehtosopimuksen mukaisessa koulutuksessa, ns. veso-koulutuksessa. Arviointi keskittyy koulujen itsearviointiin. Tällöin koulut arvioivat omaa toimintaansa asetettujen tavoitteiden suunnassa. Erityisopettajien eivät olleet mukana arvioinnin suunnittelussa tai projekteissa. Veso-koulutuksesta saatu tieto ei varsinaisesti hyödyttänyt osa-aikaisia erityisopettajia, koska erityisopetus oli jäämässä kehittämistyön ulkopuolelle.

”Meistä osa-aikaisista ei ole valittu ketään arvioinnin kehittämisprojektiin ja tota niitä yhteispalavereita ei ole ollut. Ei toistaiseksi liity vielä mitenkään ” (Eriop13)

”Kyllä arviointi on ihan lapsen kengissä meillä vielä”. (KtjB)

” Aika uutta meillä tää tuota ettei nyt ainakaan vielä ole edetty siihen, että erityisopetus otetaan yhdeks kohteeks.” (KtjG)

Vajaa puolet (3) haastateltavista koulutoimenjohtajista katsoi arvioinnin hyödyttävän lähinnä opettajaa itseään, ei osannut sanoa tässä vaiheessa arvioinnin merkityksestä mitään tai piti sitä turhana. Yli puolet näkivät arvioinnin vaikuttavan poliittiseen päätöksentekoon. Arvioinnilla pyritään välittämään tietoa erityisopetuksen nykytilasta, perustelevaan erityisopetuksen tarvetta ja osoittamaan sen tuloksellisuutta, jolloin päätöksenteossa huomioidaan taloudellinenkin tarve. Arviointi nähtiin myös mahdollisuutena markkinoida erityisopetusta yhtenä kunnan koululaitoksen palvelumuotona.

Perinteinen oppilasarviointi elää vahvasti osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Oppilasarviointi tulee kuitenkin olemaan vain yksi osa-alue arvioinnin kentällä. Arvioinnin kehittäminen kokonaisuudessaan on vielä lähtökuopissaan. Osa-aikaisen erityisopetuksen arviointia ei edes huomattu arvioinnin kohteena. Ainoastaan yhdessä kunnassa oli erityisopettaja pohtinut mahdollisuutta, esimerkiksi opiskelijoita käyttämällä laatia yhteisiä mittareita ja erityisopetuksen tarvekartoitusta.

7.4.2. Osa-aikaisen erityisopetuksen kehittäminen

Lainsäädännön uudistuksessa arvioinnilla on keskeinen merkitys. Oleellisinta on arviointitietojen tulosten määrätietoinen hyväksikäyttö koulutuksen kehittämisessä. Vaikka kunnissa ei tutkimuksen suorittamisen aikaan vielä ollutkaan systemaattisesti kerättyä arviointitietoa käytettävissä, oli haastateltavilla arkikokemuksen ja -tiedon myötä syntynyt näkemys siitä, mihin suuntaa osa-aikaista erityisopetusta tulisi kehittää. Tulevina kehittämistoimenpiteinä nousivat esille riittävien keinojen löytäminen alati kasvavan erityisopetuksen tarpeen hoitamiseksi ja integraatio.

Erityisopettajien ja koulutoimenjohtajien arviot tulevaisuuden osa-aikaisesta erityisopetuksesta yhtenivät siinä näkemyksessä, että erityisopetuksen tarve tulee kasvamaan ja opetuksen piirissä on moniongelmaisempia lapsia.

” Kyllähän ongelmat on yleisesti lisääntyneet. Et kyllähän me kaikki nää oppilaitten emotionaaliset sun muut ongelmat heijastuu myös lukihommiin ja puheeseen. Kyl ne selkeesti on lisääntyneet ja mitä mää oon ymmärtänyt ja mitä mää oon jutellu täälkin on ollut niinko ykkös – kakkosluokkien osalta aikamoinen vuosi verrattuna, mitä on ollut. ” (Eriop1)

Huolimatta ikäluokkien pienenemisestä oppilasmäärät osa-aikaisessa erityisopetuksessa eivät tule vähenemään. Syinä nähtiin yhteiskunnalliset muutokset ja perheiden ongelmat, jotka näkyvät lasten koulunkäyntiin liittyvinä vaikeuksina. Ongelma resurssien riittämättömyydestä oli selkeästi tiedostettu sekä opettajien että koulutoimenjohtajien kesken. Esille nousi myös ongelma pätevien osa-aikaisten erityisopettajien saamisesta virkoihin.

Koulutoimenjohtajien mielestä integraatio on eräs mahdollisuus erityisopetuksen järjestämiseksi. Tällöin tavoitteena olisi hoitaa mahdollisimman paljon erityisluokkien oppilaita yleisopetuksessa. Vuoden 1999 alusta voimaantulleet koululait painottavat erityisopetuksen järjestämistä muun opetuksen yhteydessä. Tämän tyyppiseen järjestelmään siirtyminen edellyttää, että oppilaan kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimet, ovat toteutettavissa. Toisaalta luokkien suuren koon

vuoksi järjestelmä edellyttäisi osa-aikaisen erityisopettajan olemista samanaikaisopetuksessa. Integraation kehittäminen kunnissa oli koulutoimenjohtajien mielestä haasteellista ja kehittämisen arvoinen asia.

Erityisopettajat eivät suoralta kädeltä nähneet integraatiota yhtä myönteisenä kehittämiskohteena kuin koulutoimenjohtajat. Integraatiota ei suoranaisesti vastustettu, mutta hyvä integraatio edellyttäisi taloudellista panostusta. Integraatiomyönteisyys hallinnon tasolla tulkittiin erityisopettajien taholta mahdolliseksi säästämiskeinoksi.

Erityisopettajien mielestä toimenkuva tulee kehittymään. Se tulee laajentumaan eri yhteistyömuotojen kautta. Lasten ongelmien moninaisuudesta ja vaikeusasteen syventyessä yhteistyötä tarvitaan eri asiantuntijoiden kesken. Yhteistyö tulee laajentumaan lapsen koulu-uran nivelkohtiin, kuten siirtymisessä päiväkodeista kouluun, toiselta luokalta kolmannelle ja ala-asteelta yläasteelle.

Oman työn kehittäminen ja oman asiantuntemuksen ylläpitämiseksi erityisopettajat pitivät täydennyskoulutusta tärkeänä. Koulutusmäärärahat eivät nykyisellään olleet suuria, mutta niihin oltiin kuitenkin tyytyväisiä. Sijaisina, ilman muodollista pätevyyttä toimivat erityisopettajat saivat osallistua kunnan rahoittamaan koulutukseen rajoitetusta. Sen sijaan heillä oli omia erityispedagogiikan opintoja meneillään. Riittävän koulutuksen turvaaminen jatkossakin koettiin ensiarvoisen tärkeänä.

Kuntien välinen yhteistyö ei edistänyt erityisopetuksen kehittymistä. Erityisopettajat eivät juurikaan olleet tekemisissä keskenään. Kuntien välistä yhteistyötä oli ainoastaan satunnaisesti. Yhteistyön merkityksestä oltiin kahta mieltä. Toisaalta se koettiin tarpeettomana, toisille yhteistyö olisi mahdollisuus mielipiteiden vaihtoon.

” En määhän ole yhteistyössä muitten kanssa. Aika vähän. Et kyl on ihan tämmöstä yksilöhommaa tää homma.” (Eriop2)

” Yhteen aikaan oli kerran, kaks kertaa vuodessa erityisopettajien tapaamisia. Mutta semmosta kyllä tarvittais. Ei ole enää mitään. Kunta ei maksa enää matkakorvauksia.” (Eriop12)

” Noo, se on semmosta virallisen epävirallista, et me annetaan sitten toisillemme, kun toinen soittaa, et kuule mulla on semmonen oppilas niin sitten vaihdetaan mielipiteitä.” (Eriop11)

Konkreettisia parannusehdotuksia osa-aikaisen erityisopetuksen nykyiseen toimintamalliin ei löytynyt. Resurssien pienuus nähtiin esteenä erityisopettajan toiminnassa. Yleinen toive oli, että erityisopettaja voisi panostaa enemmän oppilasta kohden. Tulevaisuuden uhkana nähtiin nykyisen resurssin supistuminen entisestään ja erityisopettajien väsyminen ja stressaantuminen.

” Enemmän resurssia niin, että erityisopettaja voi kuulua osana tätä koulu yhteisöä, eikä kiertelis pitkin kylän kouluja. Silloin se palvelis kaikkein parhaiten. Tukiopetusta vois lisätä niin, että joitakin asioita vois itsekin harjoittaa erityisopettajan ohjeiden mukaan. Kyllä mä tiedän, ettei kunnan taloudessa ole mahdollista tällaseen panostukseen, hyvä kun saatais pätevä erityisopettaja,

joka viihtyis useamman vuoden. Silloin kai siihen vois tulla enemmän suunnitelmallisuutta ja uusia tuuliakin.” (Lkop1)

” Toivoisin erityisopetuksessa samanlaista tasoo kuin nyt. Sitä on varmaan vaikee seuraavan erityisopettajan saavuttaa. Uhkana on, et se huononee tai loppuu kokonaan tai on sanottu, että se laajennettais jopa lukioon koskemaan. Silti erityisopettajia ei lisättäis. No sitähan se tarkoittaa, että meillä vähenee nekin vähät tunnit. Tai sit se vähenee niin että yks-kakkosella on niitä, mutta ei yläluokilla. Tarvetta on kyllä, et kyllä ne lukioppilaat kyllä vielä, ei ne mihinkään häivy, et se on heillä loppuun asti.” (Lkop11)

” Kehittämistä olisi aivan varmaan, mutta miten niin se onkin vaikea kysymys. Minulla on nyt ensimmäinen luokka ja tuntuu, ettei se erityisopettaja ehdi riittävästi edes tällä tasolla. Ilman muuta se aiheuttaa paineita luokanopettajalle, kun kaikki eivät edisty ja luokassa oppilaiden erot kasvavat jo näissä perustaidoissa. Mutta miten erityisopetuksella kyettäisiin tätä tilannetta korjaamaan? Enemmähän sen erityisopettajan tulisi siellä luokassa olla, mutta eihän se nykytilanteessa ole mahdollista, ei mitenkään. Tulevaisuudessa ne hienosäätöä tarvitsevat oppilaat jäävät hoitamatta ja erityisopetukseen karsiutuu ne vaikeimmat tapaukset, en osaa sano? Yksi ratkaisu olisi ihan koulukohtainen erityisopettaja.” (Lkop16)

” Tota se olis tietenkin sillä tavalla, et mulla olis vähemmän niitä kouluja. Mä voisin tavallaan oikeen erikoistua oppilaisiin, jotta mulla olis niinku isompi tuntimäärä, niin silloin tietenkin ne tuloksetki saattas olla nopeempia. Toisaalta myöskin pitkällä tähtäimellä, välillä tapahtuu semmost kypsymistä, et sit on taas niinko helpompaa mennä eteenpäin.” (Eriop11)

7.4.3 Miten arviointi toimii ja miten se suuntaa erityisopetusta?

Arviointi toimii perinteisellä tavalla eli oppilasarvioinnin kautta. Erityisopettajat käyttävät testejä, saneluja, erilaisia tehtäviä ja havainnointia oppilaan edistymisestä. Palautekeskusteluissa opettajien ja vanhempien kanssa käytetään tätä arviointitietoa hyväksi. ”Musta tuntuu” tieto täydentää tätä arviointia.

” Se arviointi on hirveen käytännön läheistä. Se on semmosta musta tuntuu- periaatteella.” (Eriop5)

Nykyinen arviointijärjestelmä ohjaa erityisopettajan omaa työtä, oppilasvalintaa ja omien resurssien oikeaa suuntaamista. Tilivelvollisuus tuntui erityisopettajista vieraalta käsitteeltä. Samoin ajatus siitä, että arvioinnilla olisi kehitystä ohjaava vaikutus, ei toistaiseksi kunnissa vielä toteutunut. Arviointijärjestelmä oli ”lapsen kengissä” ja tieto arviointijärjestelmästä puuttui. Opettajille kohdennettu arviointikoulutus ei myöskään ”kolahtanut” erityisopettajiin.

Luokanopettajien haastatteluissa tuli selkeästi esiin kuntien käynnistämä arviointityö. Uudella koululalla on ollut selkeä painoarvo arvioinnin kehittämisessä. Arvioinnin suunnittelu koettu vaikeaksi ja painostavaksi. Mielikuva arvioinnista liittyi täytettäviin lomakkeisiin ja erilaisiin ”papereihin”. Arviointikäytäntöjä on vasta harjoiteltu ja jo nyt ilmassa oli myös kyllästymisestä.

Lisäksi pohdintaa herätti se, miten erityisopetus on arvioitavissa ja onko arvioinnilla lopulta merkitystä koulutyön kannalta.

” Kyllä ei mitään täytyy sanoo, että siitä koko hommasta tule paljon käytännön hyötyä, koska et työkunnia on vielä semmonen. Kyl täällä jokainen parhaansa on tehnyt tähänkin asti ja työpaikkaansa kehittänyt sekä näitä ulkoisia piirteitä vähän omaakin toimintaa seuraa, että paljon porua ja vähän villoja tehtynä. Ja se mitä mä olen jutellu näitte muittenkin kuntien opettajien kanssa, sama peli.” (Lkop5)

” Se menee hetken päästä ohi se arviointikohina. Opetushallitus vielä kaks vuotta niinko kasaa omia papereitaan, mitä se on tähän mennessä toimittanut. Ne yleiset ohjeet, yhtä pitkiä ko leveitäkin. Kunnalla on oma arviointistrategia ja siellä omat arviointikriteerit, aika vähäiset. Sitä en osaa vielä tarkkaa sanoa, mitä siitä käteen jää. Tämä on ensimmäinen vuosi, kun kriteerit talousarvioon koottiin, sillä tavalla työsuunnitelma, johon sitten koottiin. Siellä on ihan...jossakin se on...se on tietysti ihan omassa päässä...no ei ole nyt tässä. Mä saan sen koneelta, jos tarvitaan. Siinä on muutama sarake, johon laitetaan, koulu seuraa, kuinka monta oppilasta on osallistunut siin koulun osal erityisopetukseen. Kyl mä kauheest olen ihmetelly, mitä ihmeen hyötyä me siitä saadaan. Jos me kerran tiedetään se asia ja tiedetäänkin ilman niitä kuvioitakin, mutta tehdään nyt sitten vaikeimman kautta.” (KtjD)

Osa-aikaisen erityisopetusjärjestelmän kehittämiseen oli valmiutta, mutta miten sitä kehitetään osoittautui vaikeaksi kysymykseksi. Ensisijaisesti opettajien taholta toivottiin erityisopettajan paikallaan pysymistä ja koulukohtaista keskittymistä. Myös erityisopettajat kokivat työalansa nykymuodossaan liian laaja-alaiseksi. Oppilaiden määrä erityisopetuksessa tiedostettiin kasvavan, mutta konkreettiset toimenpide-ehdotukset asian korjaamiseksi puuttuivat.

Arviointijärjestelmän kehittäminen olisi ensisijainen tehtävä kunnissa ja lisäksi koulukohtaisen itsearvioinnin yhteydessä myös erityisopetus tulisi nähdä yhdeksi arviointisektoriksi. Selkeät tavoitteet osa-aikaisen erityisopetuksen osalta ovat lähtökohtana arviointijärjestelmälle. Arvioinnin kautta kyettäisiin suuntaamaan osa-aikaista erityisopetusta uudelleen. Tärkeänä näkisim kuntien välisen yhteistyön arviointikäytäntöjä laadittaessa. Näin jaetaan arviointityön suunnittelua ja saadaan vertailukelpoista tietoa. Arviointijärjestelmän kehittämistyö tuntuu kuitenkin jo kyllästyttäneen opettajat. Todennäköisesti riittävä tieto arvioinnista puuttuu ja arviointijärjestelmän kehittämisessä on haukattu liian iso pala kerralla. Nykymuodossaan arviointi hyödyttää vain erityisopettajaa ja suuntaa hänen omaa työtään. Arviointi osoittautui myös kapea-alaiseksi ja kohdistui mm. Erityisopetuksessa käyvien oppilaiden määriin.

7.5 Erityisopettaja kolmen kulttuurin vaikutuspiirissä

Neljäntenä tutkimusongelmana oli ”Millaiseksi muodostuu vuorovaikutus eri toimijakulttuureissa?” Osa-aikaisen erityisopettajan työssä erottuvat tämän tutkimuksen kannalta kolme oleellista kulttuuriympäristöä, jotka ovat poliittis-hallinnollisen päätöksenteon kulttuuri, koulun kulttuuri ja tilivelvollisuuden kulttuuri. Vuorovaikutus näissä toimintaympäristöissä muovaa osa-aikaisen erityisopettajan palvelustrategiaa ja vaikuttaa hänen toimintansa tuloksellisuuteen. Näiden kolmen kulttuurin kautta jäsentyy osa-aikaisen erityisopetuksen todellisuus. Tuloksena on eri kulttuurien ja

niissä eri edustajien kategorioiden kuvaus siitä, miten he toimivat ja mitä he ajattelevat työhönsä liittyvistä muutoksista. Poliittis-hallinnollinen kulttuuri jaetaan tässä työssä selkeästi poliittiseen ja hallinnolliseen kulttuuriin. Käsittelytapa noudattaa koulutuksen hierarkiarakennetta. Ylintä poliittista päätäntävaltaa käyttävät poliitikot. Linkkinä hallinnollisen ja poliittisen tason välillä toimii koulutoimenjohtaja, joka hierarkiassa johtaa rehtoreita ja/tai koulunjohtajia. Kaikki kulttuurimuodot toimintoineen tapahtuvat niissä taloudellisissa puitteissa, jotka kunnassa vallitsevat.

7.5.1 Poliittis-hallinnollinen kulttuuri

Poliittis-hallinnollinen kulttuuri edustaa ylintä päätöksenteon valtaa kunnassa. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimiva erityisopettaja on tuskin missään tekemisissä poliittisten päättäjien kanssa. Poliittiset päätöksentekijät nähtiin kollektiivina, ei yksittäisinä toimijoina. Haastattelutilanteissa tästä kollektiivista puhuttaessa esille nousi käsitteet *instanssi, kunta, poliitikot, miehen köriläät ja kunnan isät*. Osa-aikaisia erityisopettajia ja poliittisia päättäjiä ei voida myöskään rinnastaa yhteistyökumppaneiksi, koska yhteydenpito oli satunnaista ja yksisuuntaista. Poliittiset päättäjät olivat vaikuttajia, jotka koettiin etäisenä, taloudellista päätösvaltaa käyttävänä, kouluhallinnon hierarkiahuipulla olevaksi yhteisöksi.

” Joku kunnanhallituksen jäsen saattaa puolustaa erityisopetusta kirkastaakseen kilpeään nalkuttaa tästä asiasta, ei kuitenkaan, hän on vaan kauheen huolestunut tilanteesta, erityisopetuksen määrästä. Se on lähinnä ainoa.” (KtjD)

Yleisemmin vuorovaikutus tapahtui välillisten toimijoiden kautta. Tällöin asioilla ei ollut kiire, eivätkä ne suoranaisesti koskettaneet ketään henkilökohtaisesti. Kyse oli lähinnä asioista tai ongelmista, joihin haluttiin puuttua ja jotka olivat jatkuneet ehkä jo vuosia. Välillisinä keinoina olivat erilaiset raportit ja kehittämisehdotukset, joilla viestitettiin muutoshalusta ja ”heräteltiin” päättäjien huomiota asioihin. Näihin asioihin myöskin päättäjät saattoivat tarttua omien intressiensä ajamiseksi.

Voimakkaimpana erityisopettajien intresseistä nousi pelko oman viran menettämisestä säästöjen vuoksi. Suoria vaikuttamisen keinoja käytettiin ohi koulu- ja hallinnollisen tason. Konkreettista tai toiminnallista taustatukea erityisopettajat eivät juurikaan saaneet joutuessaan säästöjen kohteeksi miltään yhteistyötaholtaan. Säästöjen kohdistuminen koululaitokseen merkitsi uhkaa kaikille opetustoimen tahoille. Jokaisen intressi oli lähinnä oman selustan turvaaminen näissä tilanteissa. Erityisopettajaan kohdistuvat säästöuhat vaikuttivat voimakkaasti työssäjaksamiseen.

” Ja meillä on kumminkin se tilanne, meitä tässä tilanteessa paljon enemmän kiinnostaa tietysti näitten koulujen kohtalo, että onko meitä enää. Erityisopetus ei se enää paljon sijaa saa sitte ajatuksis, että nyt on paljon tärkeemmätkin asiat tapetilla.” (Lkop4)

” Kyl me aika hiljaa oltiin silloin, kun toi erityisopettajan virka jäädytettiin vuodeksi. Sitten kun se ei tavallaan loukannut ketään, kun erityisopettaja jäi eläkkeelle. Silloinhan meiltä, kouluilta ei tarvinnut säästää niin hirveesti. Taloudellisesti se oli hyvä ratkaisu, mutta sitä se ei sitten

tietenkään ollut oppilaiden kannalta. Mutta kyllä vanhemmatkin olivat hiljaa, ei kukaan kysellyt perään.” (Lkop1)

” Et varsinkin viime keväänä silloin olin todella turhautunut ja väsyny ja loppuun uupunut, et jos ei kesälomaa olis tullu ni olis tullu sairasloma. Siitä että mä olin siitä niin loukkaantunut, että se vaan tosta huiskastiin, että soitettiin vaan kesken työpäivän, että jos tota sun virkas lopetetaan, kumpaa sä mieluummin menisit erityisopetuksen luokanopettajaks vai sitten yleisopetukseen. Se tuntu minusta todella loukkaavalta.” (Eriop8)

Poliittis-hallinnollisen kulttuurissa tapahtuu taloudellinen päätöksenteko. Päätöksenteon tulisi perustua arviointiin, jota suoritetaan itsearviointina, koulutuksen ylläpitäjän arviointina ja ulkopuolisen tahon arviointina. Kuntien päätöksenteko perustui kunnan sen hetkiseen taloudelliseen tilanteeseen ja perinteisiin päätöksentekotapoihin. Uusi arviointitieto päätöksenteosta puuttui. Koulupoliittisten tavoitteiden asettelu painottui säästöjen kartoittamiseen ja niiden kohdentamiseen. Kunnissa toimittiin niukkuuden toimintapolitiikan periaatteilla. Kunnissa oli opittu säästämään ja markat laskettiin tarkasti. Tämä niukkuus heijastui myös osa-aikaiseen erityisopetukseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen työkenttä osoittautui hyvin laajaksi ja kustannuksia kysyvää erityisopetusta pyrittiin välttämään kuntakohtaisilla ratkaisuilla. Erityisopetuksen kysymyksissä erityisen tärkeiksi poliittisen tason päätöksiksi muodostuivat erityisluokkasiirrot. Sinänsä osa-aikainen erityisopetus ei työllistänyt poliittishallinnollista tahoja eikä juurikaan aiheuttanut hallinnollisia toimenpiteitä.

Poliittis-hallinnollisessa kulttuurissa päätöksenteko perustuu taloudellisiin laskelmiin ja asiantuntemukseen. Taloudellista ratkaisusta tiedotus on yksisuuntaista ja tapahtuu hallintokäytäntöjen mukaan virallisia kanavia pitkin. Koulutoimenjohtajan kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa erityisopettajan asiantuntemusta tarvitaan mm. erityisoppilassiirroista päätettäessä ja erityisopetuksen kehittämisessä. Virallisia ilmoitusasioita ovat myös VESO-koulutuksesta tiedottaminen. Joidenkin erityisopettajien ainoa kontakti koulutoimenjohtajaan saattoi olla matkalaskun toimittaminen kouluvirastoon.

7.5.2 Koulun kulttuuri

Keskeiseksi toimintakentäksi erityisopettajan työkentäksi muodostuivat koulut. Opettaminen ja lasten kanssa toimiminen olivat erityisopettajille ensiarvoisen tärkeitä. Lasten palaute tuntui vilpittömältä kiitokselta tehdystä työstä.

” Ja kaikki on tallennettu, vaikka mä olen kiertänyt tätä Suomenmaata, niin mulla on kyllä kaikki tallella, mitä mä olen lapsilta saanut. Mut siis just se sanallisesti ja se, että yhden oppilaan kiitos, se riittää kolmen neljänkymmenen puolesta. Sitä se on ja mä lähden aina kouluun, en mää lähde töihin. Et mää sanoin, et mää teen työtä tota, mä en tee ihan sitä varten että mä saan palkan. Mä en osaa edes kuvitella mitään muuta tekeväni, on kivaa olla lasten kanssa.” (Eriop2)

” Tämä on ihanaa työtä, kun saa olla pienten lapsiryhmien kanssa ja yksin lapsen kanssa ja lapset ovat aivan ihania ja aitoja ja sieltä saa itselleen niin paljon ja semmosta mä ihan eilen ajattelin,

että tuota yks semmonen poika tuli ja hän oli oppinut ärränjuuri ja että sen lapsen myönteisyys, kun lapsi voi olla niin ihana. Hän voi jostakin kuvistakin sanoa, voi kun nää on kivoja.” (Eriop3)

Koulujen erilainen kulttuuri edellytti erityisopettajilta joustavuutta ja ”ameebamaisuutta” toimintatavoissa. Joustava, koulutettu ja pitkään erityisopettajan toiminut erityisopettaja selviytyi tehtävistään vähäisillä ongelmilla koulun kulttuurissa. Opettajien kesken tehtävässä yhteistyötä helpotti, jos erityisopettajalla oli oma koulu, jossa hän pääasiassa toimi. Eniten luokanopettajat kritisoivat erityisopettajia, jotka olivat epäpäteviä, nuoria ja joiden koulukohtainen tuntiresurssi oli pieni ja kouluilla käytiin harvoin, mutta säännöllisesti. Erityisopettajat eivät puuttuneet vuorovaikutusongelmiin, vaan luokittelivat ne ns. piilo-ongelmiksi. Piilo-ongelmien olemassaolo tiedostettiin, mutta niihin ei etsitty ratkaisua, vaan toiminta pyrittiin ohjaamaan niin, että piilo-ongelmat kuuluivat osana koulukulttuuria.

Luokanopettajien mielestä erityisopettajan kanssa ei vuorovaikutuksessa ongelmia syntynyt tai ainakin ne pyrittiin ratkaisemaan keskustelemalla. Sen sijaan luokanopettajat kokivat ongelmalliseksi yhteistyön vanhempien kanssa erityisopetuksen kysymyksissä. Vaikka asennoituminen on muuttunut vuosikymmenien kuluessa erityisopetusta kohtaan myönteisemmäksi, on kuitenkin havaittavissa edelleen kielteisyyttä ja suoranaista vastustusta erityisopetusta kohtaan. Syytökset kohdistuvat ensisijaisesti luokanopettajiin.

Oppilaiden koulunkäyntiin liittyvien ongelmien lisääntyminen ja ongelmien moninaisuus ovat vaikuttaneet oppilashuoltotyöryhmien lisääntymiseen. Lisäksi oppilashuoltotyöryhmä piti erilaisia ”linkkikokouksia”, joissa käsiteltiin erityisteemoja, joita olivat yhteistyö päiväkoteihin ja oppilaiden siirtyminen ala-asteelta yläasteelle. Näiden työryhmien toiminnallisuutta ja hyötyä kritisoitiin. Erityisopettajat eivät kaikissa kunnissa edes osallistuneet näihin työryhmiin.

”Mä pyysin syksyllä, että saanko vapauden kaikista toimikunnista, mä en jaksanut tehdä tätä hommaa, sanoin ihan rehellisesti. En ole siis mukana oppilashuoltotyöryhmässä.” (Eriop9)

” Toimii oppilashuoltotyöryhmä, mutta aika vähän me kokoonnutaan ja ei ne oo kyllä aina muistanu mua edes sinne pyytää tai ilmoittanu.” (Eriop2)

” Se oppilashuoltotyöryhmä tavallaan perustetaan sitten, kun on tarvetta. Tällä hetkellä näissä ympyröissä, mitä mulla on, ei ole tarvetta siihen.” (Eriop10)

Vain yksi erityisopettajista toi selkeästi esille oppilashuoltotyöryhmän tarpeellisuuden ja toimivuuden. *” Se on toiminu hyvin, opettajat on kokenut sen suurena apuna ja nimenomaan näin järjestettynä. Kun tietää, että oppilashuoltopalaveri on tuolloin ja tuolloin, niin mä jaksan asioitteni kanssa siihen asti, silloin mä saan puhua ja saan sen tuen ja yhdessä puidaan ”* (Eriop5) Muiden arvioit olivat oppilashuollon toiminnasta melko neutraaleja, hallinnon taholta se koettiin jopa tarpeettomaksi.

” Periaatteessa oppilashuoltotyöryhmä on teoriassa olemassa, mutta ei niin kauheasti käytetä.” (Eriop6)

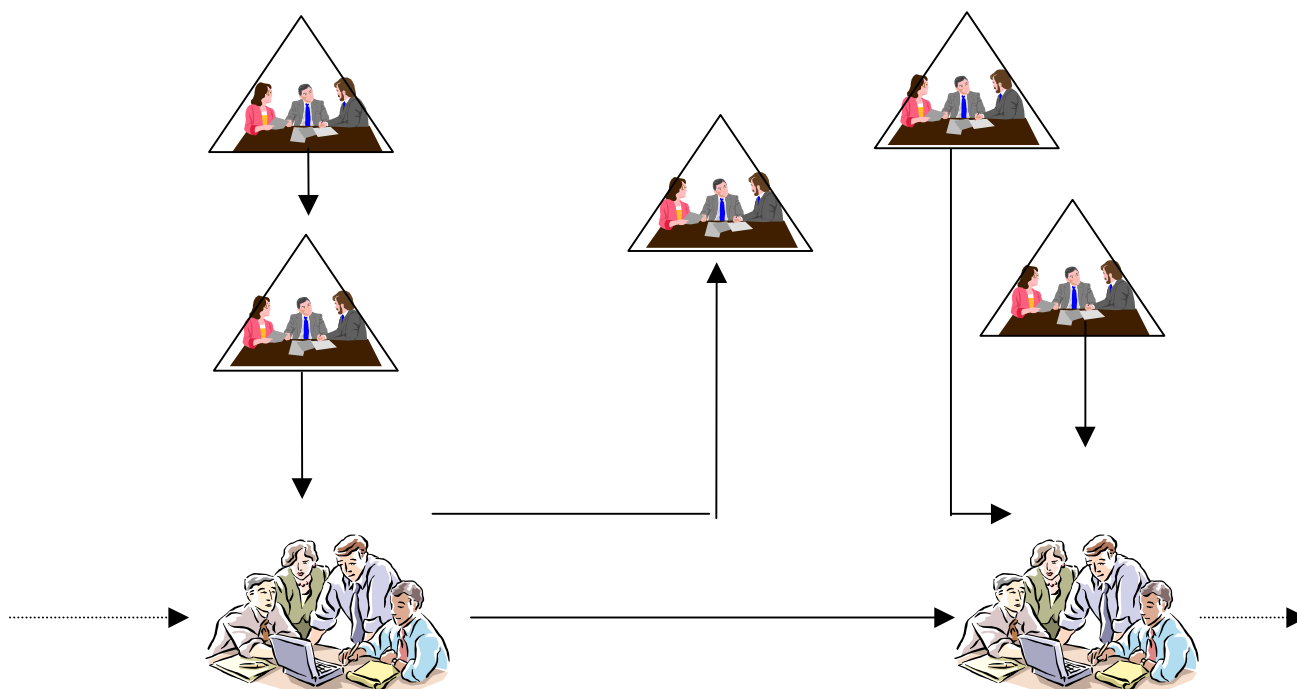
” Mä en ole koskaan niistä tykännyt niistä oppilashuoltotyöryhmistä. Mä en näe mitään järkeä, että seitsemän tätiä istuu pöydän ympäri ja jahkaa kaks tuntia asioita ja mihinkään se ei siitä edisty, työhön tartuttu.” (KtjD)

Oppilashuoltotyöryhmät ovat vakiinnuttamassa asemaansa vähitellen myös vuosiluokkien 1.-6. oppilasongelmien käsittelyssä. Oppilashuoltotyöryhmä on moniammatillinen yhteistyötiimi, jonka toimintamalli vaihtelee kunnittain ja kouluittain. Ilmeistä onkin, että oppilashuoltotyöryhmät etsivät vielä omia toimintastrategioitaan. Toimintastrategian kehittämisessä tulisikin nostaa esille nimenomaan koulun oman toiminnan kannalta joustavien työkäytäntöjen löytäminen. Oikean tyyppisen toimintamallin löytäminen vähentäisi mahdollisesti varauksellista suhtautumista työryhmiä kohtaa.

Moniammatillisena ja –jäsenenä keskustelufoorumina oppilashuoltotyöryhmä toimii tukena oppilasvaikeuksien kanssa painiskeleville opettajille. Sen sijaan, kun kyseessä on akuutit ja nopeasti ratkaisua kaipaavat oppilaita kokevat ongelmatilanteet, olisi syytä pyrkiä pienryhmätyyppiseen asiantuntijatyöskentelyyn. Triangelimallisessa työryhmässä erityisopettaja toimisi yhdyshenkilönä ja työstäisi oppilaan ongelmaa sopivien asiantuntijoiden kanssa. Tarvittaessa oppilaan ongelman syvällisyydestä tai moniulotteisuudesta johtuen triangelipäätökset viedään säännöllisesti kokoontuvan, suuremman ryhmän asiantuntemuksella päätettäväksi. Pienryhmäpäätökset olisivat nopeita ja niissä pystyttäisiin heti tarttumaan akuutteihin ongelmiin. Ryhmä olisi nopeammin koottavissa kuin monijäseninen oppilashuoltotyöryhmä.

Seuraavassa kuviossa 22 olen hahmotellut triangelimallia oppilashuollon toimintasektorille. Triangelin kärjissä päätöksentekijöinä olisi käsiteltävän asian luonteesta riippuen aina erityisopettaja ja lisäksi esimerkiksi luokanopettaja, psykologi, terveydenhoitaja, vanhemmat tai koulunjohtaja jne. Triangeli voi saada ongelman ratkaistua yhdellä kokoontumiskerralla, viedä sen oppilashuoltotyöryhmään tai kokoontua eri kokoonpanolla uusintakäsittelyyn. Kolmiomallissa ei osallistujien tarvitse aina olla fyysisesti läsnä, vaan mielipiteiden vaihdossa ja konsultoinnissa voidaan käyttää mm. sähköistä viestintää.

TRIANGELIMALLIN OPH-RYHMÄT



MONIAMMATILLISET OPH-RYHMÄT

aika

KUVIO 22. Oppilashuoltotyöskentelyn jakaminen osapäätöksiä tekeviin triangeliyksiköihin.

Koulun kulttuurissa erityisopettajien roolien erilaisuus tulee esille. Toisaalta hän on selkeästi opettaja ja kasvattaja, mutta samalla myös välillisten palveluiden suorittaja. Työmäärästä ja resurssien vähäisyydestä johtuen erityisopettajien työsektorilla ennaltaehkäisevän ja koordinoituvuuden osuudet ovat kaventuneet.

7.5.3 Tilivelvollisuuden kulttuuri

Lakisääteisen arviointijärjestelmän luominen on tullut välttämättömäksi siirryttäessä koulutusprosessin ennakkollisesta sääntelystä yhä enemmän koulutuksen tavoitteisiin ja toimintaan perustuvaan lainsäädäntöön. Tulosten arvioinnissa koulutuksen tuloksia tulee arvioida siten, että tuloksellisuuden osa-alueina arvioidaan opetustoimen vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta.

Tilivelvollisuuden kulttuurissa arviointi nousee keskeiseksi päätöksenteon tietoperustaksi. Kuitenkin kuntien arviointi oli ottamassa ensiaskeleitaan osa-aikaisen erityisopetuksen osalta. Epätietoisuus tulevasta arviointijärjestelmästä ja sen seurauksista herätti pelkoa, eikä arviointia saanut innostunutta vastaanottoa. Opettajat katsoivat, että arviointi lisää työtä ja arvioinnin merkitys asetettiin kyseenalaiseksi. Ongelmien vaikeutuessa osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamahdollisuudet nähtiin rajallisiksi.

” Kyllä se on varmaa, et noihin lukijuttuihin saadaankin tuloksia, mut toi näihin muihin ongelmiin niin ne on liian suuria, et ne pystyttäis ratkomaan tunnissa viikossa, niinko yhdessä viikkotunnissa ja niinko näin isommista ongelmista on kyse, niin ei siihen auta toi tommonen osa-aikanen. No ei välttämättä mitään hyötyä kaikkiin ongelmiin.” (Lkop13)

Arviointi painottui voimakkaasti perinteiseen oppilasarviointiin. Muiden osa-aikaisen erityisopetuksen sektoreiden arviointi perustui suusanalliseen arviointiin. Vaikuttavuutta arvioitiin osa-aikaisen erityisopetuksen puhe- ja lukiopetuksen pohjalta. Puheopetuksessa saavutetut tulokset havaittiin nopeasti.

” Jaa-a jaa kyllähän sitä arvioidaan. Se on semmosta uuden koululain puitteissa mun käsittääkseni mulle, erityisopettajille tuli arviointivelvollisuus itselle eli erityisopetus on nyt sillä tavalla tavoitteellista toimintaa, että mulla on velvollisuus pyydettäessä esittää arvio lapsen tilanteesta ja edistymisestä. Paperithan mulla on tottakai, tottakai mut et sit niin kun se arviointi on semmosta hirveen käytännön läheistä. Se on semmosta musta-tuntuu periaatteella...se on henkilökohtaista palautetta opettajilta. Lähinnä iloo siitä, et oppilaat on menestynyt esimerkiks sanelukirjoituksessa.” (Eriop5)

Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuutta ei voi tarkastella ympäristöstään irrallisena osana. Vuosikymmenen yhteiskunnalliset ja koulupoliittiset muutokset heijastuvat myös koulun yleisopetusta tukevaan erityisopetukseen. Erityisopetuksen tarpeen kasvu on kiistaton. Kuntien taloudellinen tilanne on muovannut kunnan kouluverkostoa ja koulujen toimintaa. Osa-aikaisen erityisopetuksen huomaaminen näissä muutosten myllerryksissä on tapahtunut lähinnä säästöjen kautta. Tutkimusalueen kunnissa tuloksellisuuden arvioinnissa tulee huomioida myös erityisopettajien koulutusmahdollisuuksien rajallisuus ja pätevien erityisopettajien puute sekä osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimivien erityisopettajien ammatillisen yhteistyön minimaalisuus. Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuus näkyi ensisijaisesti suurissa oppilasmäärissä, joita erityisopettajat lukuvuoden aikana hoitivat. Tuloksellisuutta heikensi kuitenkin se, että työ painottui välittömään opetustyöhön. Tällöin aikaa ei jäänyt osa-aikaisen kokonaissuunnitteluun. Tosin ennen kouluikää aloitetut tarvekartoitukset selkiyttivät erityisopettajien työtä. Erityisopettajien lukuvoosittainenkin vaihtuminen vaikutti osa-aikaisen erityisopetuksen lyhytjänteisyyteen ja ”elämiseen” lukuvuosi kerrallaan. Vaikuttavuuden arviointi nähtiin ulottuvan lähinnä peruskouluaksellilla. Nivelkohtana erityisopettajat kokivat tiedon kulun katkeamisen ala- ja yläasteen välillä.

Tutkimukseni keskeiseksi kysymykseksi nousi tehokkuus sosiaalinen toimivuuden kannalta. Tehokkuutta heikensivät erilaiset vuorovaikutuksen piirissä esiintyneet ongelmat. Taloudelliset tilanteet olivat kärjistäneet vuorovaikutusta niissä kunnissa, joissa osa-aikainen erityisopetukseen oli kohdistunut voimakkaita säästöjä tai säästöpyrkimyksiä. Toisaalta taloudelliset kriisit olivat

yhdistäneet erityisopettajaa opettajakuntaan, mutta toisaalta välit hallinnon suuntaan olivat viilentyneet.

Luokanopettajien mielestä ongelmia erityisopettajan kanssa yhteistyössä ei esiintynyt. Kritiikkiä sen sijaan esitettiin erityisopettajien työn painottumisesta liiaksi puhe- ja lukiopetukseen. Erityisopettajien koulutus selittänee osaltaan työn painopistealueita. Ymmärtävää kritiikkiä kohdistui liian pieneen erityisopetuksen resurssiin työmäärään nähden. Erityisopettajat kokivat puolestaan vuorovaikutuksessa olevat piilo-ongelmat. Tällaisina nähtiin selän takana tapahtuva arvostelu, luokasta ei saanut oppilaita ja koulujen tiedotus ei tavoittanut erityisopettajia. Piilo-ongelmat esiintyi noin puolella haastateltavista erityisopettajista. Erityisopettajat olivat varauksetta koulun työyhteisön jäsen tai sitten ulkopuolinen vierailija, jolla ei kiinteästi koettu olevan kouluyhteisön jäsen. Ulkopuoliseksi jäämistä perusteisiin kiireellä ja koulujen jatkuvalla vaihtamisella.

”Niin se, kun ei kuulu mihinkään, kun on kiertävä, kun ei ole mihinkään ryhmään kuuluva, niin se on se. Ehkä kuitenkin nyt on toisella tavalla otettu ryhmiin. Sitten vielä kun suunnitellaan yhteistä, niin ei kysytä mukaan. Se on sitten se oma persoona, et menee ja toisaalta joku voi olla ilonen siitä, että häntä ei huomata.” (Eriop12)

”No se oli sit luokkakohtaista ja opettajakohtaista, et just tässä koulussa, niinko mä sanoin, että erityisopettajaa ei oikein oltu otettu omakseen, niin mä tulin tuoreena enkä oikein tienny mistään mitään, niin meillä toimi oikein hyvin.” (Lkop13)

Tilivelvollisuuden kulttuuri on abstrakti, joka konkretisoituu arvioinnin kautta. Arviointikeskustelut tulevat kyseeseen koulun itsearvioinnissa. Osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys ei kuitenkaan vielä tässä vaiheessa ole merkittävä koulujen itsearvioinnissa. Erityisopetuksen arviointi onkin lähinnä tilastointiin ja määrällisiin tietoihin painottuvaa. Arviointitietoa ovat käyttäneet lähinnä erityisopettajat itse. Päittäjiä kyseinen tieto ei juurikaan ole koskettanut. Vuorovaikutus tapahtuu siis lähinnä kirjallisesti tai keskusteluna koulutoimenjohtajien kanssa.

8 Tutkimuksen tarkastelua

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kohdistunut kritiikkiä on suuntautunut erityisesti tutkimuksen luotettavuuskriteereihin. Soininen (1995, 122) toteaa, että tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on aina ongelmallista, mutta erityisen ongelmallista se on kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaiheet ja luotettavuuden arviointi kulkevat käsi kädessä, eikä niitä voida erottaa yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen.

(Suoranta & Eskola 1992, 280.) McKinnon (1988) korostaa tutkijan keskeistä roolia empiiristä aineistoa kerätessä.

Tynjälän (1991, 387 - 139) mukaan ei voida löytää yhtä yhtenäistä määritelmää kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Tynjälä pohtii myös totuuskäsitettä ja sen määrittelyä objektivismin ja relativismin peruslinjoista. Objektivismi mukaan on mahdollista saada objektiivista tietoa. Tosi tieto on objektiivisen maailman heijastumaa ja tosi tieto vastaa maailmaa. Relativismin mukaan on olemassa useita totuuksia. Eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä on noussut näkemyksiä, joissa sanoudutaan irti objektiivisesta yhden totuuden oletuksesta.

Lincolnin ja Guban (1985, 290-331) mukaan luotettavuuden osatekijöitä ovat vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus. Seuraavassa tarkastelen Lincolnin ja Guban (emt.) luotettavuuden osatekijöitä oman tutkimukseni osalta ja tarkennan tarkastelua vielä lopuksi Milesin ja Hubermanin (1984, 231-243) kahtatoista keinoa varmentaa tutkimuksen luotettavuutta.

Vastaavuuteen voidaan päästä riittävän pitkällä ja intensiivisellä tutkimusajalla, pitkäjänteisellä havainnoinnilla, alistamalla tutkimustulokset tutkittujen arvioinnille, triangulaatiolla sekä erilaisilla toiminta- ja haastattelutekniikoilla (Tynjälä 1991, 390-194). McKinnon (1988) korostaa tutkijan keskeistä roolia empiiristä aineistoa kerätessä. Patton (1990, 491) näkee erilaisten tutkimustekniikoiden ohella tutkijan luotettavuuden, taitojen ja uskottavuuden lisäävän tutkimuksen vastaavuutta.

Tutkimukseni on tapahtunut kahden lukuvuoden aikana, jolloin haastattelut tehtiin. Tässä yhteydessä voidaan pitkäjänteisestä ja intensiivisestä tutkimusajasta. Tutkimuksessa oli tärkeitä sovittavia kenttätö koulun työrytmiin. Koulun lukuvuosi rytmittyy selkeästi lukukausiin ja lomajaksoihin, samoin oppilasaines vaihtelee lukuvuosittain, jolloin erityisopettajan työsektori vaihtelee. Yhtenäisen tiedon saamiseksi pyrittiin saamaan haastattelut ajankohtaan, jolloin erityisopettajien työ vastasi ajankohdaltaan ja työmuodoiltaan toisiaan. Toimintani kunnallisessa kouluorganisaatiossa ja päätöksenteossa on tehnyt mahdolliseksi säännöllisesti testata käsityksiäni ja tulkintojani opettajien ja kunnan toiminnasta päättävien henkilöiden kanssa.

Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä ainoastaan tutkija, vaan arvioimisen vastuu kuuluu tutkimuksen hyödyntäjälle (Tynjälä 1991, 390). Yleisesti case-tutkimusta kritisoidaan siitä, ettei se pysty tuottamaan yleistettävissä olevaa tietoa. Siirrettävyydestä vallitsee kolme näkemystä: siirrettävyyden mahdollisuus kielletään, siirrettävyyteen ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä ja hyvin toteutettuna tutkimus voi tuottaa siirrettäviä tuloksi (Lukka & Kasanen 1995, 76).

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on maltillinen suuntaus, jonka mukaan ekstrapolaatio (Patton 1987, 168) on mahdollinen. Tällä Patton tarkoittaa varovaista arviota siitä, että tutkimustuloksia voidaan soveltaa toisissa samankaltaisissa, joskaan ei täysin identtisissä, olosuhteissa. Tutkimus on selkeästi rajattu koskemaan peruskoulun 1.-6. vuosiluokkien osa-aikaisen erityisopetuksen toimintaa. Normiohjauksella kuntien ratkaisut opetuksen järjestämisestä ovat säänneltyjä ja valtakunnan tasolla yhteneviä. Varovaisuus tulosten siirrettävyydessä on kuitenkin paikallaan, koska kuntien taloudellinen tilanne on erilainen ja panostus osa-aikaiseen erityisopetukseen

vaihtelee. Lisäksi kuntien koko, laajuus, koulumuodot ja ulkopuolisten palveluiden saatavuus vaihtelevat. Tutkimuksen tyyppisiä kuntia kuitenkin löytyy ja näiltä osin tutkimuksen tulokset ovat hyvinkin siirrettäviä.

Tutkimuksen vastaavuus perustuu tutkimustilanteen arviointiin. Tutkimustilanteen arviointi käsittää tutkimuksen kaikkien vaiheiden ja tulosten kriittisen arvioinnin. Tulosten pysyminen samana ei ole relevanttia, jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia. Tutkijan on otettava huomioon erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. (Tynjälä 1991, 391.)

Omien kokemusten ja muiden kokemusten erottaminen toisistaan on toisinaan ollut tuskallista. Omasta opettajataustastani irrottautuminen on tapahtunut aineiston käsitteellistämisen ja teorian kautta. Toisaalta aineiston analyysissä ammatillinen tietämykseni ja kokemukseni ovat auttaneet tulkintaa ja avartaneet ilmiön ymmärtämistä. Kuitenkin olen halunnut tietoisesti säilyttää roolini tutkijana ja analysoinut omaa käyttäytymistäni ja sen vaikutusta tutkimuskohteeseen ja empiirisiin havaintoihin. Irrottautuminen pelkästään tutkimuksen tekemiseen on antanut etäisyyttä koulumaailmaan. Näin on mahdollistunut myös se prosessi, että omat kokemukset ovat syrjäytyneet ja ainoaksi tarttumapinnaksi tutkittavaan ilmiöön ovat jääneet teoria ja tutkimuksen viitekehys.

Miles ja Huberman (1984, 231-243) ovat esittäneet 12 keinoa, jotka saattavat olla hyödyllisiä laadullisen tutkimuksen tulosten varmentamisessa. Käytän luotettavuuden arvioinnissa näitä 12 kohtaa.

1. Tutkimuksen edustavuuden tarkistaminen.

Tutkimuksen kohteeksi valittiin 16 kuntaa 28:sta, mikä vastaa yli puolta tutkimusalueen kunnista. Haastateltavaksi valittiin päätoimisia erityisopettajia (16), koulutoimenjohtajia (8) ja luokanopettajia (16). Haastatteluaineistoa kertyi yli 40 tuntia. Mielestäni riittävä edustus tutkimuksen suorittamiseen saavutettiin.

2. Tutkijavaikutusten tarkistaminen

Tutkimuksen suorittaja suoritti haastattelut ja aineiston litteroinnin. Käsiteltävyyttä helpotti oma opettajakokemukseni ja koulumaailman tuntemus. Tutkimustilanteisiin olin valmistautunut teema-alueittain etenevillä kysymyksillä ja koska haastateltavat olivat minulle tuntemattomia, uskon saaneeni objektiivista tietoa.

9 Triangulaatio (ks. myös Tynjälä 1991, 390 – 194)

- metodologinen triangulaatio ei tule kyseeseen, koska tutkimuksessa käytettiin vain yhtä tutkimusmenetelmää,
- teoreettinen triangulaatio, jolloin tutkimusta lähestytään usean teorian kautta. Tutkimuksen viitekehys muodostuu koulutuspolitiikan ja taloudellisen tilanteen tarkastelusta 1990-luvulla ja vuorovaikutusta käsitellään Weissin teorian pohjalta. Tutkimuksen ongelmiin on saatu selkeä tarttumapinta.
- tutkijatriangulaatio edellyttää useampia observoijia. Tutkimuksessa tutkija hankki ja käsitteli itsenäisesti tutkimusaineiston.
- aineistotriangulaatio toteutui, koska aineistoa kerättiin kolmen eri toimijakategorian kautta.

10 Ilmeisyyden painottaminen

Tutkimusaineistot vaihtelivat haastateltavien kokemuksen, koulutuksen ja kunnan koon mukaan.

11 Vertailujen tekeminen

Haastatteluaineisto muodostui homogeeniseksi. Selkeitä puolesta-vastaan- asetelmia muodostui teemojen sisällä esim. oppilashuoltotyöryhmien merkityksestä, arvioinnista ja tuloksellisuudesta.

6. Epätavalliset tapauksia tutkimuksessa oli selkeästi yksi, jolloin vastaus erottui kriittisyydeltään selkeästi muista. Kaikki haastattelut otettiin tulostuksessa huomioon.
7. Poikkeavien tapausten käyttö säännönmukaisuuden tarkistamiseksi. Poikkeavia tapauksia ei haastatteluaineistossa ollut. Haastatteluvastaukset tukivat toisiaan.
8. Vääriä yhteyksiä pyrittiin välttämään tutkimusaineistoa perusteellisesti lukemalla ja vertaamalla sitä aikaisempiin alan tutkimuksiin ja teoriataustaan.
9. Erillistä jatkotutkimusta ei tehty, mutta tutkimusta täydennettiin luokanopettajien haastattelulla. Tämä haastattelu vahvisti aikaisemmista haastatteluista saatuja tuloksia.
10. Kilpailevien selitysten kontrollointi tapahtui vertailemalla eri haastatteluja toisiinsa ja peilaamalla selityksiä teoriaan ja tutkimuksen viitekehukseen sekä erityisopettajan arkitodellisuuteen.
11. Negatiivisen evidenssin etsiminen eli yhden epätavallisen vastauksen olemassaolo ohjasi kilpailevan tulkinnan tarkasteluun.
12. Palautetta tutkimuksen kohdejoukolta ei tässä vaiheessa ole saatu, mutta sen sijaan luento- ja keskustelutilaisuuksissa olen käsitellyt tutkimuksen tuloksia ja saanut kommenttiapua erityisopettajilta ja opiskelijoilta.

Tutkimusta voidaan pitää lueteltujen kriteereiden valossa luotettavana. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö on. Tutkimustuloksia ei tarvitse siirtää yli tutkimusalueen. Onkin syytä korostaa, että tulokset ovat aluetyypillisiä, koska kuntien taloudellinen tilanne, sijainti ja koulutuspolitiikka sekä kulttuurierot vaihtelevat. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää alueen sisällä omassa kontekstissaan. Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktoita. Samantyyppisen tutkimuksen suorittaminen ko. alueella tuottaisi todennäköisesti samanlaisia vastauksia. Tilanne on kuitenkin muutaman vuoden kuluessa toinen, kun monet haastatteluista erityisopettajista jäivät eläkkeelle ja erityisopettajat vaihtuvat. Tulokset ovat näin ollen myös aikaan sidottuja. Vahvistettavuus tai objektiivisuus tarkoittaa, etteivät tulokset ole tutkijan motivaation, intressien ja perspektiivien ohjaama. Tutkimuksen tekijällä on ollut selkeänä tavoitteena neutraalisuuden vaatimus tutkimustulosten käsittelyssä ja tulkinnassa

Luotettavuuden tarkastelu on kvalitatiivisen tutkimuksen ongelma. Tutkijan apuna on luotettavuuskriteerien käyttö tutkimuksen analyysivaiheessa. Analyysi ja luotettavuus kietoutuvat toisiinsa. Silloin, kun tutkija toimii yksin ja vastaa itsenäisesti tutkimusaineiston hankinnasta ja analyysistä, on tutkimuksen luotettavuus pidettävä hellittämättä mielessä. Kaikki luotettavuuden

kriteereitä ei silloin ole mahdollista täyttää. Tutkimus on aina osiensa summa, jolloin kokonaisluotettavuus on tutkimuksen käyttökelpoisuuden kannalta merkittävää. Tässä tutkimuksessa luotettavuuden kriteerit ovat täyttyneet niin, että tutkimusta voidaan pitää luotettavana.

8.2 Tutkimuksen arviointia toimijoiden vuorovaikutuksen kannalta

Erityisopettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa eri toimijoiden kanssa. Tiiviissä kanssakäymisessä erityisopettajat olivat etenkin luokanopettajien kanssa. Tämä vuorovaikutuksen sektori oli myös suurin piilo-ongelmien alue erityisopettajien mielestä. Luokanopettajat eivät kyseisiä ongelmia tiedostaneet, eivätkä tuoneet niitä haastatteluissa esille. Vuorovaikutuksessa esiintyvät ristiriidat erityisopettaja ratkaisi sopeuttamalla omaa käyttäytymistään ja toimintaansa eri koulujen kulttuureissa. Vuorovaikutuksen ristiriidat eivät aina olleet erityisoppilasta johtuvia, vaan itse vuorovaikutustavassa ja -tilanteessa. Erityisopettajan tiedot, taidot, kokemus ja osaaminen herättivät koulun kulttuurissa luottamusta ja kunnioitusta erityisopettajaa kohtaan. Kiire oli selkein syy lyhytjänteiselle ja löyhälle vuorovaikutukselle. Keskustelun aiheena oli yleisemmin oppilasta koskeva keskustelut ja pedagogiset ratkaisut.

Luottamusta ja vastaavasti epäluottamusta tuotetaan jatkuvasti koulun työelämässä. Epätietoisuus ja luottamuspula oli syntynyt lähinnä erityisopettajiin kohdistuneiden säästöratkaisujen myötä. Paikallisen kouluhallinnon hierarkkisuus painottaa pysyvyyttä ja hallinnolliset päätökset eivät välttämättä vastaa koulujen arkikäytäntöä. Säästöistä tiedottaminen virkateitse ei lisännyt luottamusta poliittis-hallinnollista tahoja kohtaan. Tietämättömyys säästöjen kohdentamisesta ja niiden valmistelusta herätti pelkoa ja stressiä. Loukkauksena koettiin myös se, että pitkä työkokemus kunnan palveluksessa tai ylimääräinen koulutus eivät painaneet taloudellisissa ratkaisuihin. Poliittis-hallinnollisella tasolla erityisopettajan asiantuntemusta tarvittiin erityisopetuksen kysymyksissä. Vanhempien kanssa yhteistyössä pidettiin matalaa profiilia. Synä tähän nähtiin työn paljous ja kiireellisyys, vanhempien herkkyyden reagoida voimakkaasti erityisopetukseen sekä erityisopettajan oma työuupumus. Aktiivisimpia vanhemmat olivat pitämään yhteyttä erityisopettajaan puheopetuksessa. Vanhempien ja erityisopettajan välinen vuorovaikutus oli kaksijakoinen; joko erityisopettajaa kiitettiin saadusta opetuksesta tai sitten palaute oli negatiivista. Merkittävimpänä seikkana erityisopettajan työssä jaksamiseen vaikutti lasten kanssa työskenteleminen ja heidän positiivinen palautteensa.

Intressit ohjaavat eri toimijoiden vuorovaikutustilanteita. Intressit voidaan nähdä oman edun tavoitteluna. Erityisopettajien intressi oli erityisopetuksen hoitaminen mahdollisimman hyvin lisääntyvästä oppilasmäärästä huolimatta. Luokanopettajat tavoittelivat omien oppilaidensa erityisopetuksen saatavuuden turvaamista. Koulutoimenjohtajille tärkeää oli, että oppilaiden subjektiivinen oikeus erityisopetukseen toteutuu ja toimintamuoto on mahdollisimman edullinen kunnalle. Jokainen vuorovaikutustilanne tapahtuu omassa kulttuurissaan ja jokaiseen vuorovaikutustilanteeseen toimijat tuovat oman tietonsa, ideologiansa ja intressinsä.

Osa-aikaisen erityisopetuksen strategia on melko pysyvä ja toimintamalli muuttumaton. Eri toimijakulttuureissa osa-aikainen erityisopetus mielletään tutkimuksen mukaiseksi. Toimintamallin jäykkyyttä arvosteltiin lähinnä luokanopettajien taholta. Nykyinen osa-aikaisen erityisopetuksen

strategia on nähtävä myös erityisopettajien kykyjen tuhlauksena. Vastavalmistuneet ja ammattitaitoiset erityisopettajat istutetaan kunnan perinteisiin osa-aikaisen erityisopetuksen kaavoihin. Erityisopettajan työ vaikeutuu ellei hän huomioi vallitsevia koulun työkäytäntöjä ja perinteistä asemaansa koulun toimintakulttuurissa. Tärkeänä näkisin luottamuksen kasvattaminen eri toimijakulttuureissa. Tiedotuksen avoimuus ja konsultoiva vuoropuhelu eri toimijoiden kesken lisää tuloksellista toimintaa koko koulutuspolitiikan kentällä. Vuorovaikutuksessa yhteisen edun ja yhteisten tavoitteiden asettaminen edistävät vuorovaikutusta.

Kuviossa 24 on tarkasteltu vuorovaikutuksen ilmenemistä ja sitä edistäviä ja estäviä tekijöitä erityisopettajan toimintamallissa

Vuorovaikutusta edistävät:

Erityisopettajan tiedot, taidot, kokemus,
saavutettavuus ja joustavuus

Toisen työn kunnioittaminen

- palautekeskustelut
- kannustus
- saavutetut tulokset

Hyvät ihmissuhteet

- luottamus

Vuorovaikutuksen ilmeneminen:

Yhdessä keskusteleminen ja toimiminen

- oppilasta koskevan tiedon jakaminen
- tuen antaminen ja saaminen
- yhteiset pedagogiset ratkaisut
- positiivisen palautteen saaminen
- toisten tarpeiden huomioiminen

Vuorovaikutusta estävät:

Toimimattomat ihmissuhteet

- kiire
- työn epävarmuus ja työuupumus
- persoonallisuudesta johtuva erilaisuus
- toimintakulttuurien erilaisuus
- kilpailu
- arvostelu

Toisen työn kunnioittamisen puute

- professionallinen erilaisuus

Organisaation hierarkia

- yhteisten tavoitteiden puute
- keskustelun vähäisyys

KUVIO 24. Erityisopettajan vuorovaikutuksen ilmeneminen ja sitä edistävät ja estävät tekijät.

8.3. Vuorovaikutus sosiaalisen toimivuuden edellytys

Vuorovaikutusprosessia lähestyttiin Weissin neljän I:n kautta erityisopettajan toimintamallin eri kulttuuriympäristöissä. Kulttuurit muodostuivat toimijoiden samastumisesta siihen ideologiaan, jossa he toimivat. Arvot, ajatukset, uskomukset ja mielipiteet muodostivat henkisen perustan, joka yhdisti samassa kulttuurissa toimivia toisiinsa. Saman suuntainen ideologia ohjasi intressejä tiettyihin toiminnan tavoitteisiin, jotka koettiin päätöksenteossa rationaalisiksi. Kulttuurit erosivat toisistaan sekä tehtäviensä puolesta, että ideologiansa perusteella. Kulttuurien integraatio vaihteli löyhästä hyvinkin tiiviiksi. Väljyyttä ja etäisyyttä erityisopettajat pitivät lähinnä poliittis-hallinnolliseen kulttuuriin. Kulttuurien ideologinen ilmapiiri ja intressit eroavat toisistaan, mikä sekin lokeroi kulttuureja toisistaan erillisiksi.

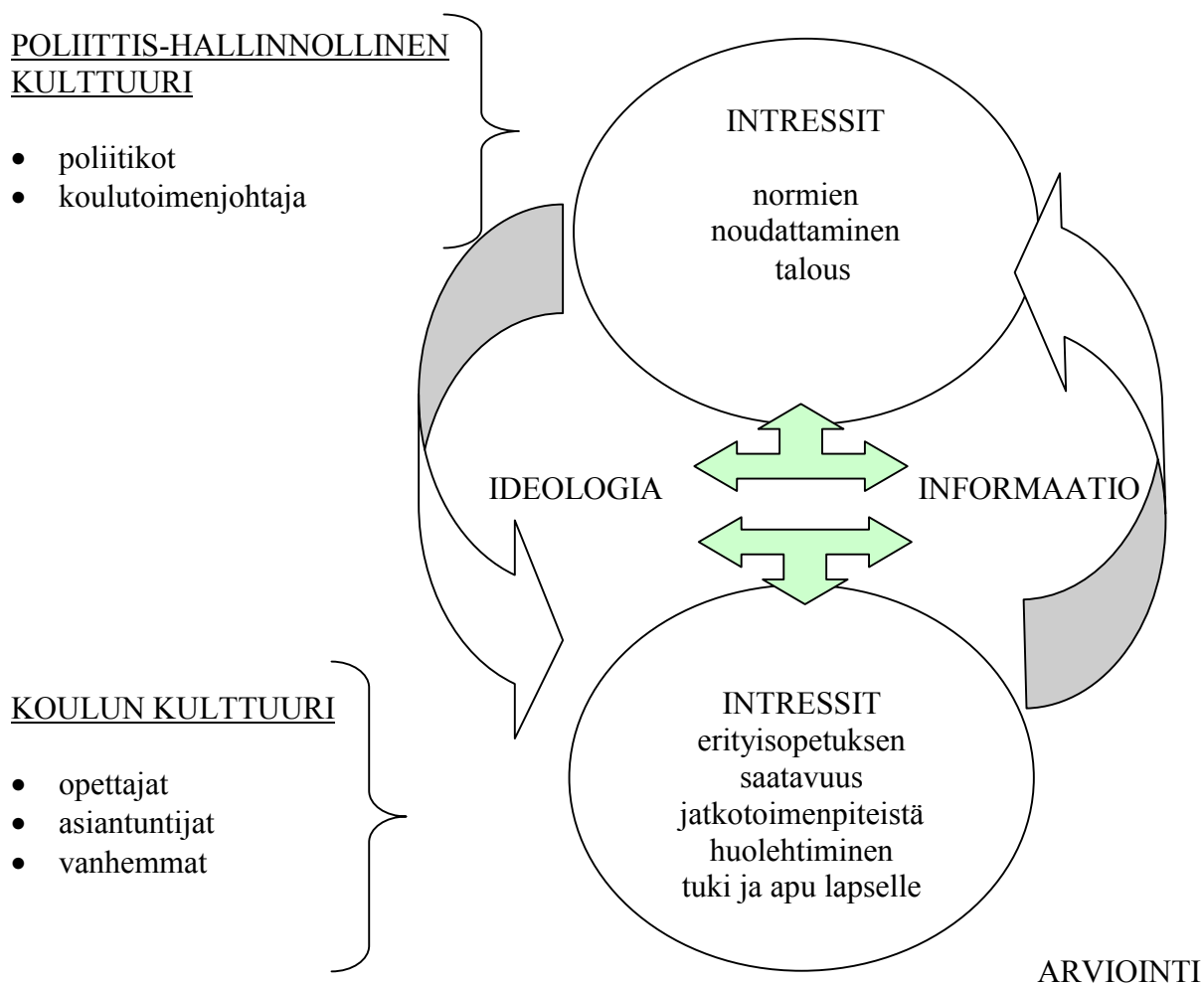
Koulutusinstituutio sulkee sisäänsä sekä poliittis-hallinnollisen kulttuurin että koulujen toimintakulttuurin. Vuorovaikutuksessa intressit nousevat keskeisiksi voimatekijöiksi erityisopettajan toimintamallissa. Voidaan puhua jopa intressitaistelusta ryhmien ja yksilöiden välillä. Intressien aiheuttamia konfliktitilanteita syntyi sekä erityisopettajan ja poliittis-hallinnollisen kulttuurin että koulun sisäisen kulttuurin välillä. Poliittis-hallinnollisen kulttuurin edustajien eli poliitikkojen ja koulutoimenjohtajien keskeisimmät, toimintaa ohjaavat intressit olivat normien noudattaminen ja taloudellisen tasapainon säilyttäminen. Talouden tasapainotuksessa turvauduttiin supistamistoimenpiteisiin, jotka kohdistuivat myös osa-aikaiseen erityisopetukseen.

Koulukulttuuri sulkee sisäänsä erilaisia ammatillisia ryhmiä. Asiantuntemus erityisopetuksen kysymysten käsittelyssä vaihtelee ja käsittelyn perustana on yhteinen ideologia toimia erityisoppilaan parhaaksi. Koulussa toimivat opettajat, asiantuntijat ja vanhemmat pyrkivät turvaamaan lapsen oppimisen kannalta riittävän avun ja tuen. Erityisopettajien tavoitteena on turvata erityisopetuksen saatavuus ja huolehtia tarvittavista jatkotoimenpiteistä. Erityisopettajan ja opettajien vuorovaikutuksen tehoa heikensivät mm. ammatilliset näkemyserot erityisopetuksen kohdentamisesta ja toimintatavoista. Luokanopettajien ja erityisopettajien vuorovaikutuksessa yhdistävinä intresseinä olivat erityisopetuksen välttämättömyys ja kriittinen suhtautuminen integraatioon. Integraatio nousi voimakkaasti erityisopetuksen yhtenä toimintamallina esille. Integraatio aiheutti kuitenkin epätietoisuutta ja vastustusta, mikä osaltaan johtui siitä, että lainsäädännössä ei määritellä integraation toteuttamistapoja. Koulutoimen ylläpitäjällä on tällöin hyvinkin vapaat kädet päättää integraatiomuodoista. Intressiristiriidat voivat muodostaa poliittis-hallinnollisen ja koulun kulttuurin välillä voimakkaitakin taisteluita.

Tilivelvollisuuden kulttuuriin liittyy kiinteästi arviointi. Arviointikulttuuri keskittyi oppilasdiagnooseihin ja osa-aikaisen erityisopetuksen itsearviointi puuttui lähes kaikista kunnista. Tilivelvollisuus koettiin pelottavan ja epätietoisuutta herättävänä asiana. Erityisopettajista oman työnsä arviointi oli vaikeaa, eikä muiltakaan tutkimukseen osallistujilta löytynyt keinoja erityisopetuksen arviointiin. Tilivelvollisuus oli käsitteenä vaikea konkretisoitava arkipäivän koulutyöhön. Erityisopettajat kokivat hyvin voimakkaana vastuun erityisopetuspalveluiden turvaamisesta kaikille sitä tarvitseville. Tulostavuu oli vastuuta oman työn tekemisestä niin hyvin

kuin osattiin. Onnistuminen työssä merkitsi oppilaiden onnistumista ja osaamista. Vaikuttavuus oli nähtävissä kunnantasolla silloin, kun erityisopetus puuttui.

Seuraavassa kuviossa erottuvat poliittis-hallinnollinen ja koulun kulttuurit. Tilivelvollisuuden kulttuuria voidaan pitää abstraktiona, joka ei vielä tutkimuksen suorittamisen aikaan ollut löytänyt kontekstia käytäntöön. Tilivelvollisuus on kuvattu koko järjestelmän läpäisevillä nuolilla. Tilivelvollisuuden kulttuurissa tietoa kerätään arvioinnilla.



KUVIO 23. Eri toimijoiden pääintressit osa-aikaisen erityisopetuksen erityisopettajan toimintakulttuureissa.

Erityisopettajan työ painottuu selkeästi koulun kulttuuriin. Koulun kulttuuri ohjaa erityisopettajan kanssa tehtävää vuorovaikutusta. Erityisopettaja joko otetaan sisälle koulun työyhteisöön tai hänet jätetään ulkopuoliseksi koulun toiminnasta. Vuorovaikutus opettajien kesken on lähinnä välituntikeskusteluja ja konsultointia. Vuorovaikutuksen teoria jaetusta päätöksenteosta, jolloin

koulua koskeva päätöksentekoa on siirretty tai jaettu koulunjohtajilta opettajien ja viranomaisten muodostamille yhteistyöelimille toteutuu vain osittain. Selkeimmin yhteistyössä tapahtuvaa päätöksentekoa tapahtuu oppilashuoltotyöryhmissä. Poliittis-hallinnollisessa kulttuurissa vuorovaikutusta kahlitsee byrokraattinen kontrolli. Tämä kulttuuri koetaan etäiseksi, mutta välttämättömäksi työn toimivuuden ja kehittämisen kannalta. Hierarkkiset rakenteet painottavat vuorovaikutuksen pysyvyyttä. Erityisopettajan työn ”sydän” löytyy oppilaiden kanssa tehtävästä työstä. Oppilaat myös antavat helposti myönteistä palautetta erityisopettajalle.

Koulutuspoliittiset muutokset ovat merkinneet vuorovaikutuksen lisääntymistä ja yhteistoiminnallisuuden tarvetta. Yksilöiden reagoitavat muutoksiin ovat kuitenkin erilaisia. Muutoksissa intressit ja ideologiat ja persoonallisuuden piirteet vaikuttavat siihen, miten muutokset otetaan vastaan. Yksilölliset reagoitavat värittävät vuorovaikutusta. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalliin kohdistuneet muutokset ja muutokset herättävät erityisopettajissa sekä muutoshalukkuutta että muutosvastarintaa. Osa-aikaiseen kohdistuvat muutokset eivät tapahdu kuitenkaan vain osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä, vaan muutosten rintama on hyvin laaja. Se ulottuu erityisopetuksesta yleisopetukseen ja koskee myös muitakin kuin vain erityisopettajia. Ammatillinen lokeroituminen on muuttumassa laaja-alaiseksi ammatilliseksi osaamiseksi, joka on sidoksissa koko kouluyhteisön toimintaan.

8.4 Integraatio

Integraatio on ohjaamassa kuntien erityisopetuksen järjestämistä. Integraatio nousi ennako-odotuksia voimakkaammin esille opettajien haastattelussa. Integraatio oli ajankohtainen, jopa päivänpoliittinen asia. Ajatus kaikille yhtenäisestä koulusta herätti epätietoisuutta ja vastarintaa. Integraatio koettiin lähinnä kunnan päättäjien tapana säästää koulutuksen menoissa. Tämä näkemys vahvistui etenkin luokanopettajien mielipiteissä ja sitä vahvistivat kuntien puutteelliset tukitoimet integrointien yhteydessä. Integroitu oppilas oli lähinnä ”joukon jatkona” luokassa.

Opettajat toivoivat luokkakoon pienentämistä integrointitapauksissa. Kyseinen toimenpide on varmasti hyvä, mutta riittämätön. Useissa tapauksissa oppilaan avustajat olivat lähinnä tukityöllistettyjä, joilta puuttui alan koulutus. Luokanopettajat kokivat, ettei heidän ammattitaitonsa riittänyt erityisoppilaan opettamiseen. Hegarty (1987, 195) näkee integraation esteenä opettajien sitoutumattomuuden. Opettajia ei välttämättä edes kiinnosta nämä Fergusonin (1993) määrittelemät kuplalapset, jotka ovat yleisopetuksessa fyysisesti läsnä, mutta kuitenkin muista erillään. Näissä olosuhteissa erityisoppilaan kehityksen kannalta lukuvuosi kuluu ilman erityispedagogista ammattitaidolla tapahtuvaa ohjausta.

Erityisopettajan tuoma erityispedagoginen osaaminen oli tervetullutta kouluilla. Integraatiossa tuota ammattitaitoa käytettiin myös päätöksentekovaiheessa. Integraatoratkaisut lapselle parhaasta koulumuodosta on tehtävä yksilöllisesti. On myös uskallettava tehdä uusia päätöksiä silloin, kun integrointi ei ole lapsen kannalta toimiva ratkaisu. Integraation näkeminen vain säätöratkaisuna luo helposti vääriä ajatusmalleja integraation perusajatuksesta. Ymmärrettävää on, että kuntien päättäjät nykyisessä taloudellisessa tilanteessa kokevat integraation houkuttelevana ratkaisuna, kun normitkaan eivät sido sen toteuttamismalleja. Lantilla on myös käänköpuolensa. Eikö erityisluokkasiirroista säästyneet varat voisi käyttää integraatio-oppilaan tukemiseen?

Vuorovaikutus vanhempien kanssa on edellytys oppilasta koskevissa erityisopetuksen ratkaisuihin. Haastatteluissa ilmeni vanhempien myönteinen suhtautuminen integraatioon. Integroinnissa ei tarvinnut vaihtaa koulua, toveripiiri pysyi samana ja samalla pitkätkin koulukyyditykset jäivät pois. Lapsen elämä jatkui ”normaalina”. Erityisopetuksen siirtopäätökset olivat vaikeita eikä parhaan ratkaisun löytyminen aina ollut helppoa. Monesti integraatio oli sovittelun tulos, johon vanhemmat helpommin suostuivat. Miten paljon vanhemmat lopulta tiesivät integraatiosta ja sen edellyttämistä tukitoimenpiteiden tarpeesta oman lapsensa opetuksessa? Erityisopetuksen kielteinen leima elää edelleen vanhempien omien koulumuistojen kautta. Ehkä integraatiopäätös on jo sinänsä voitto vanhemmille vähemmän leimaavana vaihtoehtona.

Integraatio koettiin opettajien keskuudessa ”raakileena”, joka on viskattu koulujen hoidettavaksi. Epätietoisuus ja selkeiden toimintamallien puuttuminen integraation toteuttamisessa herättivät opettajissa pelkoa, epätietoisuutta ja katkeruutta. Etenkin luokanopettajien mielipiteissä nousi esille vastustusta integraatiota kohtaan niissä tilanteissa, joissa tukitoimenpiteet puuttuvat. Pelkistetty lainsäädäntö ei ohjaa kuntien integraatiopäätöksiä, vaan integraatiototeutukset vaihtelevat kuntien välillä. Luokanopettajat eivät kokeneet olevansa asiantuntijoita integraatio-oppilaiden opetuksessa. Integraation nähtiin lisäävän opettajan työmäärää ilman erillistä, rahallista korvausta. Integraation pelättiin syrjäyttävän myös perinteiset osa-aikaisen erityisopetuksen palvelut kouluissa.

8.5 Erityisopettajan jaakobinpaini tuloksesta jatkuu

Koulutoiminnan poliittisen ja hallinnon kulttuurin puitteissa asetetut taloudelliset resurssit eivät välttämättä ole este toiminnan laadun kehittämisessä. Joustamattomuus taloudellisten resurssien mahdollisimman tehokkaassa hyödyntämisessä puolestaan rajoittaa niiden tehokasta kohdentamista. Koulun kulttuurissa vallitsevat käytännöt problematisoivat erityisopetuksen toimintaa. Tästä problematiikasta on tullut pysyvää arkipäivän käytäntöä, osa koulun eetosta. Koulunkulttuuria ylläpitävät säännöt, joiden olemassaoloa ei kyseenalaisteta. Koulunkulttuuria leimaava pysähtyneisyys ja kulttuurin konservatiivisuus vahvistuvat näiden sääntöjen myötä. Kehittämisen ja muutospaineet horjuttavat tätä koulun tasapainoa ja aiheuttavat opettajien keskuudessa erilaisia reagoitintapoja. Erilaisten reagoitintapojen myötä muutos etenee vähittäisten askelten kautta ja muuttaa samalla toimintakulttuuria.

Vuorovaikutuksen kannalta osa-aikaisessa erityisopetuksessa toimiva erityisopettaja on monien haasteiden edessä. Hänen toimintakentällään vaikuttavat poliittis-hallinnollinen ja koulun kulttuuri, jonka vivahteet vaihtuvat kouluittain. Näiden ilmapiirien ymmärtäminen edesauttaa erityisopettajan vuorovaikutusta. Erityisopettajalla on kaksi tapaa selviytyä näissä koulujen kulttuureissa. Hän joko sopeutuu koulun toimintatapoihin ja joustaa tilanteiden mukaan tai hän luo oman toimintakulttuurinsa, johon koulut sopeutuvat. Käytännössä erityisopettajien toimintamalli on ehkä näiden kahden ääripään välimaastossa. Toiminnassaan erityisopettajat osoittautuivat joustaviksi ja tilanteisiin helposti sopeutuviksi, mutta myös itsenäisiksi päätöksentekijöiksi erityisopetuksen kysymyksissä. Erityisopettajan persoonalliset toimintatavat saattoivat herättää arvostelua koulun kulttuureissa.

Koulujen kulttuurissa erityisopettajat toimivat monien odotusten ristipaineessa. Opettajat vaativat enemmän erityisopetuksen palveluita. Palveluiden määrä on riittämätön nykyisten tarvitsijoiden määrään nähden. Luokanopettajien mielestä erityisopettajien tulisi hoitaa monia muitakin koulunkäyntiin liittyviä ongelmia, kuten esim. käyttäytymishäiriöitä. Yhteistyö vanhempien kanssa ei sekään aina ole ongelmatonta. Vanhempien ennakoasenteet ja omat kouluaikeiset kokemukset erityisopetuksesta hidastavat yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Erityisopettajan tehtävä on selvittää tästä ristiaallokosta ja käydä omaa sisäistä kamppailuaan resurssiensa perustellulle jakamiselle.

Tuloksellisen toiminnan edellytyksenä on selkeä suunta ja tarkoitus. Erityisopetuksen asiakaskunta on muuttumassa. Perinteiset työtavat toimivat edelleen tietyille joukolle näistä asiakkaista, mutta osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin on tulossa yhä uusia oppilaita, joiden ongelmia ja vaikeuksia näillä työtavoilla ei ratkaista. Näiden oppilaiden ongelmien käsittelyyn on kehittynyt asiantuntijatiimejä ja työryhmiä. Oppilashuoltotyöryhmät eivät kuitenkaan saaneet varauksentonta kannatusta. Niiden toiminta oli satunnaista ja jäsenmäärä suuri. Lisäksi erityisopettajan työkenttä oli laajenemassa päiväkotien suuntaan, koska erityislastentarhanopettajien virkoja ei juurikaan kunnissa ollut. Nämä muutokset lisätään perinteiseen osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalliin. Tämä on johtanut työmäärän jatkuvaan kasvuun ja työn pirstoutumiseen. Erityisopettajien keskuudessa on selkeää pyrkimystä hoitaa kaikki opetustehtävät ja rajoittaa toimialuetta työn muilta, vähemmän tärkeiksi koetuilta alueilta. Tällaisia alueita olivat yhteistyö muiden kuntien erityisopettajien kesken ja oppilashuoltotyöryhmäkokoukset.

Osa-aikaisen erityisopetuksen kehittämisessä tulisi selkeästi asettaa tavoitteet. Osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin on tullut oppilaita, jotka eivät sinne välttämättä kuuluu. Tähän ryhmään kuuluvat nähdäkseni mm. maahanmuuttajat, joiden kielitaidottomuuden hoitamiseen tulisi käyttää muita kuin osa-aikaisen erityisopetuksen tukipalveluita. Tavoitteiden asettelussa on huomioitava, mitkä oppilasvaikeudet ja ongelmat hoidetaan koulusektorin sisällä ja mitkä kuuluvat sosiaali- tai terveydenhuollon sektorille. On painotettava rajallisten resurssien oikeaa kohdentamista.

On helppo puhua uudistus- ja kehittämistarpeista, mutta niiden suunnittelu tai toteuttaminen on asia sinänsä. Opettajien keskuudessa elää edelleen vahva luottamus ylemmältä taholta tuleviin määräyksiin. Erityisopettajat eivät itse koe olevansa työn kehittämisen ja työalan muutosten alullepanijoita. Toisaalta ylemmältä taholta tulevat muutosesitykset aiheuttavat opettajissa muutosvastarintaa. Työsektorin uudelleen suuntaamisen tiellä vaikuttavat monet tiedostamattomat defenssit. Muutoksen piiloesteet näkyvät siinä, että kehittämishankkeet tai päätökset tulevat ja menevät pysyviä jälkiä jättämättä. Opettajaprofession sitoutuminen merkitse myös toimimista yhteisön sääntöjen mukaan. Kehittämistyöryhmien jäsenyys tai omakohtainen opetustyön uudistaminen voi merkitä kilpailutilanteita opettajien keskuudessa. Erityisopettajalla ei professionaalisuus sidon oman työalan kehittämistä, mutta totutun osa-aikaisen erityisopetuksen pedagogisen mallin muutos koulun toimintaympäristössä, voi sekoittaa totuttujen pelinappuloiden paikat.

Kuitenkin osa-aikaisen erityisopetuksen tulevaisuuden tilaan on syytä suhtautua vakavasti. Koulusektorilla tämän opetusmuodon arvo tulisi tunnustaa ja nähdä silloin, kun se toimii, eikä vasta silloin, kun se puuttuu. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamallin muutoksina näkis

- konsultointi ja yhteistyömuotojen kehittymisen
- kuntien välisen verkostoitumisen

- arvioinnin kehittämisen ja
- erityisopetuksesta tiedottamisen
- integraation kehittämisen ja
- täydennyskoulutuksen lisääntymisen.

Ongelmaksi nousee väistämättä nykyisen toimintamallin keskeinen työmuoto, opetus. Kuka vastaa silloin opetuksesta, jos erityisopettajan työ painottuu muihin tehtäväalueisiin? Tarkastelua tulee laajentaa koko opetuksen kentälle ja laajentaa kysymystä pedagogiikan tutkimus- ja koulutuksen kentälle. Erityispedagogiikan käytännön valmiuksien ja yhteistyötapojen sisällyttäminen tulisi liittyä opettajankoulutukseen, jolloin koulujen vuorovaikutus suuntautuu yhteisen edun löytämiseen.

Tutkimuksessani on tullut esille se, että osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuus on lopulta monen tekijän yhteisvaikutuksen tulosta. On helppo kritisoida niitä toiminta- ja päätöksentekotapoja, joita kunnat toteuttavat osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Kritiikin yhteydessä on huomioitava, että jokainen kunta toimii siinä arkitodellisuudessa, johon sillä on omien taloudellisten ja henkilöstöresurssiensa puitteissa varaa. Tuloksellisuuden arvioinnissa keskeiseksi nousi tehokkuus sisäisen toimivuuden kannalta tarkasteltuna. Tutkimuksessani vahvimmin esille nostettiin toimijoiden intressit ja niiden vaikutus vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus ilmeni eri tavoin eri kulttuureissa ja toi esille toimijoiden intressit. Jokaisen kulttuurin toimijalle on omat intressinsä, jota oma työ ja asema ovat muokanneet. Kokonaistuloksellisuuden kannalta vuorovaikutuksen toimivuudella on keskeinen merkitys.

Osa-aikaisen erityisopetuksen kehittämisen kannalta olisi syytä katsoa tulevaisuutta ja asettaa toiminnan tavoitteet usean vuoden aikaulottuvuudelle. Osa-aikainen erityisopetus on sitoutunut tähän päivään ja tämän päivän ongelmiin. Nykyinen tilanne vaikuttaa yhä enemmän lentohiekkaan vajoamiselta, vaikka miten hyvin ja parhaansa yrittäen ponnistelisi, tapahtuu hiljaista uppoamista ja oppilaat ongelmineen peittävät erityisopettajan. Koko kunnan kattava osa-aikaisen erityisopetuksen kokonaissuunnitelma, johon sisältyy arvioidut oppilasmäärät, taloudelliset ja toiminnalliset resurssit sekä yleisperiaatteet integraatiosta, olisi askel pitkäjänteiseen erityisopetuksen toimintaan. Tällöin myös arviointi selkiytyisi ja tavoitteiden suhteen olisi nähtävissä toiminnan tuloksellisuus ja erityisesti osa-aikaisen erityisopetuksen vaikuttavuus. Joustava suunnitelma antaa liikkumavaraa myös erityisopettajalle ja todennäköisesti motivoi häntä työalansa kehittämiseen. Osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuus on pala koulun kokonaistuloksellisuudesta, jolloin yhteistoiminnallisuuden tarve on ehdoton edellytys tulosten saavuttamiseksi.

Tämä tutkimus antaa yleiskuvan osa-aikaisesta erityisopetuksesta satakuntalaisissa kunnissa. Uskoisin, että tutkimus antaa viitteitä osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamuodon kehittämiseksi ja erilaisille laatuhankeille. Kehittämistyö edellyttää laaja-alaista yhteistyötä sekä kunnan sisällä että kuntien välillä. Opetushallituksen kehittämishanke sisältää paljon yhtäläisiä kehittämishankeideoita, mitä omassa tutkimuksessani on noussut esille. Toivoisin kuitenkin enemmän alueellista ja kuntakohtaista panostusta näille kehittämishankkeille. Kuntien ja opettajien välinen yhteistyö ja verkostoituminen ovat alueellisen kokonaisuudistuksen kulmakiviä. Uusia työn kehittämisen ideoita ei synny ilman täydennyskoulutusta. Monimuotoista erityisopettajakoulutusta tulisikin lisätä Satakunnassa.

Tästä nousee välittömästi uusia tutkimushaasteita. Itse näkisin ensisijaisena pilottihankkeiden käynnistämisen osa-aikaisen erityisopetuksen sektorilla tutkimusalueen kunnissa. Pilottihankkeina

voisivat olla kuntien yhteistoiminnassa laaditut erityisopetuksen kokonaissuunnitelmat, johon osa-aikainen erityisopetus kuuluu kiinteänä osana. Toiseksi tärkeän tutkimusalueen muodostaa integraatio. Integraatiosta on tullut vakavasti otettava vaihtoehto kuntien erityisopetuksen järjestämisessä. Kuntien integraatiopäätöksistä olisikin haasteellista tehdä seurantatutkimusta ja arvioida integraatiota oppilaan ja opettajien näkökulmista.

Tutkimukseni ”maattomista kuninkaista” on päättymässä. Haluankin lopettaa Christian Churchillin sanoihin, tosin hieman niitä muuttaen alkuperäistä ”Be England what she will, with all her faults she is my country still.” muotoa seuraavanlaiseksi: ”Olkoonpa maani millainen tahansa, kaikkine vikoineenkin se kuitenkin on minun maani.”

Lähteet

- Aho, K. 2000.** Erityisopetuksen uudistus pelottaa. Helsingin Sanomat N:O 113/ 25.4.2000, B1.
- Ahvenainen, O. 1983.** Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Kouluhallitus, kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita n:o 42. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanen, J-P. 1999.** Hyvinvointipolitiikan arvovalinnat. Kuntalehti 1/99. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 14-15.
- Alppivuori, K. & Vuorio, R. 1996.** Työ ja ammattitaito muuttuvat, uusia vaatimuksia kehittämistyölle. Työterveiset. Erikoisnumero 1996, 22-24.
- Antikainen, A. 1999.** Koulutuksen tasa-arvoisuus vaarassa. Teoksessa Mitä Missä Milloin. Kansalaisen vuosikirja 1999. Syyskuu 1997 - elokuu 1998. 49. vuosikirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö OTAVA.
- Apter, S. 1983.** Troubled children troubled systems. New York: Pergamon Press.
- Aukio, V.- M. 1988.** Organisaatiidiagnoosi ja –tutkimus. Teoksessa A. Peltomäki (toim.) Tulokellinen koulutus. Aavaranta-sarja 9. Turku.
- Baker, C. 1998.** Membership Categorization and Interview Accounts. Teoksessa Qualitative Research Theory, Method and Practice Silverman, D. (ed.). Great Britain: Biddles Ltd, Guildford.
- Ball, S. 1994.** Education reform: A critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press.
- Bart, D. S. 1984.** The Differential Diagnosis of Special Education: Managing Social Pathology as Individual Disability. Teoksessa L. Barton & s. Tomlinson (eds.) Special Education and Social Interests. London: Croom Helm.
- Bergstrand, J. 1997.** Tehokas talouden ohjaus. Ekonomia. Juva: Weilin + Göös.
- Blom H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P.(toim.) 1996.** Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Calderhead, J. 1984.** Teachers' classroom decision making. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Creswell, J. 1998.** Qualitative Inquiry and research Design; Five Traditions. Sage Publications.
- Dyson, A. 1997.** Social and educational disadvantage: reconnecting special needs education. British Journal of Special Education. Vol. 24, No.4, 152 -157.

- Drucker, P. F. 1986.** Yrittäjyys ja innovaatio. (alkuperäisteos: Innovation and Entrepreneurship 1985). Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Ekola, J. & Rantanen, H. 1988.** Opettajan didaktinen ajattelu. Koulun pedagogisen ajattelun kehittäminen ammattioppilaitoksissa. Tutkimusprojektin osaraportti 1. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 24.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. 1997.** Who is considered to be in need of special education: why, how and by whom? European Journal of Special Education, Vol. 12. No. 2, 127 -136.
- Englund, T. 1994.** Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetena. Teoksessa Lärarprofessionalism – om professionella lärare. Stockholm: Lärarförbundet, 78 - 79.
- Ferguson, D. 1993.** Regular Class Participation System (RSPS). A final report. Schools Projects. University of Oregon.
- Fulcher, G. 1989.** Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability. London: Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1995.** What's worth fighting for in your school? Working together for improvement. Bokingham: Open University Press.
- Galloway, D., Armstrong, D., & Tomlinson, S. 1994.** The Assessment of Special Educational Needs: Whose Problem? The effective teacher series. London:Longman.
- Garcia, S. M. Y. & Alban-Metacalfe, J. 1998.** Integrated or inclusive education versus interactive education: the need for a new model. European Journal of Special Needs Education, Vol. 13, No.2, 177 - 179.
- Carr, C. 1995.** Menestyksellisen muutoksen seitsemän salaisuutta. (Alkuperäinen artikkeli ”7 Keys to Successful Change” teoksessa Training, February 1994). Yritystalous. Vol. 53, No 1, 4-8.
- Grimmett, P. P. & Crehan, E. P. 1992.** The Principalship. A reflective practice perspective. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Cordery, I., Sevastos, P., Mueller, W. & Parker, S. 1993.** Correlates of Employee Attitudes Toward Functuional Flexibility. Human Relations. Vol. 46, No 6, 705-723.
- Grönfors, M. 1982.** Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989.** Fourth generation evaluation. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Guskey, T. R. 1994.** What you assess may not be what you get. Educational Leadership 51 (6), 51-54.

- Hahkala, J. & Westling Y. 2000.** Aluekehityksen, elinkeinopolitiikan ja koulutuksen yhteistyömalleja haetaan. Kuntalehti 11/2000. Helsinki : Suomen Kuntaliitto, 39.
- Halkonen, M. 1999.** Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Väitöskirja. Saatavilla www-muodossa:
<http://hul.helsinki.fi/elbanco/julkaisut/val/sosiaalipsykologia/vt/haikonen/>
- Ham, C. & Hill, M. 1993.** The policy process in the modern capitalist state. Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- Happonen, H. 1998.** Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 40.
- Happonen, M. 1999.** Suomalasten palkansaajien kokema työn epävarmuus 1977-1997. Yhteiskuntapolitiikka. Vol.64. 5-6/1999. Stakes, 436-443.
- Harisalo, R., Rajala, T. & Ståhlberg, K. 1992.** Kunnallispolitiikka. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Hautamäki, A. 1990.** Palvelustrategiat julkisessa hallinnossa: hyvinvointi 1990-luvulla. Helsinki. Suomen itsenäisyyden juhluvuoden 1967 rahasto.
- Hautamäki, J. 1996.** Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: Hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila 1996. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hautamäki, J., Kuusela, J. & Jahnukainen, M. 1996.** Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hegarty, S. 1987.** Meeting Special Needs in Ordinary School: an overview. London: Casell, cop.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996.** Tiimiorganisoitu koulu. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Helin, H., Laakso, S., Lankinen, M. & Susiluoto, I. 1998.** Muuttoliike ja kunnat. Kunnallisalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut nro 15. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Heller, F., Drenth, P., Koopman, P. & Rush, V. 1988.** Decisions in Organizations. A Thue - Country Comparative Study. Bristol GB.
- Helsingin Sanomat 1998.** Hiljaiset ja masentuneet erityisopetuksen uusin ryhmä. Kotimaa 21.11.1998. Kotisivuarkisto. Saatavilla www-muodossa: <http://helsinginsanomat.fi>
- Hietaniemi-Virtanen, N. 1997.** Supistamispolitiikan toimeenpanoproblematiikkaa: supistamispolitiikan käsitteellinen esittely implementaatioteorian näkökulmasta. Vaasan yliopisto: yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

- Hietaniemi- Virtanen, N. 1998.** Onko peruskoulu suojassa supistamispolitiikalta? Kunnallistieteellinen aikakauskirja. Kunnallistieteen yhdistys 4, 313- 322.
- Hinkkanen, A. 1973.** Peruskoulun lainsäädäntö. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Hirsch, D. 1995.** Knowledge Bases for Education Policies. Proceedings of a Conference held in Maastricht, The Netherlands on 11 – 13 September 1995. OECD Document.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997.** Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980.** Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirvi, V. 1995.** Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen S. Takala (toim.) Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Hirvi, V. 1996.** Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: OTAVA.
- Hirvi, V. 1999.** 17 oppi ja laatu-kunnassa arviointityö jo systemaattista E. Säilä (toim.) Kunta Lehti 4/99. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 33-34.
- Holmes, M. & Wynne, E. A. 1989.** Making the School an Effective Community. Belief, practice and theory in school administration. Great Britain: The Falmer Press.
- Holopainen, M. 2000.** Kunnilta kului rahaa kouluihin 1,5 miljardia ylimääräistä. Satakunnan Kansa 17.7. 2000. Pori: Satakunnan Kirjateollisuus Oy, 7.
- Hopkins, D. 1987.** Improving the Quality of Schooling. Teoksessa Improving the Quality of Schooling. Lessons from the OECD from the International School Improvement Project (D.Hopkins ed.) London: The Falmer Press.
- House, E. R. 1993.** Professional evaluation: Social impact and political consequences. Newbury Park: Sage.
- Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989.** Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, osa 73.
- Hultman, G. 1981.** Organisationsutveckling genom ledarutbildning. En utvärdering av skolledarutbildningens första utbildningsomgångar. No. 13. Linköping University.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989.** Koulun ihmissuhteet. Suomen kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996.** Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997.** Erityisopettajan toimenkuva I. Kielikukka 2. 1997.FinRA ry:n jäsenlehti, 17-21.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997.** Erityisopettajan toimenkuva II. Kielikukka 3. 1997.FinRA ry:n jäsenlehti, 8- 14.
- Ikonen, O. 1998.** Henkilökohtainen opetus suunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet Juva: Atena kustannus.
- Isling, Å. 1980.** Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation. A Dissertation for the Doctor's Degree in social sciences. University of Stockholm. Stockholm: Sober Förlag AB.
- Isomursu, M-L. 1999.** Uusi lainsäädäntö ja perusopetuksen erityisoppilas. Erityiskasvatus 2. 1999. Suomen erityiskasvatuksen liitto ry., 16.
- Jahnukainen, M. 1995.** Erityisopetuksen tuloksellisuus ja palvelustrategiamalli. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) Rajojenylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. XVI Kasvatustieteen päivät, Rovaniemi 24.– 26. 11. 1994. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 10: Katsauksia ja puheenvuoroja.
- Jahnukainen, M. 1997.** Koulu varjosta aikuisuuteen: entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 182.
- Jakku - Sihvonen, R. 1994.** Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku - Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille 2. Arviointi ja seuranta. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Jakku - Sihvonen, R.(toim.) 1997.** Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3/1997. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jakku - Sihvonen, R. 1998.** Koulu uudistuksen paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: Atena.
- Jauhianen, A. 1993.** Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja- Ser. C osa-Tom.98.
- Kaestle, C. F. 1999.** Historical Methods in Educational Research. Teoksessa Issues in Educational Research (Keeves, J. P. & Lakomski, G. ed.) . The Netherlands: Pergamon. An imprint of Elsevier Science.
- Karila, A. 1998a.** Kuntien talouden ohjaus ja muutos: perinteisestä politiikasta rinnakkaisten ohjausjärjestelmien kokonaisuuteen. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Karila, A. 1998b. Kuntien talouden ohjauksen yhteiskunnallisia kytkentöjä. Kunnallistieteen aikakauskirja No3. Vol.26., 233-246.

Karjalainen, K.1993. Markkina-Suomesta Luonnon-Suomeen. Osa 1. Rakenteistuminen, politiikka ja tulevaisuus. Tampereen yliopisto. Poliitiikan tutkimuslaitos. Tutkimuksia 122. Tampere: Jäljennepalvelu.

Kasvio, A. 1993. Sivistys, työ ja elämäntapa. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) Sivistys 2017. Sitra. Helsinki: Wsoy.

Kevätsalo, K. 1999. Epäluottamuksesta luottamukseen. Sosiologia 4/99 vol. 36., 314-315.

Kielikukko 1999. Jäsenyys. FinRA ry:n jäsenlehti 3. 1999. (13), 30.

Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja sarja 133.

Kivinen, L. 1998. 47 kuntaa lomautti opettajia vuonna 1997. Kuntalehti 4, 34.

Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1988. Classification, selection and schooling. Special Education in the Finnish School System in the 20th Century. Turun yliopisto. Department of Sociology and Political Research, Sociological Studies. Series A no. 13.

Kivinen, O., Rinne, R. & Mäntyvaara, J. 1990. Muuttuva yliopisto korkeakoulupolitiikan tekijöiden näkemänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 3.

Kivirauma, J. 1991. Erityisopettajaksi rekrytoituminen uralla etenemistä vai työpaikan vaihtamista? Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A: 145.

Knoster, T. 1991. Evaluating Changing School Systems. T. Osbec, (ed.). Discusses issues from the 1992 Fall Conference of the Mid-America Institute of Logotherapy. Fal 1993; Vol 16 (2), 105 – 108.

Komiteamietintö 1996:4. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Opetusministeriö. Helsinki: Oy Edita Ab.

Koort, P. 1973. Kasvatus ja suunnittelu. Ruotsinkielisestä alkuperäistekstistä Edukation och planering. Suomentanut T. E. Heikurinen. Oy Gaudeamus Ab. Forssa: Forssan kirjapaino Oy.

Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Opetustapahtuman eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Ser A Vol 533.

Korpinen, E. & Husso, M-I. (toim.) 1991. Vanhemmat - opetuksen käyttämätön voimavara: tutkimustuloksia kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajankoulutuslaitoksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 132.

- Koskenranta, R. 1999.** Läänit, maakunnat, seutukunnat, kunnat 1.1.1999. Suomen Kuntaliitto.
- Kouluhallituksen yleiskirje Y 69/1985:** Vaikeuksissa olevien oppilaiden hoito-, kuntoutus- ja koulutussuunnitelma ja niiden yhteensovittaminen.
- Krause, K. & Kiikkala, I. 1996.** Hoitotieteellisen tutkimuksen peruskysymyksiä. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Kuorelahti, M. 1994.** Erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi. Erityisopetuksen 19. pohjoismaisen kongressi Jyväskylässä 3. – 5. 8. 1994. Raportti. Jyväskylän yliopisto, 131- 145.
- Kuorelahti, M. 1995.** Erityisopetus puntariin – tulosta etsitään. Kasvatus 1 1995 (25), 63-71.
- Kuntalehti 1999.** Johtaminen tarpoo murroksessa. Pääkirjoitus 30.9. 1999. No 16, 7.
- Kuntalehti – Uutispalvelu 1999.** Koulujen lakkauttamisesta vain vähän säästöjä. STT/KL 17.8. Saatavilla www-muodossa: [http:// www.kuntaliitto.fi/newspages/sivul.html](http://www.kuntaliitto.fi/newspages/sivul.html)
- Kuntaliitto 1998a.** Sivistystoimentiedote 2/98, 9. 3. 1998. Suomen Kuntaliitto. Saatavilla www-muodossa: [http:// www.kuntaliitto.fi](http://www.kuntaliitto.fi)
- Kuntaliitto 1998b.** Sivistystoimentiedote 5/98, 24.9. 1998. Suomen Kuntaliitto. Saatavilla www-muodossa: [http:// www.kuntaliitto.fi](http://www.kuntaliitto.fi)
- Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996.** Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laamanen, K. 1995.** Kohti huippusuorituksia. Organisaation itsearviointi. Helsinki: Suomen Laatu yhdistys ry.
- Laitila, T. 1999.** Siirtoja koulutuksen ohjauksentällä. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 146.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635 / 1998.** Teoksessa R. Luhtanen (toim.) Koulusäädökset. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Lampinen, O. 1992.** The utilization of social science research in public policy. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lappalainen, A. 1991.** Suomi kouluttajana. Porvoo: WSOY.
- Laukkanen, R. 1994.** Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.

Laukkanen, R. 1995a. Evaluaatiotutkimuksen yhteyksiä hallinnon päätöksentekoon. *Kasvatus* 2 (26), 116-127.

Laukkanen, R. 1995b. Tilivelvollisuus ja koulutusjärjestelmän arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Laukkanen, R. 1995c. Evaluaatiotutkimuksen käytön lisääminen päätöksenteossa. *Hallinnon tutkimus* 2. Vol. 14. Hallinnon tutkimuksen Seura ry., 128 - 154.

Laukkanen, R. 1997. Vertailevan tutkimuksen mahdollisuuksia koulutusjärjestelmän arvioinnissa. *Hallinnon tutkimus* 1. Hallinnon tutkimuksen Seura ry., 15-26.

Lehtisalo, L.(toim.) 1993. *Sivistys 2017*. Sitra. Helsinki: WSOY.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. *Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu*. Helsinki: WSOY.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. *Koulutuspolitiikka*. Helsinki: WSOY.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Leino, J. 1985. Koulun johtaminen suhteessa koulutussuunnitteluun ja luokkahuonetoimintaan (Projektisuunnitelma). Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. *Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 37*.

Leppänen, S.1998. Taloudellinen katsaus 1997-98: Suomi vahvasti talouden ykköskaaartissa. Teoksessa *Mitä Missä Milloin*. Kansalaisen vuosikirja 1999. Syyskuu 1997 – elokuu 1998. 49. vuosikirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö OTAVA.

Liljander, J.-P. 1996. Koulutuspolitiikan muutos ja tasa-arvo. *Kasvatus* 4 (27), 366-371.

Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Inc.: Beverly Hills.

Lukka, K. & Kasanen, E. 1995. The Problem of generalizability: anecdotes and evidence in accounting research. *Accounting, Auditing and Accountability*, Vol. 8, No 5, 71 - 90.

Lumijärvi, I. 1988. Tuloksellisuuden arvioiminen julkisessa hallinnossa. Vaasan korkeakoulun julkaisuja. *Tutkimuksia no. 133*.

Lumijärvi, I. 1990. Tuloksellisuuden arvioiminen julkisessa hallinnossa. Vaasan korkeakoulun julkaisuja N:o 133. *Hallintotiede* 6.

Lumijärvi, I. 1994. Vaikuttavuusarviointi sosiaali- ja terveysalan palveluyksiköissä. Käsitteellisiä tarkennuksia ja sovellutus esimerkkejä. Vaasan yliopiston julkaisuja. *Tutkimuksia N:o 187*. *Hallintotiede* 18.

- Lyytinen, H. K. 1992.** Sisäinen ja ulkoinen arviointi koulun kehittämisessä. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus. Opetus ja Kasvatus-sarja. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 108-128.
- Matilainen, P. & Vehmas, S. 1994.** Heikkojen etuoikeus vai epäkelvojen kaatopaikka? Apukoulun historiallista tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Tutkimusraportti N:O 49.
- McKinnon, J. 1988.** Reliability and Validity in Field Research: Some Strategies and Tactics. Accounting, Auditing and Accountibility, Vol. 1, No. 1, 34 - 54.
- Meighan, R. & Siraj-Blatchford, I. 1998.** A Sociology of Education. Third Education. Cassell Education. Great Britain: Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.
- Mehtäläinen, J. 1983.** Johtamistavasta ja ilmapiiristä tuntikehysjärjestelmää kokeilevilla peruskoulun yläasteilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 344.
- Miles J. & Huberman A. 1984.** Qualitative data analysis: A Sourcebook of new methods. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Miller, J. & Glassner, B. 1997.** The "Inside" and the "Outside": Finding realities in Interviews. Teoksessa D. Silverman (ed.) Qualitative Research. London: Sage Publications.
- Moberg, S, 1996.** Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Moberg, S, 1998a.** Erityisopetuksen merkitys- ja arvokysymyksiä. Erityispedagogiikan laitoksen keskustelutilaisuus 20.3. 1998. Moniste. Jyväskylä.
- Moberg, S, 1998b.** Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, S. Vehmas (toim.) Teoksessa Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena kustannus.
- Morgan, G. 1989.** Images of Organization. UK.
- Mäkelä, K. 1987.** Yhteiskunnallisen tiedonhankinnan eettiset säännöt ja tietosuoja. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Painokaari Oy.
- Mäkelä, T. (toim.) 1994.** Uudistuva sairaala. Tulosjohtaminen, -ohjaus ja -budjetointi terveydenhuollon hallinnon haasteena. Hallintotiede, Sarja A 1994 A3. Tampereen yliopisto: Hallintotieteen laitos.
- Mäkelä, P. 2000.** Opetuksen taso koetaan hyväksi, vaikka resurssit ovat vähentyneet. Ennakkotietoja kuntien koulutoimen tutkimuksesta 1995-1998. KuntaSuomi 2004. Tiedote 1/2000. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 20.

Möttönen, S. 1997. Tulosjohtaminen ja valta poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden välisessä suhteessa. Kunnallisen tulosjohtamisen poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden välistä tehtäväjakoja koskevat tavoitteet, niiden merkitys osapuolten väliseen valtasuhteeseen sekä tavoitteiden toteutuminen ja toteuttamismahdollisuudet valtasuhteen näkökulmasta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Möttönen, S. 1998. Tulosjohtamisen tavoitteet ja niiden toteutuminen luottamushenkilöiden ja viranhaltijoiden välisessä suhteessa. Kunnallistieteen aikakauskirja 2/98 (26). Kunnallistieteen yhdistys, 155-174.

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erilainen? Juva: Atena Kustannus.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittämisen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto.

Nieswiadomy, R. M. 1993. Foundations of Nursing Research. Appleton & Lang: Norwalk Connecticut

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A3/1995.

Nieminen, E. 1999. Apu- ja tarkkailuluokkia lopetetaan – ajavatko kunnat erityisopetusta alas? Sunnuntairaportti. TV2/ 3. 10. 1999 klo 19.40.

Nikkanen, P. 1999. Koulun johtajien talousvastuu ja talousosaaminen – haaste opettajankoulutukselle ja koulun kehittämislle. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Nikki, M-L. 1994. Erityisopetus tuloskulttuurin valintakauhassa. Spektri 7 - 8/1994. Helsinki: Opetushallitus, 25.

Nurmi, K., Kontiainen, S. & Tissari, V. 1996. Asiantuntijoiden käsitys Suomen aikuiskoulutuksesta. Suomen Eurodelfoitutkimus 1996. Aikuiskoulutuksen tulevaisuus Euroopassa. Helsinki: Hakapaino Oy.

Nuutinen, P. 1997. Opettajat vallan jakajina. Teoksessa P. Nuutinen, (toim.) Tutkiva opettajakokemuksista pedagogiikaksi. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. N:o 64. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto.

O'Connor, C. 1993. Resistance: The Repercussions of Change. Leadership & Organization Development Journal. Vol 14, No 6, 30-36.

- Ojala, I. 1997.** Koulutuspalveluiden tuottamistavat KuntaSuomi 2004 -kunnissa. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 1/97. Vol. 25. Kunnallistieteen yhdistys, 80-89.
- Oksanen, J. 1998.** Poliisistako professio koulutusjärjestelmää muuttamalla? Acta Universitatatis Tamperensis 671. Tampereen yliopisto. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opettaja 1997.** Osa kouluista luopui syyslomasta. Opettaja 33/97. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry., 5.
- Opettaja 1999.** Lomauttajakuntien päättäjien nimet julki. Opettaja 6/99. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry., 4-5.
- Opetushallinnon keskusvirastokysymys 1989.** Komiteamietintö 1989:4. Helsinki: VAPK Kampin VALTIMO.
- Opetushallitus 1994.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus 1995.** Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus 1999.** Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke. Moniste YL/OT 10.11.99.
- Opetushallitus 2000a.** Vuoden 1999 kansalliset projektit. Saatavilla www-muodossa: <http://www.edu.fi/projektit/arviointiprojektit/kans.html>
- Opetushallitus 2000b.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos. Liite 1.3.4. Erityisopetus.
- Opetusministeriö 1999.** Lukivaikeus huomioitava koko kouluajan. Oppilaalle sallittava lisäaika kokeissa ja tarjottavavaihtoehtoisia käytäntöjä. Uutiset 3. 1999. Saatavilla www-muodossa: <http://www.miniedu.fi>
- Oulasvirta 1992.** Kunta, valtio ja talous: kuntien ja valtion taloudellisissa suhteita, valtionapujärjestelmän ja kuntien talousongelmia koskeva tutkimus. Tampereen yliopisto. Kunnallistieteen laitos 1992, 1.
- Oulasvirta, L. 1995.** Talousarviosuunnittelu ja supistusten kohdentaminen talousahdingossa. Kunnallistieteen aikakauskirja 1/95, 31-35.
- Paikallisen arvioinnin ABC. 1998.** Finlands Svenska Lärarförbund FLS, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, Opetushallitus ja Suomen Kuntaliitto. Virikemateriaali.
- Parelius, A. & Parelius, R. 1978.** The Sociology of education. Enlewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

- Partanen, S. 1992.** Tuloksellisuuden arviointi kunnissa. Työraportteja 33/ 1992. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus.
- Patton, M. Q. 1987.** How to Use Qualitative Methods in Evaluation. Sage Publications: Newbury Park.
- Patton, M. Q. 1990.** Qualitative Evaluation and Research Methods (Second Edition). Sage Publications: Newbury Park.
- Pernu, M-L. 1996.** Kustannuskehitys ja erityisopetus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pernu, M-L. 1997.** Koulutusmenojen kehitys 1990-luvulla. Spektri. 3/ 1997. (6.) Helsinki: Opetushallitus, 10.
- Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1998.** EHA, EKU, EMU. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.
- Perusopetuslaki 21.8. 1998/628.** Teoksessa R. Luhtanen (toim.) Koulusäädökset. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Persson, B. 1997.** Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning. Specialpedagogiska rapporter Nr 4. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Pettigrew, A. M. 1973.** The politics of organizational decision- making. London. Pfeifer, J. 1981. Power in Organization. USA
- Pijl, S. J. & van den Bos K. P. 1998.** Decision Making in Uncertainty. Teoksessa C. Clark, A., Dyson & A. Millward (toim.) Theorising Special Education. London: Routledge.
- Porter, E. J. 1989.** The qualitative-quantitative dualism. Image: Journal of Nursing scholarship 21, 98-102.
- Puurula, A. 1999.** Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät. Aineiston analyysitapoja ja –käytäntöjä. Jatkokoulutus. Opetusmoniste. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Raitola, A. 1986.** Miksi ammattikäytännöstä on vaikea puhua? Psykologia 21 (3), 170 – 176
- Raivola, R. 1983.** Virkamiehet koulutuspolitiikan tekijöinä. Koulutushallinnon virkamiesten koulutuspoliittiset mielipiteet puoluekannatuksen ja viraston selittäminä. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 28. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Raivola, R. 1989.** Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A44.

Raivola, R. 1992a. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) *Vaikuttaako koulutus?* Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Raivola, R. 1992b. Koulutus, kustannus vai investointi? Koulutuksen vaikuttavuus taloustieteellisenä ongelmana. *Aikuiskasvatus* 4/ 1992 (12). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 255.

Raivola, R.1993. Euroopan yhteisön koulutuspolitiikka ja aikuiskoulutus. Moniste. Tampereen yliopisto.

Raivola, R. 1998. Miten varmistua professionaalien työn laadusta? Parjanen, M. (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Tampere: Tampere University Press.

Raivola, R. 1999. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista osaamisen arviointiin. HONKA, J. & Lampinen, L. (toim.) Teoksessa Matti Peltonen *Näkijä ja tekijä*. Helsinki: OKKA.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. *Aikuiskasvatus*. Helsinki: WSOY.

Rasila, M. 1991. Viime hetken säästö päätös: Tuntikehyksiä leikataan jo tulevana syksynä. *Suomen kunnat* nro 11 (70). Helsinki: Suomen Kunnallisliitto, 13.

Rasila, M. 1999. T. Pasanen (toim.) *Koulujen on keskityttävä perustehtäväänsä*. *Kuntalehti* 3/1999. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 9.

Rask, M. 2000. Kysykää kouluista kunnallisvaaleissa. *Satakunnan Kansa* 17.7. 2000. N:o193. Pori: Satakunnan Kirjateollisuus Oy.

Rask, M. 1999. Arviointitulokset hyödynnettävä. Esitelmä opetustoimen laadun arvioinnin juhlaseminaarissa Tuusulassa 2.9. 1999. Opetusministeriön viestintäyksikkö9. 1999. Saatavilla [www-muodossa: http://www.miniedu.fi](http://www.miniedu.fi)

Rinne, R. & Jauhianen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta *Julkaisusarja A*: 128. Turku.

Rintala, P. 2000. EVE- Erityisopetuksen verkkolehti 3/00: Pääkirjoitus 31.5.2000. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tornio.fi/eve/](http://www.tornio.fi/eve/), 1-3.

Ropponen, M.1995. Neuvontajärjestöt ja sivistysjärjestöt murroksessa. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Royster, A. J. & McLaughlin, T. E. 1996. Parent Partnerships in Special Education: Purposes, Models and Barriers. *B.C. Journal of Special Education*. Vol.20 1996 No 2, 24-34.

Ruohotie, P.1983. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Työmotivaatioprojektin yleisjulkaisu. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Julkaisuja* no 9. Hämeenlinna.

Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1985. Peruskoulun hallinto. Juva: WSOY.

Räty, H., Snellman, L., Honkalampi, K. & Vornanen, A. 1994. Yksilöllisyys koulussa - luontaista lahjakkuutta? Eli koulutuspolitiikan simsalabim. Kasvatus 2. (25) 1994. 170-175.

Sahlman, H. 1996. Peruskoulun arviointi osoittaa: Alueellinen eriarvoisuus kasvussa. Opettaja N:o 7. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry., 8-11.

Salli, P. 1988. Uudelleenarviointi kunnallishallinnossa. Raportti eräistä kunnallishallinnon uudistamisen suuntaviivoista. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

Salmi, H. 1995. Keskiasteen koulunuudistuksesta ammattikorkeakoulukokeiluun. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopi -Jyvä Oy.

Salminen, A. 1993. Hallintotiede. Organisaatioiden hallinnolliset perusteet. Valtion kehittämiskeskus. Painatuskeskus. Helsinki.

Salminen, A. & Kuoppala, K. 1985. Julkisvalta. Byrokratia. Organisaatio Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö Otava.

Salminen, H. 1999. Suomalaisten koulutus uudistusten ja talouden yhteyksistä. Aikuiskasvatus 3/ 1999 (19) Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 220 - 229.

Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa. Kasvatus 29 1998 (2), 214 - 223.

Saloviita, T., Hernesaho, K., Hilmola-Rytioja, S., Kaakkuriniemi, P., Rydman, H., Siikala, R. & Tenhunen, T. 1993. Erityisopetuksen laadun osoittimet. Mitä vanhemmat ja erityisopettajat ajattelevat? Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Sarjala, J. 1982. Suomalainen koulutuspolitiikka. Porvoo - Helsinki - Juva: WSOY.

Sarjala, J. 1997. Mitä tapahtui todella. 1990-luvun koulutuspolitiikan tarkastelua. Aikuiskasvatus 4/ 1997, 328-337.

Sarjala, J. 1999a. Koulu tarvitsee huolenpitoa. Vieraskynä - Jukka Sarjala. Helsingin Sanomat 9.6. 1999. Saatavilla www-muodossa: <http://www.helsinginsanomat.fi>

Sarjala, J. 1999b. Erilaisuus on normaalia. Pääjohtaja Jukka Sarjalan puheenvuoro Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressissa Jyväskylässä 5. 8. 1999. Ajankohtaista 24.8. 1999. Saatavilla www-muodossa: <http://www.miniedu.fi>

Schein, M. 1991. Ihmisoikeudet ja tutkimusetiikka. Teoksessa P. Löppönen, P. H. Mäkelä & K. Paunio (toim.) Tiede ja etiikka. Juva: WSOY.

Scriven, M. 1991. Evaluation Thesaurus. Fourth edition. Newbury Park: Sage.

Sel. 1999. Suomen erityiskasvatuksen liitto. Toimintakertomus. Saatavilla www-muodossa: <http://www.saunalahti.fi/~sel/toimik99.htm>

Sergiovanni, T. J. 1991. The Principals'hip. A reflective practice perspective. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.

Shavelson, R. & Stern, P. 1981. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. Review of Educational Research 1981 Win; Vol 51 (4), 455 – 498.

Silverman, D. (ed.). 1997. Qualitative Research. London: Sage Publications.

Siimes, M., Tuunainen, K., Tainio, V-M., Koiso-Kanttila, H., Haapanen, R. & Teirikko, A. 1989. Sairas ja vammaisen lapsi koulussa. Lääketieteelliset ja opetukselliset perusteet. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 84. Helsinki.

Sinisalmi, M. 1999. Suomen kaupunkien keskushallinto 1927 – 1998. Tutkimus kaupunkien keskushallinnon järjestelmällisesti sekä valtasuhteiden muutoksesta demokratian ja päätöksenteon näkökulmasta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Sisäasiainministeriö 1990. Vahvistuva kunnallinen itsehallinto ja kunnallinen kansanvalta. Itsehallintoprojektin julkaisuja 2/ 1990. Valtionpainatuskeskus 1990 Helsinki.

Sivistysvaliokunnan mietintö 1998. 3/ 1998 vp. Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi. Hallituksen esitys 86/ 1997. vp.

Sjöblom, S. 1998. Vahvat jännitteet tuottavuuden ja työtyytyväisyyden välillä. KuntaSuomi 2004 tutkimusohjelma 2/98. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 3.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Pallosalama Oy.

Sourander, M. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö yläasteella. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Oppilaanohjauksen ajankohtaisia haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita 24, 2-6.

Skrtic, T. M. 1991. Behind Special Education. A critical Analysis of Professional Culture and School Organization. Denver: Love Publishing Company.

Skrtic, T. M. 1997. Special Education and Student Disability: A Social/ Political Perspective. In Special Educational Research in an International and Interdisciplinary Perspective. A Documentation from a Conference in Stockholm, 1996. The Department of Special Education. Stockholm Institute of Education.

Stangvik, G. 1998. Conflicting perspectives on learning disabilities. Teoksessa *Theorising Special Education*. Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (ed.). London: Routledge.

Stenvall, K. 1999. Opetustoimen arviointikulttuuri on muuttunut. *Kunta Lehti* 4/99, 33. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Ström, K. 1996a. Lärare, försvarsadvokat, lindansare eller.... Speciallärarens syn på sin verksamhet och roll på högstadiet. Rapporten från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 13. Åbo.

Ström, K. 1996b. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammatirooleja. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen tila*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Stewart, J. 1993. Kuntien uusi johtamistapa-muutos ja johtaminen. Helsinki: Finnpublishers.

Summa, H. & Virtanen, T. 1998. Tulosjohtaminen yliopistojen ainelaitoksilla: yleisen johtamismallin soveltuvuus akateemisen vapauden kontekstiin. Teoksessa M. Mälkiä & J. Vakkuri (toim.) *Strateginen johtaminen yliopistossa*. Tampereen yliopisto. Tampere: Jäljennepalvelu.

Suomen erityiskasvatuksen liitto ry. 1999. Integraatiokannanotto – kohti yhteistä koulua kaikille. Saatavilla www-muodossa: <http://www.saunalahti.fi/~sel/integr.htm>, 1-2.

Suomen kuntaliitto 1998. Opettajien lomautukset puhuttavat. *Sivistystoimen tiedote* 2/98 9.3. 1998. Saatavilla www-muodossa: <http://www.kuntaliitto.fi>

Suomen tilastollinen vuosikirja. 1996. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.

Suomen tilastollinen vuosikirja. 1997. Hämeenlinna: Karisto.

Suomen tilastollinen vuosikirja. 1998. Hämeenlinna: Karisto.

Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokitteluun – eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 3/1992, 280.

Sveiby, K-E. 1990. Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatioissa. Suomentaja Ulla Roponen. Jyväskylä: Gummerus.

Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin - markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 11/1997.

Sänkiäho, R. 1994. Kunnallinen arvokeskustelu. Mitä mikin maksaa vai onko asioilla myös arvonsa. *Kunnallistieteen aikakauskirja* 4/94. Kunnallistieteen yhdistys, 132-139.

Takala, S. 1996. Arviointikultti vai -kulttuuri. 1 *Kasvatus* (27), 5-8.

Temmes, M. 1987. Hallintokoneiston autonomisuus. Tutkimus teknobyrokratisoitumisen vaikutuksesta Suomen hallintokoneiston aseman kehitykseen. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A vol. 218.

Tilastokeskus 1991 - 1998a: Oppilaitosluokitukset ja luettelot 1990 – 1997. Helsinki.

Tribus, M. 1994. Total quality management in education. The theory and how to put it to work. Teoksessa Developing quality systems in education Doherty, G. (ed.). London: Routledge.

Trzcinka, S. M. 1998. Curriculum and Teachers' Attitudes: The Impact of the Change Process in Special Education. Advances in Special Education. Rotatori, A. F., Schwenn, J. O. & Burkhart, S. (ed). Vol.1, 127-147.

Tulonen, H. 2000. Elämysluokka eheyttää oppilaita Oulussa. Helsingin Sanomat N:O 125, viikko 18, A14.

Tuunainen, K. 1985. Erityisopettajat ja muut opettajat tutkimuskohteena. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 13. Erityispedagogiikkaa. Joensuun yliopisto.

Tuunainen, K. 1992. Erityisopetuksen uudet haasteet: Näkökulmia tulevaisuuteen. Raportissa O. Ikonen (toim.) Erityisopetuksen uudet haasteet Erityisopetuksen kesäpäivät 1992. Jyväskylä.

Tuunainen, K. 1997. Kun lapsi ja nuori on erityisen tuen tarpeessa. Teoksessa. R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa Arviointi 3/ 1997. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuunainen K. & Happonen, H. 1984. Luokattoman erityisopetuksen nykytilan kartoitus ja kehittämisen pääsuunnat. Osaraportti I. Peruskartoituksen tuloksia. Tutkimusselosteita No 47. Kouluhallitus. Kokeilu ja tutkimustoimisto.

Tuusa, P. 1999. Raha seuraa oppilasta eikä kunnan suunnitelmia. Kuntalehti 4. 1999. Suomen Kuntaliitto/ KL-Kustannus Oy, 25.

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

Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisu A1.

Vaherva, T. 1995. Arviointi henkilöstön kehittämisessä. Teoksessa H. Jokinen. & M. Stenström (toim.) Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto 9.

Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Tammi.

Valanta, J. 1997. Professionalismi mahdollisuutena hahmottaa kunnallista päätöksentekoa. Hallinnon tutkimus 16. 1997: 2. Tampere: Hallinnon tutkimuksen seura. 108-119.

Valtioneuvoston pöytäkirja 18.6. 1993. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991-1996.

VATT, Valtion taloudellinen tutkimuskeskus 1995. Hyvinvointipalvelut kilpailua ja valinnanvapautta. VATT-julkaisuja 19. Helsinki: J-Paino KY.

Valtionvarainministeriö. 1988. Ohjeet toiminta- ja taloussuunnitelmien laatimiseksi vuosille 1990 – 94. TM 8812/ 4.5. 1988.

Vanne, A. 1995. Teoksessa S. Takala (toim.) Tulosjohtamisen kehittyminen ja sen vaikutukset koulutuksessa. Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Valkoinen kirja koulutuksesta. 1996. Opettaminen ja oppiminen - kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Euroopan komissio. Pääosasto XXII-koulutus ja nuoriso pääosasto V-työllisyys, työmarkkinasuhteet ja sosiaaliasiat. Bryssel.

Valtionvarainministeriö. 1988. Ohjeet toiminta- ja taloussuunnitelmien laatimiseksi vuosille 1990 – 94. TM 8812/ 4.5. 1988.

Varmola, T. 1997. Markkinoiden mahdollisuudet koulutuksessa. Aikuiskasvatus 2/97, 132 – 145.

Vartola, J. 1983. Valtionhallinnon kehittämisperiaatteista. Ministeriötutkimuksen osaraportti II. 4. painos. Julkishallinnon julkaisusarja A nro 1/1983.

Verkkouutiset 1999. Pienten kuntien koulutus kovilla? Saatavilla www-muodossa : <http://www.verkkouutiset.fi> 5.11. 1999. Arkisto.

Virkkunen J. & Miettinen R. 1982. Opetus ja työstä oppiminen henkilöstön kehittämisessä. Julkaisusarja B nro 14. Helsinki: Valtioin koulutuskeskus- Valtion painatuskeskus.

Virtanen, P.(toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Opetushallitus. Painatuskeskus. Helsinki.

Virtanen, P. 1999. Kohti kaikille yhteistä koulua. Spektri 3/1999 (8). Helsinki: Opetushallitus, 2.

Virtanen, P. & Ratilainen, A. K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Weiss, C. 1995. The Four "I" of School Reform: How Interests, Ideology, Information and Institution Affect Teachers and Principals. *Harvard Educational Review* Vol. 65 No. 4. Winter 1995, 571-592.

Wörlund K. 1993. Modeller för integrerad specialundervisning i finlanssvenska högstudier. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 6. Åbo.

Yin, R. K. 1994. Case Study Research. Design and Methods. Second Edition. Applied Social research Methods Series. Vol.5. London: Sage Publications.

Liitteet

Liite 1: TAULUKKO 2. Satakunnan kuntien talouslukuja. (Kuntien talous- ja tutkimustilasto 1998, Tilastokeskus)

Kunta	Asukasluku 31.12.1998	Tulovero- prosentti 1999	Vuosikate prosenttia poistoista	Lainakanta mk/asukas
	Yht. 240821	$\bar{x} = 17,44$	$\bar{x} = 33$	$\bar{x} = 4566$
Eura	9589	18,00	- 105	6496
Eurajoki	6028	16,00	- 8	3364
Harjavalta	8053	18,25	- 30	8531
Honkajoki	2227	19,00	162	4001
Huittinen	9291	18,00	107	2986
Jämijärvi	2359	19,00	- 10	7025
Kankaanpää	13261	18,50	33	8333
Karvia	3109	19,00	- 13	6222
Kiikoinen	1350	18,00	309	4485
Kiukainen	3629	18,00	- 36	2733
Kodisjoki	525	17,00	- 484	2002
Kokemäki	8908	18,75	- 10	6051
Kullaa	1681	18,00	89	1986
Köyliö	3069	17,75	- 256	1894
Lappi	3316	17,50	205	2012
Lavia	2467	18,50	58	881
Luvia	3345	17,00	128	2133
Merikarvia	3949	18,50	118	4723
Nakkila	6155	18,00	72	2144
Noormarkku	6297	17,00	35	6154
Pomarkku	2171	19,00	- 33	3888
Pori	76375	17,00	20	6327
Punkalaidun	3809	19,00	35	3140
Rauma	37642	17,00	71	1466
Siikainen	2054	18,00	183	667
Säkylä	5258	16,50	53	1947
Ulvila	12562	17,50	54	1607
Vampula	1796	18,00	- 437	3268

Liite 2: Erityisopettajien teemahaastattelun kysymykset

Tausta

1. Mikä on koulutuksesi ja työkokemuksesi?

1. Toimintamalli

1. Kuvaile kuntasi osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli.
2. Kuinka monella koululla kierrät ja mikä on oppilasmäärä, josta seulot omat oppilaasi?
3. Miten osa-alueita (koulut, puluki, luokka-asteet) painotat opetuksessasi?
4. Mitä ongelmia koet työssäsi olevan tällä hetkellä?

2. Sisäinen toimivuus

5. Minkälaista yhteistyötä teet koulussa luokanopettajien kanssa?
6. Minkälaista yhteistyötä teet rehtorin/ johtajan kanssa?
7. Minkälaista on yhteistyö vanhempien kanssa?
8. Miten informoit työstäsi?
9. Kerro yhteistyöstäsi koulutoimenjohtajan kanssa
10. Mitä vaikuttamiskeinoja käytät puolustaessasi näkemystäsi erityisopetuksen asioissa?
11. Miten kunnassasi toimii oppilashuolto työryhmä?
12. Mitä yhteistyökumppaneita sinulla on koulun ulkopuolella?
13. Millaista palautetta saat?
14. Mitä ovat työssäsi piilo-ongelmat?
15. Miten pyrit hoitamaan yhteistyössä esiintyvät konfliktitilanteet?
16. Kuvaile muutoksia, jota työssäsi on tapahtunut viimeisten vuosien aikana (oppilaat, talous, teknologia...)

17. Miten paljon teet yhteistyötä muiden osa-aikaisten erityisopettajien kanssa?
18. Miten pidät itsesi ajan tasalla työsi kehityksessä?
19. Miten voimaan tulleet koululait vaikuttavat työhösi?

3. Arviointi

20. Mitä ajattelet arvioinnista ja tulosvastuusta?
21. Miten nostaisit omaa ammatillista profiiliasi?

Kehitys

22. Mitä toivoisit tulevaisuudelta?
23. Mitä uhkia osa-aikaisen erityisopetuksella on?
24. Miten kunnassasi kehitetään osa-aikaista erityisopetusta?
25. Käyttävätkö turvatakseen erityisopetuksen lapselleen?
26. Mikä saa sinut jaksamaan työssäsi?

Sana on vapaa

Liite 3: Kysymykset koulutoimenjohtajille**Taustatiedot**

1. Mikä on koulutuksesi ja työkokemuksesi?

2. Toimintamalli

3. Miten osa-aikainen erityisopetus toteutettu kunnassanne?

- opetusmallin muotoutuminen
- painotus
- osa-aikaisen erityisopetuksen tarve

4. Mitä laadullisia ja määrällisiä muutoksia osa-aikaisessa erityisopetuksessa tapahtunut 1990-luvulla?

5. Miten tärkeä sektori osa-aikainen erityisopetus on kunnan koulutuspolitiikassa?

2. Sisäinen toimivuus

6. Minkä tyyppisiä asioita hoidat erityisopettajan kanssa?

7. Mistä erityisopetuksen asioista lautakunta päättää?

8. Mitä päätöksiä itse teet osa-aikaisen erityisopetuksen osalta ja miten tiedostat niistä?

9. Minkälaista teette yhteistyötä kuntien kesken osa-aikaisen erityisopetuksen sektorilla?

10. Mikä on lautakunnan asiantuntemus erityisopetuksesta?

11. Millaisissa tilanteissa syntyy ristiriitoja erityisopettajan ja hallinnon välillä?

12. Mikä asema koulunjohtajilla on erityisopetuksen kysymyksissä?

13. Mitä mieltä olet oppilashuoltotyöryhmistä?

13. Miten aktiivisia vanhemmat ottavat yhteyttä?

3. Taloudellisuus

14. Miten kunnan taloudellinen tilanne näkyy erityisopetuksessa?

15. Mitä muutoksia uusi peruskoululaki tuo osa-aikaisen erityisopetukseen?

16. Esiintyykö koulujen välillä kilpailua erityisopetuksen palveluista?

17. Miten erityisopettajien täydennyskoulutus on hoidettu ?

4. Arviointi

18. Millaista palautetta erityisopettajat saavat?

19. Mitä pitkäaikavälin vaikutuksia osa-aikaisella erityisopetuksella on?

20. Onko osa-aikainen erityisopetus korvattavissa joillakin muilla opetusjärjestelyillä?

21. Miten osa-aikaisen erityisopetuksen arviointi on hoidettu kunnassanne?

5. Kehitys

22. Minkälaisia kehitysnäkymiä osa-aikaisen erityisopetuksen sektorilla on kunnassanne?

Sana on vapa

Liite 4: Haastattelukysymykset luokanopettajille

1 Taustatiedot

Koulutus, työkokemus ja opetettava luokka-aste.

2 Toimintamalli

1. Miten osa-aikainen erityisopetus toteutuu koulussanne?
2. Mitä osa-aikaisen erityisopetuksen palveluita sinulla on omassa luokassasi?
3. Mitä etuja ja haittoja osa-aikaisen erityisopetuksen toiminnassa on oman työsi kannalta?
4. Miten arvioisit nykyjärjestelmän toimivuutta oman työsi kannalta?

3 Sisäinen toimivuus

5. Minkälaista yhteistyötä opettajana erityisopettajan kanssa?
6. Minkälaista yhteistyötä teet vanhempien kanssa erityisopetuksen kysymyksissä?
7. Miten informoit erityisopettajaa erityisopetuksen kysymyksissä?
8. Miten erityisopettaja on mukana koulun päätöksenteossa (opettajienkokouksissa, opettajanhuonekeskusteluissa, vapaa-ajan toiminnassa)?
9. Miten koulun sisäinen tiedottaminen on hoidettu erityisopettajan kanssa?
10. Millaisissa erityisopetuksen kysymyksissä otat yhteyttä suoraan koulutoimenjohtajaan tai asiantuntijoihin?

11. Miten annat palautetta erityisopettajalle hänen työstään?
12. Miten selvitätte erityisopettajan kanssa syntyvät konfliktitilanteet?
13. Mitä piilo-ongelmia mielestäsi sinulla on erityisopettajan kanssa?
14. Mitä muutoksia viime vuosina on tapahtunut yhteistyössä erityisopettajan kanssa (työtavat, konsultointi, oppilashuolto)?
15. Millaisena asiantuntijana pidät itseäsi erityisopetuksen kysymyksissä?
16. Mielipiteesi integraatiosta.

4 Arviointi

17. Miten arvioisit erityisopettajan työn tuloksellisuutta oman luokkasi / koulun kannalta?
18. Miten koulun itsearvioinnissa toteutuu erityisopetuksen arviointi?
19. Mitä merkitystä työsi kannalta on erityisopetuksen arviointitiedolla?

5 Kehitys

20. Mitä odotat tulevaisuuden osa-aikaiselta erityisopetukselta?
21. Mitä uhkia näet erityisopetuksessa oman työsi kannalta?
22. Miten kehittäisit nykyistä erityisopetuksen järjestelmää?

Sana on vapaa

Liite 5: Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat

ERITYISOPETTAJAT			
	sukupuoli	koulutus	kokemus erityisopettajana
1	n	luokanopettaja, erityisopettaja	5 v
2	n	kansakoulunopettaja, erityisopettaja	25 v
3	n	aineenopettaja, erityisopettaja	21 v
4	n	kansakoulunopettaja, erityisopettaja	20 v
5	n	luokanopettaja, erityispedagogisia opintoja ☐	1 v
6	n	kansakoulunopettaja , erityisopettaja	30 v
7	n	ei tutkintoa, erityispedagogisia opintoja ☐	10 v
8	n	kansakoulunopettaja, erityisopettaja	20 v
9	n	kansakoulunopettaja, erityisopettaja	28 v
10	n	luokanopettaja, erityisopettajan tutkinto	16 v
11	n	luokanopettaja, erityisopettaja	5 v
12	n	kansakoulunopettaja, erityisopettaja	24 v
13	n	erityisopettaja tutkinto	9 v
14	n	luokanopettaja, erityispedagogisia opintoja ☐	2 v
15	n	ei tutkintoa, erityispedagogisia opintoja ☐	2 v
16	n	luokanopettaja, erityisopettaja	28 v
			Pätevien viranhaltijoiden X = 19 v

☐ erityisopettajan pätevyys puuttuu

Liite 6: Tutkimukseen osallistuneiden koulutoimenjohtajien taustatiedot

KOULUTOIMENJOHTAJAT			
	sukupuoli	koulutus	kokemus koulutoimenjohtajana
1	m	aineenopettaja	22 v
2	m	luokanopettaja (KK)	7 v
3	m	kansakoulunopettaja	27 v
4	m	aineenopettaja	25 v
5	m	kansakoulunopettaja	27 v
6	n	luokanopettaja (FK)	5 v
7	n	FK	6 v
8	m	HK	7 v
	n: 2 / m : 6		$\bar{X} = 16 \text{ v}$

Liite 7: Luokanopettajien taustatiedot

LUOKANOPETTAJAT				
	sukupuoli	koulutus	virkaavuodet	luokka-aste
1	n	kansakoulun- opettaja	32 v	1 - 2
2	n	peruskoulun- opettaja	20 v	3
3	n	kansakoulun- opettaja	26 v	1 - 2
4	n	KM	7 v	1 - 2
5	n	KM	7 v	1 - 2
6	n	KM	12 v	1
7	n	KM	2 v	6
8	m	KM	8 v	4 - 6
9	m	peruskoulun- opettaja	21 v	4 - 6
10	n	KM	6 v	
11	m	KM	7 v	2
12	n	kansakoulun- opettaja	30 v	1 - 2
13	n	peruskoulun- opettaja	21	1- 2
14	n	KM	10 v	3 - 4
15	n	KM	4 v	2
16	n	KM	6 v	1
	n:13 / m: 3		$\bar{X} = 13,5$ v	

Liite 8: Näyte erityisopettajan haastattelusta

Mikä on koulutuksesi ja työkokemuksesi ?

Mää olen valmistunut poikkeusvalmistuksella vuonna 75. Eli mä olen opiskellut kesäaikana ja sitten meil oli opetusharjoittelu talvella ja kahtena kesänä oltiin ja sit viimesenä kesänä saatiin paperit. Ja sitten mä oon kansakouluopettajapohjalta ja olen ollut erityisopettajana Lapin läänissä, Hämeen läänissä, Uudenmaan läänissä ja nyt olen Satakunnassa. Eli 25 vuotta on takana. Nyt on 10 vuosi menossa. Kesällä tulee 10 vuotta kun mä olen ollut täällä.

1. Kuvaile kuntasi osa-aikaisen erityisopetuksen mallia.

Joka syksy työ on erilainen. Eli tällä lailla niinku ajatellen nykysin sen jälkeen, kun säästettiin rahaa ja olin neljä vuotta luokanopettajana. Niin sillä lailla, et ensin mä oon pääasiassa niinko kirkonkylän opettaja ja että mä vaan hoitasin puheopetukset pikkukylissä ja pikkukouluilla, mutta tota mä olen kyllä opettanut lukiopetustakin. Koska meillä on sellaisia jotka tarvii todella apua päästäkseen esimerkiksi ensimmäiseltä toiselle tai toiselta kolmannelle. Ja sittenkin vaikka tehdään töitä niin saattaa olla että ne joutuu luokan kertaamaan. Ja se on niin kuin suunnilleen, on niin että puolet opetusvelvollisuudesta on täällä kirkonkylän ala-asteella ja puolet on pikkukylissä. Ja joka vuosi oppilaiden mukaan ja tarpeen mukaan. Et mun työni vaihtuu täällä kirkonkylällä niin kirkonkylän koulussa aina joka vuosi. Että aineet saattaa muuttua. Kun mä joka kevät tietenkin testaan lapset eli pidän niille eka-toka-luokan lapsille lukukokeet, kirjoituskokeet ja kolmasluokkalaisillekin vielä sanelut ja sitten niistä itselleni valitsen ne oppilaat ja sitten syksyllä teen puheseulonnan eli jokainen ekaluokkalainen on mulla.

Oppilaat ovat henkilökohtaisesti, et mä siit niin kun otan ne puheoppilaat ja jos on tunteja liian vähän ettei mahdu niin sitten otetaan vaan r-vikaiset. S-vikaiset jää odottamaan, mutta koska ne on mulla kirjoissa ja kansissa niin mä otan sitten, kun mulla on tilaisuus. Ja tietenkin entisii jatketaan niin kauan kun he oppii.

1. Mitä osa-alueita painotat työssäsi?

Tänä vuonna mä huomasin sellasen asian, et mul on ensimmäisen kerran semmonen tilanne, että mulla ei ole neljännestä luokasta ylöspäin oppilaita. Mul on aina ollut. Ei se sitäkään ole, et olis saanu paljon tehtyy vaan painotetaan sinne, ei voi ottaa yläluokkalaisia, sitte se, et niille ei tahdo sopia. Opettajat ei saa järjestettyä tunteja niin että ne vois antaa.

Liite 8 jatkuu**Miten opettajien kanssa yhteistyö sujuu?**

Erityisesti pikkukouluilla meillä on, meillä on tota tai siis aika paljon konsultoidaan ja koska ne on siellä kaukana syrjässä ja ne kysyy aina sitte miten teillä siellä, miten muilla tehdään ja esimerkiksi kiertävä opettaja on just semmonen opettaja, joka vie kaikkia erilaisia viestejäkin koululta toiselle, koska hän viikossa kiertää kaikki koulut. Et se on niinko semmonen ja sit mää vien opettajalle välillä opetusmateriaalia jos he tarvii ja taas he koska meil on nyt eskarit myös, niin mää saatan sit joltakin koululta saada lainaksi eskarivälineitä sit taas toiselle koululle ja tällä tavalla.

Koulun yhteydessä se esikoulu...?

Joo, meillä on tota pienillä kouluilla esikoulu.

Toimitko eskaripuolella?

No en pahemmin, mutta tota kyl mä niille joskus katon valmiiksi, että mä tiedän, että mä tiedän montako mulle on tulossa ja vähän näin sitte keväämmällä. Ja sitte tota mul on nyt ollu yks eskaripoika. Viime vuonna mul oli yks semmonen poika, jolla oli erittäin, puhe siis viivästynyt, j puuttu d puuttu l puuttu. Ni me aloitettiin jo niin, että hän kotoa kävi mun luonani koulussa, ko vaan sattu semmonen päivä ettei ollut esikouluopetusta. Kyllä on kaikki lapset esikoulun piirissä. Kirkonkylällä vaan päivähoito hoitaa sen esikoulun, esikouluopetuksen. Sinne puolelle mää en oo ollut.

Niin, siitä opettajien yhteistyöstä haluaisin kuulla vielä lisää

Joo, kerron välillä, että minkälaisia ongelmia meillä on ollut ja taas kyselen, että mitä mä voisin niille opettaa ja joskus näin varsinkin just tän, meillähän on sellanen tilanne et meil on yks-kakkonen, kakkosen opettaja uus ja kolme-nelosellakin on sellanen, joka on tänä vuonna ensimmäisen kerran, että oikeastaan mää oon tämmönen vanhaparta täällä. Et lapsetkin tukeutuu ihan selvästi minuun. Et ne tietää, et mää olen sellanen joka on ja pysyy. Et sen on tänä vuonna huomannut. Tietenkin yks-kakkosen, koska me opetetaan samaa luokkaa niin hänen kanssaan ollaan useinkin yhteydessä. Niin, mul on tokaluokan lukeminen. Tää koulupäivä on välitunnit niin lyhkäset, et se jää melkein et kahvitauolla tai sitten koulun jälkeen

7.Minkä verran olet yhteistyössä koulutoimiston suuntaan?

Nykyisin todella vähän. Jos muistaa ensimmäisiä vuosia niin silloin, kun vielä matkalaskuja piti käydä hakemassa kerran kuussa niin mä kävin todella usein ja näin paljon, mut mä käyn hyvin harvon, koska mä esitän matkalaskutkin kaks kertaa vuodessa. Mut toinen juttu on se, et meillähän ei oo koulutoimenjohtajaa eikä opetustoimenjohtajaa eikä mitään tällasta vaan meidän yläasteen rehtori, joka on tässä samassa talossa niin hoitaa nää koulupuolen asiat niin ei tarvi mennä. Ei tarvi mennä jos jotain on.

Liite 8 jatkuu**Minkälaisissa asioissa sitten yleensä käännyt hänen puoleensa, paitsi nyt näissä matkalaskuissa?**

No en mää niitä, niistä tarvi enää, 25 vuoden kokemus niin opastusta. Yleensä niin opettaja tuolla pienillä kouluilla ni kysyy miten esimerkiksi tehdään todistus lapselle, joka kerta tai niil on kysymyksiä ja kun mää en osaa vastata, ni sit mä kysyn koulutoimenjohtajalta ja vien sit heille terveiset. Et usein olen niin kun välittäjänä, erilaisia tietoja, mitkä kuuluu paperien täyttämiseen esimerkiksi tai muuhun tällaiseen, silloin mä käännyn hänen puoleensa.

Miten usein hän sitten ottaa sinuun yhteyttä?

Yleensä tämmöiset yleiset, et olenko mä huomannut että meillä on koulutuspäivät ja tämmöset niinko yleiset tapahtumat ja että he ei olekaan talossa silloin ja silloin ja tämmösiä. Koska mää oon aika huono ilmoitustaulua lukemaan.

15. Onko olemassa piilo-ongelmia, asioita, joista ei puhuta?

No, yks on ainakin sellainen, että ko mää oon nyt vaihtanut monta kertaa koulua tai kuntaa niin se on, että sille uudelle ihmiselle, joka tulee, ei semmost johtajaa ole vielä ollut joka olis mulle sanonut, että kuule tarvisit sää jonkun tilan täällä opettajanhuoneessa mihin sää laitat tavaras tai mitään muutakaan, vaan kaikki työpöydät opetus- kaikki kaapit kaikki tälläset mun täytyy niinko tota itse pyytää. Esimerkiksi täällä mää olen ollut varastossa ja tota varastolla ja mää olin siellä kädet pölyssä hakenut kaappeja ja hoitanut ihmisen, joka kuskaa ne koululle ja jos ei muut oo siivonnut niin olen siivonnut ne itse ja et siis täs pitää olla kauheen omatoiminen. Ihme kyllä mää olen puhelimen ja monistuskoneen saanut tänne ihan et mää en osannut edes toivoa sellasia. Et nyt on vähän muuttunut mut ensimmäisinä vuosina melkein joka paikassa on ihan sama, et kaikki on pitänyt itse. Itse pitää pyytää ja hankkia ja kysyä, että saisko ja voisko ja. Kyl täs pitää niinku, ei o ketään joka pitäs sun puolias jos et itse pidä.

18. Miten pidät itsesi ajan tasalla työsi kehityksessä?

Joo, itse lukihommaan ei oo varmaan kahteenkymmeneen vuoteen tullut mitään. Mut mää oon itse tehnyt opetuspelejä ja kaikkee tällasia. Kun ehtisi vaan, niin tekisin enemmänkin. Mutta tota musta tuntuu, että ois kauheen kiva nyt, kun osais kysyä, niin olis joku semmonen kurssi. Mut tuntuu ettei kukaan uskalla meille antaa opetusta. Silloin kun mää valmistuin. Mää olen valmistunut ensimmäinen, joka valmistettiin niinku. Siis me oltiin ensimmäiset jotka valmistettiin tähän kiertävän opettajan eli luki-puhe-opettajan virkaan, mutta todistusta ei vielä saatu sellasta, et oli vaan lukiopettajan virka. Mutta tota siks meillä oli puheopetusta ja puheopetuksesta oli harjoitteita ja semmonen tuntuu, et puheterapeutit on ihan kauhuissaan, että kun näin pienellä koulutuksella annetaan

Liite 8 jatkuu

puheopetusta. Mutta nyt, kun on tehnyt tätä jo kauan niin olis todellakin mielenkiintoista joskus ihan pelkkään tähän työhön liittyvää, aivan jokapäiväiseen työhön niin saada niinku lisää. Mut ei, mää oon katsellut lehtiä ja kaikkia, mut ei oikein sellaista kurssia ole. Esimerkiksi koulutuspäivätkin on melkein yhtä tyhjän kanssa, koska on siellä toisten opettajien matkassa ja joskus sitten täytyy lähteä vaan kylmästi eri kunnan opettajien mukaan, koska ainahan kunnassa on yksin. Tässä aineessa on aina yksin.

Taulukot ja kuviot

Taulukot:

TAULUKKO 1. Opetus- ja kulttuuritoimen nettomenot asukasta kohden Satakunnan kunnissa. (Suomen tilastollinen vuosikirja 1996, 1997 & 1998.)

TAULUKKO 2. (Liite 1) Satakunnan kuntien talouslukuja. (Kuntien talous- ja tutkimustilasto 1998, Tilastokeskus.)

TAULUKKO 3. Peruskoulun erityisopetusta saaneet oppilaat lukuvuosina 1987-1988, 1994- 1995 ja 1998-1999.(Virtanen ja Ratilainen 1996, 56; Virtanen 1999, 2.)

Kuviot:

KUVIO 1. Tutkimusasetelma.

KUVIO 2. Peruskoulun haavoittumattomuus supistamispolitiikan kohteena (Hietaniemi-Virtanen 1998, 315).

KUVIO 3. Koulutuspolitiikan ohjaus.

KUVIO 4. Päätöksentekoprosessi (Heller ym. 1988, 4).

KUVIO 5. Ideologian, intressien, informaation ja instituution vuorovaikutus (Weiss 1995, 575).

KUVIO 6. Kouluhallinnon hierarkkinen rakenne.

KUVIO 7. Poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden valtasuhteiden tilat (Möttönen 1997a, 121).

KUVIO 8. Oppilasta koskevan päätöksenteon eteneminen.

KUVIO 9. Erilaisuuden käsitteen tarkastelutasot (Stangvik 1998, 145).

KUVIO 10. Taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus (Raivola 1998a, 98).

KUVIO 11. Painopistealueet koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa.

KUVIO 12. Koulujärjestelmän komponenttien vaikutus koulusysteemiin tuloksellisuuteen (Knoster 1991).

KUVIO 13. Itsearviointiprosessi (Laamanen 1995, 25).

KUVIO 14. Osa-aikaisen erityisopetuksen vaikuttavuusarviointi.

KUVIO 15. Erityisopetuksen taustaolettamukset (Moberg 1998a, 2).

KUVIO 16. Interaktiivinen erityisopetuksen toteuttamismalli (Garcia & Alban-Metcalf 1998, 176).

KUVIO 17. Erityisopettajan työsektorista, rooleista ja palveluiden kohdejoukosta (Jahnukainen 1995, 45).