



KAIJA MIETTINEN

Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa
perustutkintokoulutuksessa

Asiakirja- ja kyselytutkimus opetussuunnitelman
perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Hämeen ammattikorkeakoulun
ammatillisen opettajakorkeakoulun auditoriossa,
Korkeakoulunkatu 6, 130101 Hämeenlinna,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,
23. päivänä toukokuuta 2008 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1308
ISBN 978-951-44-7297-8 (nid.)
ISSN 1455-1616

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 716
ISBN 978-951-44-7298-5 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2008

Esipuhe

Väitöskirjan aihepiiri on ollut osa työtäni toimiessani ammatillisen erityisopetuksen parissa yli kahden vuosikymmenen ajan. Keskuspuiston ammattiopiston opettajana kohtasin opiskelijoissa oppimisen iloa ja tulevaisuuteen suuntautumista, mutta myös motivoitumattomuutta ja näköalattomuutta. Aikuiskoulutusjohtajana ja apulaisrehtorina pohdin opettajien kanssa opettamista ja opetuksen sisältöjä. Opetushallituksessa työstin ja tulkitin opetussuunnitelman perusteita ja vuoden pituinen ”työssäoppimisjakso” Bovallius-ammattiopiston rehtorina on antanut mahdollisuuden konkreettisesti koetella niitä ohjeita, joita ammatillisen erityisopetuksen asiantuntijana olen muille jakanut. Näissä työpaikoissa olen kohdannut ihmisiä, jotka ovat ymmärtäneet koulutuksen merkityksen juuri niille nuorille, joilla on oppimisessa ja elämisessä vaikeuksia. He kaikki ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että lähdin tätä tutkimusta tekemään ja kannustaneet minua tutkimusprosessin aikana.

Erytisesti haluan kiittää Opetushallitusta, jonka tohtoriohjelmassa minulla on ollut onni olla mukana ja joka on arvokkaalla tavalla tukenut tutkimuksen tekemistä. Työni ohjaajalle Hämeen Ammatillisen opettakorkeakoulun johtaja Seija Mahlamäki-Kultaselle haluan antaa erityisen lämpimät kiitokset hyvästä, asiantuntevasta ja aidosti välittävästä ohjauksesta. Professori Pekka Ruohotie Tampereen yliopistosta toimi tohtoriohjelmassa opettajana ja työni toisena ohjaajana. Häneltä sain arvokasta opetusta ja palautetta, kiitos siitä. Dosentti Seppo Helander Tampereen yliopistosta ja professori Eija Kärnä-Lin Joensuun yliopistosta tarkastivat työni, antoivat kriittistä, mutta kannustavaa palautetta. Kiitos siitä, sillä palautteen perusteella muokkasinkin ja korjasin raporttia, tarkensin ja yhdenmukaistin käsitteitä, mikä varmasti paransi raportin sisältöä ja rakennetta. Vastaväittäjäkseni nimettiin professori Eija Kärnä-Lin, joka on arvokkaalla tavalla osallistunut erityispedagogiseen tutkimukseen ja jonka saaminen vastaväittäjäksi on minulle kunnia-asia.

Yliopettaja Eija Honkanen, opetusneuvos Juhani Pirttiniemi, opetusneuvos Anna-Ester Liimatainen-Lamberg, opetusneuvos Pirjo Väyrynen, opetusneuvos Aira Rajamäki sekä opetusneuvos Anna-Mari Leinonen ovat lukeneet raportin luonnoksia ja antaneet ankaraakin palautetta, jonka huomioiminen on parantanut raportin sisältöä, rakennetta ja luettavuutta. Kiitokset heille siitä ajasta, jonka uhrasitte hyväkseni. Kollegoitani ja opiskelutovereitani Opetushallituksessa kiitän arvokkaista kommentteista, tuesta, kannustuksesta ja ystävyyydestä.

Opiskelija Jenni Miettinen antoi arvokkaita korjausehdotuksia matkan varrella. Englanninkielisestä käännöksestä huolehti FM Kersti Koivula ja kielenhuollosta. FM Katariina Puputti. Kiitos heille, mahdolliset virheellisyydet ovat kuitenkin kaikki omiani.

Erytisen kiitoksen ansaitsevat tutkimukseen osallistuneet opettajat, asiakirjoja toimittaneet henkilöt sekä erityisoppilaitosten henkilökunta, jotka

koko tutkimuksen ajan jaksoivat olla kiinnostuneita tutkimuksen edistymisestä ja antoivat siten työn tekemiselle merkityksellisyyttä. Kiitos myös äidilleni Mirjamille, joka jatkuvasti jaksoi olla kiinnostunut työni valmistumisesta. Erityisen lämmin kiitos kuuluu perheelleni Erkille, Jennille ja Hannalle, jotka ovat aina suhtautuneet suopeasti tutkimuksen tekemiseen, kannustaneet ja auttaneet monissa pulmatilanteissa. Pikkuinen Milla-tyttö toi pelkällä olemassaolollaan elämään iloa, joka kevensi oloa ja helpotti tutkimuksen loppuunsaattamista.

Tämän tutkimuksen ja raportin haluan omistaa kaikille niille ammatillisen koulutuksen opettajille, jotka jaksavat innostuneina ja motivoituneina paneutua nuorten opetukseen ja ohjaukseen, tukea ja kannustaa silloinkin, kun oppimisessa on vaikeuksia tai elämässä on ongelmia. Te teette arvokasta työtä, jonka tulokset näkyvät usein vasta vuosien päästä.

Pieksämäellä 1.4.2008

Kaija Miettinen

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten ammatillista erityisopetusta koskevat määräykset näkyvät koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa. Tavoitteena oli myös tutkia millä tavalla ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat käsitelleet ammatillista erityisopetusta opetussuunnitelmissaan ja millaisia ne ovat sisällöltään. Opettajille tehty kysely antoi täydentävää tietoa opetushenkilöstön näkemyksestä erityisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesta toteutumisesta käytännön opetustyössä, opetussuunnitelman ohjaavuudesta sekä ammatillisen erityisopetuksen ohjausmekanismeista.

Tutkimuksessa käytettiin kahta eri tutkimusmenetelmää ja tutkimusotetta, joten se on luonteeltaan yhdistelmä tutkimus. Tutkimustulosten jäsentämisessä hyödynnettiin Järvisen ja Järvisen (2000, 20 – 26) informaatiomallia, jonka avulla voitiin arvioida opetussuunnitelman perusteiden sisältämän informaation siirtyminen koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmiin ja tiivistää saatua yksityiskohtaista tietoa. Malli soveltui opetussuunnitelmatutkimukseen, mutta on käsitteiltään hyvin jyrkkä humanistisiin ihmistieteisiin sovellettuna.

Koulutuksen järjestäjiä pyydettiin toimittamaan tutkimusta varten erityisopetuksen kannalta oleelliset opetussuunnitelman osat, joita ovat opetussuunnitelman yhteinen osa sekä opiskelijan arviointia, työssäoppimista, opinto-ohjausta ja erityisopetusta käsittelevät osat. Yhteensä 139 (79 %) koulutuksen järjestäjää toimitti pyydetyn materiaalin. Opetussuunnitelmat analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä käyttäen analyysikehyksenä opetussuunnitelman perusteiden, koulutuksen kehittämissuunnitelmien ja valtionhallinnon koulutusta koskevien linjausten keskeisiä erityisopetuksen antamista koskevia asioita. Sisällönanalyysin yhteydessä määritettiin ilmiöiden esiintymistiheys, jonka perusteella tehtiin johtopäätöksiä ilmiöiden yleisyydestä ja taustamuuttujien kautta yleistettävyydestä.

Kyselyä varten erityisopetusta järjestäviä koulutuksen järjestäjiä pyydettiin ilmoittamaan niiden henkilöiden yhteystiedot, jotka työskentelevät erityisopetuksen parissa. Kysely sisälsi monivalintakysymyksiä, jotka analysoitiin tilastollisin menetelmin sekä avoimia kysymyksiä, jotka analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä. Vastaukset saatiin 186 henkilöltä ja vastausprosentti oli 43.

Tutkimustulokseksi saatiin, että koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma on todennäköisimmin laadittu kattavasti ja opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti silloin, kun koulutuksen järjestäjänä toimii kuntayhtymä ja opiskelijoita ja erityisopiskelijoita on runsaasti. Erittäin pienet ja erittäin suuret koulutuksen järjestäjät kuitenkin poikkesivat keskimääräisestä tuloksesta. Kattavimmin oli opetussuunnitelmat laadittu Itä-Suomen läänissä.

Erityisopetuksen näkökulmasta puolet koulutuksen järjestäjistä oli laatinut tämän tutkimuksen kannalta riittävän kattavat opetussuunnitelmat. Monipuolisesti laadittu opetussuunnitelma oli 14 %:lla koulutuksen järjestäjistä. Erityis-

oppilaitosten ja ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmat ja toiminta poikkeavat tutkimuksen perusteella selvästi toisistaan. Erityisoppilaitosten vahvuuksia ovat prosessien hallinta ja opiskelijan yksilöllisyyden esille tuominen. Erityisoppilaitosten opettajien oli vaikea jäsentää annettavaa erityisopetusta. Ammatillisten oppilaitosten vahvuudet ovat oppilaitoksen sisäinen yhteistyö, opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutus sekä koko ikäluokan kouluttamisen periaatteen sisäistäminen. Yleisesti ottaen opettajat näkivät koko ikäluokan periaatetta toteutettavan tehokkaammin kuin mitä kirjallisten opetussuunnitelmien perusteella voisi päätellä.

Opetussuunnitelmissa oli käsitelty kattavasti henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan eli HOJKSiin liittyvät asiat ja heikoiten erityisopetuksen resursseihin ja voimavaroihin liittyvät asiat. Erityisopetus kuvataan oppilaitoksen ja opettajien toimintana eikä erityisopiskelijan osuutta toiminnassa kuvata. Erityisopetus on ammatillisessa koulutuksessa hyvin pedagogista toimintaa, vaikka erityisopetuksen peruste voi pohjautua muiden tieteenalojen asiantuntijoiden lausuntoihin. Ammatillisessa erityisopetuksessa korostuvat työn kautta oppiminen ja työelämän odotukset. Opiskelijoista pyritään kasvattamaan hyviä työntekijöitä, joiden ominaisuuksiin kuuluvat tunnollisuus ja positiivinen asenne työn tekemistä kohtaan. Ammatillisen perustutkinnon suorittaminen on ensisijainen tavoite ja erityisopetukseen siirtyminen koetaan usein negatiivisena ratkaisuna. Koko ikäluokan kouluttaminen toisen asteen koulutuksessa korostuu erityisopetuksen toteuttamisessa ja tavoitteena on myös opiskelijan sosiaalisen pääoman kasvattaminen. Kulttuurisen pääoman kasvattaminen ei ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen suunnitelmissa näy.

Erityisopetuksen käsitteet ovat tutkimuksen perusteella epäselviä. Integraatiokäsite tulkittiin monella eri tavalla, tuki- ja erityispalvelujen, asiantuntijapalveluiden ja yhteistyötahojen sekä opetusmenetelmien, opetusjärjestelyjen ja erityisopetuksen tavoitteiden kohdalla esiintyi käsitteissä monimuotoisuutta. Koulutuksen järjestäjät hyödynsivät opetussuunnitelman perusteiden mukaista jaottelua, mutta se ei sellaisenaan taivu kovin sulavasti erityisopetuksen suunnitteluun.

Tutkimustulosten perusteella tärkein erityisopetuksen menetelmä on tiivis ja pitkäjänteinen vuorovaikutus opiskelijan ja opettajan välillä, mikä edellyttää pieniä opetusryhmiä tai useampia henkilöitä opetustilanteissa sekä riittävästi lähiopetusta. Opetussuunnitelman perusteiden mukainen ammatillinen erityisopetus näyttää toteutuvan parhaiten niiden koulutuksen järjestäjien oppilaitoksissa, joissa opetussuunnitelmassa on yleisellä tasolla käsitelty erilaisen opiskelijan tukemista yhteisessä osassa ja sitä on vielä tarkennettu ja konkretisoitu erityisopetuksen suunnitelmassa.

Avainsanat: Ammatillinen erityisopetus, opetussuunnitelma, erityisopetuksen suunnitelma, ammatillinen koulutus, koulutuksen järjestäjä, arviointitutkimus, triangulaatiotutkimus, informaatiomalli.

Abstract

The aim of this research was to examine how the regulations concerning special vocational education and training are visible in the curricula of the organizers of the education. Another aim of the research was to examine the way that the organizers of vocational education and training have handled special vocational education in their curricula and what kind of contents they have. An inquiry made for special needs teachers gave additional information on the views of the education personnel on how the curriculum of special needs education has functioned in practical education, the directability of the curriculum as well as the governing mechanisms of special vocational training and education.

Two different research methods and research approaches were used in the research, so that it is a combination research by nature. In the analysis of the research results the information model by Järvinen and Järvinen (2000, 20 – 26) was applied, by which the transfer of information included in the basics of the curriculum to the curricula of the organizers of the education and training could be evaluated and to condense received detailed information. The model was suited for curriculum research, but it includes some very strict concepts compared to the human sciences.

The organizers of the education were asked to deliver for the research the essential parts of the curriculum for special needs education that include the common part of the syllabus, student evaluation, on-the-job-learning, guidance counselling and the parts dealing with special needs education. A total of 139 (79%) organizers of education delivered the requested material. The curricula were analyzed with contents analysis method by using as analysis framework the basics of the curriculum, the development plans of education and the central issues concerning education by state administration. In connection with content analysis the frequency of occurrences was defined, on the basis of which were made conclusions concerning the frequency and generability through the background variables.

For the questionnaire the organizers of special needs education were asked to report the contact information of the persons who work within special needs education. The questionnaire included multiple choice questions that were analyzed by statistical methods as well as open questions that were analyzed by using the contents analysis method. The replies were received from 186 persons and the answering percentage was 43.

As a result it was discovered that the curricula of the organizers of the education have most likely been made comprehensively and according to the principles of the curriculum on those occasions when the organizer of the education is a joint municipal authority and there are plenty of students and special needs students. Very small and very large organizers of education,

however, deviated from the average result. The curricula were most comprehensively prepared in the Province of Eastern Finland.

From the point of view of special needs education half of the organizers of education had made sufficiently extensive curricula for the purpose of this research and 14% of the organizers of education had a diversifiedly made curriculum. According to the research, the curricula and activities of special education and ordinary vocational institutions vary a great deal. The strengths of special vocational institutions include process management and the emphasis on a student's individuality. The teachers of special education institutes had difficulties in analyzing the contents of special needs education. The strengths of vocational institutions include the inner co-operation of institutions, interaction between teachers and students as well as the internalizing of the principle of educating the entire generation. Generally speaking, special needs teachers thought that the principle of educating the entire generation was being realized more efficiently than what one might think on the basis of curricula.

Things connected to the individual educational plans (IEP) were comprehensively dealt with in the curricula, whereas things in connection with the resources of special needs education were most poorly handled. Special needs education is displayed as the function between educational institution and teachers, and the role of the student with special needs is not described. Special needs education is very pedagogic by nature in vocational education and training, although the foundation of special needs education may be based on the expertise statements of other branches of science. In vocational special needs education the emphasis is on learning through working and in the expectations of working life. The aim is to grow students into good workers who are thorough and who have a positive attitude towards working. The passing of a vocational upper secondary qualification is a primary object and the transfer to special needs education is often experienced as a negative solution. Educating the entire age group in upper secondary education is emphasized in the realization of special needs education and another object is to raise the social capacity of a student. The growing of a student's cultural capacity is not included in the objects of vocational education and training.

The concepts of special needs education are unclear based on the research. The concept of integration was interpreted in various ways, and there was diverseness in interpreting the concepts connected to support and special services, expert services and collaborators as well as teaching methods, teaching arrangements and the objects of special needs education. The impression was that the basics of the curriculum do not fit here very well with the organizers of the education and their holistic way of organizing teaching.

Based on the research results it seems that the most important method of special needs education is a concise and persistent interaction between the student and the teacher, which requires small teaching groups or several persons involved in teaching situations as well as a sufficient amount of contact teaching. Vocational special needs education made according to the basics of the curriculum seems to be best realized in the institutions of those organizers of

education where the supporting of a special needs student has been dealt with in general in the common part of the curriculum and, in addition, it has been specified and concretized in the plan for special needs education.

Keywords: Vocational special needs education, curriculum for special needs education, vocational education and training, organizers of the education, evaluation research, triangular research, information model.

Sisällys

ESIPUHE	3
TIIVISTELMÄ.....	5
ABSTRACT	7
1 JOHDANTO.....	14
1.1 Tutkimuksen kohteet, tarkoitus ja tutkimustehtävät.....	16
1.2 Tutkimuksen toteuttaminen.....	19
1.3 Tutkimusraportin sisältö	20
2 ERITYIS- JA AMMATTIKASVATUKSEN PERUSTA	22
2.1 Ihmiskäsitys, normaalius ja erilaisuus	23
2.1.1 Normaaliuus ja normalisaatio	24
2.1.2 Poikkeavuus, syrjäytyminen ja erityiset tarpeet	27
2.2 Erityis- ja ammattikasvatuksen tiedeluonne	32
2.3 Opettajuus, oppiminen ja erityisopetuksen oppimisympäristöt	41
2.4 Etiikka erityis- ja ammattikasvatuksessa	46
2.5 Tieto, taito ja ammattisivistys	50
2.6 Kompetenssi ja kvalifikaatio.....	53
2.7 Erityisopetus Ruotsissa, Englannissa, Saksassa ja Suomessa.....	55
3 OPETUSSUUNNITELMAT JA OPETUSSUUNNITELMATUTKIMUS.....	63
3.1 Opetussuunnitelman määrittely.....	63
3.2 Opetussuunnitelmien toteutumisen monet muodot	65
3.3 Opetussuunnitelmatutkimus.....	67
3.3.1 Opetussuunnitelmatutkimuksen nykytilan kriittinen tarkastelu	68
3.3.2 Arviointitutkimuksia opetussuunnitelmauudistusten näkökulmasta.....	70

3.3.3	Opetussuunnitelmien toteutumista koskevia seurantatutkimuksia.....	73
3.3.4	Opetussuunnitelmatutkimuksia syrjäytymisen näkökulmasta	76
3.3.5	Erityisopetusta ja erityisryhmiä koskevia opetussuunnitelmatutkimuksia.....	78
3.3.6	Kriteerejä erityisopetuksen toteutumiselle	79
4	METODOLOGINEN TARKASTELU JA KUVAUS TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISESTA	81
4.1	Tutkimusotteen tarkastelu	81
4.2	Totuus erityis- ja ammattikasvatuksen kontekstissa	84
4.3	Tutkimusmenetelmien tarkastelu	87
4.4	Informaatiomalli tutkimustulosten jäsentäjänä	89
4.5	Tutkimuksen keskeiset käsitteet	94
4.6	Opetussuunnitelmien analyysi	98
4.6.1	Analyyisin teoreettiset lähtökohdat	98
4.6.2	Opetussuunnitelmamateriaalin hankinta ja yleinen tarkastelu.....	99
4.6.3	Opetussuunnitelmien määrällinen tarkastelu	100
4.6.4	Opetussuunnitelmien sisällönanalyysi.....	108
4.6.5	Sisällönanalyysin luotettavuuden arviointi.....	112
4.7	KYSELYTUTKIMUS.....	115
4.7.1	Kyselyn rakenne, tavoitteet ja toteuttaminen.....	116
4.7.2	Kyselyn tulosten käsittely ja luotettavuuden arviointi	119
4.7.3	Kyselyn vastausten määrällinen tarkastelu	120
5	TULOKSET	126
5.1	Opetussuunnitelmien määrällinen ja laadullinen tarkastelu	126
5.2	Erityisopetuksen suunnitelman ohjaavuus ja rooli	128
5.3	Ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet.....	132
5.3.1	Erilaisen oppijan yleinen tukeminen	132
5.3.2	Koko ikäluokan kouluttaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen.....	135
5.4	Opiskelijan arviointi ja oppimisen tukeminen	137
5.4.1	Osaamisen monipuolinen näyttäminen.....	138
5.4.2	Mukauttaminen ja todistus suoritetuista opinnoista.....	140

5.4.3	Opiskelija-arvioinnin syvennetty tarkastelu.....	141
5.5	Opinto-ohjauksen järjestäminen.....	143
5.6	Ammatillisen erityisopetuksen suunnitelmat	149
5.6.1	Yleiskatsaus erityisopetuksen suunnitelmiin ja toteutumiseen.....	150
5.6.2	Erityisopetuksen suunnitelmien toimivuuden arviointi	152
5.6.3	Erityisopetuksen tavoitteet	153
5.6.4	Erityisopetuksen toteuttamistavat.....	155
5.6.5	Erityisopetuksen opetusmenetelmät	164
5.6.6	Erityisopetuksen tuki- ja erityispalvelut	168
5.6.7	Asiantuntijapalvelut ja yhteistyötahot	172
5.6.8	Erityisopetuksen vastuut	175
5.6.9	Erityisopetuksen voimavarat	180
5.7	HOJKS.....	181
5.7.1	Erityisopiskelijoiden tunnistamien	181
5.7.2	HOJKSin laatiminen	182
5.7.3	Tiedonlähteet HOJKSin tekemistä varten.....	183
5.7.4	HOJKSin sisältö	185
5.7.5	Opiskelijoille tarjottavat palvelu- ja tukitoimet.....	187
5.7.6	Erityisopetuksen peruste ja sen määrittäminen	189
5.8	Normaalisuuskäsitys.....	197
5.9	Ammatillisten erityisoppilaitosten erityisopetuksen suunnitelmat	207
5.9.1	Ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet	208
5.9.2	Opiskelijan arviointi, oppimisen tukeminen ja ohjaus.....	209
5.9.3	Ammatillisen erityisopetuksen toteuttaminen ja HOJKS	210
6	POHDINTA.....	213
6.1	Informaatiomalli, tulosten yleistettävyyys ja määrällinen tarkastelu	213
6.2	Suuruus, sijainti ja oppilaitostyyppi näkyvät opetussuunnitelmissa	218
6.3	Ristiriitaisuutta tuloksissa ja puutteita toteutuksessa	220
6.4	Erityisopetus on vuorovaikutusta ja sosiaalisen pääoman kartuttamista	224
6.5	Pedagogiikka on erityisopetuksen perusta.....	227
6.6	Koulutuksen tavoitteet määrittävät normaalisuutta.....	231
6.7	Moninaisia suunnitelmia ja käsitteiden monimerkityksellisyyttä	234
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	237

8	LÄHTEET.....	244
9	LIITTEET	263

1 Johdanto

Ammatillisella koulutuksella on tärkeä rooli nuoren kasvun tukemisessa ja ammatillisessa kehitymisessä. Ammatillinen erityisopetus on osa ammatillista koulutusta ja sen tehtävänä on tukea opintoja silloin, kun nuorella on ongelmia oppimisessa, vammaisuutta, vajaakuntoisuutta, sairautta tai muuta opiskelun estettä. Ammatillisen erityisopetuksen tavoitteena on mahdollistaa kaikkien peruskoulun päättävien nuorten opiskelu toisen asteen koulutuksessa ja taata heille mahdollisimman tasavertaiset opiskelumahdollisuudet.

Erityispedagogisessa tutkimuksessa on keskitytty lähinnä peruskouluikäisten lasten opetukseen ja oppimiseen (esim. Tuunainen 1982) ja ammatillisen erityisopetuksen tutkiminen on ollut vähäistä. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijat ovat kuitenkin aikuistuvia nuoria, joiden opiskeluun liittyy toisenlaisia ongelmia ja vaatimuksia kuin peruskoulua käyvien lasten koulunkäyntiin. Ammatillisten perustutkintojen tavoitteet tuovat omia piirteitään koulutuksen toteuttamiseen. On ammatteja, joissa erityisopiskelijoilla on hyvät opiskelu- ja työllistymismahdollisuudet ja ammatteja, joita he eivät pääse ollenkaan opiskelemaan.

Syrjäytymisen ehkäisemiseen, koulutuksen keskeyttämiseen sekä erityisryhmien koulutukseen liittyviä projekteja on viime vuosina toteutettu runsaasti Suomessa ja muissa Euroopan Unionin maissa. Aihe on ollut hyvin vahvasti esillä myös koulutuspoliittisessa keskustelussa ja käytännön toiminnassa. Hajallaan olevan tiedon jäsentämiseen ja käsitteiden selkeyttämiseen on selkeä tarve. Selvää vilkastumista tutkimustoiminnassa on havaittavissa, sillä vuosina 2000 – 2006 valmistui kuusi ammatillista erityisopetusta käsittelevää väitöskirjaa (Mänty 2000; Kaikkonen 2003; Lehtomäki 2005; Hirvonen 2006; Honkanen 2006; Raudasoja 2006). Kaikki tutkimukset ovat oman alueensa ensimmäisiä väitöskirjatutkimuksia, ja ne ovat omalta osaltaan luoneet tieteellistä pohjaa ammatilliselle erityispedagogiikalle.

Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2001) on Opetushallituksen määräys, jonka mukaan ammatillisen koulutuksen järjestäjät laativat opetussuunnitelman omaa koulutustaan varten. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät määräykset ammatillisen koulutuksen tehtävistä ja tavoitteista sekä opintojen muodostumisesta, opintojen tavoitteista, keskeisistä sisällöistä ja arvioinnista kunkin 52 ammatillisen perustutkinnon (liite 1) osalta. Lisäksi ne sisältävät määräykset opiskelijan arvioinnista, opinto-ohjauksesta, työssäoppimisesta, ammatillisen erityisopetuksen toteuttamisesta, maahanmuuttajien ja eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksesta sekä oppisopimuskoulutuksesta. Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmista saadaan tietoa siitä, miten ammatillinen

koulutus ja siihen liittyvä ammatillinen erityisopetus on suunniteltu oppilaitoksissa toteutettavan. Opetussuunnitelman tulee kuvata opettajien ja oppilaitoksissa työskentelevien henkilöiden toimintaa, joten on oleellista kartoittaa myös erityisopetusta toteuttavien henkilöiden mielipiteitä ja kokemuksia.

Olen työskennellyt ammatillisen erityisopetuksen parissa erilaisissa tehtävissä yli kaksi vuosikymmentä ensin opettajana, oppilaitoksen hallinnollisissa tehtävissä, Opetushallituksessa ammatillisen erityisopetuksen asiantuntijana ja rehtorina ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Koko ajan olen miettinyt ammatillisen erityisopetuksen olemusta, sen monelta eri tieteenalalta kumpuavaa perustaa, keskenään hyvin erilaisia erityisopiskelijoita, erityisopetuksen syvintä olemusta ja sen toteutumista arkipäivän opetustyössä. Ymmärrystä lisätäkseni lähdin toteuttamaan tätä tutkimusta, joka kartutti ja jäsensi tietämystäni ja tuotti konkreettisia välineitä ammatillisen erityisopetuksen kehittämistyöhön. Tavoitteena oli myös vuosien mittaan syntyneiden omien ajatusten jäsentäminen ja niiden saattaminen tieteellisen yhteisön kriittisen arvioinnin kohteeksi tutkimuksen muodossa.

Motivaatiota tutkimuksen tekemiselle antoi myös amerikkalaisen Ron Brouilletten (1993a) visio erityisopetuksesta, jonka merkitystä ja kehitystä hän on pohtinut ja ennakoitunut eteenpäin aina vuoteen 2030 asti. Hän ennustaa, että erilaisten oppijoiden oikeudet lisääntyvät maailmanlaajuisesti ja yhteiskunnista tulee yhä suvaitsevaisempia erilaisuutta kohtaan. Vammaisten osallistuminen tulee helpottumaan, kun fyysisiä ympäristöjä kehitetään ja tietotekniikan käyttö edelleen lisääntyy. Vammaisuus ei uudenaikaisissa ympäristöissä ole niin rajoittava tekijä kuin mitä se on aikaisempina vuosikymmeninä ja -satoina ollut. Erityisopetuksen tilanne paranee myös kaikkien opettajien koulutuksen, erityisopetuksesta tiedottamisen ja toiminnan kansainvälistymisen myötä. Tämä tutkimus ei käsittele pelkästään vammaisten nuorten koulutusta. Ammatillinen erityisopetus koskee hyvin heterogeenista joukkoa opiskelijoita vaikeimmin kehitysvammaisista lahjakkaisiin nuoriin, joiden ongelmat saattavat liittyä enemmän mielenterveyteen, sosiaalisiin olosuhteisiin tai päihteiden käyttöön. Näihin ongelmiin ratkaisuja etsitään lähiyhteisöistä, aikuisuudesta, vanhemmuudesta, koulujen ja oppilaitosten käytännöistä ja muista lasten ja nuorten elämään vaikuttavista tekijöistä.

Työn tekemisen mahdollisuus pyritään tulevaisuudessa takaamaan kaikille ihmisille. Työn käsite ymmärretään laajasti ja se voi olla esimerkiksi oman perheen tai asumisyksikön piirissä tehtävää työtä. Työ nähdään tulonlähteenä, mutta myös erityisen tärkeänä yksilön sosiaalisen ja persoonallisen kehittymisen välineenä. Brouilletten (1993a) mukaan työllistymistä suunnitellaan yksilökohtaisesti mahdollisimman varhain opintojen aikana. Koulutusta tarjotaan tulevaisuudessa kaikille ja se pyritään rakentamaan yksilön vahvuuksien ja kiinnostusten mukaan. Yksilölliset opiskelupolut ja opetussuunnitelmat tulevat olemaan jokaisen ihmisen oikeus, vaikka kaikille yhteinen koulu ja yhteisöllisyys ovat edelleen vahvoja tavoitteita. Toisaalta joissakin tilanteissa saatetaan palata koulutuksessa segregoituihin järjestelyihin, jos se on yksilön

kannalta tarkoituksenmukaisinta. Tärkeitä opiskelun ja elämän tukijalkoja ovat vapaa-aikaan liittyvät aktiviteetit kuten perhe, kulttuuri, urheilu ja yhteiskunnallinen osallistuminen.

Lukiessani Brouilletten (1993a) artikkelia mietin kaikkia niitä visioita, joita suomalaisessa erityisopetuksessa on jo toteutettu. Ne ovat hyvin samanlaisia kuin Brouilletten esille tuomat tulevaisuudennäkymät ja artikkeli antoi uskoa siihen, että olemme etenemässä oikeaan suuntaan. Tämä tutkimuksen avulla kuvaan ammatillisen erityisopetuksen nykytilannetta ja luon sitä kautta tutkittua tietopohjaa ammatilliselle erityisopetukselle, joka auttaa nuoria hyvän elämän alkuun ja tukee heitä työllistymisessä. Tutkimus on tarkoitettu opetushallinnossa toimiville ja ammatillisesta koulutuksesta päättävillä tahoilla, koulutuksen järjestäjille, opettajille, vanhemmille ja kaikille muille, jotka ovat kiinnostuneita ammatillisen koulutuksen kehittämisestä kaikille yhteisen koulun näkökulmasta.

1.1 Tutkimuksen kohteet, tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni kohteena ovat ammatillisen koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmat niiltä osin kuin ne koskevat erityisopetuksen järjestämistä. Käsittelen vain kaikille perustutkinnoille yhteisiä asioita, joita ovat ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet, opiskelijan arviointi, opinto-ohjaus ja erityisopetuksen toteuttaminen sekä koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmia koskevat määräykset. Keskityn ammatilliseen opetussuunnitelmaperusteiseen perustutkintokoulutukseen sekä sivuan ammatillisen koulutuksen yhteydessä järjestettävää valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta (Opetushallitus 2000). Aikuisten ammatillinen, näyttöihin perustuva koulutus jää tämän tarkastelun ulkopuolelle, koska järjestelmä ei tunne erityisopetuksen käsitettä. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/98) antaa mahdollisuuden henkilökohtaistamiseen, johon ei kuitenkaan sisälly tavoitteiden muuttamista. Ammatillinen aikuiskoulutus ei siten sovellu esimerkiksi vaikeimmin vammaisten koulutusväyläksi.

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998), opetussuunnitelman perusteet ja valtakunnan tason linjaukset ohjaavat ammatillisen koulutuksen järjestämistä. Valtakunnan tason linjauksilla ymmärretään tässä yhteydessä hallitusohjelmia sekä opetusministeriön kehittämissuunnitelmia (Opetusministeriö 1999, 2004a), ammatillisen erityisopetuksen strategiaa (Opetusministeriö 2002), siihen liittyvää toimenpideohjelmaa (Opetusministeriö 2004b) ja rahoitusryhmän muistiota (Opetusministeriö 2004c). Ammatillisen koulutuksen toteuttamisessa ovat mukana työelämä sekä eri hallinnonalat, joten ammatillisen koulutuksen onnistunut toteuttaminen edellyttää laajaa yhteistyötä.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjän tehtävä on laatia opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opetussuunnitelma, johon sisältyy suunnitelma erityisopetuksen toteuttamisesta. Lisäksi kaikille opiskelijoille laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) ja erityisopiskelijoille lisäksi henkilökohtainen

opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erityisopetusta annetaan opiskelijoille, joilla on oppimisen ja opiskelun suhteen erityisiä tarpeita (Opetushallitus 2001, 85). He tarvitsevat opetussuunnitelmasta poikkeavia tavoitteita ja opetuksen toteutustapoja. Toimintaa ohjaa ihmiskäsitys, jota tarkastelen normaalisuuden ja poikkeavuuden näkökulmista ammatillisen erityisopetuksen kontekstissa.

Ammatillisessa erityisopetuksessa yhdistyvät käsitteet erilaisuus ja ammatillisuus, joita tarkastelen tutkimuksessani filosofisesta ja eri tieteiden näkökulmasta. Erityisopetuksessa liikutaan samanaikaisesti erityiskasvatuksen ja ammattikasvatuksen alueilla. Lisäksi mukaan tulevat lääketiede, psykologia, sosiaali-, talous-, yhteiskunta- ja oikeustieteet taustatieteinä, jotka luovat puitteet erityisopetuksen järjestämiselle ja tuottavat perustietoa erityisopetuksen toteuttamiselle. Yhteiskuntatieteiden kautta luodaan sitä viitekehystä, jonka avulla erilaisten oppijoiden tarpeita tarkastellaan koulutusta koskevassa päätöksenteossa. Yhteiskuntatieteellinen näkökulma tulee tutkimuksessa vahvasti esille käsiteltäessä koulutuksesta syrjäytymisen problematiikkaa. Oikeustieteet näkyvät erityisopetusta koskevassa lainsäädännössä.

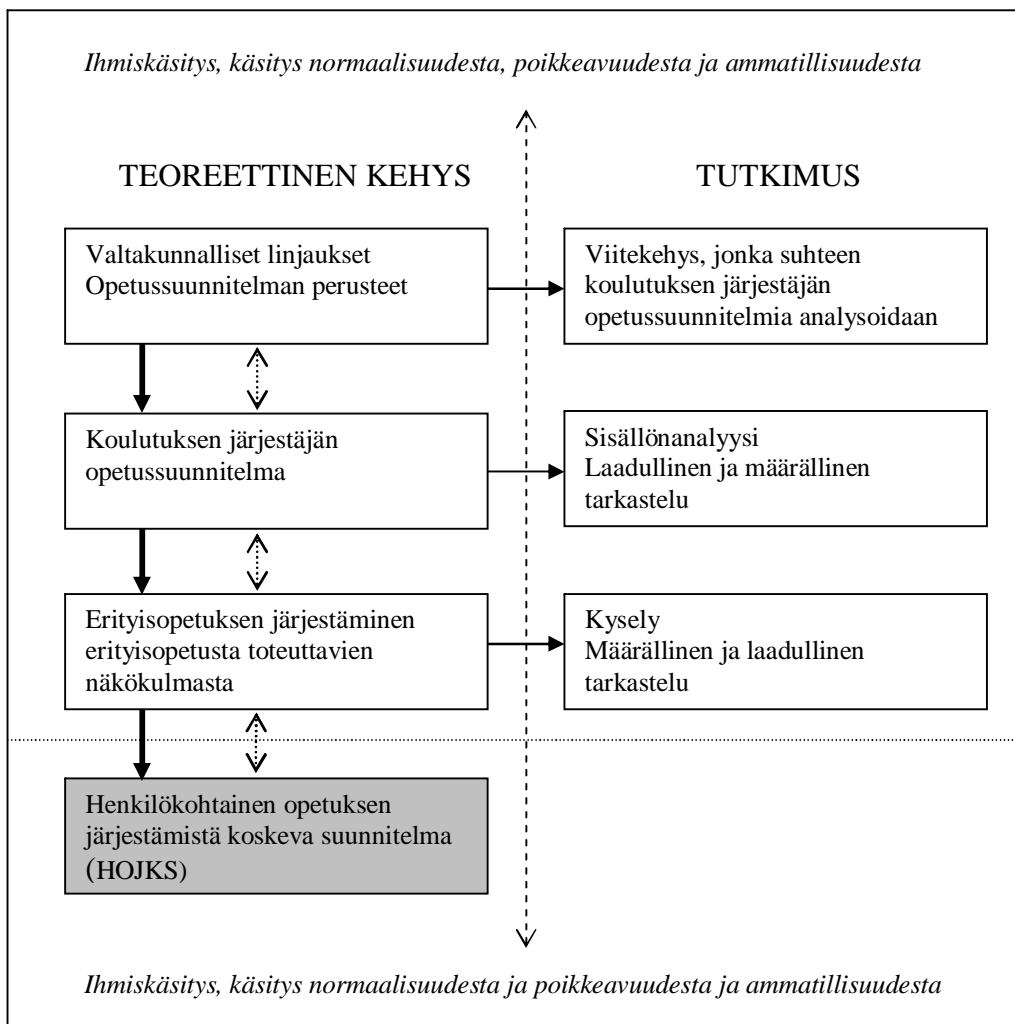
Opettajalla on ammatillisessa erityisopetuksessa tärkeä rooli kasvattajana ja oppimisen tukijana. Siksi tarkastelen tutkimuksessa erityisesti opettajuutta. Oppimiskäsitys on määritetty opetussuunnitelman perusteissa ja se vastaa pitkälti konstruktivistista oppimiskäsitystä. Oikeus opiskeluun, työhön ja hyvään elämään nähdään kaikkien ihmisten tasavertaisena oikeutena. Yhteiskunnassa vallitsevat käsitykset ammateista, niiden arvostuksesta ja saatavilla olevista työtehtävistä vaikuttavat kuitenkin erityisopiskelijan opiskelu- ja työllistymismahdollisuuksiin. Oikeuksien ja mahdollisuuksien ristiriita johtaa eettisiin pohdintoihin, joita tarkastelen sekä ammattikasvatuksen että erityisopetuksen näkökulmasta. Kansainvälistä vertailupohjaa suomalaiselle ammatilliselle erityisopetukselle etsin katsauksessa Ruotsin, Englannin ja Saksan ammatillisen koulutuksen järjestelmiin.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten ammatillisen koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa kuvataan erityisopetuksen järjestäminen. Erityisopetuksen parissa työskenteleville opettajille tehty kysely täydentää opetussuunnitelmatutkimusta ja valottaa heidän näkemyksiään ammatillisen erityisopetuksen toteutumisesta. Tutkimuksen keskeisenä tehtävänä on saada vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten ammatillisen perustutkintokoulutuksen erityisopetusta koskevat määräykset ilmenevät ammatillisen koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa?
2. Miten erityisopetuksen järjestämiseen liittyvät tarpeet on otettu huomioon ammatillisessa koulutuksessa?
3. Millaisia ovat ammatillisen koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmat sisällöltään?

4. Millaisia ovat erityisopetuksen parissa työskentelevien opettajien käsitykset erityisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesta toteutumisesta ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa?
5. Millaisia käsityksiä erityisopetusta toteuttavilla opettajilla on ammatillisen erityisopetuksen toteutumisesta?

Kuviossa 1 on esitetty tutkimusasetelma. Paksu nuoli kuvaa valtakunnan tason linjausten ja opetussuunnitelman perusteiden määräysten siirtymistä koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman kautta opettajien opetussuunnitelmiksi ja lopulta opiskelijoiden henkilökohtaisiksi opetuksen järjestämistä koskeviksi suunnitelmiksi. Vastakkaisiin suuntiin suuntiin osoittavat nuolet kuvaavat vaikutuksen ja tiedonkulun kaksisuuntaisuutta.



Kuvio 1. Tutkimusasetelma

Opiskelijoiden henkilökohtaisten suunnitelmien yksityiskohtaiset sisällöt ja toteuttaminen on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle ja siksi ne on kuviossa erotettu vaakasuoralla katkoviivalla varsinaisista tutkimuskohteista. Opetussuunnitelmiin kuitenkin kuuluvat henkilökohtaisten suunnitelmien laatimisen periaatteet kuten tuen ja ohjauksen muodot sekä ja toteutumisen seuranta. Opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavat ihmiskäsitys, käsitykset normaalisuudesta, poikkeavuudesta ja ammatillisuudesta. Ne näkyvät sekä opetussuunnitelmissa että opettajien toiminnassa ja ne kulkevat keskeisinä elementteinä tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

1.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus koostuu kahdesta osasta, joissa käytän erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Ensimmäisen osan muodostaa koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmien analyysi erityisopetuksen näkökulmasta. Pyysin koulutuksen järjestäjiä toimittamaan tutkimusta varten opetussuunnitelman yhteisen osan, erityisopetuksen ja työssäoppimisen suunnitelmat sekä opiskelijan arviointia ja opinto-ohjausta koskevat osat opetussuunnitelmista. Materiaalin toimitti yhteensä 139 koulutuksen järjestäjää. Liitteessä 2 on kaikista koulutuksen järjestäjistä (175) luettelo, johon erityisopetusta antaneet koulutuksen järjestäjät on merkitty vahvennettuina. Analysoin lähetetyn materiaalin sisällönanalyysimenetelmän avulla. Esitutkimuksena toimi ammatillisen erityisopetuksen suunnitelmaprojekti (AMES-projekti), jossa tuotettiin ja tutkittiin kymmenen koulutuksen järjestäjän erityisopetuksen suunnitelmaa (Opetushallitus 2004a).

Tutkimuksen toinen osa muodostuu sähköisellä lomakkeella tehdystä kyselystä, jonka tavoitteena on selventää ja syventää opetussuunnitelmanalyysin tuloksia. Lähetin erityisopetusta antaville ammatillisen koulutuksen järjestäjille (liite 3) pyynnön ilmoittaa niiden henkilöiden nimet, jotka oppilaitoksissa vastaavat erityisopetuksen antamisesta tai järjestämisestä. Pynnön perusteella saaduille 362 henkilölle lähetin sähköisen kyselylomakkeen. Vastaajamäärän kasvattamiseksi lähetin kyselyn 75:lle erityisopettajaksi opiskelevalle henkilölle, joilla on takanaan ammatillisen opettajan koulutus, kokemusta erityisopetuksesta ja vahva kiinnostus sitä kohtaan. Kyselyn piiriin kuului siten yhteensä 437 henkilöä. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 186 henkilöä, joista 105 ammatillisista oppilaitoksista ja 81 erityisoppilaitoksista.

Tutkimuksessa käytän samanaikaisesti kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusmetodia sekä kahta eri tutkimusmenetelmää, sisällönanalyysiiä ja kyselyä. Tavoitteenani on tarkastella ammatillisen erityisopetuksen ilmiötä monipuolisesti ja mahdollisimman kattavasti ja myös saada kokemuksia triangulaatiotutkimuksen tekemisestä. Tulosten jäsentämisessä ja tiivistämisessä hyödynnän ja sovellan mallia, jonka avulla voidaan tietotekniikassa arvioida informaatiojärjestelmien laatua ja toimivuutta. Alun perin mallin ovat luoneet Wand ja Wang (1996) ja sitä ovat edelleen kehittäneet Järvinen ja Järvinen (2000, 20).

Ajatukseni on, että opetussuunnitelman perusteet muodostavat informaatio-
systeemin, jonka mukaan koulutuksen järjestäjä toteuttaa omaa koulutustaan.

1.3 Tutkimusraportin sisältö

Tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden teoreettinen tarkastelu tapahtuu filosofisesta ja tieteellisestä näkökulmasta. Aluksi tarkastelen luvussa 2 erityis- ja ammattikasvatuksen perustaa ihmiskäsityksen, normaalisuuden ja erilaisuuden näkökulmista. Lukuun sisältyy lyhyt katsaus erilaisuuden historiaan sekä erityisen tarpeen ja erityisopetuksen perusteen määrittelyyn. Ammatillisen erityisopetuksen historiaa on käsitelty esimerkiksi Honkasen (2006) ja Hirvosen (2006) väitöskirjoissa, joten en nähnyt tarpeelliseksi toistaa asiaa omassa tutkimuksessani. Seuraavaksi käsitelen erityis- ja ammattikasvatuksen tiedeluonnetta, niiden keskinäistä suhdetta ja yhteyksiä lääketieteeseen ja psykologiaan, sosiaalitieteisiin ja taloustieteisiin. Erityis- ja ammattikasvatuksen yhteensovittaminen edellyttää laajaa näkemystä kasvatuksen yhteiskunnallisista tavoitteista ja asettaa erityisvaatimuksia opettajuudelle. Näitä toisilleen jopa ristiriitaisia odotuksia käsitelen luvussa, jossa tarkastelen myös positiivisten oppimiskokemusten tärkeyttä erityisopiskelijan oppimisen edistämässä. Opettajuutta, opettamista ja oppimisympäristöjä tarkastelen erityisopetuksen näkökulmasta, jossa myös eettiset kysymykset ovat keskeisiä. Niitä tarkastelen sekä erityiskasvatuksen että ammattikasvatuksen näkökulmista. Etiikkaan liittyy myös kysymys erityisopiskelijoiden opiskelun toteuttamisesta yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa, erillään omissa ryhmissään tai omissa oppilaitoksissaan. Luvun 2 lopussa käsitelen ammatin ja ammattitaidon sekä tiedon ja taidon käsitteitä erityisopetuksen kontekstissa ja luon katsauksen erityistä tukea tarvitsevien nuorten koulutusmahdollisuuksiin kansainvälisesti. Tarkastelun kohteena ovat Ruotsin, Englannin, Saksan ja Suomen ammatillisen koulutuksen järjestelmät.

Luvussa 3 tarkastelen opetussuunnitelman käsitettä yleisesti. Opetussuunnitelmatutkimusta käsitelen erityisesti arviointitutkimusten ja seurantatutkimusten näkökulmista. Tarkemmin esittelen vielä niitä opetussuunnitelmatutkimuksia, jotka on tehty koulutuksesta syrjäytymisen ja erityisopetuksen näkökulmista. Opetussuunnitelmien toteutumista tarkastelevassa luvussa kuvaan kriteerejä, joiden kautta kirjoitetun opetussuunnitelman on mahdollista todentua opetustyössä.

Tutkimuksen metodologiaa, sisällönanalyysin ja kyselyn toteuttamista, sekä tulosten käsittelyä ja saatujen tulosten luotettavuutta tarkastelen luvussa 4. Samassa luvussa tarkastelen informaatiomallia ja sen hyödyntämistä tutkimustulosten jäsentämisessä. Luvussa 5 kuvaan sisällönanalyysin perusteella saadut tulokset analyysikehyksen mukaisesti ja yhdistän niihin opettajille tehdystä kyselystä saadut tulokset. Tulokset muodostavat kokonaisuuden, jossa kyselystä saadut tulokset täydentävät opetussuunnitelmien analyysistä saatuja tuloksia.

Luvussa 6 esitän yhteenvedon tuloksista ja pohdin niiden merkitystä ammatillisen erityisopetuksen nykytilanteen ja kehittämisen kannalta. Luvussa 7 kuvaan johtopäätöksiä, joita tutkimuksen perusteella olen tehnyt. Samassa luvussa arvioin tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja informaatiomallin soveltuvuutta tutkimukseen, tutkimustulosten hyödyntämistä ammatillisen erityisopetuksen kehittämisessä ja jatkotutkimustarpeita.

2 Erityis- ja ammattikasvatuksen perusta

Tässä luvussa tarkastelen erityis- ja ammattikasvatukseen liittyviä ontologisia, epistemologisia, eettisiä ja esteettisiä perusteita (Tuominen & Wihersaari 2006). Ontologiseen ajatteluun sisältyy käsitys ihmisestä ja erityisopetukselle olennainen käsitys normaalisuudesta ja erilaisuudesta. Normaalisuus määrittyy ajan, paikan ja määrittelijän mukaan ja siksi tarkastelen normaalisuutta historiallisesta näkökulmasta sekä vammaisten ja kulttuuritaustaltaan valtaväestöstä poikkeavien opiskelijoiden näkökulmasta syrjäyttävänä tekijänä. Pohdin erityisopetuksen perusteen ja erityisten tarpeiden välistä yhteyttä. Lopuksi tarkastelen ammatillisen erityisopetuksen toteutumista kansainvälisesti Ruotsissa, Englannissa ja Saksassa, kuvaan suomalaisen ammatillisen erityisopetuksen järjestelmän ja vertaan eri maiden järjestelmiä toisiinsa.

Erityisopetuksessa erityis- ja ammattikasvatus yhdistyvät ja muotoutuvat ammatillisen koulutuksen tavoitteiden ja työelämän vaatimusten mukaisesti ja molemmilla on liittymäkohtia muihin tieteisiin. Yhdessä ne luovat ammatilliselle erityisopetukselle monimuotoisen tiedepohjan ja -luonteen. Erityis- ja ammattikasvatuksen välinen yhteys ei ole ristiriidaton, niiden samanaikaisessa toteuttamisessa ilmenee jännitteitä. Työnantajat odottavat osaavia, itsenäisesti ja joustavasti toimivia työntekijöitä. Pyrkimys koko ikäluokan kouluttamiseen toisen asteen koulutuksessa tuo kuitenkin ammatilliseen koulutukseen opiskelijoita, joilla ei ole edellytyksiä vastata työelämän korkeisiin odotuksiin. Ammatillisessa erityisopetuksessa joudutaan tasapainoilemaan näiden kahden odotuksen ristipaineessa. Lisävaikeutta tasapainoiluun tuo erilaisuuden tunnistamisen ja määrittämisen vaikeus sekä opiskelijan erityisiin tarpeisiin vastaaminen niillä keinoilla, jotka ammatillisessa koulutuksessa ovat tarkoituksenmukaisia ja mahdollisia. Näitä ratkaisuja on usein etsittävä eettisin perustein.

Ammattikasvatukseen liittyvät käsitteet ammattitaito, kompetenssi, kvalifikaatio ja ammatti, joihin erityisopiskelijan rajoitteet tuovat uudenlaisen näkökulman. Ammattikasvatuksessa pohditaan tiedon ja taidon olemusta ja suhdetta toisiinsa. Erityiskasvatuksessa pohditaan opiskelijan edellytyksiä tiedollisiin tai taidollisiin opintoihin. Näistä eri näkökulmista tarkastelen ammatillisen erityisopetuksen olemusta ja tuon siihen epistemologisen ulottuvuuden. Soveltuvien osin sisällytän tarkasteluun myös esteettisen näkökulman.

Ammatti- ja erityiskasvatuksen perustojen pohtiminen auttaa jäsentämään sitä, mistä erityisryhmien koulutuksessa on syvimmiltään kyse ja miksi sitä on tärkeää toteuttaa. Sen avulla löydetään kestävä perustelut erityisopetukselle tai sen avulla voidaan kriittisesti arvioida toiminnan todellisia tarkoitusperiä. Aina ne eivät ole opiskelijan hyvän hakeminen, vaan taustalla saattaa olla ihmisten tai organisaatioiden omiin kasvu- ja kehitystavoitteisiin vastaaminen. Pohdinnat auttavat myös ymmärtämään erilaisuuden suhteellisuutta ja muuttumista yhteiskunnallisen kehityksen myötä. Ammattikasvatusta ja erityiskasvatusta koskeva filosofinen pohdinta mahdollistaa irrottautumisen ajattelua kahlitsevasta nykyisyydestä ja auttaa löytämään uusia mahdollisuuksia erityisryhmien ammatillisen koulutuksen toteuttamiseksi.

2.1 Ihmiskäsitys, normaalius ja erilaisuus

Ihmiskäsitys on silta arkielämän ja kasvatusyhteisön välillä ja antaa pohjan eettisille arvoille, joiden varaan kasvattaja rakentaa oman opettajuutensa (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Lahtinen 2003, 78). Kasvattaja voi nähdä erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat opettamisen arvoisina, oppivina ja kehittyvinä ihmisinä tai puutteellisina ja ammatilliseen opetukseen soveltumattomina. Patrikaisen (1997, 46–61) mukaan luokanopettajien ihmiskäsitystä voidaan kuvata humanistiseksi käsitykseksi, joka ilmenee ihmisenä kasvamaan saattamisena ja jossa korostuu eettis-sosiaalinen ulottuvuus. Yksilöllisyyden ja itsetunnon vahvistaminen, kasvatusoptimismi ja vastuuntuntoisuus ovat tutkimuksen perusteella luonteenomaisia piirteitä opetuksessa. Näihin tavoitteisiin opettaja pyrkii suhtautumalla oppilaisiin empaattisesti, läheisesti ja myönteisesti (Patrikainen 1997, 235–236). Toisaalta opettajat näkevät oppilaat myös stereotyyppisesti ja vähättelevät oppilaiden ongelmia (Patrikainen 1997, 174, 230), mikä erityisopetuksen toteuttamisessa tuottaa ongelmia.

Erityisopetuksessa on päätettävä milloin opiskelija on niin erilainen tai poikkeava, että opetus on järjestettävä toisella tavalla kuin tavallisesti. On pohdittava, miten tavallisuus määritellään ja millaisia oppimistuloksia on kohtuullista odottaa tietyssä iässä ja kehitysvaiheessa olevalta opiskelijalta. On myös mietittävä, miten tällaisen tavallisen opiskelijan odotetaan toimivan ja käyttäytyvän. Ratkaisuja on myös tehtävä normaalisuuden rajat ylittävstä käyttäytymisestä ja opetuksen järjestämisestä segregoituna. Tämän tutkimuksen kautta näille kysymyksille haetaan vastauksia ammatillisen koulutuksen osalta ja vastausten takana vaikuttavat väistämättä koulutusta toteuttavien ihmiskäsitykset. Ihmiskäsitys ohjaa myös kasvatukseen liittyvää tutkimusta, tutkimuksen tuloksia ja tutkimustulosten soveltamista (Ladonlahti & Pirttimaa 1999).

Ammatillisessa koulutuksessa ihmiskäsitys on kiinteässä yhteydessä ammattikasvatuksen käsitteeseen eri ammattien edellyttämien valmiuksien ja ammateissa toimivien ihmisten välityksellä. Käsitteet hyvistä ammatti-ihmisistä määräytyvät yhteisöissä ja koskevat tavallisia ihmisiä, joita on

määrällisesti eniten ja jotka muodostavat koulutuksellisen normin ja valtavirran. Ammatillisessa erityisopetuksessa kohtaamme poikkeavaa ja erilaista. Opiskelijan persoonalliset ominaisuudet, oppimisen vaikeudet tai vammat vaikuttavat opiskelijavalintaan ja ammatissa toimimiseen. Hyvän ammatti-ihmisen käsitteeseen eivät oppimisen vaikeudet tavallisesti sisälly.

Normaalisuuden ja erilaisuuden käsitteet muuttuvat ja elävät ajassa. Kuvaan tämän hetken tilannetta seuraavissa luvuissa opetuksen näkökulmasta ja tarkastelen lyhyesti myös erilaisuuden historiaa.

2.1.1 Normaalisuus ja normalisaatio

Ihmisten erilaisuuden merkitys tuli vahvasti esille 1800-luvun teollistumisen ja kapitalistisen talousjärjestelmän aikana, kun hitaampien ja heikompien työntekijöiden mahdollisuudet menestyä palkkatyömarkkinoilla heikkenivät (Vuolle 1993). Työhön kelpaamattomuutta alettiin selittää vammojen, sairauksien ja puutteellisuuksien kautta. Sosiaalisen kontrollin kautta pyrittiin minimoimaan, eliminoimaan tai normalisoimaan poikkeavuutta. Ääritapauksessa poikkeavat yksilöt eristettiin yhteisöstä sosiaalisen järjestyksen ja arvomaailman ylläpitämiseksi. (Vehmas 2005, 56–57.)

Koulutuksessa erilaisuuden merkityksen korostuminen näkyi aisti- ja kehitysvammaisten opetukseen erikoistuneiden koulujen perustamisena vuosina 1846 – 1892 (Vuolle 1993, 18). Koulutuksen tavoitteena oli yhteiskuntakelpoinen, tuottava ja itsensä elättävä ihminen. Vehmaan (2005, 64) mukaan sana normaali alkoi juuri 1800-luvulla merkitä tavallista, tyyppillistä, hyvää ja toivottavaa vastakohtana patologiselle ja ei-toivottavalle. Koulutuksen tavoitteena olikin saada vammaiset toimimaan kuten normaalit ja terveet ihmiset.

Erityisopetus ulottui 1900-luvulla yhä enemmän ”normaaliuden” rajamailla oleviin henkilöihin ja ominaisuuksiin kuten oppimisvaikeuksiin ja käytöshäiriöihin. Kehittyi erityispedagogiikka, tieteellinen oppiaine. Erityispedagogiikassa oppiminen nähtiin yksilöllisenä tapahtumana ja ongelmat ensisijaisesti yksilöstä johtuvina. Oppilaan erityispiirteiden diagnosointi ja luokittelu olivat tärkeitä ja ne muodostivat erityisopetuksen perustan. (Vehmas 2005, 87.) 1900-luvun alkupuolella tuli mukaan myös kasvatuspsykologia ja erityisopetuksen yhteydet siihen ovat edelleenkin hyvin vahvat (Hautamäki ym. 2003, 30).

Ammatillisen koulutuksen piirissä alettiin 1970-luvulla keskustella vammaisten ja vajaakuntoisten nuorten opiskelumahdollisuuksista ammatillisissa oppilaitoksissa. Vuonna 1972 perustettiin kokeiluluonteisesti apukoulua käyneiden erityisryhmiä ammatillisiin oppilaitoksiin. Niissä opetus oli työvaltaista, ryhmät pieniä ja opiskelijahuollon roolia oli vahvistettu. Opetussuunnitelma laadittiin koko ryhmälle yhteiseksi, joten yksilöllisistä suunnitelmista ei vielä tässä vaiheessa puhuttu. (Helimäki 2000, 172.) Kehitysvammaiset ja aisti-vammaiset opiskelivat edelleen omissa oppilaitoksissaan, joista osa toimi sosiaalilainsäädännön alaisuudessa.

Laki keskiasteen kehittämisestä 474/78 vihdoin edellytti, että koulutuksellisen tasa-arvon mukaisesti ammatillista koulutusta oli tarjottava koko ikäluokalle. Tässä vaiheessa vaikeimmin vammaiset sijoittuivat edelleen sosiaalilainsäädännön alaisiin suojatyökeskuksiin. Ammatillisista oppilaitoksista annettu laki 487/87 velvoitti lopulta kaikki ammatilliset oppilaitokset huolehtimaan eri tavoin vammaisten koulutuksesta. Lainsäädännössä mainittiin myös opetussuunnitelman mukauttaminen, opiskeluajan tai opiskelupäivän muuttaminen, teoria-aineiden integroiminen ammatillisiin aineisiin sekä opetuksen työvaltaisuus. (Helimäki 2000, 173.) Ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöä muutettiin edelleen vuonna 1989 (Laki ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta 673/89). Siinä erityisopetuksen roolia vahvistettiin ja koulutuksen järjestäjiä veloitettiin entistä voimakkaammin ottamaan vastuuta myös tukea tarvitsevista nuorista. Oppimisvaikeudet, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, sosiaaliset ongelmat sekä käyttäytymiseen liittyvät ongelmat korostuivat ja alettiin yhä enemmän puhua integroidusta erityisopetuksesta.

Vuonna 1998 muutettiin ammatillisen koulutuksen rakennetta jälleen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998). Erityisopetuksen rooli vahvistui edelleen ja koko ikäluokan kouluttamisen periaatteen myötä myös vaikeimmin vammaisten opetus siirtyi opetushallinnon alaisuuteen. Lakimuutoksen yhteydessä otettiin käyttöön henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKSin käsite ja siirryttiin hyvin yksilölliseen erilaisuuden tulkintaan ja käsittelyyn. Muutosta edistivät muiden tieteenalojen tulokset, joiden avulla oppimisen ongelmat pystyttiin tunnistamaan ja paikallistamaan yhä tarkemmin. Erityispedagogisen kehittämisen tavoitteeksi muodostui näihin oppimisen ongelmiin vastaaminen.

Yhteiskunnassa alettiin yleisestikin puhua integraatiosta ja esteettömyydestä, jotka nykyisin ovat jo vaihtuneet uusiksi inklusion ja saavutettavuuden käsitteiksi (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Erityisopetuksesta on tullut arkipäivää ammatillisissa oppilaitoksissa. Vammaisen tai vajaakuntoisen käsitettä käytetään erityisopetuksessa kuitenkin hyvin vähän, puhutaan oppimisen vaikeuksista, mielenterveyden ongelmista tai sosiaalisen taustan vaikutuksista. Fyysinen vamma, näkövamma tai kuulovamma eivät sinänsä ole erityisopetuksen perusteita, koska ne eivät estä oppimista, kunhan olosuhteet muokataan sopiviksi. Vammaisuudesta puhutaan oikeastaan vain vaikeasti vammaisten kohdalla. Heidänkin opiskelunsa erityisoppilaitoksissa on järjestyksessä, samaan aikaan kun ensimmäiset ammatilliset oppilaitokset ovat valmiita ottamaan myös vaikeimmin vammaisten kouluttamisen omaksi tehtäväkseen.

Erityisopetuksessa keskeinen asia on opiskelijan nimeäminen erityisopetusta saavaksi opiskelijaksi. Perimmältään tällöinkin on kyse normaalisuuden, tavallisuuden ja keskinkertaisuuden määrittelystä. Kun tiedetään millainen on normaali opiskelija, voidaan määritellä siitä poikkeama. Tavallisesti poikkeamalla tarkoitetaan, että oppimisen tavoitteita ei saavuteta tai ainakin niiden saavuttamisessa tarvitaan tukea. Toisaalta on yhä enemmän alettu keskustella siitä, että myös tavallista lahjakkaammat opiskelijat ovat erilaisia oppijoita. Samoin eri kulttuuri- tai sosiaaliryhmistä tulevien opiskelijoiden

oppimisen ongelmat näyttäytyvät normaalisuudesta poikkeamisena. Ruoho, Ihatsu ja Kuorelahti (2001, 252) ovat todenneet, että poikkeavan käyttäytymisen tulkinta ja rajaaminen ovat herkkiä kulttuuriselle, historialliselle ja määrittelijän ihmiskuvaan liittyville tekijöille. Myös rikollista käyttäytymistä tutkineen Laineen (1991, 15 – 23) mukaan sama käyttäytyminen voi olla toisissa olosuhteissa poikkeavuutta ja toisissa ei. Poikkeavuus on siten sopimuksenvarainen asia ja kulloinenkin ihmisyyhteisö määrittelee sen omalla tavallaan. Poikkeavuus määritetty Pösön (1993, 257) tutkimuksen mukaan eri tavalla tyttöjen ja poikien kohdalla, mikä kertoo sen määrittymisestä myös sukupuolen mukaisesti.

Durkheimin (1982) mukaan poikkeavuus on yhteiskunnan normaalitila ja se on aina suhteellista ja sosiaalisesti määriteltyä. Eri yhteiskunnat määrittävät poikkeaviksi erilaisen käyttäytymisen, yksilöt tai tilanteet. Poikkeavuuden määrittelyssä käytetään Durkheimin mukaan myös valtaa. Aikuiset tekevät sääntöjä lapsille, keski- ja yläluokka määrittelevät alaluokan poikkeavuuden ja hallitseva professio määrittelee normit, joiden rikkominen on poikkeavuutta. Millaista valtaa käytetään ammatillisessa koulutuksessa? Suojataanko sääntöjen avulla erilaisten ihmisten pääsy joihinkin koulutusohjelmiin, työtehtäviin, ammatteihin? Sisältyykö jonkin oppilaitoksen toimintakulttuuriin enemmän suvaitsevaisuutta erityistä tukea tarvitsevia kohtaan kuin jonkun toisen? Durkheimin (1982, 82) mukaan poikkeavuuden määrittely tapahtuu yhteisön toimesta ja se on kontekstuaalista. Se vaihtelee sosiaalisen kontekstin, erityisesti yhteiskunnan, alakulttuurin, ajan ja paikan mukaan.

Normaalisuuden käsite liittyy erityisesti vammaisuuteen. Vammaisia ihmisiä on kaikissa kulttuureissa, mutta vammaisuuden merkitys vaihtelee sen perusteella, mitä uskomuksia tähän ominaisuuteen kyseisessä kulttuurissa liitetään. Keskiajalla ei voinut olla olemassa lukihäiriötä lukutaidon harvinaisuuden vuoksi. Älyllisen kehitysvammaisuuden rajat ovat jatkuvasti liikkuvia ja mitä monimutkaisemmaksi yhteiskunta on muuttunut, sitä tärkeämmiksi älylliset taidot ovat tulleet. Näin voidaankin väittää, että länsimaissa on nykyään paljon enemmän kehitysvammaisia ja oppimisvaikeuksisia henkilöitä kuin muutama vuosisata sitten. (Vehmas 2005, 122.) Vammaisuuteen liittyvien käsitteiden tunteminen ja niissä tapahtuneiden muutosten tiedostaminen on tärkeää, koska opetussuunnitelmia ja opetusta toteutetaan mitä suurimmassa määrin kielen kautta ja on hyvä miettiä jokaista sanaa, jolla asioita kuvataan, sillä kieli ja käytetyt sanat muokkaavat myös toimintatapoja. Sosiokonstruktivistisen näkökulman lähtökohtana on, että ihmisten kielenkäyttö ei vain kuvaa maailmaa, vaan myös luo sitä (Vehmas 2005, 122).

Szczepanski (1970) määrittelee normaalin persoonallisuuden sellaiseksi, jossa sisäiset konfliktit on ratkaistu. Normaalina pidetään myös keskiverto-persoonallisuutta tilastollisessa mielessä. Tällöin tarkoitetaan henkilöä, joka sopeutuu yhteiskuntaelämän ehtoihin ja käyttäytyy kulloinkin kyseessä olevan ryhmän hyväksymien käyttäytymiskaavojen ja -kriteerien mukaisesti. Normaali on kuitenkin käsitteenä hankala, koska sen vastinpari olisi epänormaali eikä sen

käyttämistä opetustoiminnassa koeta sopivaksi. Emme puhu esimerkiksi Downin syndroomasta kärsivästä nuoresta epänormaalina nuorena, vaan kutsumme häntä erityisopiskelijaksi tai erilaiseksi oppijaksi. Hyvän koulutuksen ansiosta hän saattaa sopeutua ympäristöönsä erittäin hyvin. Szczepanskin määritelmän mukaan hänet oikeastaan olisi luokiteltava normaaliksi persoonallisuudeksi.

Länsimaisessa yhteiskunnassa alettiin 1960-luvulla yleisesti puhua normalisaation käsitteestä ja korostettiin vammaisten ihmisten moraalisia oikeuksia. Tavoitteena oli puuttua nimenomaan yhteisöllisiin käytäntöihin, ei niinkään tehdä vammaisista ”normaaleja” (Brown & Smith 1996). Eurooppalaisen normalisaatiokäsitteen luoja on ruotsalainen Bengt Nirje sekä tanskalainen Neils Erik Bank-Mikkelsen (Diligio 2008). Heidän mukaansa vammaisten ja vajaakuntoisten ihmisten elämän tulisi kulkea mahdollisimman samalla tavalla kuin kaikkien muidenkin ihmisten. Se merkitsee ajan rakentumista normaalin rytmin mukaisesti, työhön tai kouluun menoa, vapaa-ajan viettoa, lomiam, osallistumista samoihin aktiviteetteihin kuin muut ihmiset, mahdollisuutta valintoihin, seurustelua vastakkaisen sukupuolen kanssa, mahdollisuutta yksityisyyteen ja taloudellista turvallisuutta. Nirjen (1993) mukaan normalisaatioperiaate ei tee epänormaalia normaaliksi, mutta antaa vammaisille ihmisille mahdollisuuden kehittyä edellytystensä mukaisesti samalla tavalla kuin muutkin ihmiset. Normalisaatiokäsitettä on sovellettu Suomessa erityisesti kehitysvammaisten aikuisten koulutuksessa (Lehtinen ja Pirttimaa, 1993). Parhaimmillaan normalisaatioperiaate antaa vammaisille opiskelijoille mahdollisuuden koulutukseen yhdessä muiden kanssa samojen periaatteiden mukaisesti ja samassa koulutusjärjestelmässä. Flynnin ja Lemayn (1999) mukaan normalisaatiokäsitteen syntyminen on luonut ilmapiirin, joka on mahdollistanut koulutuksellisen integraatiokasityksen, tuetun työn käsitteen syntyminen ja vammaisten osallisuuden. Vehmaan (2005, 106–107) mukaan normalisaatioperiaate toimi perustana integraatiolle ja inklusiolle, joista sittemmin on tullut koulutuspolitiikan virallisia periaatteita.

2.1.2 Poikkeavuus, syrjäytyminen ja erityiset tarpeet

Normaalisuuden määrittelemisen tuottaa tarpeen käsitellä poikkeavuutta ja siitä aiheutuvia syrjäytymisen ja erityisten tarpeiden käsitteitä. Kivirauman (1999) mukaan ajassamme vallitseva rationaalisuus, tehokkuus ja suunnitelmallisuus synnyttävät tarvetta poikkeavuuden määrittelyyn ja käsittelyyn. Rationaalisuus tuotetaan sopimalla kehityspsykologiaan ankkuroitunut käsitys jokaiselle ikäkaudelle normaalista kehityksestä, määrittelemällä sopivat oppimistavoitteet, toteuttamalla oikeaoppisia opetusmenetelmiä, määrittelemällä koululle tyypilliset ajan, paikan ja rituaalien määrittämät käytännöt. Ammatillisessa koulutuksessa opetusta määrittelevät hyvin vahvasti myös työelämän tarpeet. Kehitysbiologisesta determinismistä seuraa, että varsin pienetkin poikkeamiset normista nimetään ongelmiksi ja samalla uhaksi tehokkaaksi mielletylle ja suunnitellulle opetukselle (Kivirauma 1999). Kivirauma ja Kivinen (1988) toteavat Vehmaan

(2005, 126) mukaan, että mitä rationaalisemmaksi koulutus suunnitellaan, sitä pienempiin poikkeavuuksiin on puututtava ja samalla normaaliuden rajat tiukkenevat. Poikkeavuus syntyy koulun vaatimusten ja yksilöiden ominaisuuksien yhteensopimattomuudesta; normaaleja ovat ne, jotka kykenevät seuraamaan opetusta, muut ovat poikkeavia (Focault, 1980). Rinne ja Kivirauma (2003, 14) määrittelevät koulutusinstituution järjestelmäksi, joka avaa ja sulkee yksilöiden elämänreittejä ja on normaalisuuden ja poikkeavuuden välisen rajankäynnin luokittaja. Bourdieun (1998, 31–32) mukaan koulutusjärjestelmä on paholainen, jonka tehtävänä on erotella perityn kulttuuripääoman haltijat niistä, joilla tuota pääomaa ei ole. Sillä on myös taipumus säilyttää ennallaan olemassa olevat erot hyvin hienovaraisesti, joten sosiaalisen nousun mahdollisuus on vähäinen. Erityisopiskelijalla tilannetta heikentävät vielä oppimisessa ja elämäntaidoissa olevat puutteet.

Koko ikäluokan koulutus perusopetuksen jälkeen on yksi yhteiskunnallisen solidaarisuuden ja integraation ylläpidon mekanismeja (Rinne & Kivirauma 2003, 23). Nähdään, että modernissa yhteiskunnassa vallitsevaan elämäntapaan osallistuminen vaatii koulutuksesta saatavaa sosiaalista ja kulttuurista pääomaa ja sen puute johtaa laajempaan kulttuuriseen syrjäytymiseen. (Heikkilän 1990, 24). Syrjäytymisen ehkäisemiseksi koulutuksen sisälle on rakennettu opiskelija-huollon, tukiopetuksen ja erityisopetuksen tukiverkot (Nyyssölä & Pajala, 1999, 145; Paju & Vehviläinen 2001, 44 – 45), joita hoitavat oman alan asiantuntijat. Samalla opettajan ammatti on professionaalistunut ja opettajan kokonaisvaltainen käsitys opiskelijasta on pirstoutunut (Jauhiainen 1993, 256 – 262; Jauhiainen & Kivirauma 1997).

Koska koulu ei koko ikäluokan koulutuksen periaatteen vallitessa voi enää valita opiskelijoita, on kehitettävä muita menetelmiä opiskelijoiden ryhmittelyyn. Erityisopetus on Carrierin (1986, 281–311) mukaan yksi näistä ryhmittely keinoista. Esimerkiksi sopeutumattomuutta vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen pidetään poikkeavuutena (Carrier 1983, 957) ja perusteena erityisopetuksen antamiselle. Perusteita erityisopetukselle etsitään myös lääkäreiltä, erityisopettajilta tai psykologeilta, joilta saatuun faktatietotoon opettajat nojaavat toimintansa (Schön 1987, 4 – 5), ja joihin viittaamalla he ratkaisevat hankalat erityisopetuksen suhteen tehtävät päätökset.

Erityisopetus on kouluissa monien eri intressien ja intressiryhmien toimintakenttä. Opettajat hakevat ongelmiinsa apua erityisopetuksen järjestelyistä, ja erityisopettajat luovat opetuksen ohessa omaa ammatti-identiteettiään ja toiminta-alueitaan, jota he pyrkivät kehittämään ja myös laajentamaan. Opiskelijahuollon, lääkäreiden, järjestöjen ja muiden yhteiskunnallisten vaikuttajien toimenkuviin kuuluu erityisopetukseen tai erityisopiskelijoihin liittyvien asioiden hoitamista. Saloviita (2002, 99) epäilee koulutusjärjestelmän olevan jo liiankin autonominen. Hän pohtii, pitäisikö valtiovallan enemmän ohjata erityisopetusta, jotta toiminta tapahtuisi opiskelijoiden tarpeista lähtien.

Koulun toimintakulttuurissa on yleisesti kiinnitetty hyvin vähän huomiota niihin normatiivisiin oletuksiin, joiden perusteella jotkut ominaisuudet määritellään toivottaviksi ja ei-toivottaviksi (Naukkari 1999). Tyttöjen

parempi koulumenestys ja poikien yliedustus erityisopetuksessa ovat kuitenkin virittäneet keskustelua koulun toimintatavoista, jotka saattavat olla monessa suhteessa syrjäyttäviä sekä opintomenestyksen että ammattiin suuntautumisen suhteen (Juutilainen 2003; Yrjölä 2004; Lahelma 2004; Gordon 2004). Erityisesti Saksassa on keskusteltu oppivelvollisuuskouluvalinnoista. Pojat valitsevat koulutusmuotoja, jotka usein johtavat alempien ammatillisten tutkintojen suorittamiseen. Tytöt valitsevat koulutusmuotoja, jotka johtavat korkeakoulututkintoihin. (Diefenbach & Klein 2002.) Koulutusvalintoihin ja sitä kautta ammatteihin valikoitumiseen vaikuttavat sukupuolen ohella myös muut taustalla vaikuttavat tekijät, joista erityisen tuen tarve on yksi keskeisistä.

Rinteen ja Kivirauman mukaan (2003, 14) syrjäytyminen on suhteellinen käsite. Yksilöt jäävät syrjään aina suhteessa johonkin yhteisön keskiarvoon, normaaliin, norminmukaiseen elämään. Syrjäytymiskäsitettä tarkasteltaessa on määriteltävä mistä syrjäydytään ja mikä on se normi, johon tulee yltää tai josta jäädään paitsi. Siten syrjäytymisen ja normaalin käsitepari saakin merkityksensä yhteisöllisyydestä, sosiaalisista sidoksista ja lopulta yhteiskunnan koossapitämisestä. Nuorten syrjäytymisestä puhutaan julkisuudessa paljon, mutta harvoin asiaa käsitellään nuorten itsensä kannalta. Poikkeuksen tekevät Rinne, Aro, Kivirauma ja Simola (2003) käsitellessään syrjäytymisen teemaa viiden kansakunnan, Suomen, Ruotsin, Espanjan, Portugalin ja Australian tekemien kartoitusten kautta. Kaikissa maissa myös nuoret itse näkevät koulutuksen puutteen yhtenä syrjäytymistä edistävänä tekijänä.

Valtaväestöstä erottautuminen johtaa usein kyseisen ryhmän yliedustukseen erityisopetuksessa. O'Connor ja De Luca Fernandez (2006) ovat saaneet tutkimuksessaan tuloksen, jonka mukaan valtaväestöstä poikkeava etninen tausta vaikuttaa heikentävästi oppimistuloksiin ja nämä opiskelijat siirretään helposti erityisopetukseen. Vastaavia tuloksia ovat saaneet Oswald, Coutinho, Best ja Singh (1999) sekä Kivirauma, Klemelä ja Rinne (2006). Westin ja Pennellin (2003, 83) mukaan eri kulttuuritaustaisten opiskelijoiden kohdalla myös sosiaalinen tausta määrittää koulumenestystä. Yhdysvalloissa oppimistulokset ja oppilaiden käyttäytymisen normin muodostavat keskiluokkaiset valkoiset nuoret, joihin kaikkia oppilaita verrataan. Tässä vertailussa kulttuuri- ja sosiaaliselta taustaltaan erilaiset nuoret ovat väistämättä poikkeavia (Donovan & Cross 2002, 35 – 38).

Suomalaisessa yhteiskunnassa kulttuuriset ja kielelliset vähemmistöt kuten romanit, saamelaiset, ruotsinkieliset, maahanmuuttajataustaiset, viittomakieliset tai eri uskontokuntiin kuuluvat ovat hyvin erilaisessa asemassa arvostuksen suhteen. Saamelaisilla ja ruotsinkielisillä on mahdollisuus saada opetusta omalla äidinkielellään (Opetushallitus 2001, 19), mutta muilla ryhmillä se on ainakin hyvin sattumanvaraista. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten nämä eri ryhmät ovat yli- tai ali-edustettuina erityisopetuksessa. Yleisesti on tiedossa, että romanit ja maahanmuuttajataustaiset ovat yliedustettuina peruskoulun erityisopetuksessa (Opetushallitus 2004c, 5), mutta muista ryhmistä ei ole selkeitä tutkimuksia.

Nykyisin toisen asteen ammatillista koulutusta tarjotaan myös vaikeavammaisille nuorille. Heille ammatillisen koulutuksen tavoitteet saattavat olla

heti alusta alkaen ylimitoitettut eli he syrjäytyvät jo opintoja aloittaessaan. Kuitenkin yhteiskunta haluaa pitää heidät samassa koulutusjärjestelmässä kuin muut ja antaa heille samat mahdollisuudet yrittää kuin muillekin. Nämä nuoret putoavat jo alkumetreillä koulutuksen kilpajuoksussa, mutta mielenkiintoista on, että kaikki osapuolet haluavat vahvasti pitää mahdollisuudet kaikille avoimina, huolimatta tavoitteen epärealistisuudesta.

Mitä ovat ne erityiset tarpeet, joita erityisopetusta saavilla opiskelijoilla on? Mitkä ovat ne kriteerit, joiden perusteella opiskelija määritellään poikkeavaksi ja erityisopetusta tarvitseväksi? Vehmas (2005, 94) väittää, että käsitteenä erityiset tarpeet ovat kokonaan määrittelemättä. Tietyt oppijan ominaisuudet tunnistetaan ja pohditaan millaisia käytännön vaatimuksia ne aiheuttavat opetuksessa, mutta itse käsitteen sisältöä ei ole eritelty. Vehmas (2005, 101) ja Skrtic (1991, 173 – 174) esittävät, että erityisopetus onkin syntynyt koulutusorganisaation järjestyksen tarpeesta. Saloviita (2006a) kritisoi käsitettä, koska sen luovat opettajat ja muu ympäristö, oppilas tai opiskelija itse ei tarvetta välttämättä tiedosta. Hänen mukaansa erityisillä tarpeilla ja erityisopetuksen toteuttamisella ei ole keskenään mitään tekemistä.

Viime kädessä erityinen tarve määräytyy myös sen perusteella, mitä pidetään arvokkaana. Luku- ja kirjoitustaitoa pidetään arvokkaana ja huonot lukijat tarvitsevat erityistä tukea, koska he ovat esimerkiksi ”kielellisesti haasteellisia”, ”lukihäiriöisiä” tai ”dysleksikkoja”. Siten erityiseen tukeen liittyy aina normatiivista arvottamista, eikä se palvele pelkästään opiskelijan erityisiä tarpeita, vaan myös ympäröivän yhteiskunnan tarpeita. Ympäristössä, jossa suurin osa ihmisistä on lukutaidottomia, ei lukutaidottomuus ole yhtä vammauttava kuin nykyaikaisessa informaatioyhteiskunnassa, jossa lukutaito on lähes välttämätön normaalikansalaiselle. (Vehmas 2005, 99.) Tiedon lisääntyessä erityiset tarpeet tarkentuvat ja niistä tulee arvokkaampia kuin aikaisemmin (Saloviita 2002, 96). Esimerkiksi aikaisemmin oppilaan ongelmaksi saatettiin nimetä heikkolahjaisuus tai huono käytös, mutta nykyisin puhutaan autismista, dysfasiasta, AD/HD:sta tai Aspergerin oireyhtymästä.

Onko tämän erityisen tarpeen määrittäminen edes välttämätöntä vai voitaisiinko erityisoppilaita käsitellä holistisesti heikkouksineen ja vahvuuksineen kuten Kirby, Davis ja Bryant (2005, 122) esittävät? Kokonaisvaltaista käsittelyä puoltaa myös se, että diagnoosit menevät päällekkäin ja samalla opiskelijalla voivat monet oireet esiintyä samanaikaisesti. Tätä ilmiötä nimitetään komorbiditeetiksi. (Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001.) Lisäksi oppimisvaikeuksien taustalla vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin selvästi diagnosoitavissa olevat vammat tai sairaudet kuten sukupuoli, etninen tausta tai sosioekonomiset tekijät. (Kavale & Forness 1984, 73.) Myös ikä saattaa vaikuttaa tuen tarpeeseen, sillä Hirvosen (2006, 114) tutkimuksen mukaan ammatillisessa koulutuksessa olevien nuorten kohdalla erityisopetuksen perusteen määrittäminen voi olla hankalaa, koska ikäkauteen, kehittymiseen ja itsenäistymiseen liittyvät kriisit kerääntyvät samalle ajalle. Tutkimusten mukaan 10 – 20 % nuorista kärsii kliinisesti merkittävistä

psykkisistä häiriöistä (Aalberg & Siimes, 1999, 236). Kehityskriisin ja varsinaisen häiriön välistä rajaa voi olla vaikea määrittää.

Kokonaisvaltaista käsittelyä puoltaa myös havainto, jonka mukaan sama oppimisvaikeus saattaa ilmetä hyvin eri tavoin eri opiskelijoilla ja tarpeet ovat joka tapauksessa hyvin yksilöllisiä eikä tietyn diagnoosin pohjalta voida tehdä suoraviivaisia johtopäätöksiä siitä, miten opetus tulisi järjestää. Opetuksessa on tutkimusten mukaan päädytty hyvin samanlaisiin erityisopetuksellisiin ratkaisuihin eri diagnoosien pohjalta (Kirby ym. 2005, 123). Kavale & Forness (1984) kuvaavat Straussin ja Lehtisen (1947) sekä Straussin ja Kephartin (1955) tekemiä meta-analyyseja 26 tutkimuksesta, joissa arvioidaan ulkoisten ja synnynnäisten aivovammojen vaikutusta oppimiseen. He saivat tulokseksi, ettei eri tavalla syntyneiden vammojen aiheuttamissa oppimisen ongelmissa ollut oleellista eroa. Tutkijat esittävätkin, että opetuksessa olisi ehkä parempi käyttää lääketieteellisten määrittelyn sijasta tai ainakin sen tukena joustavampaa, oireisiin keskittyvää sosiaalista oppimisvaikeuden määrittelyä.

Vehmaan (2005, 125) mukaan ”auttaminen” erityiskoulusijoituksella vaikeuttaa lapsen kehittymistä ja edesauttaa syrjäytymistä, koska ongelmat ovat usein luonteeltaan sosiaalisia. Tilanne vain pahenee, kun lapset joutuvat sekä koulutuksellisesti että sosiaalisesti eroon ikätovereistaan. Erityispedagogisen ajattelun keskeisenä virheenä onkin hänen mielestään se, että se jättää huomiotta koulutuksen laajemmat poliittiset ja yhteiskunnalliset yhteydet. Myös Peters (1995) hakee yhdessä opiskelemisen kautta erilaisten oppilaiden ”toisiinsa sosialisoitumisesta” ratkaisua inklusiivisempaan yhteiskuntaan. Saloviita (2002, 85) kysyykin, mitkä ovat sellaisia asioita, jotka ovat mahdollisia vain erityisopetuksessa, mutta eivät missään muussa opetuksessa. Jos erityisopetus tarkoittaa pienryhmäopetusta tai opetuksen yksilöllistämistä, on se mahdollista kaikessa opetuksessa. Erilleen otettuna mikään yksittäinen piirre erityisopetuksessa ei näytä kovin erityiseltä. Opetus näyttää erityisluokassa olevan jokseenkin samanlaista kuin muukin opetus.

Vehmaan (2005, 101 – 102) mukaan ”erityinen tarve” on kiertoilmaus sanoille ”vammainen” ja ”poikkeava”. Auttaminen häivyttää opiskelijan oman äänen ja myös vanhempien on vaikea vastustaa nuoren siirtämistä erityisopetuksen pariin, koska se tehdään nuoren parhaaksi. Usein erityisopetukseen siirto merkitsee myös vamman tai vaikeuden hyväksymistä, ymmärtävän opettajan ja turvallisen opiskelupaikan löytymistä ja siten helpottaa myös vanhempien olotilaa. (Saloviita 2002, 97.) Erityisopetukseen siirtyminen onkin tasapainoilua oppimisen tukemisen ja ongelman piilottamisen välillä.

Ammatillisen koulutuksen säädöksissä ja määräyksissä määritellään erityisopetuksen perustana olevat vammat ja vaikeudet, mutta niissä ei sanota juuri mitään siitä, miten erityisopetus käytännössä ilmenee tai millaisia toimenpiteitä ja tuloksia siltä edellytetään. Erityisopetus jätetään koulutuksen järjestäjien ja käytännössä opettajien päätettäväksi. Tätä päätäntävaltaa Saloviita (2002, 84) kritisoi, koska se tapahtuu mielivaltaisesti järjestelmän tarpeista, ei opiskelijan tarpeista lähtien. Ammatillisessa koulutuksessa tulevat lisäksi

mukaan kunkin ammattialan erityispiirteet, arvostus ja työvoimatarve, joiden avulla erityisopiskelijoiden pääsyä koulutukseen säädellään.

2.2 Erityis- ja ammattikasvatuksen tiedeluonne

Tässä luvussa tarkastelen rinnakkain erityiskasvatuksen ja ammattikasvatuksen tieteellistä luonnetta ja perustaa. Tavoitteena on löytää niitä tekijöitä, jotka ovat yhteisiä molemmille ja joiden avulla voidaan jäsentää ammatillisen erityisopetuksen käsitettä. Toimintaa analysoimalla voidaan luoda teorioita (Schön 1983) vaikkapa siitä, miten ammatillinen erityisopetus tulisi organisoida ja miten nuoria tulisi opettaa. Teorioita voidaan kehittää ja laajentaa, tarkentaa ja yhdistää siten, että ne tarjoavat esimerkiksi selityksiä ja perusteita erityisopetuksen erilaisille toteuttamisen muodoille. Opetussuunnitelmatyö tarjoaa yhden välineen erityisopetuksen teoretisoimiseen. Kun siihen yhdistetään ammattikasvatuksen käsitteistöä, saadaan välineitä ammatillisen erityisopetuksen käsitteellistämiseksi sekä tieteelliselle tutkimukselle ja kehittämiselle.

Erityiskasvatuksen perustan muodostaa erityispedagogiikka, jonka keskeinen pyrkimys on tukea pedagogisin keinoin henkilöitä, joilla on oppimisessa ongelmia. Tieteenalana erityispedagogiikka on nuori, sillä ensimmäinen erityispedagogiikan oppituoli perustettiin Jyväskylän kasvatusopilliseen korkeakouluun vuonna 1948. Sillä ei katsota vielä olevan selkeää teoriaa eli käsitystä miten tietyn oppimisvaikeuden analysoinnin kautta edetään opetuksellisiin toimenpiteisiin ja saadaan ennalta määriteltyjä tuloksia (Hautamäki ym. 2003, 17; Ladonlahti, Naukkarinen & Vehmas 1999; Ladonlahti & Pirttimaa, 1999). Samansuuntaiseen tulokseen on päätyneet Hirvonen (2006, 107) käytännön tasolla, todetessaan ettei hänen tutkimassaan koulutuskuntayhtymässä ollut integroidun erityisopetuksen toteutusmalleja. Erityisopiskelijoiden määrän lisääntyessä tarvittaisiin kuitenkin systemaattista tietoa siitä, miten erityisen tuen tarpeessa olevia nuoria pitäisi opettaa, miten koulun toiminta tulisi organisoida, millaiset ammatit soveltuvat erilaisille opiskelijoille tai millaisia uusia taitoja opettajilta edellytetään.

Gainsin (1991) mukaan ongelmat ilmenevät kaikkialla samanlaisina ja pitäisi olla mahdollista luoda yhteinen filosofia, yleispäteviä toimintaperiaatteita, strategioita ja tekniikoita oppimisen edistämiseksi ja oppimisen vaikeuksien kompensoimiseksi. Myös Artiles, Klinger ja Tate (2006) peräänkuuluttavat teoreettista tutkimusta, jossa erilaisuuden ja opiskelijoiden erilaisten taustojen vaikutusta oppimiseen tutkittaisiin systemaattisesti. Siinä tulisi heidän mukaansa ottaa huomioon erityispedagogiikan historialliset taustat, jotka edelleen näkyvät ja vaikuttavat, vaikka erityisopetuksen kohderyhmät ovat muuttuneet ja laajentuneet. Tutkimuksessa tulisi hyödyntää aikaisempien tutkimusten tuloksia ja tarkastella erityisopetusta laajakatseisesti ja avoimesti. Martikainen (2005) on tutkinut opettajiksi opiskelevien kognitiivisten ja sosio-persoonallisten lähtötaso-

tekijöiden vaikutusta opintomenestykseen. Vastaavan tyyppisillä tutkimuksilla saattaisi olla annettavaa myös erityisopetuksen piirissä tehtävälle tutkimukselle.

Ammattikasvatus on erityiskasvatustakin nuorempi tieteenala. Ammattikasvatuksen ensimmäinen professuuri perustettiin vuonna 1982 ja se tunnustettiin omaksi tieteelliseksi osa-alueeksi 1990 luvun lopulla. Esimerkiksi Helakorpi (1992, 248) nimeää ammattipedagogiikkaa käsittelevässä teoksessaan kasvatustieteen piiriin kuuluviksi itsenäisiksi tieteiksi vain kasvatustieteen, aikuiskasvatuksen ja erityiskasvatuksen. Ammattiopetusta hän kuvaa kasvatustieteen yhdeksi alueeksi varhaiskasvatuksen, peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen ja korkeakouluopetuksen ohessa. Nykyisin ammattikasvatus on jo selkeästi erotettu kasvatustieteiden osa-alueeksi ja omaksi tieteeksi. Helakorpi (1992, 275) määrittelee ammattikasvatuksen tieteeksi, joka jäsentää ammatillista kasvua ja kehitystä koskevat teoreettiset ja käytännölliset tiedot systemaattiseksi kokonaisuudeksi (Helakorpi 1992, 275). Ammattipedagogiikka on ammatin opetukseen liittyvä, erityispedagogiikkaan rinnastuva, kasvatustieteiden alle järjestetty tieteenala

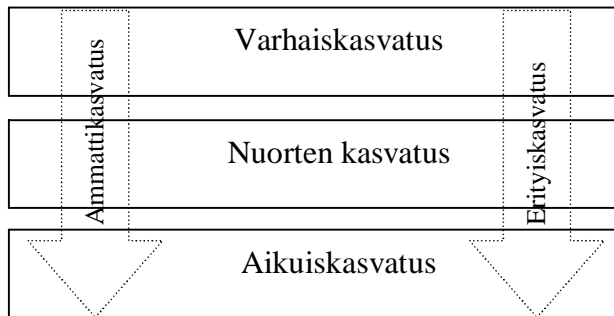
Usein ammattikasvatus määritellään koulutusmuodon kautta. Sitä ei Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 62 – 63) mukaan voi pitää filosofisesti pätevänä tapana, koska järjestelmillä on taipumus muuttua. Mikäli ammattikasvatuksen filosofisen perustan halutaan olevan objektiivinen ja sillä halutaan olevan tietoa lisäävä vaikutus, ei sitä voida sitoa nykyisiin, pitkällä tähtäimellä katsottuna väliaikaisiin koulutusjärjestelyihin. Tuominen ja Wihersaari (2006, 64) esittävät, että kasvatus ja koulutus tulisi käsitteinä erottaa toisistaan, jolloin eri koulutusmuotojen olemassaolo ei vaikuttaisi tieteellisen keskustelun tasolla. Kaikille on yhteistä kasvatus, vaikka koulutuksessa on oleellisiakin eroja. Helakorpi (1992, 275) on määritellyt ammattikasvatuksen käsitteen sitomatta sitä koulutusjärjestelmiin:

Ammattikasvatustieteellä tarkoitetaan yhteiskunnan, yksilön ja työyhteisön näkökulmista tarkastelevaa soveltavaa ja käytännöllistä tiedettä, joka pyrkii jäsentämään ammatillista kasvua ja kehitystä palvelevat, fyysisistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintaa koskevat teoreettiset ja käytännölliset tiedot systemaattiseksi kokonaisuudeksi, jolla on yhteydet ammattikasvatusta tukeviin tietoihin, sekä lisäämään näiden tietojen määrää ja luotettavuutta tavoitteenaan kokonaisvaltainen tiedekuvaus.

Baumgart ja Bubenzer (2001) ja Heikkinen (1991) perustelevat ammattipedagogiikan heikkoa näkyvyyttä kasvatustieteissä yleissivistävän opetuksen ensisijaisuudella yliopistotason tutkimuksessa. Ammattiosaamista pidetään heidän mukaansa arkipäiväisenä ja se on ajautunut tutkimuksessa marginaaliseen asemaan. Tekemisen kautta hankittavaan osaamiseen yhdistyvät oppiminen ja kasvatus (Harney & Rahn 2000; Poikela, 1994, 17). Tämä toimintatapa on vierasta akateemiselle tutkimukselle, jonka kiinnostuksen kohteena ovat perinteisesti olleet abstraktimmat asiat. Vasta viime aikoina on alettu kiinnostua työn tekemisestä, työn kautta oppimisesta ja työn kehittämistä ja kehitty-

misestä sekä uuden tiedon synnyttämisestä. Erityisopiskelijoille työympäristö on luonteva oppimisympäristö, koska oppiminen on situationaalista, informaalista, puheeseen ja tekemiseen perustuvaa. Voimavaroja vapautuu oppimiseen enemmän kuin teoreettisessa kirjallisen materiaalin kautta tapahtuvissa oppimistilanteissa. (Raizen 1994, 76 – 77.)

Kasvatus voidaan jakaa ikäkausien mukaan lasten varhaiskasvatukseen, nuorten yleiseen kasvatukseen sekä aikuiskasvatukseen. Näiden kaikkien ikäkausien läpi meneviä osa-alueita ovat esimerkiksi erityiskasvatus ja ammattikasvatus (kuviot 2).



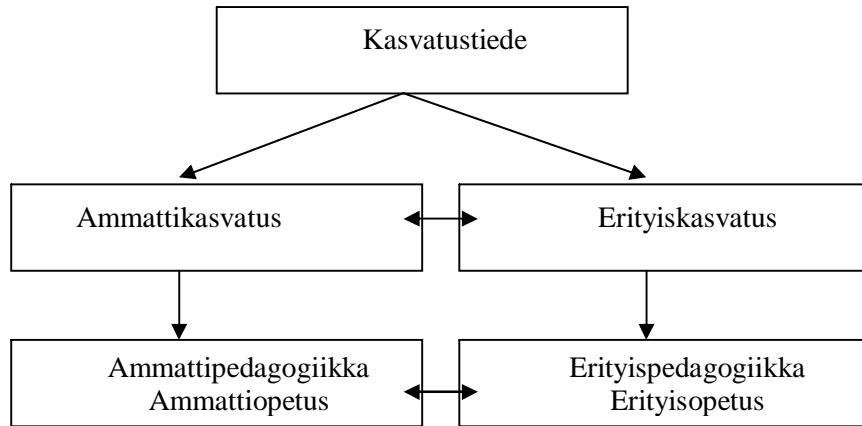
Kuvio 2. Ammattikasvatus ja erityiskasvatus eri ikäkausina

Ammattikasvatus muodostaa jatkumon varhaiskasvatuksesta, nuorten ja aikuisten kasvatuksen kautta työelämään ja sen tavoitteena on tarkastella sitä kasvua, joka johtaa ammatteihin ja jatkuu ammateissa (Tuominen & Wihersaari 2006, 65). Tämän näkökulman mukaan lähes kaikki koulutus kuuluu ammattikasvatukseen piiriin, mikä ei ole tavanomainen ajattelutapa. Samalla tavalla erityisopetus voi kulkea jatkumona kaikissa koulumuodoissa ja sen kohteena ovat erityinen oppiminen, oppimisvaikeudet ja poikkeavuudet. Tähän ajattelutapaan on mahdollista sijoittaa myös lahjakkaiden koulutus.

Mallissa ammattikasvatus tai erityisopetus ei rajoitu tiettyyn ikään tai koulutusmuotoon. Perinteisesti kummankin paikka on ollut vain ammatillisen koulutuksen piirissä. Ammattikasvatukseen sisällyttämistä yleissivistävään oppivelvollisuuskouluun puoltavat tutkimustulokset, joiden mukaan ammatillinen opetus, työharjoittelu ja niihin liittyvä opinto-ohjaus parantavat tunne-elämältään häiriintyneiden ja huonosti käyttäytyvien oppilaiden myöhempää työhön sijoittumista (Wood 1986; Sample 1998; Sitlington & Neubert, 2004). Suomessa tällaisia kokeiluja on tehty esimerkiksi peruskoulun OmaUra-kokeiluissa (Veijola 2005). Amatillisen koulutuksen piirissä on kehitetty työvaltaisia koulutuksia, joista hyvä esimerkki on Itä-Suomen työkouluhanke (Hämäläinen & Komulainen 2002; Hämäläinen & Komulainen 2003; Hämäläinen, Eskelinen, Kiiski, Komonen & Rautiainen 2005).

Amatillisessa koulutuksessa käytetään yleisesti ammatillisen erityisopetuksen käsitettä, joka on oikeastaan lähellä didaktiikan käsitettä. Tieteelliseen tutkimukseen sopivat paremmin ammatillisen erityispedagogiikan ja erityis-

kasvatuksen käsitteet, joista varsinkin jälkimmäinen on vielä vähäisessä käytössä. Käsitehierarkkisesti erityiskasvatus on ammattikasvatuksen tavoin yläkäsite, jonka alle asettuvat erityispedagogiikka ja ammattipedagogiikka ja niihin oleellisesti liittyvä opetuksen toteuttaminen. Käsitteistöä on havainnollistettu kuvion 3 avulla.



Kuvio 3. Kasvatustieteen, ammattikasvatuksen ja erityiskasvatuksen käsitteiden suhde

Erityiskasvatus edustaa hyvin pientä ammattikasvatuksen osa-aluetta, sillä erityisopiskelijoita oli syksyllä 2006 yhteensä 17 000, mikä on 12 % kaikista ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoista (Opetushallitus 2006a).

Erityis- ja ammattikasvatuksen monitieteellinen pohja konkretisoituu esimerkiksi Helakorven (1992, 187 – 197) ammattitaidon määrittelyissä, kun hän jakaa sen psykognitiiviseen, psykomotoriseen ja psykososiaaliseen komponenttiin. Psykognitiivinen alue tarkoittaa ammatillisen osaamisen tietopuolista hallintaa, psykomotorinen lähinnä käden taitoihin liittyvää osaamista, ja psykososiaalinen alue liittyy ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoihin. Kaikkiin osa-alueisiin on liitetty etuliite ”psyko”, millä halutaan korostaa sitä, että ne kaikki edellyttävät psyykkistä toimintaa (Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi1991, 53). Samantyyppisesti Aarnio, Helakorpi ja Luopajarvi (1991, 74) näkevät ihmisen fyysisenä ja psyykkisenä kokonaisuutena, joka on kasvanut ja kehittynyt omanlaisessaan sosiaalisessa ympäristössä. Heidän mukaansa psyykinen vaikuttaa ajatteluun, oppimiseen, muistiin, havaitsemiseen, tunteisiin, tarpeisiin, persoonallisuuteen ja kieleen. Fyysisiin ominaisuuksiin vaikuttavat perintötekijät, aistien ja hermoston toiminta sekä fyysinen olemus ja elintoiminnot. Sosiaaliin ominaisuuksiin vaikuttavat yhteiskunta, ryhmät, arvot, normit, asenteet ja roolit.

Edellä esitetyt ammattitaidon osa-alueiden määritelmät soveltuvat hyvin erityisopetuksen tarpeisiin, koska niissä kiteytyvät kaikki ne ulottuvuudet, joihin ammatillinen erityisopetus perustuu. Erityisopiskelijalla voi olla kognitiivisia ongelmia, jolloin tiedonkäsittelyssä, muistamisessa tai ymmärtämisessä voi olla

puutteita. Psykomotoriset ongelmat voivat olla fyysisiä, aisteihin liittyviä, hahmottamiseen liittyviä tai muita motoristen taitojen oppimiseen liittyviä tekijöitä. Psykososiaalinen komponentti liittyy opiskelijoihin, joiden sosiaalisten valmiuksien kehittäminen edellyttää erityisopetuksellista otetta.

Taulukkoon 1 on koottu ammattikasvatuksen, kasvatuksen, ihmiskäsityksen sekä kompetenssin käsitteiden määrittelyjä osoittamaan, että ne sisältävät runsaasti yhteisiä elementtejä ja mahdollistavat tarkastelun näiden yhteisten käsitteiden kautta.

Taulukko 1. *Ammattitaidon, kasvatuksen, ihmiskäsityksen ja kompetenssin käsitteet ja ulottuvuudet eri näkökulmista määriteltynä*

Ammattitaito (Helakorpi 1992)	Kasvatus (Aarnio ym. 1991)	Ihmiskäsitys (Rauhala 1990)	Kompetenssi (Straka 2004)
Psykomotorinen	Fyysinen	Kehollisuus	Motorinen
Psykokognitiivinen	Psyykinen	Tajunnallisuus	Kognitiivinen
Psykososiaalinen	Sosiaalinen	Situationaalisuus	Motivaatio
–	–	–	Emootio

Keskeistä näissä kaikissa käsitteissä ovat ihmisen fyysiset ja henkiset ominaisuudet sekä tarve olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Eniten luokittelussa on eroavaisuutta kompetenssin osalta, jossa kaksi viimeistä ulottuvuutta, motivaatio ja emootio, liittyvät kolmessa muussa esiintyvään sosiaalisuuden tai situationaalisuuden ulottuvuuksiin. Ammattitaidon käsitteellistäminen ja näkyväksi tekeminen muiden tieteenalojen kautta auttavat paikallistamaan niitä asioita, joissa opiskelija tarvitsee harjaantumista ja auttavat kohdistamaan interventiot mahdollisimman tavoitteellisesti.

Oppimisen vaikeudet ovat alati muuttuva käsite, koska lisääntyneen tutkimuksen perusteella vaikeuksille löydetään yhä useammin neurologinen tai fysiologinen syy. Aina ei syytä kuitenkaan löydetä eikä tiedetä. Kavale ja Forness (1984, 53) ovat määritelleet tällaisen yleisen oppimisvaikeuden seuraavasti:

Oppimisvaikeus on yleinen termi heterogeeniselle ryhmälle oppimisen vaikeuksia, jotka tuottavat ongelmia kuulemisessa ja ymmärtämisessä, puheen tuottamisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, päättelyssä tai matematiikan tehtävien ratkaisemisessa. Nämä häiriöt tai vaikeudet ovat yksilölle ominaisia ja aiheutuvat neurologisista tekijöistä. Vaikka sama oppimisvaikeus saattaa esiintyä myös kehitysvamman tai muun sairauden yhteydessä tai ympäristön tuottamana, se ei kuitenkaan näissä tapauksissa ole selvä seuraus niistä.

Hyvä esimerkki muuttuvista käsitteistä on MBD (Minimal Brain Dysfunction), joka aluksi määriteltiin lieväksi aivotoiminnan häiriöiksi (Wender 1971, 72 – 53). Varsin pian sen osoitettiin muodostuvan hyvin epäyhtenäisestä joukosta synnynnäisiä, traumaattisia ja psykososiaalisia muuttujia (Paine, Werry & Quay 1968). Koska MBD-oireyhtymälle ei löydetty yhtenäistä lääketieteellistä pohjaa, suositeltiin sen kuvaamista psykologisin ja kasvatustieteellisin käsittein neurologisten käsitteiden sijasta (Werry 1968). Alettiin korostaa puutteita yksilön psykologisessa prosessoinnissa, erityisesti tarkkaavaisuudessa ja motoriikan hallinnassa. Oireyhtymän nimi vaihdettiin paremmin kuvaamaan ilmiötä ja nimeksi annettiin ADHD (Attention-deficit Hyperactivity Disorder). (Michelsson & Stenman 2001; Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen 2006, 15).

Lääketiede, psykologia, sosiaalitieteet ja taloustiede näyttävät vahvimmin erityis- ja ammattikasvatuksen kentällä. Erityisesti lääketieteellä ja psykologialla on tärkeä rooli opiskelijan oppimisen esteiden, opiskelukuntoisuuden ja opintososiaalisten etujen määrittämisessä. Näiden tieteiden kautta pyritään löytämään vamma, vika tai sairaus, jonka hoidolla, parantamisella ja kompensomisella oppimista voidaan edistää. Lääketieteen ja psykologian raja on joskus häilyvä. Psykologia tulee mukaan silloin, kun oppimisvaikeuden syytä ei pystytä lääketieteellisesti osoittamaan, tai vaurioita ei pystytä määrittelemään. Tällöin liikutaan rajamaastossa, jossa oppimisvaikeutta ja normaalia yksilöiden välistä vaihtelua on hankala erottaa toisistaan. Ammattikasvatuksella puolestaan on läheiset yhteydet luonnontieteisiin ja teknisiin tieteisiin. (Ladonlahti ym. 1999; Hautamäki ym. 2003, 17; Moberg & Tuunainen 1989, 9.) Kun tutkitaan samanaikaisesti erityis- ja ammattikasvatusta, vaikuttavat nämä kaikki tieteenalat taustalla.

Lääketiedettä kritisoidaan usein medikalisaatiosta eli poikkeavuuksien ja vammojen liiallisesta lääketieteellisestä selittämisestä. Esimerkiksi koulun sääntöjä uhmaava käytös pyritään selittämään psykologisten ja psykiatristen diagnoosien kautta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että epätasaisuus, laiskuus, epäkohteliaisuus ja epäsiisteys on patologisoitu. Kurittomuus, työkeys tai hajamielisyys eivät ole tieteellisesti käyviä diagnooseja, mutta esimerkiksi edellä mainittu ADHD on. (Vehmas 2005, 101.) Myös Kavale ja Forness (1984, 61) kritisoivat lääketieteellistä näkökulmaa siitä, että se etsii syitä yksilöstä, jättäen sosiaalisen ympäristön vaikutukset käsittelemättä. Se tuo esille asioita, joilla ei ole käytännön opetustyössä merkitystä, koska opetuksessa keskitytään yleensä oireisiin, ei niiden syihin.

Lääketieteen perustelut ovat sinänsä mielenkiintoisia ja auttavat ymmärtämään yksilön tilannetta, mutta eivät varsinaisesti ole hyödyksi opetustilanteissa tai niiden suunnittelussa. Myös Scheff (1966) esittää, että lääketieteellinen malli luo enemmän ongelmia kuin mitä se pystyy hoitamaan. Oireisiin ei ole mahdollista puuttua ennen kuin lääketieteellinen diagnoosi on tehty, mikä kasvatuksen ja opetuksen kannalta saattaa olla liian myöhäistä. Lisäksi yksilö leimataan sairaaksi tai vammaiseksi, mikä ei välttämättä ole aina tarpeellista tai hyödyllistä. Yksilön leimaaminen voi olla itseään toteuttava ennuste ja saattaa luoda riippuvuuden ja syrjäytymisen syklin, jota on vaikea murtaa.

Kritiikistä huolimatta lääketieteellä, neuropsykologialla, kehityspsykologialla ja psykiatrialla on paljon annettavaa opetukselle ja koulutukselle. Niiden kautta voidaan oppimisen vaikeus selittää psyykkisten, fysiologisten tai geneettisten syiden perusteella. Kun oppimisen vaikeuden syy tiedetään, voidaan kehittää menetelmiä, joiden avulla oppimista edistetään tai vaikeus kompensoidaan. Suomessa on erityisesti paneuduttu lukemisen ja kirjoittamisen, sekä matematiikan oppimisen ongelmiin ja on pystytty kehittämään opetusmenetelmiä ja välineitä oppimisen tueksi. (Ahonen & Aro 1999; Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita 2002; Ahonen, Siiskonen & Aro 2004.)

Psykologiset tieteet jo sinällään käsittelevät hyvin paljon oppimista ja oppimisen vaikeuksia ja luovat pohjan pedagogiselle toiminnalle. Työpsykologia liittyy ammattikasvatukseen ja psykologian toisiinsa. Työterveystiede liittyy ammattikasvatukseen ja lääketieteeseen ja siihen liittyy myös työturvallisuuteen liittyviä tekijöitä, jotka varsinkin erityisopiskelijoiden kohdalla saattavat jopa rajoittaa opiskelumahdollisuuksia. Erityisopetuksessa nousevat nykyisin vahvasti esille mielenterveyden ongelmat, joissa lääketiede, psykologia ja ammattikasvatus konkreettisella tavalla kohtaavat.

Sosiaalitieteet tuovat koulutusta koskevaan keskusteluun erilaiset vuorovaikutussuhteet, koulutusrakenteisiin sisältyvät syrjäyttävät tai osallisuutta lisäävät tekijät (Jahnukainen 1997, 186 – 192; Leinonen 2004, 9.) Monissa tutkimuksissa on esimerkiksi todettu, että ympäristön asenteet ja odotukset vaikuttavat siihen, millaiset mahdollisuudet yksilöllä on asettaa ja saavuttaa tavoitteita (Klemelä 1999, 355). On todettu, että koulutuksellisen syrjäytymisen vaarassa ja erityisopetuksen tarpeessa olevat ovat yleensä köyhistä oloista, koulutustasoltaan matalista perheistä, yksinhuoltaja- tai maahanmuuttajataustaisista perheistä. Työläiskodeista peräisin olevilla oppilailla on usein kielellisten valmiuksien vajavuutta, vaikka heillä ei ole neurologisia ongelmia (Haapasalo, Byring ja Metsänen (1991, 145). Näissä perheissä on myös keskimääräistä enemmän ihmissuhde- ja mielenterveysongelmia. Koulutus on siten eri sosiaaliluokkien työmarkkinoille ohjautumisen pelikenttä, joka Broadyn ja Palmen (1985, 76) mukaan on erityisen herkkä ylimpien sosiaaliluokkien tarpeille. Usein työläistäustaisilla tai muutoin heikoista sosiaalisista oloista tulevilla nuorilla ei ole mitään mahdollisuutta yltää koulun vaatimuksiin, koska ne ovat liian kaukana heidän omasta elämäntilanteestaan. (Broady 1994, 17; Aho & Vehviläinen, 1997; Vehviläinen 1997). Merkittävää on tutkimustulos, jonka mukaan hyväosaisesta perheestä tuleva oppilas pärjää peruskoulussa kouluarvosanojen kautta mitattuna lähes puolitoista numeroa paremmin kuin huono-osaisesta perhetaustasta tuleva ikätoverinsa (Olkinuora & Rinne 2001).

Koulutus siten periytyy ja ellei perittävää ole, on kyse huono-osaisuuden kasaantumisesta. (Land, Legters & Land 2002, 4; Leone & Cutting 2004.) Vähemmän koulutetut kansalaiset ovat passiivisia ja taloudellisesti heikossa asemassa (Stringfield & Land 2002) eivätkä pysty muuttamaan olosuhteitaan. Heikommista lähtökohdista johtuen he eivät myöskään onnistu koulutuksessa eikä heillä ole mahdollisuuksia muuttaa sitä heille itselleen paremmin soveltuvaksi. Tämä näkyy vähemmistökansalaisuuksien yliedustuksena erityis-

opetuksessa ja aliedustuksena ylemmillä koulutusasteilla (Reid & Knight 2006). Monissa tutkimuksissa on todettu, että rangaistuslaitoksissa ja vankiloissa olevilla henkilöillä on taustallaan heikko koulumenestys ja oppimisen vaikeuksia (Leone & Cutting 2004). Kitinoja (2005, 57) puhuu koulukotiurasta (Kintinoja 2005, 281), jonka suuntaan vaikuttavat koti- ja perheongelmat, vanhempien epäsosiaalisuus ja kasvatuskäytännöt. Samanlaiseen tulokseen on päätenyt Seppovaara (1998, 159) tutkiessaan entisten ESY-oppilaiden huoltajien taustoja.

Vammaisten näkökulmasta merkittävimäksi opiskelun ja osallistumisen esteenä ovat sosiaalisen ympäristön odotukset, normit ja joustamattomuus (Loijas 1994). Vastaavia tuloksia on saanut Lehtomäki (2005, 99 – 100), jonka tutkimusten mukaan koulutusjärjestelmä periaatteessa tarjoaa kuulovammaisille nuorille opiskelumahdollisuuksia, mutta jättää yksilön selviämään oppimisen ongelmista ja esteistä yksin. Koulutuksen järjestäjät eivät vastaa esimerkiksi viittomakielen tulkkeja koskevista päätöksistä vaan päätökset tehdään muualla. Tulkin työnantajana toimii kuulovammainen opiskelija eikä koulutuksen järjestäjä, jolloin yhteys pedagogiikkaan jää ohueksi.

Sosiaalista pääomaa voidaan tarkastella myös organisaatioiden ominaisuutena. Tätä uudenlaista ja poikkeavaa näkökulmaa tuo esille Forbes (2006). Hänen mukaansa oppilaitosten tulisi kehittää sellaisia toimintatapoja, jotka eivät ole herkkiä opiskelijoiden erilaisille kulttuurisille ja sosiaalisille taustoille. Hän pohtii opettajien ja erityisasiantuntijoiden välisen yhteistyön kehittämistä ja palvelujen integroimista koulun sosiaalisen pääoman luomisen ja kehittämisen näkökulmasta. Samaa asiaa käsittelevät Launonen ja Pulkkinen (2004, 58) puhuessaan koulun toimintakulttuurista, jonka kautta oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä voidaan tukea monella tavalla koulun päivittäisen toiminnan yhteydessä.

Sosiaalisen pääoman vaikutusta kansantalouteen sekä kansakunnan ja yritysten hyvinvointiin on tarkasteltu laajasti Euroopan Unionin tuottamissa koulutuksen vaikuttavuutta käsittelevissä julkaisuissa. Niiden mukaan sosiaalisen pääoman merkitys on selvästi havaittavissa, mutta sen mittaaminen on hankalaa ja tulokset näkyvät monilla eri sektoreilla ja vasta pitkällä aikavälillä. (Green, Preston & Malmberg 2004; Izushi & Higgins 2004; Wilson & Briscoe 2004; Descy & Tessaring 2005, 18, 210). Koulutuksen tulokset eivät myöskään aina näy yksilötasolla, mutta ne näkyvät alueellisella ja kansallisella tasolla luottamuksen lisääntymisenä, sosiaalisen koheesion vahvistumisena ja rikollisuuden vähentymisenä (Martti 1999; Linnakangas & Suikkanen 2004; Descy & Tessaring 2005, 214 – 226). Hyvinvointi myös laajenee koskemaan koko perhettä, koska nykyisenä koko ikäluokan kouluttamisen aikana on poikkeus, jos nuori ei ole opiskelemissa ja tilanne huolestuttaa ja vie voimavaroja nuoren lähiympäristöltä. Yhteiskunta hyötyy nuoren koulutuksesta vähentyvien sosiaali- ja terveydenhoitokulujen kautta. Monien tutkimusten perusteella tiedetään, että suurimmassa syrjäytymisen vaarassa ovat ne nuoret, joilla ei ole peruskoulun jälkeisiä opintoja. (Työministeriö 2001, 20.)

Erityisopetus on taloudellinen asia, koska siihen ohjataan enemmän resursseja kuin tavalliseen opetukseen. (Asetus opetus- ja kulttuuritoimen

rahoituksesta 806/1998.) Koulutuksen järjestäjien saama lisäresurssi saattaa myös houkutella erityisopetuksen järjestämiseen. Tilanteen arviointi on kuitenkin hankalaa, koska on lopultakin hyvin vaikeaa määritellä erityisopetuksen todellinen tarve tai mitä ylimääräisiä palveluja erityisopetuksessa tarjotaan ja mitä pitäisi tarjota (Hegarty, Pocklington & Lucas 1982, 236 – 239). Putnamin (1979) mukaan erityisopetuksen järjestäminen korreloi positiivisesti kansankunnan varallisuuden ja koulutukseen sijoitetun resurssin suhteen. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että erityisopetusta kehitetään hyvinvointivaltioissa, joissa koulutus ja terveydenhuolto ovat perusteiltaan hyvässä kunnossa.

Brouillette (1993b) on tarkastellut erityisopetuksen hyöty-kustannussuhdetta eri maissa ja on päätenyt tulokseen, jonka mukaan vammaisen ihmisen kouluttaminen tuo takaisin kulut työntekijänä, veronmaksajana, yhteiskunnan toimijana ja perheenjäsenenä pienimmillään kuusinkertaisesti ja korkeimmillaan 35-kertaisesti. Saatuja hyötyjä ei voida hänen mukaansa arvioida pelkästään kustannusten kautta, vaan mukaan on otettava ihmisten hyvinvointiin liittyvät tekijät. Evans (2000) on arvioinut erityisopiskelijasta koituvat kustannukset integroidussa erityisopetuksessa 2–3-kertaisiksi tavalliseen opetukseen verrattuna. Samanlaiseen arvioon ovat päätyneet Cohn ja Geske (1990, 322). Segregoitu erityisopetus nähdään integroitua erityisopetusta kalliimpana ja Evans (2000) esittää suhteeksi 1:1,2.

Jahnukainen on (2002, 23 – 24) on esittänyt ammatillisen erityisopetuksen toteuttamiseen ideaalisen palvelustrategiamallin, joka pohjautuu opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin. Tarkastelun kohteena ovat palvelujen järjestäminen ja jakaminen sekä se, miten palvelu vastaa erityisopiskelijan tarpeisiin. Mallissa irrotetaan toisistaan palvelun sisältö ja sen tuottaminen. Mallin mukaan kustannuksiltaan halvin tapa tuottaa erityisopetusta on laaja-alainen tuki tavallisissa opetusryhmissä, ilman erityisopetuspäätöstä. Erityisopetukseen nimeäminen ja HOJKSin kanssa opiskeleminen tuovat opiskelijalle tukipalveluita, jotka aiheuttavat lisäkustannuksia. Kalleinta on opetus erityisopetuksen pienryhmissä tai ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Mallin hyvänä puolena on, että se viestii selkeästi siitä, että erityisopetuksessa tarvitaan enemmän yksilöllisyyttä ja voimavaroja kuin tavallisessa opetuksessa. Mallia tulisi kuitenkin edelleen kehittää ja löytää kriteerejä sille, milloin ja kenelle kustannuksiltaan kallis erityisopetus on järkevintä kohdistaa ja milloin yleisopetukseen integroituminen saattaisi tuottaa yksilön kannalta parempia tuloksia. Tarkastelun tulisi tapahtua monitieteisesti ja objektiivisesti yksilön ja yhteiskunnan edun kannalta.

Ammattikasvatuksella on vahvat yhteydet taloustieteisiin ja taloudellisen hyvinvoinnin lisääntymiseen. Erityisopetuksessa nousevat esille koulutuksen kustannukset ja merkitykset yksilön työllistymisen ja sosiaalimenojen säästöjen kannalta. Nämä eri painotukset tuovat mukanaan ristiriitaisuutta ja jännitettä, mutta yhteistä tieteellistä käsittelyä tulee jatkaa, koska ammatillisen erityisopetuksen toteuttamisessa nämä eri alueet väistämättä kohtaavat.

2.3 Opettajuus, oppiminen ja erityisopetuksen oppimisympäristöt

Ammatillisessa erityisopetuksessa yhdistyvät erityiskasvatus ja ammattikasvatus, jotka yhdessä toteutettuna asettavat haasteita opettajuudelle, oppimisen tukemiselle ja opiskelulle. Tässä luvussa tarkastelen, miten nämä kaksi kasvatus-tieteen osa-aluetta kohtaavat ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

Ammatillisessa koulutuksessa opettajuuteen liittyy oman ammattialan substanssiosaaminen ja opiskelijoiden kouluttaminen vahvoiksi ammattilaisiksi. Siksi koulutuksiin pyritään saamaan mahdollisimman hyviä ja motivoituneita opiskelijoita, jotta tavoitteet saavutettaisiin ja työelämään saataisiin pätevää työvoimaa. Koko ikäluokan kouluttamisperiaatteen myötä on koulutukseen tullut opiskelijoita, joille tutkintojen tavoitteet saattavat olla vaikeasti saavutettavissa ja työllistyminen edellyttää erityisiä tukitoimia. Opettajan työn painopiste siirtyy ohjaukseen, kasvun tukemiseen ja hoivaan. Opetuksessa painottuvat oppimisprosessien tuntemus, erilaisuuden hyväksyminen ja ihmisyyden arvostaminen. Oman substanssialan opettamisen merkitys muuttuu ja tavoitetasoa on sovitettava opiskelijoiden edellytysten mukaisesti, joskus hyvinkin matalalle. Opettajat ovat ristiriitaisessa tilanteessa ja voivat turhautua, ellei toimintaa osata rakentaa uuden tilanteen edellyttämällä tavalla ja löydetä työlle uudenlaista merkitystä (Tuomi-Gröhn 2001). Vaikeasti vammaisilla opiskelijoilla ammatilliset opinnot ovat vain pieni osa opinnoista. Heillä opintojen tavoitteet painottuvat arkielämän taitoihin, itsenäistymistaitoihin ja aikuiselämässä tarvittavien taitojen opiskelemiseen. Muuttuvatko opettajuus ja opettajuuden vaatimukset niin paljon, että opettajia pitäisi kouluttaa erikseen vaikeavammaisten koulutuksen tarpeisiin? Myönteiseen vastaukseen on päätyntä Kaikkonen (2003, 220 – 221) väitöstudiumuksessaan.

Hirvosen (2006, 133) mukaan integraatiota ja inklusiota korostavat opetusjärjestelyt ovat muuttaneet erityisopettajuutta. Integraatiotilanteessa erityispedagoginen osaaminen jakaantuu eri opiskelijaryhmiin ja toisaalta oppilaitoksen sisällä erilaisiin työtehtäviin. Usein erityisopettajan työ lähestyy opiskelijahuollollista työtä ja leikkauspinta opinto-ohjaajan tai kuraattorin työhön on epäselvä. Työkuvassa korostuvat yhteisöllisyys ja yhteistyö. Pahimmillaan erityisopettajan asema ja identiteetti rapautuvat ja opettajalla on useita samanaikaisia rooleja (Hirvonen 2006, 137 – 143). Opettajan pätevyys voitaisiinkin ilmaista uudella tavalla kykynä toimia joustavasti näissä monissa eri rooleissa. Auvinen (2004, 34) ja Vertanen (2002, 45) käyttävät tästä käsitettä ”hyödynnetty pätevyys” vastakohtana muodolliselle pätevyydelle.

Hirvonen (2006, 141) vertailee erillisen pienryhmän opettajan ja integroitua ryhmää opettavan opettajan työorientaatioiden eroja. Pienryhmässä opettajan on helpompi olla joustava, suunnitelmia voi muuttaa nopeasti ja käyttää vaihtelevia pedagogisia ratkaisuja. Suora vuorovaikutus, opiskelijan yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen ja tuen antaminen onnistuvat, koska toimintaympäristön hierarkia on vähäinen. Koulun kulttuuriset rajat on helppo unohtaa. Pieni ryhmä ja

opetuksen toiminnallisuus lisäävät ryhmään kuulumisen tunnetta. Oman toiminnan vaikutusten ymmärtäminen on helpompaa, mikä myös edistää vastuunottoa omasta toiminnasta ja asenteiden muuttumista. (Vehviläinen 2004.) Mikäli pienryhmän tilat sijaitsevat fyysisesti erillään, on vaarana kuitenkin eriytyminen ja oman sisäisen kulttuurin muodostuminen.

Opettajuuden tärkein elementti erityisopetuksessa on kyky hyvään vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa (Hirvonen 2006, 118; Heikkinen 2000; Matikainen 2006). Asiaa vahvistaa edelleen Helakorven, Helanderin ja Jahnukaisen (2005, 65) tutkimustulos, jonka mukaan erilaisten nuorten koulutusta kehittävässä Itä-Suomen Työkoulu 2000 -hankkeessa opettajien arvostus, mielenkiinto ja välittäminen loivat hyviä opetus- ja oppimistilanteita. Sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen vaikeuksien pohtiminen sekä niihin liittyvien tunteiden ja selviytymisstrategioiden miettiminen on Danermarkin (1998) (ks. Lehtomäki 2005, 21) mukaan tärkeää myös kuulovammaisten koulutuksessa. Erityisopettajuuteen liittyy Hirvosen (2006, 108) mukaan herkkyyttä lukea opiskelijoiden tarpeita kullakin hetkellä, halu auttaa ja hoivata ja käyttää oppimisessa hyväksi opiskelijoiden vahvuuksia sekä tukea heidän siirtymistään yhteiskunnan jäseniksi. Toisaalta opettajuuteen liittyy yhteisöllisiä tekijöitä, kuten oman asiantuntijuuden hyödyntäminen sekä oppimiskulttuurin ja opetusmenetelmien kehittäminen. Erityisesti uudenaikaisessa erityisopettajuudessa tulee esille suuntautuneisuus työhön ja työelämään.

Kaikkien opiskelijoiden hyvän oppimisen takaamiseksi on yhä enemmän alettu korostaa onnistumisen kokemusten tuottamista. Gilroy ja Miles (1996) ovat todenneet, että onnistumisen kannalta on tärkeää, että opiskelija itse ymmärtää ja hyväksyy oppimisen ongelman ja etsii siihen ratkaisuja yhdessä opettajan kanssa. Paananen (2006, 109) on tutkinut dysfaattisten aikuisten oppimiskokemuksia, joita sävyttivät huonojen arvosanojen tuottamat piilomerkitykset itsestä laiskana, oppimishaluttomana ja huonona oppilaana. Oppimisen vaikeuden tunnistamisen jälkeen he ovat kuitenkin oppineet kompensoimaan dysfasian tuottamia hankaluuksia ja onnistumisen kokemusten myötä saaneet uskoa itseensä oppijoina. Oppimisen vaikeuksien tunteminen on siten tärkeää kaikille ammatillisen koulutuksen opettajille, jotta he omalta osaltaan eivät lisää oppimisvaikeuksien opiskelijan taakkaa.

Oppimisvaikeuksien syyt ja koulutukselliset riskitekijät tunnetaan nykyisin jo varsin hyvin. Siltikään ei ole löydetty keinoja, joilla kaikkien opiskelijoiden opintoja voitaisiin tukea siten, että opinnot onnistuisivat. Waxman, Gray ja Padrón (2004) ovat alkaneet kartoittaa niitä tekijöitä, jotka edistävät opinnoissa onnistumista ja vähentävät syrjäytymiskehitystä. Heidän mukaansa asiaa on tutkittu erityisen vähän opettajan, opetuksen ja oppimisympäristöjen kannalta. Erityiskasvatuksellinen tuki kohdistetaan yleensä yksittäiselle opiskelijalle. Joskus olisi hyödyllisempää kohdistaa tuki opettajalle ja koko opetusryhmälle, jolloin ympäristön vaikutukset saataisiin näkyviin ja tukea voitaisiin ohjata myös opiskelijan taustaryhmille (Watts 1991). Riveran (2004) mukaan onnistumisia tuottavalle oppimisyhteisölle on tyypillistä luoda kumppanuuksia ja etsiä apua muilta asiantuntijoilta. Vanhemmat, lähiyhteisöt ja alueen elinkeinoelämä

tulisikin Swansonin ja Spencerin (1991) mukaan (ks. Waxman ym. 2004) nähdä opetuksellisina voimavaroina, joita hyödyntämällä oppilaitosten taakkaa voitaisiin keventää ja yleensäkin tulisi kiinnittää huomio prosesseihin, joiden avulla luodaan onnistumisia tukevia oppimisympäristöjä.

James ja Freeze (2006) korostavat positiivisen asenteen merkitystä hankalien opiskelijoiden opetuksessa. Hyvästä käytöksestä palkitseminen ja erilaisten käyttäytymissopimusten tekeminen johtavat heidän mielestään parempiin tuloksiin kuin kontrollointi ja rankaiseminen. Keskustelujen kautta lisätään opiskelijan tietoisuutta omasta käyttäytymisestä, syistä ja vaikutuksista. Käyttäytymiseen vaikuttavien tavoitteiden tulisi näkyä myös opetussuunnitelmissa ja erityisesti opiskelijan yksilöllisissä suunnitelmissa. Kun käyttäytymisen ohjaaminen otetaan koko koulun tehtäväksi opetussuunnitelman kautta, on mahdollista kehittää koko koulun ilmapiiriä.

Positiivisuutta ja onnistumisen kokemusten tuottamista painottaa myös McGrath (2006). Hän tutki Irlannissa perinteisissä oppilaitoksissa opinnoissaan epäonnistuneille nuorille järjestettyä yksilöllistä koulutuskokeilua, jonka tavoitteena oli tuottaa päättötodistus toisen asteen koulutuksesta. Opiskelijat nimesivät kokeilun hyväksi puoliksi ja opintojen onnistumisen lähteiksi turvallisuutta, yhteenkuuluvuutta, luottamusta viestivän ja aikuisuutta painottavan vuorovaikutuksen, tasa-arvoisuutta, itsenäisyyttä ja vastuuta korostavan ilmapiirin sekä opiskeltavien sisältöjen liittymisen todelliseen elämään.

Kolme koulutukselliselta syrjäytymiseltä suojaavaa tekijää ovat Volinin (2004) mukaan opettajan välittäminen ja huolenpito, positiiviset ja korkeat odotukset sekä mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Opettajien on mahdollista tietoisesti tuottaa ja vahvistaa näitä suojaavia tekijöitä (Chang 2004). Yhdysvalloissa opettajan korkeat odotukset oppimistilanteissa ovat tuottaneet hyviä tuloksia ja ideologia on viety lainsäädännön tasolle asti (No Child Left Behind Act, 2001; Individuals with Disabilities Education Act, 1990). Sitlingtonin ja Neubertin (2004) mukaan opettajan pitäisi jo opetusta suunniteltaessaan miettiä, miten luoda positiivinen ja kannustava ilmapiiri opetustilanteisiin. Oppimisen haasteiden tulisi olla riittäviä kaikille opiskelijoille ja siksi opettajilla tulisi olla työvälineitä ja halua edistää kaikkien opiskelijoiden onnistumista.

Pelkästään koulun ja opettajien varaan ei heikosti menestyvien opiskelijoiden oppimisen tukemista voida yksinomaan rakentaa. Köyhyyttä, heikkoja asumisolosuhteita, terveydellisiä ongelmia tai työttömyyttä vähentämällä voitaisiin monen nuoren mahdollisuuksia parantaa. Opettajien mielestä myös tuloksellisuuden vaatimukset ja niihin liittyvät oppimistulosten mittaukset johtavat oppiaineiden opettamiseen. Yhteisöllisyys, opiskelijan sosiaalisten taitojen tai oppimistaitojen kehittäminen jäävät sivuun, vaikka opettajat ymmärtäisivät niiden merkityksen ja haluaisivat ottaa ne huomioon opetuksessaan. Tutkimusten mukaan myös opiskelijatuntemus ja opettajien keskustelut opiskelijoiden henkilökohtaisista asioista ovat heikentyneet. Koulu on muuttunut persoonattommaksi, mikä saattaa aiheuttaa vieraantumista ja heikkoa kiinnittymistä opiskeluun. (Waxman, Padrón & Chang 2004.)

Tekemisen kautta voidaan hyödyntää erilaisten oppijoiden erilaisia oppimistyylejä paremmin kuin luento-opetuksessa (Hirvonen 2006, 115–116). Tekeminen myös motivoi paremmin niitä opiskelijoita, joilla on oppimisen vaikeuksia. Opetus ja oppiminen ovat yhä enemmän siirtymässä yrityksiin, työpaikoille ja projekteihin ja myös erityisopetuksen ja opettajan työn luonne muuttuu. Yksilölähtöisen oppimiskäsityksen yhdistyessä avoimiin oppimisympäristöihin avautuu Hirvosen (2006, 129) mukaan monia mahdollisuuksia, mutta myös monia haasteita. Erityisopiskelijoille muutos antaa mahdollisuuden omanlaisen opintopolun rakentamiseen ja onnistumisten kokemusten saavuttamiseen. Vaarana on, että opiskelija jää liian yksin eikä pysty selviytymään oppimispolun esteistä.

Erityisopetuksen järjestämiseen liittyy usein pohdinta siitä, onko erityisopiskelijoiden parempi opiskella samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa, vai onko opetus parempi järjestää erillisenä erityisopetuksena. Kaikkien osallisuus eli inklusio on tavoitteena koulumaailmassa ja yhteiskunnassa yleisesti, mutta ammatillisessa koulutuksessa ideologian toteuttaminen on hankalaa tutkintojen lukuisuuden ja erityisvaatimusten vuoksi. Kovin tarkkaan ei myöskään tiedetä, millaisessa ympäristössä oppiminen on tehokkainta; erityiskouluissa, erityisluokilla vai yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Etenkin ammatillisen koulutuksen kontekstissa tutkimustietoa on erittäin vähän, mutta oppivelvollisuuskoulun puolella tutkimuksia on tehty enemmän. Carlberg ja Kavale (1980) tekivät meta-analyysin 50 tutkimuksesta, joiden piiriin kuului 27 000 noin 11-vuotiasta lasta, joiden keskimääräinen älykkyysosamäärä oli 74. Analyysissä verrattiin erityisluokalla opiskelevien ja tavallisiin luokkiin integroitujen lasten oppimistuloksia ja sitä kautta kummankin opetusmuodon tehokkuutta. Osoittautui, että integraatio oli parempi vaihtoehto niille lapsille, joiden ainoa ongelma oli heikko kognitiivinen taso. Heidän oppimistuloksensa olivat paremmat kuin erityisryhmässä opiskelleilla. Toisaalta, jos oppilaalla oli selkeitä oppimisvaikeuksia, emotionaalisia tai käyttäytymisen ongelmia, oli erityisryhmäsijoitus parempi. Erityisryhmässä on mahdollista toteuttaa sellaisia joustoja, joita nämä opiskelijat tarvitsevat. Erot eivät kuitenkaan olleet niin selviä, että tutkimuksen perusteella voitaisiin tehdä selkeitä johtopäätöksiä yksilöiden kohdalla.

Norjalainen Markussen (2004) on tutkinut kolmivuotisessa toisen asteen koulutuksessa olevia, tavallisiin ryhmiin integroituja ja erityisryhmissä opiskelevia 16-vuotiaita nuoria. Tutkimuksessa oli mukana 1 240 opiskelijaa, joiden opintojen etenemistä ja oppimistuloksia seurattiin viiden vuoden ajan sekä yleisissä että ammatillisissa opinnoissa. Opiskelijoista 777 oli erityisopiskelijoita ja vertailuryhmän muodostivat 463 tavallista opiskelijaa. Erityisopiskelijoista 285 opiskeli erityisluokilla ja 492 integroituna tavallisiin opiskeluryhmiin. Tutkimuksessa ei ollut mukana vaikeasti vammaisia nuoria, joiden tutkinnon suorittamisen mahdollisuudet olivat erittäin epätodennäköiset. Tutkimustulokseksi hän sai, että erityisryhmissä formaaliset kompetenssit jäävät matalammalle tasolle kuin tavallisissa ryhmissä opiskelevilla opiskelijoilla. Lisäksi hän sai yllättäviä tuloksia sikäli, että tavallisissa ryhmissä opiskeleville

eroa ei näytä olevan sillä, järjestetäänkö lisä- tai tukiopetus yksilöllisenä opetuksena, eriytetysti pienryhmissä tai tuodaanko tukiresurssi muiden kanssa yhteiseen opetustilanteeseen. Toisaalta erityisopetuksellisen tuen runsas lisääminen tavallisessa luokassa näyttää tuottavan myös negatiivisia vaikutuksia ja motivaation heikkenemistä.

Saloviidan (2006b, 330) mukaan erityisopetuksen tehottomuus johtuu vaatimustason putoamisesta ja positiivisten roolimallien puutteesta. Silvers (1998) puolestaan esittää, että segregoidussa erityisopetuksessa välineet, laitteet ja ohjelmat ovat tehottomampia, koska ne on suunniteltu pienemmille käyttäjäryhmille. Erityisopetuksen luokat sijaitsevat usein erillään ja sijoittelu on omiaan viestimään siitä, että kyse on toisarvoisesta toiminnasta. Näillä viesteillä on merkitystä siihen, miten erityisopiskelijat ja erityisopettajat näkevät omaa asemaansa arvostettavan. (Baker, Wang & Wahlberg 1994/1995, Halvorsen & Sailor 1990, Slavin 2006, 281.) Dyerin (1991) mukaan on olemassa tutkimustuloksia, joista voidaan päätellä, että segregoidulla erityisopetuksella on helppo saada lyhyellä aikavälillä näkyvää edistymistä aikaan esimerkiksi lukutaidossa, mutta osaaminen ei ole kestävää ja se pyyhkiytyy ajan myötä pois.

Hirst ja Baldwin ovat Rieserin (2000) mukaan tehneet laajan vertailevan tutkimuksen vammaisten ja vammattomien nuorten elämästä. Tutkimus osoitti, että elämäntavoissa oli suuria eroja. Erityiskoulussa opiskelleiden nuorten itsetunto osoittautui huomattavasti heikommaksi kuin niiden vammaisten nuorten, jotka olivat opiskelleet tavallisissa kouluissa. Tämän tutkimuksen mukaan segregoitu opetus ei ole ollut hyvä ratkaisu vammaisille opiskelijoille. Lehtomäen (2005, 105) mukaan erityiskouluissa opiskelleiden kuulovammaisten aikuisten suuntautuminen jatkokoulutukseen oli vähäisempää kuin nuoremman ikäpolven, joka oli voinut opiskella kuulevien kanssa. Ryhmät erosivat myös siinä miten ne määrittivät tärkeät oppimiskokemukset. Erityiskouluissa opiskellut vanhempi ikäluokka koki merkitykselliseksi työtaitojen ja ammattitaidon oppimisen, kun nuorempi ikäluokka arvosti enemmän vuorovaikutukseen, asenteisiin ja omiin kykyihin liittyviä kokemuksia. Tutkimustuloksissa näkyy myös yleinen yhteiskunnallinen ajattelutapojen muutos, joten erojen ei voida päätellä johtuvan ainoastaan erilaisesta koulutuksesta.

Lehtomäki (2005, 82, 108) on tutkimuksessaan saanut tuloksen, jonka mukaan vertaisryhmän merkitys on kuulovammaisille opiskelijoille tärkeä sujuvan kommunikaation ja vuorovaikutuksen vuoksi. Se myös auttaa rakentamaan myönteistä identiteettiä. Toisaalta opiskelu yhdessä kuulevien kanssa auttaa selviytymään paremmin kuulevien yhteiskunnassa, kohottaa itsetuntoa ja lisää tasa-arvoisuuden tunnetta.

Inklusiivisuuden ja erityispedagogiikan välillä on myös ristiriitaisuutta, sillä erityispedagogiikka on voimakkaasti yksilökeskeinen ja suuntautunut korjaamaan yksilöitä, ei rakenteita. Vehmaan (2005, 108) mukaan yksilökeskeisen toimintatavan ei tarvitse olla ristiriidassa inklusion kanssa. Eri yksilöillä on erilaisia ominaispiirteitä, jotka vaativat yksilöllisiä toimintatapoja, mutta jotka voidaan sovittaa toimintaympäristöön. Jos yksilökeskeinen toimintakulttuuri toimii irrallaan sosiaalisesta vaikuttamisesta, siitä voi tulla este tasa-arvoisen

koulutusjärjestelmän kehittämiseksi. Ammatillisessa koulutuksessa inklusiiviseen ajatteluun pitää vielä liittää ammatissa menestymisen edellytykset ja sosiaalisen työllistymisen hyväksyminen opetuksen tavoitteeksi. Yhteiskunnalliset päätökset, kuten eläkkeiden poistaminen peruskoulun päättäviltä nuorilta tai eläkkeiden ja tulojen yhteensovittamisen mahdollisuus ovat ratkaisuja, jotka ohjaavat myös vammaisia nuoria koulutuksen ja työelämän pariin (Venäläinen 1996; Ylipaavalniemi 2005).

Ammatilliset erityisoppilaitokset muodostavat vahvasti segregoidun erityisopetuksen järjestelmän. Niitä voidaan jossakin määrin verrata koulukoteihin, joihin valikoituu erityisen vaikeahoitoisia lapsia ja nuoria. Niiden, samoin kuin erityisoppilaitosten, tarkoituksenmukaisuutta on ajoittain kyseenalaistettu, mutta ainakin tällä hetkellä ne koetaan tarpeellisiksi (Kitinoja 2005, 85). Ruotsissa koulukodit kunnallistettiin, mutta palautettiin takaisin valtiollisiksi, koska kunnallisissa järjestelmissä ei voitu kehittää niin vaativia toimintoja kuin koulukotien vaikeahoitoiset lapset ja nuoret tarvitsevat (Kaivosoja 1996, 44). Yhteiskunnassa ilmeisesti tarvitaan erityispalveluja erityisryhmille koulutuksessa.

2.4 Etiikka erityis- ja ammattikasvatuksessa

Tässä luvussa tarkastelen erityis- ja ammattikasvatukseen liittyviä eettisiä näkökulmia. Elämme aikaa, jolloin jatkuvasti joudumme uusiin tilanteisiin ja joita aikaisemmat tutkijat, tietentekijät tai filosofit eivät missään vaiheessa kohdanneet. Vanhat eettiset koodit eivät päde ja uusien mahdollisten koodien runsaus ja epävarmuus niiden oikeudesta hallitsevat postmodernin ajan ajattelua (Bauman 1995, 1–3). Myös opettajat ovat joutuneet koulutuksessa ja koulutusjärjestelmissä tapahtuneiden muutosten seurauksena uusiin tilanteisiin. He voivat toiminnallaan ja sanoillaan vaikuttaa hyvinkin ratkaisevasti nuoren tulevaisuuteen. Opetuksen ja kasvatuksen pohjautuminen eettisesti kestäviin periaatteisiin on opettajalle siksi erityisen tärkeää (Strike & Ternasky 1993; Keith-Spiegel, Whitley, Balogh, Perkins & Witting 2002) ja opettajan työ on Toukosen (1992) mukaan lopultakin yhteiskunnallista uusintamista, jonka kautta rakennetaan tulevaisuutta sekä yksilöille että yhteiskunnalle.

Erityiskasvatus on instituutiona syvimmästään eettinen hanke, joka on moraalisesti katsottuna oikeaa ja hyvää (Hautamäki ym. 2003, 76–77). Erityispedagogiikassa ei ole juurikaan tutkittu erityisopetusinstituutioon sisältyviä moraali-ongelmia eikä sille ole ollut ominaista hahmottaa erityisopetuksen ongelmia eettisestä näkökulmasta. Se olisi kuitenkin välttämätöntä, sillä erityispedagogiikka ja erityisopetuksen peruskäsite ”erityinen tarve” on olemukseltaan arvolatautunut. (Vehmas 2005, 101–102; Marks 2001, 5.) Negatiivisiakin piirteitä on, koska auttamisen motiivit eivät aina lähde pelkästään opiskelijan hyvän edistämisestä eikä auttaminen ole paras mahdollinen tapa edistää nuoren ihmisen kasvua. Erityiskasvatus on laajentunut ja muodostunut

professionaaliseksi ammatiksi, mikä synnyttää omanlaisiaan intressejä. Pahimmillaan tällainen ammatillisuus saa aikaan toimintoja, jotka ylläpitävät systeemiä ja palkitsevat erityiskasvattajia, mutta joiden merkitys kasvatettavien kannalta on vähäinen (Hautamäki ym. 2003, 86). Samaa asiaa sivuavat Skrtic (1991, 85 – 89) ja Vehkakoski (2001) väittämällä, että erityisopetuksella on taipumus tehdä itsensä tarpeelliseksi kehittämällä yhä eriytyneempiä erityispalveluja ja luomalla oma kieli kuvaamaan näitä käytänteitä. Siksi erityisopetuksen eettisiin kysymyksiin kuuluu mielestäni myös kriittinen tarkastelu erityisopetuksen tarpeellisuudesta. Samaa ilmiötä on pohtinut Marks (2001, 101 – 102) yleisesti vammaisten ihmisten kannalta. Heidän kanssaan työskenteleville syntyy helposti tarve kehittää ja laajentaa toimintaa, jolloin järjestelmä alkaa ruokkia itse itseään. Eettistä pohdintaa edellyttää myös se miten, millä oikeudella, mihin suuntaan ja miten voimakkaasti voidaan vaikuttaa toisen ihmisen perusolemukseen (Walker & Shea 1976, 85 – 94).

Brouillette (1993a) on määritellyt kuusi hypoteesia erityisopetuksen syntymisen perustaksi. Nämä ovat tarvehypoteesi, vaatimushypoteesi, koulutuksen kehittämisen hypoteesi, varallisuushypoteesi, mukana pysymisen hypoteesi sekä kehityshypoteesi. Tarvehypoteesi perustuu olettamukseen, että tietty osa lapsista ja nuorista tarvitsee tukea opiskelussaan. Tarve on kuitenkin suhteellinen ja riippuu kansakunnan hyvinvoinnista ja varallisuudesta. Vaatimushypoteesi puolestaan perustuu siihen, että kun asia nousee jostakin syystä esille, syntyy odotuksia ja vaatimuksia. Vammaisten lasten vanhemmat, ystävät ja sukulaiset sekä vammaisjärjestöt vaikuttavat yleiseen mielipiteeseen, joka puolestaan vaikuttaa päättäjiin. Lasten ja nuorten opintojen tukeminen on hyvä asia, jota kenenkään on vaikea vastustaa. Koulutuksen kehittämisen hypoteesi perustuu siihen, että kun koulutusta kehitetään yleisesti, kehitetään myös erityisopetusta.

Varallisuushypoteesin mukaan erityisopetusta on varaa kehittää rikkaissa maissa, joissa lasten ja nuorten peruskoulutus on jo kunnossa. Mukana pysymisen hypoteesi puolestaan liittyy yleiseen mielipiteeseen. Kansakunnat haluavat olla mukana kehityksessä ja koska erityisopetuksen kehittyminen on ollut voimakasta, synnyttää se paineita edelleen mukana pysymiseen. Erityisopetus on monen tieteenalan ja hallinnonalan asia, se liittyy opettajainkoulutukseen ja koulutusjärjestelmien uudistamiseen. Kehityshypoteesi syntyy, kun kehittymistä tapahtuu monilla sektoreilla, tieto kumuloituu ja tieteellistä tutkimusta tarvitaan tiedon kokoamiseen, jäsentämiseen ja johtopäätösten tekemiseen.

Jarvis (1986, 134) edellyttää opettamisen ammattilaisilta tietoja ja taitoja, joiden avulla nämä voivat taata opiskelijalleen maksimaalisen palvelun. Erityisopetuksessa kasvattajalla on ehkä vielä vahvempi eettinen velvollisuus tietää, mitä hän tekee ja miten hänen toimenpiteensä vaikuttavat. Tässä mielessä eettisyys ei ole erityisopetuksessa irrallinen lisäke, vaan velvoite oman työn yhä syvempään ymmärtämiseen. (Hautamäki ym. 2003, 77.) Hirvosen (2006, 108) erityisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa kaikki haastateltavat opettajat korostivat työn eettistä perustaa. Heidän mukaansa ero heidän ja muun

opettajakunnan välillä on nimenomaan erilaisuuden ymmärtämisessä ja hyväksymisessä. Toisaalta Spoofo on tutkimuksessaan saanut tuloksen, jonka mukaan peruskoulun luokanopettajat kokevat olevansa enemmän esikuvia ja edellyttävät toiminnaltaan suurempaa eettisyyttä kuin erityisopettajat. Erityisopettajat korostivat enemmän vastuullisuutta kuin luokanopettajat (Spoofo 2007, 135 – 138).

Erityiskasvatuksen etiikassa ihmiskäsitys näkyy lähinnä yleisissä asenteissa ja näkemyksissä, joiden mukaan ihmisellä on oikeus elää omaa elämäänsä ja olla aktiivisesti osallisena kaikissa häntä koskevissa asioissa (Hautamäki ym. 2003, 79). Toisaalta Rieserin (2000) mukaan erityisopetuksessa kasvattajien velvollisuus on huolehtia kasvatettavien oikeuksista ja turvata heidän kasvumahdollisuutensa. Lehtomäki (2005) on tutkinut kuurojen ja kuulovammaisten aikuisten koulutuskokemuksia perusasteen jälkeisessä koulutuksessa ja toteaa, että oppimisyhteiskuntaa kehitettäessä on unohdettu tarkastella niitä reunaehtoja, joita täysipainoinen osallistuminen edellyttää ja toisaalta jätetty kuulematta osallistujien näkemyksiä tarvittavasta tuesta. Voitaisiin ehkä sanoa, että eettisesti on avattu kaikki ovet, mutta kynnykset on asetettu niin korkeiksi, ettei tukea tarvitsevan ole mahdollista niitä ylittää. Todellinen osallisuus ei ole toteutunut. (Lehtomäki 2005, 98.)

Erityisopetuksessa tulee usein esille opiskelijan tekojen moraalinen arviointi. Huomio voidaan kiinnittää teon motiiveihin, itse tekoon ja/tai teon seurauksiin. Tekoa arvioitaessa on otettava huomioon opiskelijan ymmärrys ja tietoisuus omien tekojen seurauksista ja siksi erityyppisten erityisopiskelijoiden opetuksessa korostetaan eri lähtökohtia. Kehitysvammaisten opetuksessa korostuu usein hyve-etiikka, jonka mukaan ihmisen hyvä elämä on hyvää elämää yhteisössä. Heiltä ei voi edellyttää samaa ymmärrystä kuin tavallisilta opiskelijoilta. Seurausetiikkaa sovelletaan usein silloin, kun opiskelijoilla on ongelmia oman toiminnan ja käyttäytymisen hallinnassa (Bay 1991). Heidän kohdallaan korostetaan tekojen seurauksia, pyritään kehittämään opiskelijan kykyä asettua toisen ihmisen asemaan ja toisaalta lisäämään oman toiminnan kontrollia. Velvollisuusetiikkaa, jonka mukaa opiskelijoiden tulee noudattaa yleisesti hyväksi havaittuja sääntöjä ja annettuja normeja, sovelletaan kaikille ryhmille ja se on kasvatuksen ja erityisopetuksen ydinasiaa.

Arvot ja arvostukset liittyvät oleellisesti erityisopetukseen. Ainscow (1998) toteaa, etteivät opetusstrategiat synny ja kehity tyhjiössä. Suunnittelu, valinta ja tiettyjen lähestymistapojen ja strategioiden käyttö nousevat opettamisen ja oppimisen käsityksestä. Hän väittää, että edistyksekkäimpiinkin pedagogisiin menetelmiin sisältyy opettajan käsitys siitä, millaiset opiskelijat ovat arvokkaita. Opettajan toimintaa ohjaavat myös oppimisympäristön näkemykset, työelämän ja ammattialan näkemykset opiskelijoista, heidän tarpeistaan ja myös siitä, kenen tarpeet ovat ensisijaiset. Normit, kuten opetussuunnitelmat, koulutuspoliittiset linjaukset ja strategiset suunnitelmat puolestaan linjaavat sitä, millaisia näkemyksiä halutaan yleisellä tasolla edistää. (Ainscow 1998.)

Vanhempien ja nuorten itsensä on vaikea hyväksyä rajoitteita, jotka ammatillisesti kapeuttavat tulevaisuuden suunnittelua. Opettajalta edellytetään

taitoa ottaa nämä asiat keskusteluun ja suunnata tavoitteita siten, että ne on mahdollista saavuttaa. Martikainen (2005) on tutkinut opettajalle eettisesti haasteellisia tilanteita, joita ovat esimerkiksi oppilaan arkaluontoisten tietojen käsittely, oppimisvaikeuksien selvittely sekä kasvatukselliset tilanteet, joissa opettaja joutuu ohjaamaan oppilasta voimakkaasti esimerkiksi häiritsevän käyttäytymisen takia. Vähemmistöoppilaita opettavien joukossa vaikeinta opettajan on ottaa huomioon eri kulttuurista lähtöisin olevan oppilaan erilainen identiteetti ja yksilölliset tarpeet.

Ammattien etiikan filosofisia perusteita on erityisesti tutkinut Airaksinen (1992). Ammattikasvatuksella puolestaan on omat eettiset sisältönsä, joita Tuominen ja Wihersaari (2006, 284) tarkastelevat ammattikasvatuksen arvosidonnaisuuden, ammattietiikan vaatimusten ja yhteiskunnallisen vastuun kautta. Heidän mukaansa ammattikasvatus on aina sidoksissa ammattialan arvoihin. Kasvatuksen tavoitteena tulee olla ammatillisten arvojen ja omien persoonallisten arvojen kunnioittaminen siten, että ammattiin kuuluvat arvot säilyvät. Lisäksi jokaiseen ammattiin kuuluu työelämään liittyvien yleisten eettisten vaatimusten lisäksi oma ammattispesifinen ammattietiikka, joka myös ohjaa kasvatustapahtumaa. Ammattiin koulututtavat yksilöt tulevat toimimaan vastuunkantajina muuttuvassa yhteiskunnassa. Heidän on omaksuttava jo koulutautuessaan oikeanlainen, vastuullinen ajattelutapa ammatillisen kasvun elinikäisestä luonteesta. Ammatillisen koulutuksen arvoihin sisältyvät ekologisten arvojen lisäksi yhteiskuntaa rakentavat ja ylläpitävät sosiaaliset arvot sekä hyvinvointiin liittyvät aineelliset arvot.

Wihersaari (2006) on luonut eettisen ammattikasvatuksen mallin, jossa oleellista on kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde ja vuorovaikutus. Kasvatusprosessin perustana on yleinen yhteiskunnallinen etiikka sekä opiskeltavan ammatin etiikka. Hänen mukaansa ammattikasvatus on prosessi, jossa ohjataan kasvatettavaa dialogisessa vuorovaikutussuhteessa vastuullisuuteen, vastavuoroisuuteen, rehellisyyteen, kriittisyyteen, ekologisuuteen ja erilaisuuteen. Heikkinen (1992) puolestaan sitoo ammattikasvatuksen etiikan tarkastelun erilaisiin näkökulmiin, joita ovat elämänsuunnitelman, emotionaalisesti esteettisen ja ammatilliseen vastuullisuuteen sosiaalistumisen näkökulmat. Näkökulmiin liittyvä ammatillisuuden merkitys vaihtelee eri ihmisillä ja eri elämäntilanteissa. Loogista on ajatella, että erityiskasvatuksessa ihmisten välistä vaihtelua on ja sallitaan enemmän kuin kasvatuksessa yleensä.

Jarvis (1986, 126) tarkastelee ammatillisuutta mahdollisimman hyvänä palveluna asiakkaalle. Koulutuksesta puhuttaessa opettajan tehtävä on toimia parhaan mahdollisen kykynsä mukaan siten, että kaikki opiskelijat pääsevät heille asetettuihin tavoitteisiinsa. Hänen mukaansa opettajan ammatillisuuteen sisältyy humanisuutta ja pyrkimystä hyvään. Opettajan hyvään ammatillisuuteen ei koskaan sisälly vähättelyä tai syrjintää. Se ei voi perustua Heikkisen (1992) kuvaamaan moraalifilosofiseen traditioon, nihilismiin, jossa erityisten arvojen ja moraalien olemassaolo kielletään kokonaan tai mikäli niitä on, niiden luominen on ihmisen itsensä asia ja hän on itse niistä myös vastuussa.

Oppivelvollisuuskoulun jälkeistä koulutusjärjestelmää ei ole luotu alun perin koko ikäluokan eikä vammaisten kouluttamiseen. Käytäntöjen ja järjestelmien muuttaminen on hankalaa ja vaikka siihen olisi halukkuuttakin, ei ole helppo saada varmuutta ja yksimielisyyttä siitä, mihin suuntaan muutosten tulisi tapahtua. Tutkimus ja tieteen tekeminen tarjoavat väylän, jonka avulla asioita voidaan tarkastella teoreettisesti, objektiivisesti ja puolueettomasti ilman olemassa olevan aiheuttamaa painolastia. Tällöin Hallamaan (2002, 1) luonnehdinta tieteen tekemisen eettisyydestä, rehellisyydestä, avoimuudesta ja kriittisyydestä on ehdottoman tärkeä.

Tieto ammateista ja erilaisten erityisopiskelijoiden mahdollisuuksista toimia eri ammateissa on tärkeää opetusta suunniteltaessa. Seuraavassa luvussa tarkastelenkin tiedon ennakkoluuloja vähentävää funktiota sekä tiedon ja taidon osuutta erityisopiskelijan koulutuksessa.

2.5 Tieto, taito ja ammattisivistys

Ammattikasvatus on osa koulutusketjua, jossa tulevia yhteiskunnan ammattilaisia ohjataan oppimaan tietoja ja taitoja. Siksi tarvitsemme perustietoa tietopista ja sen merkityksestä. On tärkeää tietää, mikä erottaa tiedon mielipiteestä, uskosta, oletuksesta, ennakkoluulosta tai arvauksesta. Erityisopetuksessa tiedolla on oleellinen merkitys, koska erilaisuus koetaan ja tunnetaan usein vanhojen uskomusten kautta. Tulkitsemme helposti ihmisten ominaisuuksia pelkästään ilmiön tai esiintymisen perusteella. Esimerkiksi ontuva ihminen herättää epäilyksen tunteita myös hänen älyllisiä kykyjään kohtaan, kuulo- vammaisen ihminen antaa helposti tyhmän vaikutelman, kun ei vastaa kysymyksiin, joita hän ei kuule. CP-vammaisen pakkoliikkeet ja mahdollinen änkyttävä puhe saattavat aiheuttaa epäilyjä kyvykkyydestä ja pätevyydestä vaativiin tehtäviin. Wassermanin (1998) mukaan onkin hyvin tavallista, että vammaisia tai poikkeavia ihmisiä aliarvioidaan ja heitä pidetään moraalisesti alempiarvoisina. Tieto ja ymmärrys oppimisesta ja oppimisprosesseista auttavat kuitenkin kehittämään oppimisympäristöjä, opetusmenetelmiä ja opettajuutta. Opiskelijoiden kasvun mahdollisuuksien ja vähäisenkin edistymisen merkityksen tiedostaminen auttavat opettajia tavoitteelliseen toimintaan.

Tietoteoreettinen osaaminen on Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 156) mukaan opettajan velvollisuus opettajan roolin muutoksen ja lisääntyneen tiedon vuoksi. Opettaja on oppimisen ohjaaja, ja siihen tehtävään liittyvät tiedon valinnan, oppimisstrategioiden ohjaamisen ja opitun tiedon hyödyntämisen ulottuvuudet. (Tuominen & Wihersaari 2006, 163.) Erityisopetuksen kannalta lohdullista on, että monet uudet ajatukset oppimisteorioista korostavat empiiristä tiedonhankintaa, jota erityisopetuksen piirissä on vanhastaan sovellettu.

Tieto ja taito voidaan yrittää määritellä toisistaan erillisinä käsitteinä. Tällöin tieto on teoreettista tietämystä ja taito käytännön osaamista. Taitoon liittyy tietämystä eli osaamisen perustana on tieto siitä, miten jokin asia tehdään.

Tietoon taas liittyy osaamista ja taitoa soveltaa tietämistä. (Tuominen & Wihersaari 2006, 129 – 130.) Ammatillisessa koulutuksessa tasapainoillaan sen välillä, miten paljon opetussuunnitelmiin sisältyy tietojen ja miten paljon taitojen opiskelua. Pohdinta palaa siihen, miten tieto parhaiten siirtyy osaamiseksi (Wellington 1993, 91 – 95).

Usein puhutaan tietotaidosta ja taitotiedosta. Tietotaito sisältää sekä teoreettisen osaamisen että käytännön osaamisen. Taitotieto puolestaan rajoittuu teoreettiseen osaamiseen, jolloin käytännön osaaminen puuttuu. Näiden kahden käsitteen välillä on jännitettä. Teoreettinen tieto koetaan yleensä arvokkaampana ja korkeampitasoisena. Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 131) mukaan tilanne on kuitenkin tasoittumassa, koska monissa laajaa ja syvää osaamista edellyttävissä tehtävissä tarvitaan välttämättä molempia. Enää ei pärjätä pelkällä tiedolla, mutta ei pelkällä osaamisellakaan. Tilanne on hankala erityisopiskelijoille, joilla molemmissa taidoissa saattaa olla rajoitteita. Aikaisemmin työelämä tarjosi tehtäviä, joissa menestyi käytännön osaamisella, tänä päivänä niitä ei palkkatyönä ole kovinkaan paljon tarjolla.

Ammatillisessa erityisopetuksessa on perinteisesti korostettu taitoa, tiedollisen osaamisen jäädessä vähäisemmälle huomiolle. Siten on ollut hyvin luontevaa sijoittaa erityisopetus ammatillisen koulutuksen piiriin eikä tiedollisia valmiuksia korostavaan lukiokoulutukseen. Ongelmia aiheuttaa kuitenkin se, että erityisopiskelijaltakin edellytetään nykyisenä integraatiota ja inklusiota korostavana aikana tiedollisia opintoja ammatillisten perustaitojen ohessa. Tulevaisuudessa olisi ehkä syytä miettiä erityisopiskelijoiden koulutuksen järjestämistä siten, että siihen sisältyisi sopiva määrä ammatillista koulutusta, mutta myös yleisiä elämisenvalmiuksia ja yleistietämystä korostavia opintoja, joilla lisätään tietoisesti opiskelijan sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Esimerkiksi Dall'Alba ja Sandberg (2006) katsovat, että perinteinen taitotieto ei riitä, vaan tarvitaan lisäksi ymmärrystä, joka integroituu tietämiseen, toimintaan ja olemiseen. Ymmärrykseen sisältyy oman ammatin kehittymisen seuranta, uusien tietojen ja käytänteiden liittäminen omaan toimintaan sekä pyrkimys laadukkaaseen työskentelyyn. Puhutaan horisontaalisesta kehittymisestä, jossa käytännön työskentelyn kautta lisätään taitoa ja vertikaalisesta kehittymisestä, jossa ymmärrys ja tieto tekemisen perusteista lisääntyvät. Näiden eri osaamisen painotusten tulisi kirjoittajien mukaan näkyä myös opetussuunnitelmissa, oppimisympäristöissä, opetus- ja opiskelumenetelmissä sekä myös opiskelija-arvioinnissa. Erityisopetus ei tee tässä suhteessa poikkeusta, vaikka opiskelijalla saattaa olla puutteita myös ymmärryksessä. Laatutietoisuutta heillä usein on ja he haluavat tehdä työn mahdollisimman hyvin ja perusteellisesti.

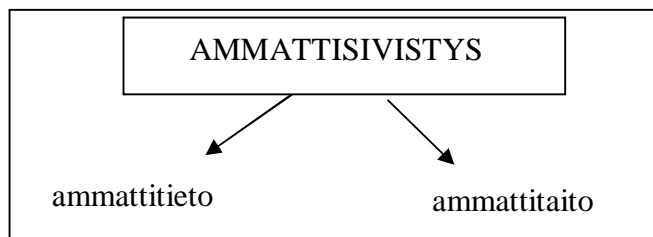
Toisenlaisen ongelman muodostavat vaikeasti vammaiset nuoret, joilla saattaa olla tiedollista osaamista, mutta taito-osaaminen puuttuu vamman vuoksi. Rajattujen työtehtävien löytyminen ei tietotyössäkään ole helppoa, koska työntekijöiltä edellytetään monipuolisuutta ja esimerkiksi liikuntarajoitteet saattavat estää työllistymisen vaikka työ muutoin sujuisi. Kyse on kuitenkin ihmisarvosta, oikeudenmukaisuudesta ja etiikasta. Siksi keskustelua tulisikin

mielestäni käynnistää tukea tarvitsevien ihmisten ja erityisesti nuorten oikeudesta työntekoon.

Ainscow'n (1998) mielestä erityisopetuksessa tarvitaan syvää tietoa siitä, mitä opetushetkessä tapahtuu ja millaisia oppimistuloksia siitä syntyy oppilaan mielessä. Tämä orientaatio merkitsee hänen mukaansa siirtymistä positivistisesta paradigmasta tulkitsevaan paradigmaan ja sisältää hyvin erilaisia ajatuksia todellisuuden luonteesta ja tietäjän ja tiedetyn suhteesta. Erityisopetus tuo ammattikasvatukseen ihmisen olemuksen, oppimisen rajojen ja erilaisuuden pohtimisen. Se myös liittyy kasvatustieteen muihin ihmistieteisiin tiukemmin kuin mitä ammattikasvatus yksin tekee. Erityis- ja ammattikasvatuksen välillä on jännitteitä ja yleisen tietoteoreettisen pohjan luominen olisi erittäin tärkeää, jotta eri osapuolien välinen keskustelu ja vuorovaikutus voisi toimia. Yhteinen tietoteoreettinen pohja saattaisi yhdistää myös organisaatioita, esimerkiksi monista eri koulutusaloista ja rakennuksista muodostuvia oppilaitoksia. Erityisopetus on osa kaikkien alojen ylimenevää toimintaa ja siksi sen tietoteoreettisella kehittämisellä on merkitystä myös koko organisaation kehittymiselle.

Tieto-opin liittäminen ammattikasvatuksesta ja erityisopetuksesta käytävään keskusteluun on mielestäni tärkeä uusi avaus opetusta ja kasvatusta koskevissa keskusteluissa. Koulun tehtävänä on perinteiden ja osaamisen siirtäminen uusille sukupolville. Mukana siirtyy myös asenteita, ennakkoluuloja ja uskomuksia, jotka eivät välttämättä ole tosia. Jokaisen olisi tärkeää tiedostaa uskomuksensa, erottaa ne tiedosta ja toimia tiedon perusteella. Toiminnan tulisi olla myös eettisesti kestävä. Esteettiset kokemukset ovat tärkeitä ihmisen kehittymiselle ja ammatillisen koulutuksen tulisi tarjota tasaveroisesti myös näitä kokemuksia opiskelijoille, joille näitä kokemuksia on elämän varrella ollut ehkä vähän.

Ammattisivistys on uusi käsite, jolla yhdistetään ammattitaito ja ammattitieto tieto-opin yläkäsitteeksi kuvion 4 mukaisesti.



Kuvio 4. Ammattisivistys suhteessa ammattitietoon ja -taitoon (Tuominen & Wihersaari 2006, 133)

Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 134) mukaan ammattisivistykseen kuuluvat myös estetiikka ja etiikka. Erityisopetuksessa, erityisesti kehitysvammaisten ja vaikeasti vammaisten koulutuksessa, molemmilla on jo nyt vankka asema. Hyvä käytös, sosiaaliset taidot, huolellisuus ja tunnollisuus sekä luotettavuus ovat vahvuuksia, joita useilla erityisopetusta saaneilla opiskelijoilla on ja joiden avulla he työllistyvät. Opiskelijoilla saattaa olla ammattisivistystä, vaikka tiedoissa ja taidoissa olisikin puutteita. Ammattisivistyskäsitteen kautta

voitaisiinkin jäsentää ammatillista erityisopetusta ja saada uusi näkökulma nykyiseen opiskelijan puutteita ja erityisiä tarpeita korostavaan tilanteeseen.

Koulutusta järjestetään usein aloilla, joissa esteettisyydellä on tärkeä rooli. Esteettiset elämykset perustuvat aistikokemuksiin ja empiriaan, ne tuottavat tunnekokemuksia, joilla on erityisopetuksessa erityisen merkittävä sija. Omakohtainen kokeminen ja tunteminen tuovat oppimiseen koskettavuutta, merkityksellisyyttä ja herkkyyttä, joka edistää kulttuurista ymmärrystä ja yhteisöllisyyttä. Esteettisten kokemusten kautta ihminen kehittyy, oppii tuntemaan välitöntä ja jaettua mielihyvää, joka lisää toiminnan tarkoituksenmukaisuutta. Estetiikan avulla kehitetään persoonallisuutta ja sen avulla luodaan kulttuurista käsitystä esimerkiksi hyvästä mausta, joka on osa jokaisen ihmisen kulttuurista pääomaa (Broady & Palme 1985). Toisaalta estetiikka voidaan käyttää myös uusien merkityksien luomiseen ja varsinkin nuorilla se voi ilmetä vastakulttuurina, huomion heräämisen ja oma sukupolven identiteetin luojana. Taideopinnoilla voidaan Anttilan (2006) mukaan kehittää käsitteellistä ajattelua ja tiedollista oppimista monin tavoin.

Kulttuurisen pääoman kasvattamiseksi ja ammattisivistyksen syventämiseksi on estetiikalla tärkeä rooli ammattikasvatuksen kehittämisessä ja siinä kasvatuksessa on opettajan pystyttävä tasapainoilemaan oman aikakautensa käsitysten ja nuorten käsitysten välillä. Erityisopetuksessa esteettisyyteen on panostettu opiskelijan olemusta ja elämysympäristöä myöten, sillä sen avulla voidaan jossakin määrin kompensoida tiedollisia ja taidollisia puutteita. Tuominen ja Wihersaari (2006, 232) näkevät estetiikan olevan ammattikasvatuksessa vielä laiminlyöty alue, jonka merkitystä tulisi korostaa. He näkevät estetiikan hyvin laajasti ja esteettisten arvojen olevan läsnä kaikissa ihmisten välisissä kohtaamisissa. Heidän mielestään estetiikka on etiikan ohella ammatillinen hyvä ja se laajentaa ammattikasvatuksen alaa käsittämään uusia alueita. Oppimisen edistämiseksi on perinteisesti pyritty viihtyisään ympäristöön, jossa esimerkiksi vuosittaiset juhlat otetaan huomioon ja opiskellaan niihin liittyvät tavat. Estetiikka koetaan kuitenkin usein epätieteelliseksi ja epäkäytännölliseksi, ja siksi se on jäänyt vieraaksi niillä koulutusaloilla, joilla korostetaan rationaalisuutta, tehokkuutta ja puhtaan ajattelun voimaa. Toisaalta viime vuosikymmeninä esteettisiä arvoja on alettu korostaa myös työ- ja oppilaitosympäristöissä (Tuominen & Wihersaari 2006, 185).

2.6 Kompetenssi ja kvalifikaatio

Yleisesti ammattitaidon yhteydessä puhutaan kompetenssista ja kvalifikaatiosta. (Tuominen & Wihersaari 2006, 105). Kompetenssi merkitsee pätevyyttä ja sillä tarkoitetaan ammatillista osaamista, jolla työntekijä vastaa työnantajan kvalifikaatiovaatimukseen. Se voidaan tulkita myös pätevyudeksi, jota yksilö voi työssään hyödyntää. Ruohotie (2005) kutsuu tätä ammatilliseksi kompetenssiksi. Ammatillisessa koulutuksessa kompetenssilla tarkoitetaan kykyä tehdä työ tai

annettu tehtävä vaihtelevissa tilanteissa, konteksteissa ja olosuhteissa. Kompetenssi ei ole yksiselitteinen käsite, sillä se riippuu esimerkiksi työntekijän työkokemuksesta ja siihen liittyy persoonallisia ominaisuuksia kuten yhteistyökyky, joustavuus ja työn arvostaminen. (Ecclestone 1996, 111.) Jarvisin (1986, 35) mukaan siihen sisältyy myös oikeaan asenteeseen ja käyttäytymiseen liittyviä elementtejä. Kompetenssin käsite on tullut erityisen tärkeäksi nyt, kun oppimistuloksia verrataan maailmanlaajuisesti ja oppiminen siirtynyt yhä enemmän pois oppilaitoksista (Straka 2004).

Kvalifikaatio voidaan määritellä työntekijän kyvyksi suoriutua muuttuvista työtehtävistä tietojensa ja taitojensa avulla (Ruohotie 2005). Kvalifikaatio liittyy ammattiin ja ammatin vaatimuksiin ja se elää eri ammattien mukana. Sen avulla työntekijä vastaa työnantajan antamaan työhaasteeseen (Tuominen & Wihersaari 2006, 105). Kvalifikaatioiden yhteydessä puhutaan nykyisin laajemmista avainkvalifikaatioista, jotka auttavat työntekijöitä kohtaamaan muutoksia ja reagoimaan niihin työympäristössä (Ruohotie 2005).

Ammatillisessa erityisopetuksessa opetuksen tavoitteet ja tavoiteltava ammattitaito joudutaan määrittelemään opiskelijan edellytysten mukaisesti. Tällöin kompetenssin ja kvalifikaation käsitteet saavat uudenlaisia sisältöjä, kun työtehtävistä etsitään ne alueet, joita koulutuksessa tulisi erityistä tukea tarvitsevan nuoren kohdalla kehittää. Usein on kyse työelämässä tarvittavista perustaidoista, jotka antavat nuorille valmiudet selviytyä yhteiskunnassa ja luovat perustan työelämään siirtymiselle (Ruohotie 2005, ks. Nijhof & Remmers 1989). Koulutuksen suorittaminen tuottaa pätevyyttä, tutkintoja ja tutkintonimikkeitä, joiden avulla pyritään nostamaan palkkatasoa, hakemaan arvostusta ja asemaa yhteiskunnassa. Oppilaitokset pyrkivät nostamaan omaa arvoaan tuotantolaitoksina tukemalla opiskelijoidensa pyrkimyksiä arvokkaiksi koettuihin työpaikkoihin. Siten tutkinnoilla on koulutusinstituutioille tärkeä merkitys ja ne ohjaavat koulutuksen järjestämistä. Työelämä puolestaan pyrkii maksamaan pätevyydestä, ei pelkästään tutkintonimikkeistä, jotka eivät välttämättä takaa todellista työelämän osaamista. (Bourdieu & Boltanski, 1985, 113.) Erityisopiskelijan tulisi löytää oma paikkansa tässä osittain ristiriitaisessakin järjestelmässä, jonka perimmäinen tarkoitus on kuitenkin luokitella nuoria eri koulutuspoluille ja eri työtehtäviin (Broady & Palme 1985, 60).

Usein erityisopiskelijan osaamista ohjataan siten, että hänen kvalifikaationsa ja kompetenssinsa ovat mahdollisimman hyvät jollakin kapealla osa-alueella. Kehitettävien alueiden määrittäminen ja rajaaminen edellyttävät ihmistunte-musta, ammattien tuntemusta sekä hyvää pedagogista taitoa. Kuntoutuksessa on kehitetty mittareita, joiden avulla voidaan mitata ja määritellä työn vaatimukset ja työntekijän ominaisuudet ja etsiä juuri kyseiselle henkilölle soveltuvia työtehtäviä. (Kleffman, Weinman, Föres, & Müller 1997; Juntunen 2006; Nevalainen 2007.) Menetelmien soveltaminen koulutukseen saattaisi tuoda uusia mahdollisuuksia ja näkökulmia, kun mietitään erityisopiskelijoiden ammatin-valintaa ja työhön sijoittumista.

Erityisopetuksessa tärkeä kysymys on ammattitehtävien laajuus ja syvyys, opiskelijan soveltuvuus alalle sekä monet käytännön kysymykset. Voidaanko

antaa todistus ammattiin valmistumisesta, jos osaamisesta on tingitty hyvin paljon tai osaamisen taso on jäänyt hyvin matalaksi? Voidaanko opiskelijalle antaa tutkintotodistus, kun hän on suorittanut vaaditut opintokokonaisuudet, vaikka soveltumattomuus alalle on selvästi havaittavissa? Miten asiasta viestitään työnantajille, jotka odottavat pätevyyttä? Mikä ylipäättänsä on se tapa, jolla opiskelijan pätevyyttä työelämään voidaan mitata? Voidaanko vielä puhua ammatista, jos osaaminen rajoittuu hyvin kapealle alueelle tai osaaminen on vain vähän tietoa ja taitoa vaativaa, rutiinien tekemistä? Nämä ovat erityisopetuksessa relevantteja kysymyksiä, joihin vastaamista helpottaa asioiden teoreettinen pohdinta ja perusteluiden löytäminen yleisemmästä kontekstista kuin mitä pelkkä pedagogiikka tarjoaa. Esimerkiksi yhteiskuntatieteilijöiden tai työnantajien kanssa käytävä avoin keskustelu saattaisi antaa uusia ajatuksia opetuksen parissa toimiville ihmisille.

Ammattikasvatuksessa yhdistyvät ammatti ja työ. Yleensä ammattikasvatus liittyy palkkatyön käsitteeseen, mutta yhä enemmän ollaan hyväksymässä ammattikasvatuksen piiriin myös muu kuin palkkatyö kuten tuettu työ, kotityö, vapaaehtoistyöt, perinteiset maaseudun tehtäviin liittyvät työt, avustavat tehtävät tai päivätoiminta. Ammateiksi niitä ei yleensä kutsuta, mutta koko ikäluokan kouluttamisen myötä saadaan myös niihin ammatillinen koulutus, ammattikasvatus. Usein erityisopetuksen piirissä opiskelleiden nuorten työt ovat matalan kvalifikaation töitä, joissa ammattitaito perustuu kokemustietoon tai työntekijä ymmärtää työprosesseista vain osan tai hallitsee sen mekaanisesti. (Tuominen & Wihersaari 2006, 114 – 115.) Haasteeksi muodostuu työntekijän kompetenssin ja työnantajan edellyttämän kompetenssin yhteensovittaminen siten, että ratkaisu hyödyttää molempia osapuolia. Thomson ja Ward (1995) esittävätkin, että erityisopiskelijoiden kohdalla työn käsitettä tulisi laajentaa ja hyväksyä sen alle myös aktiivisuus arkielämässä tai vain hyvä elämä. Erityisopiskelijat näyttävät Männyn (2000, 138) tutkimuksen perusteella olevan tyytyväisiä työhönsä, joten myös matalan kvalifikaation työtehtävistä löytyy haastetta opiskelijoille.

Vaikeammin vammaisten koulutuksessa ammatillisuuden käsite muuttuu arkipäivän taidoiksi, omasta itsestä huolehtimiseksi ja sosiaalitoimen järjestämäksi päivä- tai työtoiminnaksi. Usein kysymys on enemmän ihmisenä olemisen opiskelusta, kansalaistaidoista ja hyvästä elämästä kuin ammateista tai ammatillisuudesta. Tätä tukee Kaikkosen (2003, 121) saama tutkimustulos, jonka mukaan vaikeavammaisten opettajat haluavat kehittää taitojaan erityisesti opiskelijoiden osallistuvuuden, aktiivisuuden, itsemääräämisoikeuden ja elämänlaadun ohjauksessa.

2.7 Erityisopetus Ruotsissa, Englannissa, Saksassa ja Suomessa

Seuraavaksi tarkastelen erityisopetusta erityistä tukea tarvitsevien nuorten oppivelvollisuuskoulun ja sen jälkeisen ammatillisen koulutuksen kontekstista.

Tarkastelun kohteena ovat Ruotsin, Englannin, Saksan ja Suomen koulutusjärjestelmät. Tavoitteenani on vertailla eri maiden käytäntöjä ja tehdä näkyviksi mahdolliset kansalliset ja kulttuuriset erot. Kyseiset maat valitsin, koska niiden koulutusjärjestelmissä on joitakin yhteneväisyyksiä, mutta myös eroja, joiden analysointi voi antaa uusia virikkeitä myös suomalaisen erityisopetuksen toteuttamiseen.

Oppivelvollisuuskoulun kesto vaihtelee tarkasteltavissa maissa yhdeksästä yhteentoista vuotta ja oppilaat ovat tällöin iältään 5 – 16 -vuotiaita. Kaikissa maissa opetus voidaan järjestää myös erityisopetuksena. Lisäksi nuorilla on mahdollisuus lisävuoteen tai muuhun nivelvaiheen koulutukseen, jonka tavoitteena on antaa aikaa ammatinvalintaa varten, kehittää opiskelutaitoja ja parantaa oppimisvalmiuksia. Usein välivuoteen sisältyy myös tutustumista eri ammatteihin ja ammatilliseen koulutukseen. Välivuosisiratkaisuja on kehitetty erityisesti koulutuksellisen syrjäytymisen vaarassa oleville nuorille. (Cuddy & Leney 2005; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006; Kumpulainen 2005; Skolverket 2006.)

Oppivelvollisuuskoulun jälkeisissä koulutuksissa nuoret ovat iältään 16 – 20 -vuotiaita ja yleensä koulutus jakaantuu yleissivistävään koulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Ainoastaan Ruotsissa on yhtenäinen kaikille nuorille tarkoitettu lukiokoulutus, joka sisältää mahdollisuuden sekä teoreettisiin yleissivistäviin opintoihin että käytännönläheisiin ammatillisiin opintoihin. Peruskoulun jälkeinen koulutus ei ole missään maassa oppivelvollisuuskoulutusta, vaikka tavoitteena on koko ikäluokan siirtyminen perusopetuksen jälkeisiin opintoihin. Yleisenä pyrkimyksenä on integroitu erityisopetus, mutta erityisryhmiä ja erityiskouluja on kaikissa tarkastelun kohteena olevissa maissa. (Cuddy & Leney 2005; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006; Kumpulainen 2005; Skolverket 2006.) Parhaiten integraatio on toteutunut oppivelvollisuuskoulun jälkeisessä koulutuksessa Suomessa ja Ruotsissa.

Ruotsissa erityisopetusta järjestetään kaikilla koulutusasteilla esiopetuksesta aikuiskoulutukseen asti. Erityisopetus on erottamaton osa koulutusjärjestelmää ja se näkyy kaikissa järjestelmäkuvauksissa. Opintojen tavoitteita voidaan erityisopetusta saavien kohdalla muuttaa, mutta järjestelmä tarjoaa myös joustavasti yksilöllisiä opiskeluohjelmia. Erityisopetuksen järjestämisestä ovat vastuussa pääasiassa kunnat, mutta koulutusta tarjoavat myös yksityiset koulutuksen järjestäjät sekä maakunnat (landsting). Opiskelija saa lukiokoulutuksessa samat tukitoimenpiteet kuin peruskoulussa. (Skolverket 2006.) Valtion tasolla toimii Erityispedagoginen instituutti (Specialpedagogiska Institutet 2006), joka on vastuussa tuen järjestämisestä erityisoppilaille ja -opiskelijoille, heidän vanhemmilleen, kouluille ja kunnille. Erityispedagogisessa instituutissa toimii apuvälineyksikkö, joka kehittää, tuottaa ja jakaa erityisopetuksellisia oppimateriaaleja ja apuvälineitä. Erityispedagogisen instituutin alaisuudessa toimii neljä valtiollista resurssikeskusta, jotka käytännössä toteuttavat toimintaa. Tuki annetaan neuvonnan, informaation, koulutuksen tai muun yhteistoiminnan muodossa. Kaikki toiminnot tähtäävät siihen, että koulutus voisi tapahtua kotikunnassa ja vammaisilla olisi tasa-arvoiset kouluttautumisen mahdollisuudet.

Tuki annetaan virallisen koulujärjestelmän kautta ja ohjausta annetaan pääasiassa opettajille ja koulun muulle henkilöstölle.

Englantilainen koulutusjärjestelmä on monimuotoinen ja enemmän vaihtoehtoja sisältävä kuin ruotsalainen järjestelmä. Se sallii erilaisia kouluja ja erilaisia koulutuksen ylläpitäjiä. Erityisopetus kuuluu oleellisena osana oppivelvollisuuskouluun ja siitä vastaavat paikalliset hallintoviranomaiset. Vastuu erityisopetuksen antamisesta on oppilaitoksilla ja opettajilla. Vanhemmilla on oikeus vaatia tukipalveluja, joita kuitenkin rajoittaa laissa oleva kohtuullisuuspykälä (Special Educational Needs and Disability Act 2001). Erityisopetus on koordinoitua toimintaa, josta vastaavat oppilaitoksissa tehtävään nimetyt erityisopetuksen koordinaattorit (Teachernet 2006). Oppivelvollisuuskoulun sisälle on kehitetty työvaltaisia koulutusmuotoja 14 – 16 -vuotiaalle nuorille, joiden opinnot eivät edisty perinteisessä koulumuotoisessa opetuksessa.

Saksassa koulutusjärjestelmästä vastaa valtio, mutta sen toimeenpanosta vastaavat osavaltiot, jotka voivat toteuttaa koulutusta hyvin itsenäisesti. Oppivelvollisuuskoulun toteuttamismuodot saattavat siten olla erilaisia eri osavaltioissa. Eriytyminen eri koulutusväylille tapahtuu Saksassa varhemmin kuin muissa maissa, nuorimmillaan 10 – 11 -vuotiaana. Viime aikoina saksalaista koulutusjärjestelmää on pyritty muuttamaan demokraattisemmaksi. Samalla on pyritty kehittämään koulutusta siten, ettei koulutuksellisia umpiperiä pääse syntymään. Erityisopetusta järjestetään sekä integroidusti että erityiskouluissa. Yhteistyötä tavallisten ja erityiskoulujen välillä pyritään kehittämään. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006.) Yhteisten alaluokkien jälkeen oppilaat siirtyvät alemman toisen asteen koulutuksiin, joita on hyvin monentyyppisiä. Riippumatta siitä minkälaiseen koulutukseen lapsi osallistuu, täytyy hänen osallistua koulutukseen vähintään yhdeksän vuotta. Mikäli oppilas esimerkiksi putoaa vaativammasta koulumuodosta, tulee hänen jatkaa opintojaan muissa koulumuodoissa, kunnes yhdeksän vuotta on täynnä. Ne lapset ja nuoret, jotka ovat vammaisia ja joiden tarpeita eivät tavalliset koulut pysty täyttämään, saavat opetusta erityiskouluissa (Sonderschulen). Opetussuunnitelmat voidaan sovittaa erilaisiksi eri vamma ryhmille ja toteutustavat ovat erilaisia eri osavaltioissa.

Suomalaisessa peruskoulussa suurin osa erityisoppilaista opiskelee yhdessä muiden oppilaiden kanssa, mutta myös erityiskouluja ja erityisluokkia on, vaikka tavoitteena on kaikille yhteinen koulu. Koulutuksen järjestämisestä vastaavat pääasiassa kunnat, mutta myös yksityiset säätiöt ja järjestöt sekä valtio vastaavat koulutuksen järjestämisestä tiettyjen erityisryhmien osalta. Peruskoulussa opintoja voidaan yksilöllistää oppilaan edellytysten mukaisesti. Samoin kuin Ruotsissa ja Englannissa erityisoppilaiden määrä on jatkuvasti noussut. Peruskoulun jälkeen oppilas voi siirtyä opiskelemaan perusopetuksen lisäopetukseen tai ammatillisen koulutuksen tarjoamaan valmentavaan koulutukseen. Myös kansanopistot ja työpajat tarjoavat välivuosisirkaisuja niille oppilaille, jotka eivät jatka opintoja suoraan perusopetuksen jälkeen.

Erityisopetuksen antaminen edellyttää kaikissa maissa erityisopetuksen tarpeen määrittelyä, jonka pohjalta opiskelijalle laaditaan yksilöllinen suunni-

telma. Oppivelvollisuuskoulua koskevat määräykset ovat hyvin samankaltaisia, mutta oppivelvollisuuden jälkeisessä koulutuksessa käytännöt vaihtelevat. Ruotsissa ja Suomessa koulutusjärjestelmä on oppivelvollisuuskoulutuksen jälkeen yhtenäinen, yhteisten opetussuunnitelmien ohjaamaa koulutusta, joiden pohjalta opintoja mukautetaan yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Vaikeasti vammaisten koulutus järjestetään molemmissa maissa tutkintoon tähtäämättömänä, itsenäiseen elämään ja aikuisuuteen valmentavana koulutuksena. Koulutuksellisen syrjäytymisen vaarassa oleville nuorille järjestetään kaikissa maissa työelämäpainotteisia ja toiminnallisia koulutusohjelmia sekä erilaisia ohjaavia ja ammatilliseen koulutukseen orientoivia opintoja. (Cuddy & Leney 2005; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006; Kumpulainen 2005; Skolverket 2006.)

Perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa kuulovammaiset, kehitysvammaiset ja monivammaiset ovat Ruotsissa kohderyhmiä, joilla on omia erityisoppilaitoksia. Näkövammaiset tai sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret integroituvat tavalliseen koulutusjärjestelmään erityisen tuen avulla tai yksilöllisten ohjelmien kautta. (Skolverket 2006.) Esimerkiksi Tukholman kaupunki (Stockholms stad 2006) tarjoaa koulutusta 33 lukiossa, joissa yksilöllisiä ohjelmia on mahdollista toteuttaa 22 lukiossa ja neljän yhteydessä toimii erityislukio. Yksi niistä on tarkoitettu liikuntavammaisille ja kaksi kuulovammaisille opiskelijoille. Kuulovammaiset muodostavat oman opiskeluryhmänsä, mutta integroituvat koulun muuhun toimintaan. Oppimisvaikeuksien suhteen koulut ovat myös erikoistuneet, joissakin painotus on ADHD-ongelmaisten nuorten opetuksessa, joissakin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien kohtaamisessa tai aspergernuorten koulutuksessa. Kahden koulun painotukset ovat selvästi sosiaalisesti sopeutumattomien tai syrjäytymisvaarassa olevien nuorten opetuksessa, mutta näitä sanoja ei sellaisenaan käytetä kouluja esiteltäessä.

Englannissa vammaisille, syrjäytymisen vaarassa oleville tai muille erityistä tukea tarvitseville nuorille opetusta järjestetään hyvin monella eri tavalla, usein kuitenkin erityisoppilaitoksissa. Opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus yksilölliseen, omaan tahtiin etenevään opiskeluun ja tuettuun siirtymiseen tavalliseen opetukseen. Tavoitteena saattaa olla myös valmistautuminen itsenäiseen elämään, opiskelutaitojen parantaminen, työpaikan etsiminen ja kommunikaatio- taitojen kehittäminen. Oppilaitokset tarjoavat yleensä monenlaista tukea, terapiaa, opiskelijahuoltopalveluja, vapaa-ajanviettomahdollisuuksia ja asumis- palveluja. (Natspec 2006a.) Virallisissa koulutusjärjestelmäsivustollisissa ei kehitysvammaisten tai vaikeasti vammaisten nuorten koulutusta käsitellä samalla tavalla avoimesti kuin ruotsalaisessa koulutuspuheessa. Tuen tarpeessa oleville nuorille tarjotaan tutkintojärjestelmän ulkopuolella olevia opintoja, jotka suuntaavat tietyille alalle tai tiettyihin työtehtäviin. Opintoihin sisältyy elämäntaitojen opiskelua, itsenäisen elämän harjoittelua, lukemisen ja kirjoittamisen sekä laskemisen taitoja. Koulutuksen toteuttamisessa tehdään yhteistyötä monien tahojen kanssa, mikä näyttää olevan luonteenomaista englantilaiselle erityisopetuksen järjestämiselle. The Association of National Specialist Colleges (Natspec 2006b) on erityisopetusta tarjoavien oppilaitosten

yhdistys. Sen tehtävänä on edistää ja valvoa erityisopetuksen järjestämistä, pitää laatua korkealla, edistää inklusiivista kehitystä ja vaikuttaa koulutuksen järjestäjiin ja yhteiskunnallisiin käytäntöihin.

Oppivelvollisuuskoulun jälkeinen järjestelmä on Englannissa hyvin joustava, sillä opiskelija voi rakentaa opiskeluohjelmansa yksilöllisesti eri tasoilta ja eri lähtökohdista. Työelämälähtöisten tutkintojen lukuisuus ja tunnustettu asema ovat myös luonteenomaisia piirteitä englantilaiselle järjestelmälle. Monimuotoisuus helpottaa erityisopiskelijoiden opintojen onnistumista (Cuddy & Leney 2005). Myös erityisopetusta ja erityisoppilaitoksia on tarjolla runsaasti ja koulutuksen laatua seurataan systemaattisesti. Nuorella on oikeus saada opetusta 19-vuotiaaksi asti ja paikalliset opetusviranomaiset ovat vastuussa opetuksen antamisesta ja tuen järjestämisestä (Directgov 2006). Oppivelvollisuuskoulun jälkeisessä koulussa opiskelijahuoltopalvelut järjestyvät lähinnä kunnallisen sosiaali- ja terveydenhuollon kautta. Samoin kuin Ruotsissa myös Englannissa erityisopetuksen tarve on lisääntynyt. (Department for Education and Skills 2006, 6, 8.)

Saksassa vastuu oppivelvollisuuskoulutuksen jälkeisestä ammatillisesta koulutuksesta on jaettu valtion, osavaltioiden ja alueiden kesken. Alueellisilla teollisuusvetoisilla tutkintotoimikunnilla on paljon valtaa ammatillisen koulutuksen suunnittelussa, organisoinnissa, seurannassa ja tutkintojen vastaanottamisessa. Samoin työnantajien, ammattiliittojen ja paikallishallinnon rooli on ammatillisessa koulutuksessa suuri. Koulutus on hyvin monimuotoista ja -tasoista ja opetus tapahtuu enemmän kuin muissa maissa työpaikoilla tai on oppisopimusmuotoista. Syrjäytymisvaarassa oleville nuorille on tarjolla omia ohjelmia. Vammaisten nuorten opetus tapahtuu yleensä erityiskouluissa. Mielenkiintoista on, että Saksassa mainitaan kuntoutus ammatillisen koulutuksen jatkumona. Yleisesti ottaen erityisopetus ei ole Saksassa samalla tavalla systemaattisesti organisoitu kuin muissa esillä olevissa maissa ja sen kehittämiseen nähdään olevan selvää tarvetta. Ammatillinen koulutus taataan Saksan Liittovaltion opetusministeriön mukaan kaikille peruskoulun päättävälle. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006.) Perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa erityisopetus näkyy hyvin heikosti. Hyvin paljon puhutaan sosiaalipedagogiikasta, joka liittyy sosiaaliseen työllistämiseen, mutta nykyisin myös ammatillisen koulutukseen (Merten 2001) ja yliopistotasoiseen koulutukseen (Gredig & Wilhelm 2001). Sosiaalipedagogiikalla on saksalaisessa kulttuurissa vahvat juuret ja sen ympärillä on runsaasti teoreettista keskustelua ja tutkimusta (Somm 2001).

Saksassa korostetaan alueellista ja paikallista toimintaa ammatillisen koulutuksen suunnittelussa ja järjestämisessä sekä yhteistyötä alueen yritysten ja muiden toimijoiden kanssa. Vammaiset nuoret otetaan huomioon ja heidän integroitumisensa valtavirtaan nähdään tärkeänä, mutta heidän kouluttamiseensa ollaan vasta heräämässä. Tukea tarvitsevien opiskelijoiden opintojen järjestäminen katsotaan ammatilliseen koulutukseen sisältyväksi tehtäväksi, mutta sen organisoiminen on vasta alussa. (Training Village 2006; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006.) Vajaakuntoisten nuorten koulutusta rahoitetaan

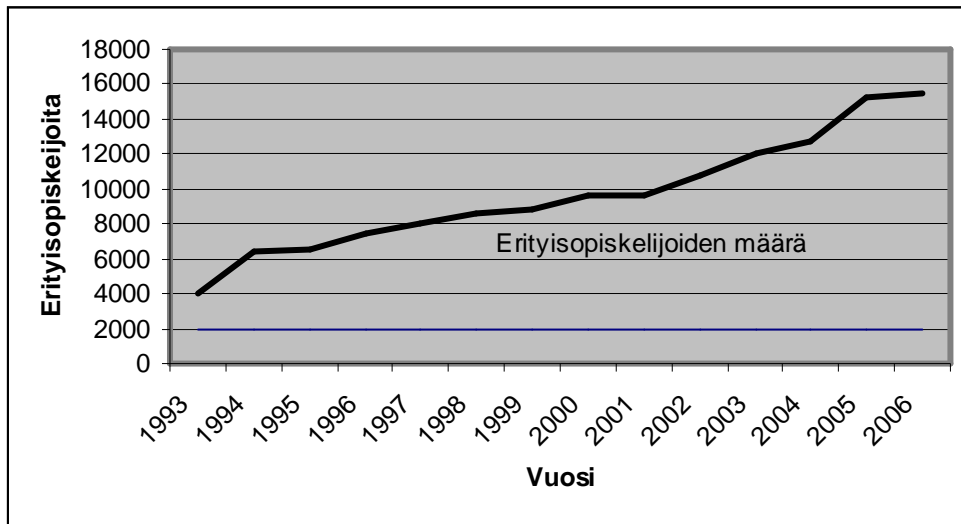
pääsääntöisesti työvoimahallinnon kautta ja toimintaa säätelee vuodelta 2003 peräisin oleva Saksan laki Vocational Training Act (Federal Ministry of Education and Research 2005) ja siihen liittyvä tukirakennejärjestelmä. Opiskelijoiden opintojen tukemiseen on olemassa kansallisia ohjelmia, joiden tavoitteena on edistää opintoja ja yhteiskunnallista integroitumista. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006.) Enimmäkseen vammaiset näyttävät sijoittuvan erityiskouluihin tai sosiaalitoimen toimenpiteiden pariin. Erityisopetuksen vähäistä roolia saksalaisessa koulutusjärjestelmässä kuvastaa Hänselin (2003) artikkeli erityisopetuksen tutkimuksen vähäisyydestä. Samassa artikkelissa hän perustelee tutkimuksen tarpeellisuutta, koska erityisopetus keskittyy erityiskouluihin, eikä yhteyttä tavallisiin kouluihin ole.

Suomessa nähdään hyvin vahvasti, että koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi tulee jokaisella olla erilaisista oppimisedellytyksistä riippumatta yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua ammatilliseen koulutukseen yhdessä muiden kanssa. Lievemmin vammaiset opiskelevatkin pääsääntöisesti tavallisissa oppilaitoksissa, lukioissa tai ammatillisissa oppilaitoksissa. Koulutuksellisen syrjäytymisen vaarassa oleville nuorille järjestetään työpainotteisia opiskelumahdollisuuksia, mahdollisuus opiskella työpajoilla tai osallistua työvoimahallinnon järjestämään koulutukseen tai työharjoitteluun. Erityiskouluissa opiskelee kehitysvammaisia, monivammaisia, vaikeasti autistisia, mielenterveysongelmaisia, kuulo- ja näkövammaisia nuoria. Syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten opetus peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa käynnistyi 1990-luvun loppupuolella ja opetus tapahtuu enimmäkseen erityisoppilaitoksissa. Varsinaista erityisopetusta voidaan antaa peruskoulussa ja ammatillisessa koulutuksessa, mutta ei lukiokoulutuksessa eikä aikuiskoulutuksessa. Näissäkin opiskelijaa voidaan tukea opinnoissa, mutta opintojen tavoitteita ei voi muuttaa. Ammatillisessa erityisopetuksessa opintoja voidaan mukauttaa eli opintojen tavoitteita muuttaa, tai opiskelija voi opiskella ilman tutkintotavoitetta ja saada todistuksen suoritetuista opinnoista.

Erityisopiskelijoiden määrä lisääntyi 22 prosenttia vuodesta 2002 vuoteen 2004 ja kasvu oli suurinta ammatillisissa oppilaitoksissa ja vähäisempää erityisoppilaitoksissa. Erityisopiskelijoiden määrän lisääntymiseen ovat vaikuttaneet koko ikäluokan kouluttaminen perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa. Tilastokeskuksen (2006b) mukaan noin 95 % peruskoulun oppilaista jatkoi suoraan toisen asteen koulutuksessa. Myös erityisopetuksen selkeä määrittely ja resursointi opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusta koskevassa laissa (635/1998 § 11) ja asetuksessa (806/1998 § 8) sekä ammatillisen koulutuksen kasvatuksellisen roolin vahvistuminen opetussuunnitelmauudistusten myötä on edistänyt erityisopetuksen järjestämistä. Ammatillisessa koulutuksessa pääsuuntana on integroitu opetus ammatillisissa oppilaitoksissa ja vuonna 2004 erityisopiskelijoista 67 prosenttia opiskeli samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa. (Kumpulainen & Saari 2006, 84 – 86.)

Erityisopiskelijoiden määrällinen kehitys ammatillisessa koulutuksessa on esitetty kuviossa 5. Luvut on koottu Opetushallituksen kyseisten vuosien opetus- toimen rahoitusta koskevilta internetsivuilta (www.oph.fi) sekä opetusministe-

riön julkaisusta *Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen koulutukseen* (Opetusministeriö 2002, 20). Luvuissa ovat mukana myös valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa opiskelevat opiskelijat.



Kuvio 5. Keskimääräinen erityisopiskelijoiden määrä ammatillisessa peruskoulutuksessa ajanjaksona 1993–2006 (Opetushallituksen tilastotiedot www.oph.fi; Opetusministeriö 2002, 20)

Ammatillisessa erityisopetuksessa erityiskasvatus ja ammattikasvatus kohtaavat käytännön toiminnan tasolla. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään eri ammattien keskeiset sisällöt ja tavoitteet, mutta myös kasvatukselliset tavoitteet. Niissä otetaan kantaa siihen, millaisia ammatillaisia oppilaitoksista valmistuu ja millaisena erilaisuus nähdään. Kyse on ihmiskäsityksestä, joka konkretisoituu esimerkiksi opiskelija-arvioinnin ja erityisopiskelijaksi määrittämisen kautta.

Koulutuksen järjestäjät ovat joko kunnallisia tai yksityisiä koulutuksen järjestäjiä, jotka saavat valtiolta yksikköhintaan perustuvaa korvausta koulutuksen järjestämisestä. Ammatillisten erityisoppilaitosten tehtävä on huolehtia vaikeasti vammaisten koulutuksesta sekä toimia erityisopetuksen palvelu- ja kehittämiskeskuksina.

Edellä esitetyissä neljän maan koulutusjärjestelmien kuvailussa pohjoismainen malli erottuu selvästi. Frimansson (2006) on tarkastellut artikkelisarjassa pohjoismaista koulutusta ja päätenyt samaan lopputulokseen. Oppivelvollisuus-koulun jälkeinen koulutus toteutetaan kaikille yhtenäisenä ja yhteisenä ja se on tarkoitettu myös erityisopiskelijoille. Erityisopetusta toteutetaan integraatio-periaatteen mukaisesti ja lähes kaikki oppivelvollisuuskoulun päättävistä jatkavat toisen asteen koulutuksessa. Englantilaiselle ja saksalaiselle järjestelmälle on ominaista monimuotoisuus koulutuksen järjestäjien, opetussuunnitelmien ja opintojen tavoitteiden suhteen. Molemmassa on tarjolla laajemmin työvaltaisia

opintoja kuin Suomessa ja Ruotsissa, lisäksi niissä työpaikoilla opiskelu on yleisempää.

Ruotsalaisen mallin keskeinen piirre on yhteinen lukiokoulutus sekä erityisopetuksen sisältyminen saumattomasti koulutusjärjestelmään myös aikuisten tukea tarvitsevien osalta. Suomessa erityisopetus ei ole yhtä vahvasti osa koulutusjärjestelmää, eikä sitä esitetä yhtä avoimesti. Saksassa ja Englannissa monimuotoisuus antaa valinnanmahdollisuuksia, mutta ei takaa yhtä luotettavasti organisoitua järjestelmää kuin Ruotsissa ja Suomessa. Työelämän läheisyys ja laaja työvaltaisten opintojen tarjonta ovat Saksan ja Englannin vahvuuksia.

Kaikille yhteisiä piirteitä ovat projektit, joita syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulutukseen saamiseksi toteutetaan. Usein ne tehdään EU-rahoituksella ja niiden perusteella voisi päätellä syrjäytymisen problematiikan olevan kaikkien maiden yhteinen tekijä erityisopetuksen alueella.

3 Opetussuunnitelmat ja opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelma on koulutuksen järjestämisen kannalta keskeinen asiakirja, joka ohjaa myös erityisopetuksen järjestämistä. Tässä luvussa valotan opetussuunnitelman käsitettä eri näkökulmista ja esittelen opetussuunnitelmia koskevia tutkimuksia ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen näkökulmista. Seuranta- ja arviointitutkimuksia tarkastelen sekä kansallisesta että kansainvälisestä näkökulmasta.

3.1 Opetussuunnitelman määrittely

Opetussuunnitelman käsitteen tyhjentävä määrittely on ongelmallista (Meisalo & Lavonen 1994, 20) ja siksi määrittely on tehtävä monesta eri näkökulmasta. McNeilin (1981) mukaan opetussuunnitelma on keino suunnata kasvatusta ja välittää sellaisia tavoitteita, joita pidetään arvokkaina ja tärkeinä. Opetussuunnitelman takana on aina jokin taustaideologia, joka ohjaa suunnitelman laatimista. Esimerkiksi integraatio- ja inklusiiokehityksen myötä on luovuttu erityisryhmille luoduista opetussuunnitelmista. Tilalle ovat tulleet yksilölliset suunnitelmat, jotka pohjautuvat yhteiseen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2001). Erityisyys huomioidaan käytännön opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa (Kavale, Forness & Bender 1988). Ammatillisen koulutuksen vahvoja ideologioita ovat koulutuksen työelämävastaavuus, alueellinen ja seudullinen yhteistyö sekä koko ikäluokan kouluttaminen toisen asteen koulutuksessa. Toiminnan tuloksellisuus ja jatkuva oman toiminnan arviointi (Opetushallitus 2006b) ovat myös arkipäivää ja taustalla vaikuttaa vielä huoli työvoiman riittävydestä. Kaikkien näiden kesken saattaa olla vaikeaa löytää yksimielisyyttä siitä, mitä ominaisuuksia oppilaissa ja opiskelijoissa pitäisi kehittää ja miten se tapahtuu.

Madauksen ja Kellaghanin mukaan (1992, 128–129) opetussuunnitelma heijastaa aina ympäröivää kulttuuria ja sen arvoja. Samaa mieltä on McNeil (1981, 295), joka painottaa, että opetussuunnitelma heijastaa tekijöidensä käsitystä yhteiskunnallisesta elämästä, ihmisestä ja oppimisesta. Ammatillisessa koulutuksessa kuvioon liittyvät vielä eri koulutusalat, tutkinnot, ammattiryhmät, paikalliset olosuhteet sekä työnantajien intressit. Kun kaikki intressiryhmät on otettu mukaan opetussuunnitelmien laadintaan, on kyse välttämättä

kompromissista, etujen yhteensovittamisesta ja poliittisesta kompromissista (Hamilton & Weiner 2003). Poliittista näkökulmaa korostaa myös Atjonen (1993, 15), jonka mukaan yhteiskunta eli viime kädessä eduskunta ja maan hallitus ilmaisevat koulutusta koskevan tahtonsa lainsäädännössä. Välijärven (1993, 6) mukaan opetussuunnitelman tietorakenne on vain yksi tiedon tulkinta, joka väistämättä sitoutuu tiettyyn arvojärjestelmään ja on aina poliittisten päätösten kohde.

Johanssonin (2003) mukaan opetussuunnitelma on väline tai paikka, jonka avulla kukin sukupolvi määrittelee itsensä ja vastaa erilaisiin moraalisiin, eettisiin ja käytännöllisiin kysymyksiin kuten: Millaisiksi kansalaisiksi haluamme lastemme ja nuortemme kasvavan? Miten haluamme heidän olevan ja käyttäytyvän? Mitä heidän pitäisi oppia? Yhteiskunnassa tapahtuvat arvojen ja normien yhä nopeammat muutokset luovat jatkuvia paineita opetussuunnitelmien muutoksille. Hirsjärvi (1983, 132) kuvaa opetussuunnitelmaa kaikkien niiden toimien etukäteissuunnitelmaksi, joilla pyritään koululle asetettuihin tavoitteisiin. Tulevan ennakointi on kuitenkin hankalaa, sillä poliitikot, virkamiehet, tutkijat, insinöörit, vanhemmat tai opettajat näkevät tulevaisuuden eri tavoin, ja kaikilla on halu tuoda opetussuunnitelmiin oma näkemyksensä.

Heinosen (2005, 17) mukaan opetussuunnitelma on metafora siitä, miten koulussa eletään. Mikäli koulun käytänteiden halutaan muuttuvan, tulisi opetussuunnitelmassa luoda uudenlainen metafora koulun työskentelystä. Toisaalta opetussuunnitelma on myös opettajien työn ja toimeentulon väline ja sen rakenteeseen vaikuttavat eri opettajaryhmien erilaiset intressit (Johansson 2003). Opetussuunnitelmilla ja etenkin niiden laatimisella on siten myös opettajien sitouttamiseen ja koulun kehittämiseen liittyviä tavoitteita (Syrjäläinen 1994, 16 – 17).

Opetussuunnitelmat voidaan karkeasti jakaa oppiainejakoisiin ja hallinnollisesti painottuneisiin opetussuunnitelmiin (Lehrplan) ja opetussuunnitelmiin, jotka painottuvat pedagogiikkaan ja oppimiskokemusten suunnitteluun (curriculum) (Meisalo & Lavonen 1994, 20). Patrikaisen ja Myllerin (2002) mukaan opettajien opetussuunnitelma-ajattelu on yhteiskunnan muuttumisen myötä siirtymässä yhä enemmän curriculum-mallin suuntaan. Ammatillisessa koulutuksessa suunta on selvästi nähtävissä, sillä lähtökohtana ovat työelämästä nousevat tehtäväkokonaisuudet ja opiskelijan oppimisprosessi, ei opiskeltava oppiaine (Opetushallitus 2001, 9). Curriculum-ajattelua kuvastaa myös ammatillisessa koulutuksessa tapahtunut valinnaisten opintojen mukaan ottaminen sekä aiemmin opitun tunnustaminen ja hyväksilukeminen. Opetuksessa ja arvioinnissa lähdetään yhä enemmän opiskelijan tarpeista ja kokemuksista, ei opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Opetussuunnitelman käsite on siten muuttuva, samoin kuin sen toteuttaminen.

Opetussuunnitelma voidaan siis määritellä monella eri tavalla, mutta kaikille näkökulmille on yhteistä se, että opetussuunnitelma on kompromissi ja se heijastaa oman aikansa arvoja. Tutkimuksessani opetussuunnitelman käsite on kaksijakoinen. Lähtökohdan muodostaa opetushallinnon tuottama opetussuunnitelman perusteet, joka nähdään Savan (1980, 6) mukaisesti ”heijastamana

yhteiskunnan yleisestä koulutus-, talous ja sosiaalipolitiikasta ja -ideologiasta”. Toinen osa muodostuu koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmasta, joka laaditaan perusteiden pohjalta ja on ”toteuttajien käytännön tulkinta ja muokkaus opetukseen soveltuvaksi”. (Sava 1980, 6–9.)

3.2 Opetussuunnitelmien toteutumisen monet muodot

Opetussuunnitelman toteutuminen voidaan Savan (1980, 18) mukaan määritellä tahtona toimia kirjoitetun opetussuunnitelman mukaisesti. Toiminnan seurauksena on tavoitteenmukainen muutos oppilaassa. Opetussuunnitelma ei aina toteudu ja esteiden voidaan katsoa johtuvan esimerkiksi toteuttajien opetussuunnitelmalle ristiriitaisista arvostuksista, jolloin puhutaan arvo- tai valtaesteistä. Opetussuunnitelman toteutumisen esteinä voivat toimia myös puhtaasti käytännölliset esteet, joita ovat esimerkiksi puuttuvat voimavarat tai opettajan puutteelliset taidot. Monet opetustilanteissa vaikuttavat psykologiset tekijät saattavat estää opetussuunnitelman toteutumisen. Ne saattavat liittyä opiskelijan tai opettajan ominaisuuksiin tai vuorovaikutustilanteisiin (Sava 1980, 20 – 27). Näitä opetussuunnitelman toteutumisen esteitä ja edistäjiä sekä oppilaitoksessa syntyviä erilaisia opetussuunnitelmia tarkastelen seuraavaksi eri näkökulmista.

Hinsonin (1991) mukaan opetussuunnitelman uudistamisesta on pitkä matka arkisen kasvatustyön muuttumiseen, sillä todelliset muutospaineet tulevat koulun ulkopuolelta ja koulun toiminnot muuttuvat hitaasti ja ennakoimattomasti (Hartland 1992). Cubanin (1992a) mielestä onkin syytä tehdä ero opetussuunnitelman ja todellisen opetustoiminnan välillä. Syrjäläisen (1990, 135) mukaan opettajat perustavat opetuksensa opetussuunnitelman sijasta omiin kokemuksiinsa ja intuitioonsa. Johansson (2003) on samaa mieltä ja väittää, että kirjoitettu opetussuunnitelma on aivan eri asia kuin se, mitä opetetaan ja mitä opitaan. Siksi oppilaitoksissa toteutetaan monenlaisia opetussuunnitelmia. Opiskelijat luovat omat opetussuunnitelmansa, jotka poikkeavat opettajan opetussuunnitelmista ja kirjoitetuista dokumenteista. Heinosen (2005, 19) mukaan on tärkeää tiedostaa nämä eri opetussuunnitelmat, koska koulun muutoksia tutkitaan ainoastaan virallisten opetussuunnitelmien pohjalta sen sijaan, että tutkittaisiin sitä, kuinka opettajat todellisuudessa opettavat ja oppilaat oppivat. Sahlberg (1996, 212 – 213) esittää, että koulun muutosta tuli tarkastella holistisesti, kokonaisuuksista käsin, jotta muutosta ymmärrettäisiin paremmin.

Opetussuunnitelmien toteutumista voidaan tarkastella myös eri tasoilta, kuten lain ja asetuksen, opetussuunnitelman perusteiden, koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman tai opettajan ja opiskelijan tasolta. Näistä eri opetussuunnitelmista voidaan vastaavasti käyttää käsitteitä kirjoitettu, toimeenpantu, koettu ja toteutunut opetussuunnitelma. (McNeil 1981, 81; Kangasniemi 1989; Kari 1994; Lahdes 1997, 2; Honkanen 2006, 58.) Cuban (1992b) mukaan koulussa toteutuu vähintään viisi erilaista opetussuunnitelmaa riippuen siitä

tasosta, mistä puhutaan. Suositeltu opetussuunnitelma tarkoittaa koulutuspoliittista ohjelmaa, jonka pohjalta laaditaan ja hyväksytään virallinen opetussuunnitelma. Ammatillisessa koulutuksessa tämä merkitsee opetussuunnitelman perusteita. Virallinen opetussuunnitelma vastaa koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaa. Opetettu opetussuunnitelma tarkoittaa sitä opetussuunnitelmaa, jota kukin opettaja opetuksessaan toteuttaa. Testien ohjaama opetussuunnitelma perustuu esimerkiksi valtakunnallisiin kokeisiin. Opittu opetussuunnitelma on se opetussuunnitelma, jonka opiskelijat ovat todellisuudessa oppineet.

Mikäli vastaavuus eri opetussuunnitelmien välillä on hyvä, toteutuu opetussuunnitelmien mukaisesti. Mikäli vastaavuus eri tasojen välillä on huono, puhutaan piilo-opetussuunnitelmasta. Uusikylä ja Atjonen (2000, 49) sekä McNeil (1981, 236) määrittelevät piilo-opetussuunnitelman sellaiseksi kouluopetuksen vaikutukseksi, jota kukaan ei ole varsinaisesti suunnitellut tai tarkoittanut. Piilo-opetussuunnitelmaksi voidaan tulkita myös koulutuksen tavoite tukea kullakin hetkellä vallalla olevaa yhteiskuntajärjestystä ja vanhempien kulttuuriperinnön siirtämistä nuorille. Siirrettävän kulttuuriin sisällöistä päättävät hyvän koulutuksen ja yhteiskunnallisen aseman saavuttaneet ihmiset. Päätökset eivät vastaa kaikkien yhteiskuntaluokkien tarpeita tai edellytyksiä yhtä hyvin. Opiskelijat saattavat olla eri asemassa asetettujen tavoitteiden suhteen, tai heidän kommunikaatioonsa ja habitukseensa saattaa liittyä ominaisuuksia, jotka eivät vastaa opettajien ja koulu yhteisön odotuksia. (Willis 1984; Broady 1994; Hamilton & Weiner 2003; Kärkkäinen 2004.)

Myös etninen kulttuuritausta saattaa vaikuttaa piilo-opetussuunnitelman syntymiseen. Markkasen (2003) mukaan esimerkiksi romanilapsia siirretään helposti erityisopetukseen, heihin ei panosteta tarpeeksi, vaan vaatimustasoa lasketaan. Toisaalta kulttuuria saatetaan ottaa huomioon liiaksikin esimerkiksi sallimalla poissaoloja, jolloin tavoitteellinen opiskelu vaarantuu. (Opetushallitus 2004c.) Erityisopiskelijan kohdalla voidaan myös antaa myöden ja lakata yrittämästä, jolloin piilo-opetussuunnitelma ilmenee tavoitetason alhaisuutena. Opiskelijalle annetaan vähemmän vaativia tehtäviä, jolloin hän jää yhä enemmän jälkeen tutkinnon tavoitteista ja ajautuu yhä madaltuvien tavoitteiden kierteeseen. Toisaalta erityisopiskelijalle saatetaan antaa hyvästä yrittämisestä tai hyvästä käytöksestä hyvitystä, jolloin opiskelijan realistinen kuva omista kyvyistä saattaa hämärtyä. Eggleston (1977, 117) väittää, että piilo-opetussuunnitelma on sosiaalisen kontrollin väline sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta. Sen kautta jaetaan erilaisia tehtäviä erilaisille opiskelijoille. Nämä hienovaraiset ohjautumiset vaikuttavat siihen, miten opetussuunnitelma kunkin kohdalla toteutuu ja siihen, miten elämä tulevaisuudessa järjestyy.

Muita syitä piilo-opetussuunnitelmien syntymiseen saattavat olla esimerkiksi sukupuoleen liittyvät, kuten eri ammanteista muodostuneet, mielikuvat tyttöjen ja poikien oppimisesta ja soveltuvuudesta eri aloille. (Jakku-Sihvonen, Lindström & Lipsanen 1996; Hautamäki, Arinen, Hautamäki, Kupiainen, Lindblom, Mehtäläinen, Niemivirta, Rantanen & Scheinin, 2002; Gordon 2004; Lahelma 2004; Lyytinen 2004; Scheinin; 2004; Yrjölä 2004). Johansson (2003) jopa rinnastaa feministisestä näkökulmasta tehdyn opetussuunnitelmatutkimuksen eri

sosiaaliluokkien näkökulmasta tehtyyn tutkimukseen. Opetussuunnitelmatutkimusta, seminaareja ja julkaisuja ovat aikaisemmin tuottaneet miehet ja näkökulma on väistämättä muodostunut miehiseksi. Samanlaiseen tulokseen on päätynyt Lahelma (1992, 118), kun hän väitöskirjansa yhteenvedossa toteaa, että sukupuolineutraali opetussuunnitelma sukupuolistuu kohdatessaan koulun todellisuuden ja ns. poikien aineet näkyvät tärkeämpinä kuin tyttöjen valitsemat aineet. Käyhkö (2006) puolestaan tarkastelee siivoojan ammattiin valikoitumisen ja kouluttautumisen polkua sukupuolen näkökulmasta ja yhdistää siihen yhteiskunnalliset ja moraaliset näkökulmat.

Poikien ja tyttöjen erilaiset koulutuslavalinnat ovatkin nykyisin kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteina. Samalla pohditaan miten opetussuunnitelmallisesti voitaisiin edistää molempien sukupuolien hakeutumista kaikkiin ammatteihin (Millman 1993; Johansson 2003). Poikien suuri määrä erityisopetuksessa on myös synnyttänyt pohdintaa opetussuunnitelmien tai opetuskäytäntöjen syrjäyttävistä mekanismeista (Kivirauma ym. 2006). Koulutuksen ja opetussuunnitelmien toteutumisen tutkiminen on siten myös poliittista diskurssia, pedagogista vaikuttamista ja ongelmien esille nostamista.

Piilo-opetussuunnitelmaa lähdetään useimmiten määrittämään negatiivisesti. Mielenkiintoisen poikkeuksen tekevät Waxman ym. (2004), kun he lähtevät tarkastelemaan niitä tekijöitä, jotka saavat jotkut heikoistakin olosuhteista lähtevät nuoret onnistumaan opinnoissaan. Heidän mukaansa onnistumisen ilmapiiri syntyy opettajan tuella ja positiivisilla odotuksilla oppimistulosten suhteen. Heidän mielestään kolme tärkeintä onnistumista edistävää tekijää ovat välittävä huolenpito, positiiviset ja korkeat odotukset sekä osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuus (Waxman ym. 2004). Brownin (2004) mukaan huomion kiinnittäminen pelkästään onnistumista tukevaan ilmapiiriin on aiheuttanut pitkittäistutkimuksissa positiivisia tuloksia.

3.3 Opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelmatutkimusta voidaan tehdä laadintaa ohjaavien periaatteiden tai mekanismien kannalta, laadintaprosessin, toteutumisen, vaikutusten tai sisältöjen kannalta. Näkökulma voi vaihdella kansainvälisten vertailujen tasolta kansallisten opetussuunnitelmien tai yksittäisen opiskelijan opetussuunnitelman tutkimiseen. Opetussuunnitelmaudistusten yhteydessä tutkijoiden tehtävänä on selvittää, miten uudistus on toteutunut, miltä osin se on jäänyt toteutumatta ja mitä ovat ongelmat ja toisaalta hyvät asiat. Tässä tutkimuksessa rajoitun tarkastelemaan arviointi- ja seurantatutkimuksia erityisopetuksen ja syrjäytymisen vaarassa olevien opiskelijoiden näkökulmasta. Koska koulutukselliset järjestelyt ovat hyvin erilaisia eri maissa, ei kansainvälistä opetussuunnitelmatutkimusta voi kytkeä koulumuotoihin tai -asteisiin, vaan se on liitettävä lähinnä koulutettavien ikään. Siksi olen tähän raporttiin sisällyttänyt pääasiassa tutkimustietoa, jotka sivuavat nuorisoi-kuokkaa eli 15-vuotiaita ja sitä

vanhempia ammatillisessa koulutuksessa olevia nuoria. Monissa maissa viitataan syrjäytymisproblematiikkaan ja alisuoriutumiseen, joten nämä ydinasiat näyttävät olevan yhteisiä kaikille.

3.3.1 Opetussuunnitelmatutkimuksen nykytilan kriittinen tarkastelu

Opetussuunnitelmatutkimusta ohjaa nykyisin Aution (2002) mukaan globaalitalous. Koulutuksen ja opetussuunnitelman rakenteita uudistetaan maailmanlaajuisesti taloudellista kilpailukykyä korostaen ja kansallisvaltioiden (koulutus)poliittinen painoarvo vähenee eikä kansallisia tarpeita oteta huomioon. Aution mukaan kasvatustieteellinen tutkimus on seurailut tätä kehitystä myötäillen. Opetussuunnitelmasta on tullut tekninen ja menetelmällinen asia, ei niinkään yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ongelmien identifiointiin ja niiden koulutuksellisiin ratkaisuihin paneutuva asia. Toisaalta yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset hiipivät opetussuunnitelmiin, vaikka niitä ei sinne tarkoituksellisesti sisällytettäisikään. Hosio-Paloposken (2006) tekemä tutkimus esimerkiksi osoittaa, miten teknologisten järjestelmien toimintaperiaatteet sulautuivat koulukasvatuksesta käytävään keskusteluun 1950-luvun molemmin puolin.

Autio (2002) väittää, että opetussuunnitelmien uudistusta johtavat liiaksi koulutyöstä erillään olevat asiantuntijat ja hallintoihmiset. Globalisaation myötä huomio kiinnitetään laatujärjestelmiin, muutosagenttiopettajuuteen, uusiin oppimisympäristöihin ja muihin puhtaasti organisatorisiin tai ideologisesti yksisilmäisiin ratkaisuihin. Hänen mielestään on sivuutettu ne suuret rakenteelliset muutokset, jotka yhteiskuntaa ravistelevat. Näitä ovat esimerkiksi pitkittyvä ja uudentyypinen rakenteellinen työttömyys, jossa työvoiman tarjonta ja kysyntä eivät kohtaa, tai työelämämuutosten vaikutukset perheiden kautta kasvatukseen ja perussosialisaation epäonnistumiseen. Aution mukaan ne eivät ole löytäneet tietään työssäoppimisen ja ammatillisen kasvun psykologisoiviin ja ”ongelma-keskeisiin” ohjelmiin.

Opetustyön kuormittavuutta lisää valtakunnan tason koulutuspoliittisen näkemyksen puute (Autio 2002), jolloin sisällöllisen koulutuspolitiikan harjoittaminen näyttää ainakin osaksi kutistuneen tehokkuuden vaikutelmaan tähtääviksi arviointivetoisiksi näennäisreformiksi. Autio väittää tutkimuksessaan, että opetussuunnitelmien laadintaa ohjaavat liiaksikin työelämän vaatimukset, globaali kilpailutalous ja asiantuntijaohjaus. Opettajien ammatillista autonomiaa ja vapautta ollaan rajoittamassa, vaikka hänen mukaansa kyseessä ovat juuri tekijät, jotka tekevät suomalaisesta koulutuksesta korkeatasoisen (Autio 2006).

Williamsin ja McNamaran (2003) mukaan opetussuunnitelmatutkimus on Irlannissa ollut laajaa ja intensiivistä. Tutkimusta ovat tehneet opetussuunnitelmaspesialistit, filosofit, sosiologit sekä teollisuuden ja nuorisojärjestöjen edustajat. Kaikille on yhteistä kriittinen suhtautuminen nykyisiin opetussuunnitelmiin ja niihin liittyviin alisuoriutumista edistäviin tekijöihin. Kirjoittajat väittävät, etteivät keskustelijat kuitenkaan osallistu esimerkiksi hankkeisiin,

joissa näihin ongelmiin etsitään todellisia ratkaisuja. Tutkijat etsivät opetus-suunnitelmallisia ratkaisuja, vaikka ratkaisun avaimet saattaisivat olla joissakin paljon käytännöllisimmissä asioissa, kuten lahjakkuuden uudelleenmäärittelyssä tai opintojen tavoitteiden asettamisessa. Teoria ja käytäntö eivät siten kohtaa eivätkä kentän toiveet saavuta päättäjien tietoisuutta.

Johansson (2003) esittää, että aikaisempaa tutkimusta hallitsivat koulutusjärjestelmiin, demokratiaan, tasa-arvoisuuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvät aiheet. Nyt koulutusta ohjaavat kansalliset opetussuunnitelman perusteet ja koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmat. Paikallisilla toimijoilla on enemmän vapautta toimia ja tehdä itsenäisesti päätöksiä. Ollaan siirtymässä yhtenäisistä käytänteistä monimuotoisempiin ratkaisuihin. Nyt käytetään keskeisinä käsitteinä yksilöllisiä valintoja, vanhempien vastuuta, tehokkuutta ja kilpailua. Koulutus nähdään ensisijassa yksityisenä ja kaikille kuuluvana hyvänä. Johanssonin (2003) mukaan myös tutkijan asema on muuttunut opetussuunnitelmamuutosten ohessa. Keskitetyn opetussuunnitelman aikaan tutkimusta tehtiin tieteelliseen positivistiseen paradigmaan pohjautuen, jolloin koulutuksesta päättävien poliitikkojen ja tutkijoiden välille tehtiin tarkka ero. Poliitikot määrittivät tavoitteet ja tekivät kysymykset ja tutkijat hakivat kysymyksiin vastaukset. Tutkijat kuitenkin syrjäytyivät varsinaisesta opetuksesta, kun sitä alettiin määrittää paikallistasolla tapahtuvien prosessien kautta. Johansson tarkastelee asiaa ruotsalaisesta näkökulmasta, mutta kehitys on ollut hyvin samansuuntainen Suomessa.

Ruotsissa ja Suomessa on osa paikallistason toimijoista jättänyt uudistukset huomioimatta ja se näkyy esimerkiksi siten, että opetussuunnitelma on suora kopio kansallisesta opetussuunnitelmasta. (Johansson 2003; Väyrynen 2004b.) Paikallista kulttuurinmuutosta ei ole tapahtunut. Opettajat ovat säilyttäneet roolinsa traditionaalisina opettajina, eikä kehittymistä laaja-alaisiksi opetusalan ammattilaisiksi ole tapahtunut, eikä myöskään uutta hallintokulttuuria ole päässyt syntymään. Tutkijoiden mukaan opettajat myös tietoisesti vastustavat muutosta ja kokevat sen merkityksettömäksi. He tuntevat työtaakkansa lisääntyvän ja kokevat olevansa tiukemman kontrollin ja seurannan alaisina. (Johansson 2003.)

Nykyisin opetussuunnitelma on kuvaus tavoitteista. Paikallisella tasolla kuvataan miten näihin tavoitteisiin päästään ja arvioidaan tavoitteiden saavuttamista. Koko järjestelmä on mukana opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja tuloksellisuuden arvioinnissa ja kaikkien oletetaan ohjaavan sitä oikeaan suuntaan. Opetushallinnon rooliksi jää resurssien ohjaaminen paikalliseen toimintaan ja selvitystyöhön, mikä vaatii tiivistä yhteistyötä käytännön toteuttajien ja tutkijoiden välillä.

Suunniteltu opetussuunnitelma ja toteutettu opetussuunnitelma ovat siis lähentyneet toisiaan, koska ne tehdään samassa ympäristössä paikallisesti. Miten tämä on muuttanut tutkijoiden ja opettajien rooleja ja miten yhteistyö toimii? Tutkijoiden tulee tuottaa opettajien käyttöön tietoa, jota he voivat hyödyntää opetuksessaan. Opettajien tulee myös kyetä viestimään tutkijoille tutkimustarpeita ja pystyä hyödyntämään saatuja tutkimustuloksia. Opettajan tulee

jatkuvasti reflektoida ympäristöään, arvioida toimintaansa oman itsensä, kollegoiden, opiskelijoiden ja muiden koulumaailman vaikuttajien kanssa ja käydä näistä asioista dialogia eri tilanteissa. Opettajan rooli on siten muuttunut, heidän on pystyttävä käsitteellistämään toimintaansa ja osaamistaan – muuttamaan hiljainen tieto sanoiksi ja teksteiksi. (Johansson 2003.)

Johanssonin (2003) mukaan opetussuunnitelmatutkimukseen kuuluu myös opetussuunnitelman merkityksen tutkiminen, koska se on hyvin erilainen eri osapuolille ja eri tilanteissa. Hyvin menestyvien opiskelijoiden kohdalla opetussuunnitelmaa sovelletaan eri tavoin kuin heikommin menestyvien tai erityisopiskelijoiden kohdalla. On siis nähtävissä piilo-opetussuunnitelmia, joita opettajat hyvin intuitiivisesti ja toisaalta myös tarkoituksenmukaisesti soveltavat.

Tämän päivän suureksi kysymykseksi Johansson (2003) samoin kuin Autio (2002) nostavat markkinatalouden kilpailua lisäävän vaikutuksen, joka ei lisää ihmisten välistä tasa-arvoa, vaan sen tavoitteena on poimia parhaat joukosta ja lisätä epätasa-arvoisuutta. Toinen tärkeä asia on yhtenäistyvän Euroopan ja globalisoitumisen vaikutus tulevaisuuden opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmatutkimuksen ja siihen osallistuvien tutkijoiden tärkeä tehtävä on tutkimuksen kautta tehdä nämä haasteet näkyviksi. Seuraavana käsiteltävät arviointitutkimukset ovat yksi tiedon keräämisen, analysoinnin ja tulkinnan keino, joka kohdistuu myös suunnitelmien tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen.

3.3.2 Arviointitutkimuksia opetussuunnitelmauudistusten näkökulmasta

Arviointitutkimuksen ja tieteellisen tutkimuksen raja on häilyvä, sillä varsinkin Euroopan Unionin tekemissä arviointitutkimuksissa tuotetaan tieteellistä tietoa ja toisaalta käytetään sitä poliittisen päätöksenteon pohjana. Ammatillista koulutusta koskevaa laajaa arviointitutkimusta toteuttaa CEDEFOP (The European Centre for the Development of Vocational Training), jonka kansainväliset arviointitutkimukset ovat tuottaneet relevanttia ja ajankohtaista tietoa ammatillisesta koulutuksesta monista eri näkökulmista.

Descy ja Tessaring (2005, 11) tuovat arviointitutkimuksissa vahvasti esille ammatillisen koulutuksen sosiaaliset ja ekonomiset sidokset. Opetussuunnitelmauudistuksissa on tärkeää, että siinä ovat mukana kaikki osapuolet kuten työelämä, opettajat, poliittiset vaikuttajat, vanhemmat ja muut hallinnonalat. Opetussuunnitelmien muuttaminen ei siten ole pelkästään opetustoimen asia, vaan mukana on koko yhteiskunta. Muutoksien tulisi myös tapahtua samanaikaisesti kaikilla tasoilla; oppimisen ja opettamisen, oppilaitoksen, opetushallinnon ja politiikan tasolla, jotta muutoksilla olisi mahdollisuus onnistua parhaalla mahdollisella tavalla. (Descy & Tessaring 2005, 132; Sahlberg 1996, 212 – 223.)

Ammatillista koulutusta tulee tarjota myös niille, joiden on vaikea selviytyä valtavirran vaatimuksista. Descyn ja Tessaringin (2005, 210 – 212) mukaan on tärkeää sisällyttää koulutuksen arviointiin taloudellisten vaikutusten ohessa vaikutukset sosiaaliseen pääomaan ja yhteiskunnalliseen hyvinvointiin.

Euroopan tasolla koulutuksen on todettu vaikuttavan positiivisesti muun muassa rikollisuuden vähenemiseen, sosiaalisen koheesion lisääntymiseen, kansalais-tietoisuuden lisääntymiseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumiseen. (Descy & Tessaring 2005, 225.)

Suomessa Opetushallituksen tekemät arvioinnit ovat keskittyneet eri oppi-aineiden oppimistulosten arviointiin tai ammatillisessa koulutuksessa eri koulutusalojen kokonaisarviointiin (Räisänen & Frisk 2002, 5). Niissä on mukana myös osioita, joissa tarkastellaan opetussuunnitelmien toteutumista käytännön opetustyössä ja siksi ne voidaan lukea osaksi opetussuunnitelma-tutkimusta. Koska arviointitutkimusten tiedot ovat systemaattisesti ja huolella kerättyjä, voidaan ne tulkita tieteellisesti luotettaviksi.

Ammatillisen koulutuksen piirissä on tehty vuosien 1995 – 2001 aikana yhteensä kaksitoista arviointitutkimusta, joista pelkästään erityisopetukseen keskittyy vuonna 1996 tehty erityisopetuksen tilan arviointi (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996). Tämän tutkimuksen kannalta ovat relevantteja Kuorelahden (1996) artikkeli peruskoulun sopeutumattomien erityis-luokkaopetuksen tehokkuudesta ja vaikuttavuudesta ja Männyn artikkeli (1996) ammatillisten erityisoppilaitosten tuloksellisuudesta.

Kattavan katsauksen kaikkiin arviointitutkimuksiin ovat tehneet Räisänen ja Frisk (2002). Yhteenvedon mukaan opetussuunnitelmajärjestelmä ja opetussuun-nitelmat antavat hyvät lähtökohdat yksilöllisten opinto-ohjelmien toteuttamiselle ja opiskelun joustavuudelle. Pelkoa opetussuunnitelman toteutumattomuudesta kuitenkin esiintyy ja yhdessä voimavarojen puutteen kanssa se estää erityis-opetuksen järjestämistä. Koulutusalaivalikoima on erityisopetuksessa suppea, asenteet eivät ole kannustavia ja henkilöstörakenne, opiskelijahuolto sekä avustava henkilöstö ovat puutteellisesti resursoitu. Tärkeäksi asiaksi nostettiin yhteistyö peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten välillä (Räisänen & Frisk 2002, 28).

Räisänen ja Friskin julkaisussa (2002) esitellään myös hyviä käytäntöjä, joista kahdessa erityisopetus ja huolenpito syrjäytymisvaarassa olevista opiskelijoista ovat pääteemoja, ja kahdessa muussakin erityisopetus on mainittu. Hyvin järjestetty erityisopetus näyttää olevan ominaista laadukkaasti toimivalle oppilaitokselle. Erityisopetukseen liittyviä tai sen liepeillä liikkuvia kehittämis-projekteja on julkaisun mukaan oppilaitoksissa runsaasti. Niiden antama hyöty jää kuitenkin vähäiseksi, ellei niiden kautta saatua osaamista siirretä organisaation osaamiseksi. Monet hyvätkin käytännöt saattavat unohtua, ellei niitä liitetä käytännön toimintaan esimerkiksi opetussuunnitelmien kautta. (Haapakorpi 2006; Lappalainen & Hotulainen, 2006.)

Yhteenvedossa erääksi parantamiskohteeksi nähtiin fyysisen oppimisympä-ristön kehittäminen vastaamaan opetussuunnitelmien edellyttämiä pedagogisia valmiuksia (Räisänen & Frisk 2002, 25). Itsenäinen opiskelu, pienryhmäopetus, työvaltainen opetus tai yksilöllinen opetus vaativat toisenlaisia tiloja ja varustelua kuin perinteinen luokkaopetus. Erityisopetuksessa mukaan tulevat erilaiset apuvälineet, avustava henkilöstö sekä erilaisten oppimistavoitteiden

mukanaan tuomat tarpeet, joita ei ole tarpeeksi otettu huomioon erityisopetuksen toteuttamisessa.

Koulutuksen järjestäjän erityisopetussuunnitelmia on kehitetty Opetushallituksen hankkeessa, jossa kymmenen koulutuksen järjestäjää laati oman erityisopetuksen suunnitelman. Hankkeessa tuotetuista erityisopetuksen suunnitelmista tehtiin analyysi, jonka tavoitteena oli tuottaa yleistä tietoa niiden rakenteesta ja sisällöistä sekä erityisopetuksen järjestämisen periaatteista ja HOJKS-prosessista. Projektissa tuotettiin kolmenlaisia erityisopetuksen suunnitelmia:

1. Laaja erityisopetuksen suunnitelma käsitteli asioita kattavasti ja monipuolisesti, siihen sisältyi erityisopetuksen yhteiskunnallisen merkityksen pohdintaa ja erityisopetus liitettiin alueen muihin toimintoihin. Suunnitelman konkreettinen anti ruohonjuuritasolla työskentelevälle opettajalle saattoi kuitenkin jäädä vähäiseksi.
2. Perinteinen suunnitelma pitäytyi tarkasti lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden määräyksissä ja toiminta sidottiin vain heikosti muuhun yhteiskunnalliseen toimintaan. Siinä käytettiin opetusmaailman kieltä ja toimintamalleja. Perinteinen suunnitelma on hyvä ja käytännöllinen työväline opettajille ja linjaa hyvin toimintoja.
3. Suppea suunnitelma käsitteli tiukasti erityisopetusta osana kaikkea muuta opetusta. Vastuut olivat selkeästi määritellyt ja ne olivat suoraviivaiset. Hyvää tässä suunnitelmassa on se, ettei erityisopetukselle luotu omaa erillistä järjestelmää. Puutteena saattoi olla, ettei se ehkä avannut opettajille kaikkea sitä problematiikka, mitä erityisopetuksen järjestämiseen liittyy.

Erityisopetuksen käsittelyn taso vaihteli pinnallisesta hyvinkin syvälliseen tarkasteluun. Suunnitelmissa saatettiin keskittyä hyvin eri asioihin ja tämä kuvanee osaltaan asian uutuutta, kun voimavarat kuluvat kunkin koulutuksen järjestäjän sillä hetkellä tärkeiksi kokemuksiin asioihin. Kokonaisvaltainen erityisopetuksen suunnittelu ja kaikkien asioiden tasapuolinen käsittely vaatii edelleen kokemuksia käytännön toiminnasta, suunnitelmien tarkentamista ja kehittämistä. (Opetushallitus 2004a, 34 – 35.)

Suunnitelmat olivat hallintokeskeisiä ja vain muutamaan suunnitelmaan oli kirjattu opiskelijan persoonallisuuden tai myönteisen itsetunnon tukemiseen liittyviä asioita. Kansalliset linjaukset syrjäytymisen ehkäisemisestä, koko ikäluokan kouluttamisesta tai koulutuslavalikoiman laajentamisesta erityisopetuksessa eivät näissä suunnitelmissa juurikaan näkyneet. Erityisopetuksen resurssin periaatteet oli suunnitelmissa kuvattu varovaisesti. (Opetushallitus 2004a, 35.)

Edellä esitetyistä arviointitutkimuksista löytyvät samat elementit kuin tieteellisestä tutkimuksesta, joten niitä voidaan käyttää kehittämisen perustana

(Descy & Tessaring 2005, 10–11). Arvioinnin tarkoitus on auttaa päätöksenteossa ja asioiden toimeenpanossa. Siten arvioijalla, toisin kuin tutkijalla, on oikeus ja velvollisuus myös ottaa kantaa asioihin. Arviointitutkimus on kuitenkin useimmiten aikaan ja paikkaan sidottua, eivätkä tulokset välttämättä ole yleistettävissä. Opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä tehdään seuranta-tutkimuksia, joiden tavoitteena on arvioida miten muutokset toteutuvat ja näkyvät paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tieteellisin perustein toteutettuna myös niiden antamaa tietoa voidaan pitää luotettavana.

3.3.3 Opetussuunnitelmien toteutumista koskevia seuranta-tutkimuksia

Peruskoulun opetussuunnitelmat on uudistettu Suomessa vuosina 1985, 1994 ja 1998 ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmat vuosina 1986, 1995 ja 1998. Näitä uudistuksia on seurannut opetussuunnitelmaprosessi, jossa koulutuksen järjestäjät ovat tuottaneet uusittujen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta omat opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelmauudistusten toteutumisesta on tehty seuranta-tutkimuksia, joiden tavoitteena on ollut selvittää miten uudistus on toteutunut ja millainen opetussuunnitelman laatimisprosessi on ollut kentällä. Näitä seuranta-tutkimuksia tarkastelen seuraavaksi.

Peruskoulun vuoden 1985 opetussuunnitelmauudistusta ja siihen liittyvää muutosprosessia tarkastelee opettajien näkökulmasta Atjonen (1993). Päätösvaltaa siirrettiin tällöin keskushallinnolta paikallisille toimijoille ja opetussuunnitelmiin voitiin ottaa mukaan myös koulun sijaintipaikan näkökulmasta tärkeitä asioita. Atjonen (1993, 25) käsittelee tutkimuksessa opetussuunnitelman uudistamiseen liittyviä hallinnollisia ja pedagogisia ulottuvuuksia. Hänen mukaansa niitä ei voi käsitellä toisistaan erillään, koska opetussuunnitelman laadintaan ja toteuttamiseen sisältyy aina vallankäyttöä, intressiristiriitoja, kriittisiä ehtoja ja päätöksentekoprosesseja.

Atjosen (1993, 172) tutkimus osoitti, että opetussuunnitelma jää toteutumatta, jos opettajia ei kunnolla informoida asiasta. Opetussuunnitelman omakohtaisella laadinnalla on tutkimuksen mukaan sitouttava vaikutus (Atjonen 1993, 225). Tutkimus myös osoitti, että ensimmäisellä kierroksella päästiin hyvään alkuun, saatiin ongelmakohtia esille ja opittiin ylipäättänsä tekemään opetussuunnitelmatyötä. Keskeisenä kysymyksenä Atjonen (1993, 226) nosti esille kysymyksen siitä, mitä opetussuunnitelmalta oikein halutaan. Mielestäni samaa kysymystä pohditaan myös ammatillisen koulutuksen piirissä. Onko opetussuunnitelma opettajan pedagogis-didaktinen väline, hallinnollinen asiakirja vai molempia?

Stenström (1997) on tutkinut vuonna 1995 toteutettua toisen asteen ammatillisen koulutuksen rakenne- ja tutkintouudistusta. Tutkimuksen mukaan opettajat arvioivat työnkuvassa ja opetustoiminnassa tapahtuneen runsaasti muutoksia uudistuksen myötä (Stenström 1997, 73 – 74). Eniten muutosta on tapahtunut opetussisällöissä ja niiden kehittämisessä, yhteissuunnittelussa ja uusien opetusmenetelmien käyttöönotossa.

Ammatilliset perustutkinnot ja opetussuunnitelman perusteet uudistettiin jälleen vuosina 1999 – 2000. Uudistusta koskevan seurantatutkimuksen (Väyrynen 2004a) tarkoituksena oli selvittää, miten uudistuksen keskeiset koulutuspoliittiset tavoitteet olivat toteutuneet, mikä oli ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelman uudistuksen tilanne ja millaisia opetussuunnitelmat olivat. Väyrysen (2004a) tutkimusta varten tehtiin koulutuksen järjestäjille kysely, jossa pyydettiin tutkimukseen valikoituneilta koulutuksen järjestäjiltä opetussuunnitelmat, jotka analysoitiin ja lisäksi tehtiin haastatteluja. Vastausprosentit olivat varsin hyviä. Suomenkielisistä koulutuksen järjestäjistä 88 % ja ruotsinkielisistä 94 % osallistui tutkimukseen.

Tutkimuksen (Väyrynen 2004b) mukaan koulutuksen järjestäjät pitivät opetussuunnitelman perusteiden ohjausta riittävänä, mutta yhtä moni vastaaja koki normiluonteisuuden kahlitsevana. Koulutuksen tavoitteita pidettiin joillekin opiskelijoille liian korkeina ja tutkintojen välillä oli eroja vaaditun osaamisen tasoissa. Puutteena nähtiin, ettei opiskelijoilla ollut mahdollisuutta suorittaa tutkinnosta osia, jolloin työelämään siirtyminen tapahtuisi nopeammin. Tämä koskee erityisesti erityisopiskelijoita, joille laaja kolmivuotinen tutkinto saattaa olla ylivoimainen suorittaa. Vastaavaa keskustelua käydään edelleen esimerkiksi opetusministeriön asettamassa, koulutuksen rakenteissa pohtivassa työryhmässä (Opetusministeriö 2006).

Opetussuunnitelmajärjestelmän tuntemuksessa ja muissa opetussuunnitelma-käsitteissä näytti tutkimuksen mukaan olevan puutteita. Osa opetussuunnitelmista oli suoria kopiota opetussuunnitelman perusteista, jolloin tutkimuksessa tulkittiin, että koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaa ei ole laadittu eikä opetussuunnitelmassa ole huomioitu paikallisia painotuksia. Opetussuunnitelmien kieli muistutti perusteiden kieltä, käsitteitä ei ollut muutettu oppilaitoksen arkikielelle eikä kaikkia perusteiden osia ollut käsitelty koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa. (Väyrynen 2004b.)

Erityisopetuksen kannalta ongelmallista näyttää olevan erilaisten henkilökohtaisten suunnitelmien erottaminen toisistaan. Henkilökohtainen opetussuunnitelma, henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ovat käsitteinä epäselviä. (Väyrynen 2004b.) Väyrysen mukaan tilannetta pahentaa se, että nuorisoasteen koulutuksessa, aikuiskoulutuksessa ja erityisopetuksessa näillä käsitteillä on jo säädöksissä ja opetussuunnitelman perusteissa ristikkäisiä merkityksiä. Positiivista kuitenkin oli, että yhdeksän kymmenestä koulutuksen järjestäjästä ilmoitti laativansa henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat erityisopiskelijoille. Selvityksen mukaan 76 % koulutuksen järjestäjistä oli laatinut erityisopetuksen suunnitelman osaksi opetussuunnitelmien yhteistä osaa. (Pihlainen & Väyrynen 2004.) Tulosten mukaan koulutuksen järjestäjien rooli ja vastuu opetussuunnitelmatyössä on muotoutumassa, mutta muutosprosessi on hidas. Yli puolet seurantaan osallistuneista koulutuksen järjestäjistä arvioi opetussuunnitelman perusteiden ohjanneen heikosti ammatillista erityisopetusta ja erityisesti toivottiin lisää ohjeita paitsi erityisopetuksen toteuttamiseen myös opetuksen mukauttamiseen. (Pihlainen & Väyrynen 2004.)

Tutkimuksen tekijät toivat esille huolen, jonka mukaan opetussuunnitelmaa ei pidetä keskeisenä koko toimintaa ohjaavana työvälineenä, vaan pikemminkin velvoittavana ja hallinnollisena asiakirjana, joka ei mitenkään liity oppimiseen ja opetukseen. (Väyrynen 2004b; Atjonen 1993.) Opetussuunnitelmien rakenne vaihtelee ja niissä on erilaisia tulkintoja siitä, mitä koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman tulisi sisältää ja miten perusteiden vaatimat asia tulisi siinä esittää (Väyrynen 2004b).

Selvitykseen liittyi koulutuksen järjestäjille tehty kysely, jonka antamat tulokset olivat positiivisempia kuin opetussuunnitelma-analyysin pohjalta saadut tulokset (Väyrynen 2004b). Koulutuksen järjestäjät arvioivat, että opetussuunnitelmatyö on kehittänyt ja lisännyt yhteistyötä opettajien ja oppilaitosten välillä sekä sitouttanut opettajia. Nähtiin myös, että sen myötä oli käynnistynyt arvokeskusteluja tai ainakin näiden keskustelujen tarve oli tunnustettu. Huonona puolena koettiin, että koulutuksen järjestäjän rooli on vielä selkiintymätön, opetussuunnitelmien laatiminen on ollut työlästä, vienyt aikaa ja vaatinut resursseja. Opetussuunnitelmatyö koettiin jatkuvana ja pitkäjänteisenä työnä: ”Kehittämistyö ei lopu koskaan ja opetussuunnitelmaprosessissa joudutaan kirjaamaan aina vain jonkin vaiheen tuotos”. (Pihlainen & Väyrynen 2004.)

Koska edellinen tutkimus tehtiin varsin pian opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen, eivät koulutuksen järjestäjät olleet ehtineet vielä saada omaa uudistusprosessiaan loppuun viedyksi. Tilanne haluttiin siksi tarkistaa täydentävällä tutkimuksella, joka tehtiin vuoden 2005 alussa (Väyrynen 2005). Päätuloksena tästä tutkimuksesta oli, että koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmien hyväksymistilanne oli vuoden 2004 lopussa selvästi parempi kuin vuonna 2002 (Väyrynen 2005, 5). Positiivista muutosta oli tapahtunut etenkin henkilökohtaisten suunnitelmien ja erityisopetuksen osalta. Lisäksi opetussuunnitelmaan oli liitetty uusia asioita kuten kotien ja oppilaitosten välinen yhteistyö, opiskelijavalinta, opiskelijahuolto sekä tieto- ja viestintästrategia (Väyrynen 2005, 6). Kaikki edellä mainitut asiat ovat olleet vahvasti esillä koulutuksen kehittämissuunnitelmissa ja ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöä (459/2004) ja opetussuunnitelman perusteita uudistettaessa. Voidaankin sanoa, että yli puolet (56 %) koulutuksen järjestäjistä on reagoinut nopeasti muutoksiin ja pystynyt ennakoimaan niitä. Yhteistyö työelämän kanssa näytti lisääntyneen vuoden 2002 selvitykseen verrattuna ja vuonna 2004 peräti 96 % koulutuksen järjestäjistä ilmoitti tekevänsä yhteistyötä työelämän kanssa (Väyrynen 2005, 6). Opetussuunnitelmat ovat siten selvästi ohjanneet oppilaitosten työtä ainakin dokumenttien tasolla. Selviä viitteitä on siitä, että muutoksia tapahtuu myös käytännön toteutuksissa, mutta viive saattaa olla hyvinkin pitkä.

Erityisesti on huomattava tutkimustulos, jonka mukaan tutkintokohtaisiin osiin oli vuonna 2004 sisällytetty muitakin kuin opetussuunnitelman määräämiä asioita. Tällaisia olivat oppimateriaalit, oppimismenetelmät, oppimisympäristö, kuvaus tavoitteisiin yltäneestä koulutusprosessista sekä kuvaus opiskelijan sijoittumisprosessista työelämään. (Väyrynen 2005, 6.) Mielestäni tässä tulee selvästi esille tutkimuksen tietoa ja toimintaa lisäävä vaikutus ja toisaalta opetussuunnitelmatyön prosessinomaisuus. Ensimmäinen selvitys antoi tietoa

koulutuksen järjestäjille siitä, miten asiat ovat valtakunnan tasolla. Se tuotti opetussuunnitelmista jäsentynyttä tietoa, jonka varaan koulutuksen järjestävät saattoivat perustaa jatkotyöskentelyn ja uskallusta liittää mukaan myös omia, uusia asiakokonaisuuksia. Syrjäytymisen ehkäiseminen on yksi opetussuunnitelmiin liittyvistä uusista teemoista, jota tarkastelen seuraavaksi.

3.3.4 Opetussuunnitelmatutkimuksia syrjäytymisen näkökulmasta

Vieraantuminen, koulutukselliset epäonnistumiset, koulutuksen keskeytyminen ja syrjäytyminen ovat esillä opetussuunnitelmatutkimuksessa ja koulutuskeskustelussa monissa maissa. Williamsin ja McNamaran (2003, 368) mukaan syynä on se, että ongelmat ovat osoittautuneet sitkeämmiksi kuin alun perin odotettiin. Lisäksi Euroopan Unioni on kohdistanut rahoitusta koulutuksellisen tasa-arvoisuuden edistämiseen ja sitä kautta sosiaalisen tai koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseen. Kirjoittajien mukaan on tehty paljon työtä, mutta edistymistä ei ole juuri tapahtunut.

Euroopan Unionin piirissä on toteutettu 60 nuorten koulutukselliseen syrjäytymisteemaan liittyvää pilottiprojektia, joiden antamien kokemusten perusteella opetussuunnitelmia uudistettaessa olisi tärkeämpää kehittää filosofiaa ja metodologiaa kuin sisältöjä. Oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien kuvauksia sekä sosiaalisen ja persoonallisuuden kasvun elementtejä tulisi sisällyttää erityisesti niihin opetussuunnitelmiin, joita käytetään syrjäytymistä ehkäisevissä koulutuksissa. (Williams & McNamara 2003, 369.)

Syrjäytymisen teema on ollut erityisen ajankohtainen Irlannissa, jossa koulun keskeyttäjät tulevat useimmiten perheistä, joissa on työttömyyttä ja sosiaalisia ongelmia. Opetussuunnitelmallisista ja koulun keinoin ei ongelmaa ole pystytty ratkaisemaan. McCormacin (ks. Williams & McNamara 2003, 371) ajatus siitä, että opetussuunnitelmia koskeva tutkimus on tältä osin epäonnistunut, on ajatteleminen arvoinen väite. Hänen mukaansa opetussuunnitelmat nähdään yleensä toimivina eikä suuriin kokonaisuuksiin haluta puuttua, vaan puuhataan pienten ja helppojen asioiden kanssa. Gleesonin (ks. Williams & McNamara 2003, 372) mukaan uudistukset suodattuvat olemassa olevien opetussuunnitelmien kautta eikä muutosta ohjaa muuttuva yhteiskunta, työelämä ja sen tarpeet, vaan vanhat opetussuunnitelmat ja opetusjärjestelyt. Huolestuttavinta heidän mukaansa on kuitenkin se, että vaikka tutkimustulokset osoittavat selviä puutteita ja vinoutumia, mitään ei tapahdu. Syynä pidetään ainakin osittain opetussuunnitelmien ja koulutuksen vahvaa politisoitumista, joka hidastaa ja jopa estää uudistuksia ja vaikeuttaa vakavaa keskustelua opetussuunnitelmiin liittyvistä arvoista, tavoitteista ja rakenteista. Keskustelua, uudistusta ja hyvinkin radikaaleja kokeiluja tapahtuu marginaalissa, silloin kun koulutetaan vakavasti syrjäytymisen vaarassa olevia nuoria. Usein tällöinkin on kyse projekteista ja tavallinen valtavirtakoulutus jää elämään omaa muuttumatonta elämäänsä.

Miten sitten opetussuunnitelmiin pystyttäisiin oikeasti vaikuttamaan siten, että koulut ja oppilaitokset todella vastaisivat kaikkien opiskelijoiden tarpeisiin,

eivät vain akateemisesti lahjakkaiden? Kirjoittajien asenne uudistumiseen tuntui olevan hivenen pessimistinen eikä ratkaisuja ollut näköpiirissä. Opetuksen piirissä on paljon retoriikkaa opetuksen uudistumisesta, mutta todellisuudessa uudistuksia ohjaavat koulujen tilat, aikataulut ja opettajat. Uudistukset eivät ulotu opettajainkoulutukseen asti, joten kaikki jää oikeastaan ennalleen. (Williams & McNamara 2003, 373.) Koulutusta suunnittelevat ne, joiden kulttuuria koulun kautta uusinnetaan, eikä heillä ole uudistamisen tarvetta (Giddens 1997, 445 – 446). Lisäksi vahvasti keskitetty opetussuunnitelma on hidasliikkeinen ja kankea muuttua. Koulutus keskittyy liiaksi tukemaan opiskelijoiden hakeutumista jatko-opintoihin seuraavalle asteelle. Koulutuksen tulisi olla arvokasta ja hyödyllistä sellaisenaan, eikä vain eteenpäin vievänä elämänvaiheena. (Williams & McNamara 2003, 374.) Opinnoista on muodostunut ehkä liiankin tavoitehakuisia ja niistä on unohtunut oppimisen ja koulussa olemisen mukavat puolet. Tilannetta vielä korostaa se, että taide- ja taitoaineita jatkuvasti vähennetään tietuopuolisten aineiden kustannuksella. Nuorten luontainen aktiivisuus ja toiminnallisuus unohdetaan ja siitä tehdään ongelma. Saman johtopäätöksen on tehnyt Linnilä (2006, 254 – 257), kun hän toteaa, että kouluelämässä usein unohdetaan lasten luontainen toimeliaisuus tai persoonallisuuden piirteet. Esimerkiksi ujous koetaan ongelmana ja koulu-lykkäyksen perusteena.

Blanchettin (2006) tutkimus käsittelee vähemmistökansalaisuuksien opetusta, opetussuunnitelmia sekä opetuksen toteuttamista Yhdysvalloissa. Mustat oppilaat ovat yliedustettuina erityisopetuksessa ja heille määritellään erityisopetuksen peruste lähes kaksi kertaa niin usein kuin valkoisille oppilaille. Erityisopetuksessa opetussuunnitelmat muodostuvat tavoitteiltaan alhaisemmiksi, eikä opiskelijoilla ole jatko-opintomahdollisuuksia tai sitä osaamista, jota jatko-opintoihin tarvitaan. Tavoitteiden laskuun johtavat opettajien heikko koulutustaso, oppilaitosten huono varustelutaso etenkin teknologian osalta sekä esimerkiksi kieliopintojen rajallisuus. Kirjoittaja väittääkin, että Yhdysvalloissa erityisopetuksesta on muodostunut rotuerottelun hyväksyttävä väline. Suomessa ei aivan vastaavaa ongelmaa ole, mutta jonkinlaista yhteneväisyyttä on mielestäni havaittavissa syrjäytymisvaarassa olevien haasteellisten nuorten koulutuksessa silloin, kun heidän opintonsa järjestetään segregoidusti ja tavoitteiltaan muutettuina. Onko heillä reaaliset mahdollisuudet saada sellaista täydentävää opetusta, että he voivat halutessaan hakeutua jatko-opintoihin?

Rosenberg, Sindelar ja Hardman (2004) toteavat, että erityisopiskelijoiden opiskelun tavoitteita lasketaan ja tavoitteiden madaltaminen tuottaa heikkoja oppimistuloksia. Heidän mukaansa opetus tulisi toteuttaa tavallisen opetussuunnitelman mukaisesti ja opettajien tulisi olla mahdollisimman hyvin koulutettuja ja päteviä myös erityisopetuksen parissa.

3.3.5 Erityisopetusta ja erityisryhmiä koskevia opetussuunnitelmatutkimuksia

Viime vuosina on opetussuunnitelmatutkimusta tehty myös erityisopetuksen ja koulutuksellisen syrjäytymisen näkökulmasta. Valanne (2002) tarkastelee opetussuunnitelmia erityisopetuksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKSin kannalta. Tutkimuksessa paneudutaan niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat HOJKSin laatimiseen (Valanne 2002, 13) ja pohditaan erityiskoulujen olemassaolon oikeutusta sekä opettajien ammattitaitoa arvioida oppilaan oppimispotentiaalia ja sen pohjalta suunnitella ja toteuttaa yksilöllistä opetusta.

Valanteen (2002, 153) mukaan merkittävä ero erityiskoulun ja yleisopetuksen HOJKSeilla on suhde koulun opetussuunnitelmaan. Yleisopetuksessa poiketaan opetussuunnitelmasta vain niiden oppiaineiden osalta, joiden oppimäärät mukautetaan (nykyisin yksilöllistetään). Erityiskoulussa opetussuunnitelmassa on jo huomioitu oppilaiden oppimisedellytykset mukauttamalla kaikki oppimäärät. Uuden lainsäädännön myötä tämä mahdollisuus on poistunut, mutta vanhat käytännöt elävät edelleen. Vastaava tilanne on ammatillisessa koulutuksessa. Periaatteessa opetussuunnitelman tavoitteet koskevat kaikkia opiskelijoita ja mukautuksia tehdään vain tarvittaessa. Käytännössä opetusryhmien opintoja saatetaan mukauttaa ryhmittäin esimerkiksi tiettyjen vamma ryhmien osalta. Yksilöllisten tavoitteiden asettaminen ja HOJKS-työskentely eivät Valanteen (2002, 158 – 159) tutkimuksen perusteella ole opettajille helppoa ja opettajat tarvitsevat siihen koulutusta.

Honkasen (2006) tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten opinto-ohjauksen eri osa-alueet näkyvät opetussuunnitelmissa opinto-ohjauksen, erityisopetuksen, arvioinnin ja työssäoppimisen osalta. Tutkimuksen lähtökohtana ovat normit ja ohjeet kuten lainsäädäntö, Opetushallituksen ohjeistus ja opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma (Honkanen 2006, 17). Saatujen tulosten mukaan erityisopetusta ei opinto-ohjauksessa mainita erikseen, vaan se sisältyy yleiseen opinto-ohjaukseen. Opinto-ohjauksen keskeisten aihealueiden kirjaaminen asiakirjoihin on lähes kaikkien koulutuksen järjestäjien osalta puutteellista. Isojen koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmat osoittautuivat kattavammiksi kuin pienten koulutuksen järjestäjien. Tutkimuksen mukaan opetussuunnitelman koetaan ohjaavan toimintaa parhaiten silloin, kun se on kirjattu toiminnan tasolle ja opetussuunnitelmassa sanotaan selvästi mitä pitää tehdä, milloin ja kuka sen tekee. (Honkanen 2006, 183 – 185.)

Kaikkosen (2003) tutkimus käsittelee vaikeimmin vammaisten aikuisten opettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa ja opettajaksi kehittymistä. Tutkimus ei siten liity ammatilliseen perusopetukseen, mutta sivuaa sitä tärkeällä tavalla. Tutkimuksessa päädytään esittämään opettajakoulutuksen käynnistämistä eri pohjalta kuin nykyinen ammatillisen koulutuksen opettajakoulutus (Kaikkonen 2003, 220 – 221.)

Hirvonen käsittelee erityisopettajuutta ja sen muutosta (Hirvonen 2006). Tutkimuksessa sivutaan opetussuunnitelmia ja päädytään tulokseen, jonka

mukaan opetussuunnitelman tulisi vastata opiskelijan nykyisen ja tulevan elinympäristön haasteisiin. Tarkka diagnostinen opetus voi opettajien mukaan olla tehokasta, mutta opitun yleistäminen voi muodostua erityisopiskelijan kohdalla ongelmalliseksi. Puhutaankin opetussuunnitelman funktionaalisuudesta eli opetustavoitteiden liittämistä aitoihin tilanteisiin (Ee & Soh 2005; Pirttimaa 1998).

Raudasoja (2006) käsittelee tutkimuksessaan autististen nuorten koulutusta vammaisten opiskelijoiden valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa. Koulutusta on toteutettu TEACHH-ohjelman (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) mukaisesti. Jokaiselle nuorelle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jota seurataan AAPEP-arviointiasteikkoa (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile) hyödyntäen. Nuoria seurataan sekä koulutuksen aikana, että koulutuksen päätyttyä, jolloin voidaan arvioida opittujen taitojen siirtymistä ja pysyvyyttä. Tulokseksi saatiin, että oppiminen on erittäin hidas prosessi, joka jatkuu koulutuksen jälkeenkin, mutta se edellyttää oppimaan oppimisen taitojen aktiivista ylläpitämistä. Tutkimus antaa viitteitä opetussuunnitelman kehittämiseksi vaikeasti autististen koulutuksessa, mutta sen antamia tuloksia voidaan hyödyntää myös lievemmin vammaisten opetuksessa. Lähtötason määrittäminen, oppimisen seuranta ja oppimistulosten mittaaminen sekä niiden pysyvyys koulutuksen jälkeen tulevat tutkimuksessa selvästi esille.

Ammatillista erityisopetusta koskevia väitöskirjoja on toistaiseksi vähän, mutta ne ovat omalta osaltaan luoneet erityispedagogiikan kehittämiseksi pohjaa, jonka varaan jatkotyöskentelyä voidaan perustaa. Edellä on esitelty ainoastaan opetussuunnitelmatutkimusta sivuavia tutkimuksia, mutta myös esimerkiksi Ihatsun ja Koskelan (2001), Jahnukaisen (1997, 2002), Lehtomäen (2005), Männyn (2000), Rinteen ja Kivirauman (2003), Saloviidan ja Vehviläisen (1997, 2004, 2005) ammatillista erityisopetusta koskevat ja sivuavat tutkimukset ovat omalta osaltaan jäsentäneet ammatillisen erityisopetuksen kenttää ja tuoneet esille sen yhteiskunnallisen merkityksen.

3.3.6 Kriteerejä erityisopetuksen toteutumiselle

Edellä on tarkasteltu opetussuunnitelmia, opetussuunnitelmien toteutumisen monenlaisia muotoja, arviointi- ja seurantatutkimuksia. Tarkastelujen perusteella erityisopetuksen onnistunut järjestäminen edellyttää poliittista tahtoa pitää huolta kaikkien nuorten oppimisesta ja tarjota sille riittävät edellytykset. Erityisesti perusopetuksen jälkeisessä opetuksessa erityisopetus edellyttää muutosta opetuksen tavoitteissa sekä opetusta toteuttavien omissa arvoissa ja arvostuksissa. Yksilölliset tavoitteet ovat välttämättömät silloin, kun on kyse opiskelijasta, jolla on selkeitä oppimisen esteitä tai vammaisuutta. Tavoitteet voivat näyttää vähäisiltä, mutta opiskelijan oppimisen ja tulevaisuuden kannalta ne saattavat olla hyvin tärkeitä. Perinteinen opettajankoulutus ei anna välineitä erityisopetuksen toteuttamiseen ja siksi opettajien täydennyskoulutus on

välttämätöntä. Erityisen tärkeä rooli erityisopetuksen toteuttamisessa on oppilaitosta johtavilla, koska he luovat tahtotilan ja edellytykset, joiden kautta erityisopiskelijan opiskelu oppilaitoksessa mahdollistuu. (Stakes & Hornby 1997.) Edellisissä luvuissa esitettyjen tutkimusten perusteella muutostarpeet syntyvät useimmiten oppilaitosten ulkopuolelta, yhteiskunnallisten muutosten ja uusien ideologioiden seurauksena. Koulujärjestelmän muuttuminen edellyttää ulkoa tulevaa muospainetta, joka toteutetaan nykyisin opetussuunnitelmien uudistamisen kautta.

4 Metodologinen tarkastelu ja kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta

Seuraavissa luvuissa esittelen, tarkastelen ja perustelen tekemiäni metodologisia valintoja ja kuvaan sitä teoreettista mallia, jonka olen valinnut jäsentämään tutkimukseni tuloksia. Tutkimusotteen tarkastelun yhteydessä esittelen muiden tutkijoiden ajatuksia erityisesti kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistämisestä. Tarkastelen myös totuuden käsitettä erityis- ja ammattikasvatuksen kontekstissa, koska totuus saattaa näyttäytyä hyvin erilaisena eri näkökulmista tarkasteltuna. Lopuksi kuvaan tutkimuksen toteuttamista, opetussuunnitelmien sisällönanalyysin ja kyselyn toteuttamista sekä arvioin tutkimustulosten luotettavuutta käytettyjen tutkimusmenetelmien pohjalta.

4.1 Tutkimusotteen tarkastelu

Yhdistän tutkimuksessani kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta. Tieteenfilosofiselta kannalta tilanteen voi tulkita ristiriitaiseksi, koska siinä yhdistetään ihmistieteille ja positivistisille luonnontieteille ominaiset tutkimusparadigmat. Omasta näkökulmastani asetelma on luonteva, sillä luonnontieteellinen taustakoulutukseni antaa ajattelun välineitä positivistiseen tutkimukseen ja nykyiset opintoni ja työtehtäväni ovat tuoneet vahvasti mukaan ihmistieteisiin perustuvaa ajattelutapaa. Näen lähestymistapojen täydentävän toisiaan, lisäävän ilmiön ymmärrystä ja antavan erilaista, mutta ei mitenkään eriarvoista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. On yhtä tärkeää tietää jotakin ilmiön laadusta kuin määrästäkin ja kansallinen näkökulma mielestäni edellyttää erityisopetuksen monipuolista tarkastelua. Peck ja Furman (1992) katsovat, että juuri erityisopetuksen tutkimuksessa tulisi käyttää monia eri tekniikoita joustavasti ilmiön monimuotoisuuden vuoksi.

Sisällönanalyysin avulla kartoitan koulutuksen järjestäjän linjauksia erityisopetuksesta kirjallisten opetussuunnitelmien pohjalta. Sähköisesti toteutetun kyselyn avulla kartoitan opetusta antavien erityisopettajien ajatuksia erityisopetuksen toteuttamisesta. Tutkimuksessa käytän kvalitatiivista tutkimusotetta koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmien sisällönanalyysissä ja kyselyyn liittyvien vapaiden vastausten analyysissä. Kvantitatiivista tutkimusotetta käytän sisällönanalyysin ja kyselyn tuottamien määrällisten tietojen analysoimiseen. Käytössä on siis kaksi taustafilosofialtaan erilaista tutkimusparadigmaa ja kaksi

eri menetelmää, joiden avulla pyrin valottamaan asiaa eri näkökulmista ja pyrin saamaan mahdollisimman objektiivisen ja kattavan kuvan ilmiöstä.

Tutkijat eivät aina ole olleet yksimielisiä eri tutkimusparadigmojen yhdistämisestä. Osa katsoo, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän peruslähtökohdat ovat niin erilaiset, ettei niitä tulisi käyttää rinnakkain. Coolicanin (1990, 26) mukaan kvantifiointilla tarkoitetaan luokittelemista määrien avulla. Ihmisten jakaminen horoskooppimerkkien mukaan on esimerkiksi kvantifiointia. Hänen mukaansa muuttujan tulee aina olla kvantitatiivinen ja muutoksessa se saa erilaisia arvoja. Saattaa olla, että muuttujalla on vain kaksi arvoa kuten esimerkiksi mies tai nainen. Tällöin tulkintaa ei tutkimuksen tuloksista tarvita, koska ominaisuudet ovat eksakteja ja kiistattomia.

Kaikki kvantitatiivinen tutkimus ei kuitenkaan ole näin selvää. Raunion mukaan (1999, 207) kvantitatiivinen tutkimus perustuu systemaattiseen havaintoaineiston keräämiseen ja analysoimiseen. Havaitseminen on aina teoriapitoista ja todellisuutta koskevien tosiasioiden tuottaminen ja tulkitseminen edellyttävät tutkimuskohdetta jäsentävän käsitteellisen kehyksen tai teorian. Esimerkiksi tilastollisesti käsiteltävän kyselylomakkeen tekemisessä tarvitaan runsaasti tutkijan teoreettista ajattelua ja taustalla vaikuttavat tutkijan käsitykset tutkittavasta asiasta. Siten ei kvantitatiivinen tutkimuskaan ole täysin vapaa erilaisten tutkijoiden erilaisilta havainnoilta tai tulkinnoilta.

Kvalitatiivinen tutkimus perustuu tarkoituksiin, merkityksiin ja kuvauksiin. Myös kvalitatiivinen tieto voidaan kvantifioida. Coolican (1999, 37) vertaa tutkimusotteiden eroja makeispussin lajitteluun. Kvantitatiivinen menetelmä perustuu makeisten muotojen ja värien lajitteluun, kvalitatiivinen makuun, kosketukseen tai niiden kanssa toimimiseen. Kvalitatiiviset erot voidaan kvantifioida, mutta ne ilmaisevat vain yksittäisen tutkijan mielikuvia, eivät välttämättä mitään jonkun muun kokemuksista samoista makeisista. Kiistattomia eivät ole myöskään muotoon ja väriin perustuvat luokittelut, sillä niistäkin saattaa eri tutkijoilla olla erilaisia käsityksiä. Kvantitatiivisuus ja kvalitatiivisuus ovat siten tilannesidonnaisia ja tutkimuskohteesta riippuvaisia.

Lund (2005) tarkastelee kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen eroja ja yhtäläisyyksiä kriittisessä artikkelissaan ja esittää, että eroja on liioiteltu ja kyse on lopultakin vain yhdestä paradigmasta. Väitettään hän perustelee tarkastelemalla kolmeatoista väittämää, joiden kautta näitä eroja on aikaisemmin perusteltu. Tarkastelu tapahtuu käytännössä tehtyjen tutkimusten kautta, ei tieteenfilosofisesti. Johnson ja Onwuegbuzie (2004, 15) tuovat esille tutkimusparadigmojen yhdistämisen hyviä puolia ja väittävät, että ne muodostavat tulevaisuudessa kolmannen tutkimusparadigman, joka rakentaa siltaa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välille. Heidän mukaansa nykypäivän tutkimus on moniammatillista, monipuolista ja dynaamista ja siksi tutkijan on hyödynnettävä eri paradigmoja tuottaakseen hyvää tutkimusta ja edistääkseen vuoropuhelua eri koulukuntia edustavien tutkijoiden kanssa. He eivät myöskään näe epistemologisia esteitä kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien käytölle samassa tutkimuksessa, koska heidän mukaansa täysin objektiivinen ja

arvovapaa tutkimus on vain myytti, vaikka se ideana on edelleen käyttökelpoinen ja hyödyllinen.

Johnson ja Onwuegbuzie (2004, 17 – 20) pohtivat myös eri tutkimusmenetelmien yhdistämistä pragmaattiselta kannalta ja esittävät, että tutkimusta tulisi arvioida ennemminkin empiiristen ja käytännöllisten seurausten kannalta eikä niinkään tutkimusmetodien kannalta. Tutkimuksen tulisi auttaa ymmärtämään ympärillämme olevaa maailmaa paremmin ja auttaa päättämään niistä toimenpiteistä, joihin olisi hyvä ryhtyä. Heidän mielestään eri tutkimusparadigmojen yhdistäminen avaa tulevaisuuden tutkimukselle kiehtovia ja rajoittamattomia mahdollisuuksia. Toki taustalla oleva filosofinen ajattelu on tärkeää tiedostaa, sillä se luo tehdyille valinnoille kestävän ja systemaattisen pohjan. Silvermanin (1993, 59) mukaan tutkimusmetodologiat eivät ole oikeita tai vääriä, vaan ne ovat enemmän tai vähemmän käyttökelpoisia. Tämän tulkinnan mukaan myös menetelmien yhdistäminen on tarkoituksenmukaista silloin, kun sen avulla saadaan parempia ja kattavampia tuloksia kuin mitä saataisiin vain yhtä menetelmää käyttämällä.

Vastakkain asettelusta onkin jo luovuttu. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (2000, 10) pitävät kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien vastakkainasettelua epätarkoituksenmukaisena. Heidän mielestään dikotomista kahtiajakoa käytetään lähinnä pelkistämään ja selventämään asioita ja käytännössä kyseessä on jatkumo kahden tutkimuksellisen ääripään välillä. Hautamäki ym. (2003, 246) puolestaan toteavat, että tutkimuksen kehittämisen kannalta arvokasta on viimeaikainen tutkimusmetodologinen keskustelu, jossa on päästy jo pinnallisen ja kaksijakoisen kovat–pehmeät -ulottuvuuden yli.

Ericanin ja Rothin (2006) artikkelissa ei enää pohdita kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen yhdistämistä, vaan niiden todetaan olevan toisiaan täydentäviä. He perustelevat molempien samanaikaista käyttöä sillä, että kaikilla ilmiöillä on sekä laadullisia että määrällisiä ominaisuuksia. Heidän mielestään subjektiivisuuden ja objektiivisuuden toisistaan erottaminen ei ole tarpeellista eikä edes mielekästä. Tutkimustulosten yleistettävyydenkään ei heidän mielestään tarvitse tapahtua vain tilastolliselta pohjalta, vaan se voi perustua myös tutkimuksen sisällön ja tutkimuskohteiden väliseen suhteeseen. Heidän mukaansa terminologiaa tulisi kehittää ja he esittävät käyttöön otettavaksi käsitteet ”low inference”, jota puhtaimmillaan edustaa grounded-teorian mukainen tutkimus ja ”high inference”, jota edustaa puhdas tilastollinen tutkimus. Suurin osa tutkimuksista asettuu näiden välimaastoon ja sisältää piirteitä molemmista ääripäistä.

Erityispedagogisessa tutkimuksessa erilaisten menetelmien käyttäminen samassa tutkimuksessa ei ole ollut ennenkään harvinaista. Leskisen (1999) mukaan erityispedagogiikan väitöskirjoja oli vuoteen 1998 mennessä tehty 22 kappaletta, joista 68 % on ollut kvantitatiivisia, 10 % kvalitatiivisia ja 25 % yhdistelmäväitöskirjoja. Kasvatustieteissä on yhdistelmäväitöskirjoja 10 % kaikista väitöskirjoista. Voisiko erityispedagogiikan monitieteinen perusta tuottaa tarvetta arvioida asioita useammasta näkökulmasta ja useampien tutkimusmenetelmien soveltamiseen? Kvantitatiivista tutkimusta tarvitaan

erityispedagogiikassa, kun tehdään laajoja seurantatutkimuksia, joita käytetään päätöksenteon pohjana. Erityisopetuksen sisällöllinen, menetelmällinen tai organisatorinen kehittäminen puolestaan edellyttävät laadullista tutkimusta, jonka avulla ilmiötä pystytään kuvaamaan ja kehittämään edelleen.

Tutkimuksen toteuttamisessa ja tulosten tulkinnassa erilaiset lähtökohdat tulee ottaa huomioon. Sisällönanalyysi on kvalitatiivista tutkimusta, jossa etsitään merkityksiä ja uusia käsitteitä, joiden avulla yritetään ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Menetelmä on joustava, muuttuu tutkimuksen edetessä ja tulokset kuvaavat ilmiötä ja sen suhteita. Kyselytutkimus on perusolemukseltaan kvantitatiivista tutkimusta, jossa kysymykset ovat ennalta laaditut ja tulosten käsittely useimmiten tilastollista ja sen tavoitteena on löytää faktatietoa. Vastaukset saadaan vain niiltä, joilta kysytään ja tutkijan tekemiin kysymyksiin, jotka ohjaavat vastaajan ajatusmaailmaa. Kyselytutkimuksen ulkopuolella olevia asioita ei välttämättä tavoiteta, vaikka tarkoitus olisi antaa tilaa myös vastaajien ajatuksille. Totuus saattaa näyttäytyä erilaisten tutkimusmenetelmien valossa hieman erilaiselta ja siksi tutkimusta tehtäessä on tärkeää pohtia totuuden olemusta.

4.2 Totuus erityis- ja ammattikasvatuksen kontekstissa

Vaikka tutkimuksessa käytetään monia menetelmiä ja vilpittömästi pyritään löytämään vastauksia tutkimustuloksiin, ei totuuden löytäminen ja tunnistaminen ole yksinkertaista. Ei ole yksinkertaista määritellä, mikä on oikea opetusmenetelmä tietyyntyyppiselle erityisopiskelijalle, koska siihen vaikuttavat oppijan ja opettajan persoonalliset ominaisuudet, heidän vuorovaikutuksensa, oppimisympäristö, oppijan taustayhteisö ja koulutusalan vaatimukset. Totuus on sosiaalisesti rakennettu ja metafyyssinen ilmiö, jota tutkija voi tavoitella, mutta jota hän ei koskaan saavuta, koska se on epävarma ja jatkuvasti muuttuva (Stern 2004).

Totuutta voidaan lähestyä esimerkiksi filosofian historiassa esitettyjen totuuden korrespondenssiteorian, totuuden koherenssiteorian, totuuden konsensusteorian tai pragmaattisen totuusteorian kautta. Arviointitutkimuksissa tieteenfilosofisesti totuutta voidaan lähestyä tieteellisen realismin, positivismin toimintateorian tai konstruktivismien näkökulmasta (Descy & Tessaring 2005, 32). Seuraavaksi tarkastelen totuutta filosofian historian kontekstissa ja liitän sen soveltuvilta osin tieteenfilosofiselta pohjalta lähteviin totuusteorioihin ja erityisopetuksen järjestämiseen.

Totuuden korrespondenssiteoria on yleisin tulkinta totuudesta ja vastaa monien mielestä parhaiten myös arkijärkeä (Tuominen & Wihersaari 2006, 147). Sen mukaan tosi on se uskomus, jolla on vastaavuus ihmisen ulkopuolella olevassa todellisuudessa. Arviointitutkimuksissa tämä vastaa lähinnä tieteellistä realismia, jossa totuus edustaa yleistä tuntemusta totuudesta ja riippuu esimerkiksi sosiaalisesta tilanteesta (Descy & Tessaring 2005, 29). Tämän

teorian heikkoutena on, että se tukee vallassa olevaa ajattelua. Teoria pätee hyvin ammatillisessa erityisopetuksessa esimerkiksi silloin, kun ajatellaan vajaakuntoisten työntekijöiden sijoittumista työelämään. Realiteetti on, että vajaakuntoisuus haittaa työllistymistä ja työnantaja kilpailutilanteessa todennäköisesti palkkaa mieluummin henkilön, jolla näitä rajoitteita ei ole. Realistinen johtopäätös voisi olla, että koulutus ei kannata, koska se ei tuota tuloksia. Tällöin totuuden korrespondenssiteoria kuitenkin suorastaan ehkäisee kehitystä, koska se tukee ja ylläpitää vallitsevia käytäntöjä. Esimerkkinä mainittakoon vaikeasti autististen koulutus, jossa oppimisympäristöjä ja -opetusmenetelmiä muuttamalla on päästy hyviin oppimistuloksiin. Aikaisemmin nämä nuoret jäivät kokonaan opetuksen ulkopuolelle, koska tavalliset opetusmenetelmät eivät soveltuneet heidän opetukseensa. (Raudasoja 2006, 299 – 302.) Toinen esimerkki voisi olla etniset vähemmistöt, joilla oppimistulokset ovat usein heikommat kuin valtaväestöllä. Kyse ei kuitenkaan välttämättä ole oppimistaitojen heikkoudesta, vaan kulttuuritaustojen ja siitä johtuvien oppimismahdollisuuksien erilaisuudesta. (O'Connor & De Luca 2006; Oswald, Coutinho, Best & Sighn 1999; Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006). Usein korrespondenssiteorian tuella perustellaan asioita, jotka näyttävät itsestään selviltä, mutta joiden takana olevien vaikutusmekanismeja ei ole riittävästi analysoitu.

Muut kolme totuusteoriaa eivät perustu realistiseen ontologiaan: totuutta ei sidota vastaavuuteen ulkomaailman kanssa. Niissä saatetaan jopa kyseenalaistaa ihmisen mahdollisuus havainnoida luotettavasti ulkomaailmaa ja saada siitä suoraa tietoa (Tuominen & Wihersaari 2006, 147). Koherenssiteorian mukaan uskomus on tosi, jos se sopii ristiriidattomasti yhteen muiden uskomusten tai todistettujen teorioiden kanssa. Tieteenfilosofisesta näkökulmasta tämä vastaa positivistista suuntaa (Descy & Tessaring 2005, 28 – 29). Siten esimerkiksi eri tutkimusmenetelmillä saatujen samansuuntaisten tulosten perusteella voidaan päätellä asia jokin asia todeksi. Erityisopetuksessa etsitään tukea sosiaalitieteistä, lääketieteestä, psykologiasta ja yhteiskuntatieteistä sekä hyödynnetään muiden tieteenalojen käytäntöjä. Niiden hyviksi todettuja käytäntöjä sovelletaan ja muokataan erityisopetuksen toteuttamiseen.

Totuuden konsensusteorian mukaan tieto edellyttää yksimielisyyttä (Tuominen & Wihersaari 2006, 148). Tämä vastaa tieteenfilosofisesti eniten toimintateoreettista näkökulmaa (Descy & Tessaring 2005, 30). Totta ovat ne asiat, joista asiantuntijat ovat yksimielisiä. Tutkimuksen vähäisyys on ehkä syynä siihen, että tämä totuusteoria ei erityisopetuksessa ole vielä hahmotettavissa. Yksimielisyyttä ei ole vielä mielestäni edes etsitty, ellei oteta huomioon kansallisia linjauksia integraatiosta ja koko ikäluokan kouluttamisesta. Ne eivät kuitenkaan selitä mitään siitä, miten erityisopetus tulisi toteuttaa, jotta tulokset olisivat mahdollisimman hyviä oppimisen ja nuoren tulevaisuuden kannalta. Tässä tutkimuksessa tätä totuutta etsitään koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmista määrittelemällä niitä yhteisiä suuntaviivoja, joita niihin sisältyy ja olettamalla yhteisyyden merkitsevän myös oikeellisuutta.

Totuuden konsensus- ja koherenssiteoriat saattavat johtaa myös harhaan mikäli tutkimusta toteutetaan liian yksipuolisesti. Postmodernismi ja

kulttuurirelativismi ovat Sasson (2001) mukaan suuntauksia, jotka ovat olleet vallitsevia ja jotka ovat tuottaneet erityisopetuksen piirissä yleisesti hyväksytyjä toimintamuotoja, joilla ei kuitenkaan vielä ole tieteellistä pohjaa. Esimerkkeinä hän mainitsee täydellisen inklusion tavoittelun, joka sinänsä on asiana hyvä, mutta ei sellaisenaan voi olla tavoite. Tavoitteen tulee olla oppimisen edistäminen. Ammatillisessa koulutuksessa hankkeiden ja projektien kautta pyritään hakemaan yhteistä näkemystä siitä, että tietyt toimintatavat ovat tuloksellisia (esim. Haapakorpi 2006), jolloin ne voitaisiin tulkita konsensus- tai koherenssiteoreettiseksi totuuden etsimiseksi riippuen siitä, miten vahvasti tieteellinen tutkimus on hankkeessa mukana. Erityisesti ongelmaa ovat aiheuttaneet koulutuksellisen syrjäytymisen vaarassa olevien hyvin haastavien nuorten opettaminen ja pitäminen koulutuksessa. Ratkaisuja on etsitty työvaltaisesta pedagogiikasta, moniammatillisesta yhteistyöstä tai sosiaali-pedagogiikasta ja näitä lähestymistapoja pidetään yleisesti toimivina, mutta selkeää näyttöä ei kuitenkaan ole saatu niiden tuloksellisuudesta. Hallitseeko konsensusteoreettinen ajattelu liian paljon mahdollisuuksien näkemistä ja pitäisikö ratkaisuja etsiä kokonaan toisista suunnista, on ajattelemisen arvoinen asia.

Pragmaattinen totuusteoria kiinnittää pragmatistisen perinteen mukaisesti huomiota käytännölliseen hyötyyn (Tuominen & Wihersaari 2006, 147), mikä vastaa lähinnä konstruktivismia tieteenfilosofisessa tarkastelussa (Descy & Tessaring 2005, 330–31). Ammatillisen koulutuksen lähtökohta on pragmaattinen, käytännöllinen ja hyödyllinen ja erityisopetuksen avulla kaikki ihmiset pyritään saattamaan hyödyllisen tekemisen äärelle. Ristiriitaa syntyy, kun otetaan mukaan tasa-arvoisuus ja oikeusturvaan liittyvät asia. Pragmaatikko saattaa ajatella esimerkiksi kolmivuotista laaja-alaista koulutusta täysin turhaksi, jos tavoitteisiin ei kuitenkaan koskaan päästä. Käytännön hyödynäkölkulmat eivät hänen näkökulmastaan ole riittäviä, eivätkä yksilönkehitykseen liittyvät näkökohdat häntä ehkä vakuuta.

Tietoteoriaan liittyy myös oikeutuksen käsite, jonka mukaan ihmisellä on oikeutus uskoa jokin asia todeksi (Tuominen & Wihersaari 2006, 149 – 150). Oikeutus on normatiivinen käsite, joka koulutuksessa näkyy esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksen toteuttajat ovat oikeutettuja, jopa velvoitettuja uskomaan niiden välittämiin totuuksiin. Erityisopetuksessa näistä opetussuunnitelman perusteiden välittämistä totuuksista tosin jopa kiistellään ja niiden totuudellisuutta epäillään. Totuus ei ole yksiselitteinen eikä tietokaan aina auta löytämään oikeaa totuutta, siksi on tyydyttävä ajassa olevaan totuuteen ja hankittava uutta tietoa uusien totuuksien luomiseksi. Ammatillisessa erityisopetuksessa tiedon ja totuuden tarve on suuri ja siitä kertovat monet hankkeet, selvitykset ja tutkimukset, joita on viime vuosina käynnistetty. Eri totuusteorioita hyödyntämällä voidaan asioita tarkastella eri näkökulmista ja avata mahdollisesti kokonaan uusia ajatusmalleja.

4.3 Tutkimusmenetelmien tarkastelu

Erityisopetussuunnitelmia koskevien totuuksien löytämiseksi käytän tutkimusmenetelminä sisällönanalyysiä sekä tilastollisia menetelmiä. Tilastollisina menetelminä käytän suoria jakaumia sekä ristiintaulukointia. Näiden perusteella päättelen millaisia riippuvuussuhteita eri muuttujien välillä ilmenee. Tilastollista varmuutta kuvaa Pearsonin korrelaatiokerroin χ^2 , joka mittaa muuttujien välistä lineaarista yhteyttä. Korrelaatiokertoimeen liittyy taulukon muodostamista kuvaava vapausasteiden määrä. Muuttujien välistä yhteyttä kuvaan merkitsevyytensä kuvaavalla p-arvolla ja käytän tavanomaisesti käytettyjä merkitsevyyden arvoja, joiden mukaan tulos on melkein merkitsevä, jos p-arvo on pienempi kuin 0,05, merkitsevä, jos se on pienempi kuin 0,01 ja erittäin merkitsevä, jos se on pienempi kuin 0,001. (Yli-Luoma 2000, 43 – 46; Holopainen & Pulkkinen 1999, 161 – 164.)

Sisällönanalyysin tekemiseksi ei ole olemassa yksityiskohtaisia sääntöjä, vain tiettyjä ohjeita analyysiprosessin etenemisessä. Sisällönanalyysissä voidaan edetä induktiivisesti aineistosta lähtien tai deduktiivisesti käyttäen luokittelun perustana valmiiksi luotua käsitejärjestelmää. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.) Sisällönanalyysi voi olla myös kvantitatiivista tutkimusta silloin, kun lasketaan sanojen tai ilmaisujen lukumääriä ja niiden perusteella johdetaan tutkimustulokset, mutta sitä voidaan soveltaa myös kvalitatiivisesti (Silverman 1993, 2).

Sisällönanalyysimenetelmän kehittäjän Berelsonin (1952) mukaan menetelmä liittyy kommunikaatioteoriaan ja sen avulla voidaan tutkia erityisesti kommunikaatioprosessia. Hänen mukaansa sisällönanalyysi on kommunikaation ilmisällön objektiivista, systemaattista ja määrällistä kuvailua varten soveltuva tutkimustekniikka. Kommunikaation ilmisällö tarkoittaa dokumenttien sisältöä sellaisenaan. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4).

Kommunikaatioteorian mukaan jokaisella viestillä on lähettäjä ja vastaanottaja. Viesti lähetetään tietyllä välineellä ja sillä on tietty kohde. Viestintä tapahtuu aina tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa. Koska viestin lähettäjä, sanoma ja vastaanottaja muodostavat viestintätapahtuman perusrungon, niin sisällönanalyysillä voidaan tutkia kommunikaatiotapahtumasta viestin kulkua ja sen vaikutusta. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4.)

Tässä tutkimuksessa sovellan kaikkia edellä mainittuja sisällönanalyysin elementtejä. Tavoitteenani on saada kokonaiskuva ammatillisen perustutkinto-koulutuksen erityisopetuksen suunnitelmista opetussuunnitelman perusteiden ja muiden valtionhallinnon koulutukselle asettamien tavoitteiden viitekehysessä. Pelkkä deduktiivinen tarkastelu olisi kuitenkin hedelmätön ja siksi mukana on induktiivinen ulottuvuus, jonka tavoitteena on tuoda esille uutta ajattelua ja uusia käytänteitä.

Opetussuunnitelmajärjestelmässä viestintä tapahtuu pääosin kirjallisten dokumenttien kautta, mutta koulutusta toteutetaan ja viestejä välitetään, vaikka kirjallista opetussuunnitelmaa ei olisikaan. Käytännön opetustyössä kehittyy

uusia, orastavia toimintatapoja, jotka eivät vielä ole kelpoisia virallisiin asiakirjoihin dokumentoitaviksi. Asiakirjat ilmentävät yleensä aina vakiintuneita käytänteitä ja ovat luonteeltaan konservatiivisia. Opetussuunnitelman voidaan kuitenkin ajatella varmistavan, että opetus toteutuu sen mukaisesti kuin valtakunnan tasolla on yhteisesti päätetty ja toisaalta myös siten, että opetuksessa toteutuvat paikallisen koulutuksen järjestäjän ja työelämän tarpeet. Yhteinen opetussuunnitelma on mitä suurimmassa määrin yhtenäisten tavoitteiden ja opetuksen sisällön ja laadun takaaja. Koska näen kirjallisen opetussuunnitelman merkityksen tärkeänä, perustan tutkimuksen siihen, että kirjallisen aineiston puuttuminen viestii vakavasta puutteesta koulutuksen järjestäjän toiminnassa.

Kirjoittamaton opetussuunnitelma on opettajien toimintaa, työjärjestyksiä, ohjeita tai yksittäisiä asiakokonaisuuksia koskevia aineistoja. Monesti opettajat kokevat, että opetussuunnitelma on heillä omassa päässä, eikä sen auki kirjoittaminen ole mitenkään oleellisen tärkeää. Kirjoitettuun opetussuunnitelmaan ei voida kahlita kaikkea niitä asioita ja yksityiskohtia, joista kunkin opettajan oma, käytännössä toteutuva opetussuunnitelma muodostuu. Toisaalta näin muodostuu myös piilo-opetussuunnitelmia, jotka voivat sekä edistää että kaventaa koulutuksen perustehtävää. Piilo-opetussuunnitelmien esiin saamisen ja myös hyödyntämisen kannalta on opetussuunnitelmien jatkuva seuranta, arviointi ja päivittäminen tärkeää.

Opetussuunnitelmien laadinnassa mukana olevat tuntevat suunnitelmat, muutostarpeet ja voivat vaikuttaa niiden sisältöihin tekstejä kirjoittaessaan tai niitä kommentoidessaan. Tiedon vastaanoton ja leviämisen kannalta on oleellista, kuinka suuri määrä henkilökunnasta on osallistunut opetussuunnitelmien laatimiseen ja miten osallisuus on toteutunut. Opettajien perehdyttäminen ja kouluttaminen muodostavat myös tärkeän viestintäkanavan. Tätä näkökulmaa on pohdittu ansiokkaasti Atjosen (1993) väitöskirjassa ja asia olisi relevantti myös oman tutkimukseni kannalta. Rajaukset on kuitenkin tehtävä ja siksi tätä opetussuunnitelman juurruttamista opetusta ohjaavaksi työvälineeksi vain sivutaan tutkimuksessa.

Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma on ensimmäinen vaihe koulutuspoliittisten tavoitteiden toteuttamisessa ja siihen liittyvien ongelmien esille tuominen vaikuttaa koko valtakunnan alueella. Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman kautta erityisopetusta voidaan ohjata ja kehittää suunnitelmallisesti ja kokonaisvaltaisesti. Kokemuksen kautta olen todennut, että monet yksittäiset oppilaitokset tai opettajat toteuttavat opetuksessaan koulutuspoliittisia linjauksia, vaikka koulutuksen järjestäjä ei niitä ole opetussuunnitelmassa käsitellyt. Nämä hyvät toiminnot jäävät kuitenkin yksinäisiksi saarekkeiksi, eivätkä toimintatavat leviä välttämättä edes oman alueen tai oppilaitoksen sisällä.

Joissakin tapauksissa koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma jää opetustyöstä irralliseksi asiakirjaksi eikä se ohjaa opetustoimintaa. Mikä on sellaisten dokumenttien tutkimisen merkitys? Tätä asiaa jouduin pohtimaan ja päädyin siihen, että niidenkin mukaan ottaminen tutkimukseen on tärkeää, jotta ilmiö saadaan esille ja näkyväksi. Oma ongelmansa on, miten erottaa toisistaan pelkkä hallinnollinen asiakirja todellista pedagogista toimintaa kuvaavista

asiakirjoista. Etukäteen ajattelin, että pelkän hallinnollisen asiakirjan sanasto ja tyyli noudattavat melko tarkasti opetussuunnitelman perusteita. Siitä puuttuvat koulutuksen järjestäjän omat linjaukset. Koulutuksen järjestäjän toimintaa linjaavan ja kuvaavan opetussuunnitelman voisi kuvitella sisältävän omia ilmaisuja, hallinnollisesta kielestä poikkeavaa tekstiä ja omaperäisiä sovelluksia. Tätä periaatetta on käytetty opetussuunnitelmauudistuksen toteutumista selvitetessä (Väyrynen, Pihlainen & Malin 2004). Heidän käyttämänsä luokittelurunko muodostui kolmesta vaihtoehdosta, joista ensimmäinen kuvasi suoraa kopiota opetussuunnitelman perusteista, toinen sisälsi joitakin koulutuksen järjestäjän omia linjauksia ja viimeinen sisälsi monipuolisesti koulutuksen omia linjauksia. Tätä samaa luokittelua käytän omassa tutkimuksessani.

Sisällönanalyysiä sovellan myös opetussuunnitelma-analyysiä täydentävän kyselytutkimuksen vapaiden vastausten analyysissä. Laadin kysymykset vasta sen jälkeen, kun sisällönanalyysi oli tehty ja tulokset pääpiirteittäin saatu. Kysymysten laatimisessa olen noudattanut Jyringin (1977, 91 – 92) ohjeita, joiden mukaan kysymysten ei pidä olla johdattelevia eikä niihin tule sisältyä valmista kannanottoa eli kysymysten tulee olla neutraaleja. Ongelma neutraalisuudesta on visainen, sillä sanan tai asian, jota toinen pitää neutraalina, voi toinen kokea ärsyttävän latautuneeksi ja johdattelevaksi (Jyrinki 1977, 90). Niinpä jostakin asiasta voidaan saada hyvinkin erilaisia mielipidejakautumia aina sen mukaan, millä tavoin tätä asiaa on kysytty. Remmers (ks. Jyrinki 1977, 90) huomauttaakin, että empiirisen tutkimuksen yksi suurimmista vaikeuksista on esittää kysymys kulttuuriselta, koulutukselliselta ja aikaisemmalta kokemustaustaltaan erilaisille ihmisille niin, että se on selvä ja mielekäs jokaiselle ihmiselle, jotta vastaus yleensä voitaisiin saada ja tulkita pätevästi. Totuuden löytäminen ei ole yksinkertaista.

Neutraalisuuden vaatimus on tärkeä erityisopetuksen luonteen vuoksi, koska se herättää jo sinällään voimakkaitakin vasta- ja myötäreaktioita. Jotta vastaajan objektiivinen mielipide oppilaitoksen tilanteesta tulisi esille, pyrin laatimaan kysymykset siten, etteivät ne herättäisi sanavalinnoillaan ärtymystä tai vihostusta, vaan halun vastata mahdollisimman objektiivisesti.

4.4 Informaatiomalli tutkimustulosten jäsentäjänä

Eri menetelmillä saatujen tutkimustulosten yhdistämisen koin jo etukäteen hankalaksi. Ratkaisun löysin Pentti ja Annikki Järvisen (2000) teoksesta, jossa käsitellään tutkimustyön metodeja monipuolisesti ja tavanomaisesta poikkeavalla tavalla. Teoksen esipuheessa kirjoittajat kuvaavat kirjansa keskeiseksi tuotokseksi tai kontribuutioksi tutkimusmetodien luokittelun ryhmiin, joita he kutsuvat lähestymistavoiksi (Järvinen & Järvinen 2000, 1). Viidestä eri lähestymistavasta koin omaan tutkimukseeni parhaiten soveltuvaksi teoreettis-käsitteellisen tutkimuksen ja siitä erityisesti osuuden, joka käsittelee informaatio-systeemiä reaali maailman kuvaajana. Olin jo aikaisemmin mieltänyt opetus-

suunnitelman perusteet eräänlaiseksi tietovarannoksi ja informaation lähteeksi, josta koulutuksen järjestäjät löytävät keskeiset ja välttämättömät sisällöt omiin opetussuunnitelmiinsa ja opetuksen toteuttamiseen.

Omassa tutkimuksessaani informaatiojärjestelmiä edustavat opetussuunnitelman perusteet ja reaali maailmaa kuvaavat koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmat ja kyselyn perusteella saadut vastaukset. Järvisen ja Järvisen malli (2000, 20 – 28) ei sellaisenaan sovellu tutkimukseeni, joten joudun yksinkertaistamaan ja muokkaamaan sitä. Kuitenkin katson, että mallin avulla pystyn tiivistämään ja jäsentämään eri menetelmillä saatua tietoa systeemaattisesti. Sen avulla pystyn kuvaamaan opetussuunnitelman perusteista, koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmasta ja erityisopetuksen toteuttamisesta muodostuvaa informaatioketjua ja tekemään päätelmiä opetussuunnitelman perusteiden toteutumisesta tai toteutumattouudesta ja viime kädessä sen avulla on mahdollisuus myös arvioida erityisopetuksen laatua.

Opetussuunnitelman perusteissa on ilmaistu valtionhallinnon tahto siitä, mitä tavoitteita ja sisältöjä opetuksessa tulee olla ja miten opetusta tulee toteuttaa. Koulutuksen järjestäjä on veloitettu perusteiden pohjalta laatimaan opetussuunnitelma omaa toimintaansa varten, linjaamaan ja avaamaan asioita omasta näkökulmasta. Väyrysen (2004) tekemän selvityksen mukaan kaikki koulutuksen järjestäjät eivät ole tiedostaneet opetussuunnitelmien velvoittavuutta eivätkä myöskään niiden merkitystä. Opetushallinnon informaatio ei ole siten saavuttanut kaikilta osin koulutuksen järjestäjiä.

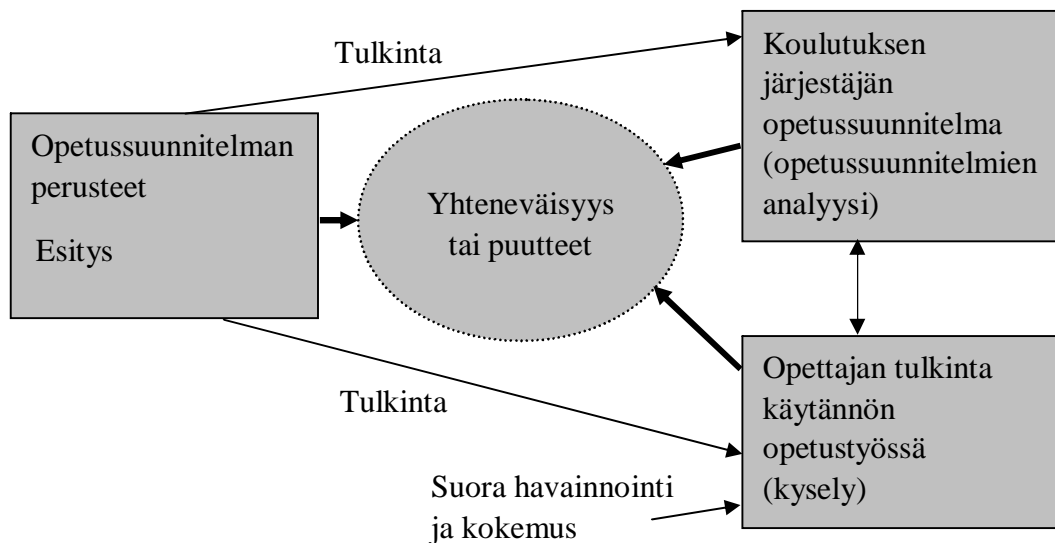
Opetussuunnitelman perusteet voidaan tulkita Järvisen ja Järvisen (2000, 20 – 26) kuvaamaksi informaatiojärjestelmiksi, jonka avulla tiedon ja tietojärjestelmän laatua voidaan arvioida. Alun perin mallin ovat luoneet Wand ja Wang (ks. Järvinen & Järvinen 2000, 20). Malli tunnistaa milloin tietojärjestelmästä puuttuu tietoa, milloin informaatiota on riittämättömästi, milloin tieto on vailla merkitystä tai milloin tieto on väärää. Malli ei kehittäjiensä mukaan kuitenkaan tunnista sitä tilannetta, jossa käyttäjä käsittää jonkun reaali maailman tilan väärin. Malli on alun perin kehitetty tietotekniisiin sovellutuksiin ja siihen on hankala ottaa mukaan niinkin inhimillistä ulottuvuutta kuin väärin tulkittua reaali maailmaa. Tällöin on mentävä sisälle ihmisten arvoihin, arvostuksiin, käsityksiin ja uskomuksiin, joiden vangitseminen systemaattiseksi ja ennen kaikkia pysyviksi kuvauksiksi on hankalaa. Reaali maailman erilaiset tulkinnat ovat kuitenkin todellisuutta opetusmaailmassa ja tästä johtuu varaus, jonka alussa esitin mallin soveltuvuudesta sellaisenaan opetussuunnitelmien tutkimiseen. Väärintulkintaa voi tapahtua esimerkiksi, jos opetussuunnitelmassa käytetyt käsitteet ovat vieraita ja tulkitsija toimii omista taustoistaan nousevien tulkintojen varassa. Mallia on kuitenkin mahdollista kehittää ja ottaa myös tämä ulottuvuus huomioon. Tällöin saadaan esille reaali maailman toimintatavat ja voidaan paikallistaa puutteet, virheet ja väärintulkinnat.

Opettajien rooli koulutuksen toteuttamisessa on ratkaiseva ja siksi on ratkaisevaa myös, minkä informaation varassa opettajat opetusta toteuttavat. Ovatko opettajat mukana opetussuunnitelmaa laatimassa, informoidaanko opetussuunnitelmasta riittävästi, ottavatko opettajat viestin vastaan ja toimivatko

he opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla? Opettajat saavat informaatiota myös muista lähteistä kuin opetussuunnitelmista. He seuraavat koulutusta koskevaa poliittista päätöksentekoa, lukevat itse opetussuunnitelman perusteita ja koulutusta koskevia kehittämissasiakirjoja, keskustelevat kollegojen kanssa ja saavat tietoa ammattijärjestöltään. Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena onkin selvittää, siirtyykö opetussuunnitelman perusteiden erityisopetusta koskeva informaatio koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmiin ja miten erityisopetusta toteuttavat opettajat näkevät erityisopetuksen suunnitelmat ja niiden toteutumisen oppilaitoksissa. Toisaalta tavoitteenani on myös selvittää, sisältyykö opetussuunnitelman perusteisiin sellaisia osioita, jotka käytännön erityisopetukselle vieraina asioina jäävät toteutumatta tai uusia käytäntöjä, joita opetussuunnitelman perusteissa ei ole ollenkaan osattu ottaa huomioon.

Informaatiosysteemiä kuvaava malli perustuu neljään oletukseen, joista ensimmäinen on *esittämisoletus*, jonka mukaan informaatiotiede on reaali maailman toiminnan systeemin esitys sen mukaan kuin käyttäjät sen näkevät. Esittämisoletus voidaan tulkita koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman sisältämien, noudatettavaksi tarkoitettujen määräysten ja tietojen varastoksi, josta käytännön tulkitsijat, koulutuksen järjestäjät ja opettajat, muokkaavat ne omiksi linjauksiksi, ohjeistuksiksi ja käytännön toiminnaksi. Edellistä Järvinen ja Järvinen kuvaavat käsitteellä esitystransformaatio ja jälkimmäistä käsitteellä tulkintatransformaatio.

Toinen oletus on *tulkintaoletus*, jonka mukaan informaatiotiede on rakennettu käyttäjän (koulutuksen järjestäjä ja opettajat) käyttöä varten ja käyttäjän näkymä reaali maailmasta on otettu systeemin suunnittelun lähtökohdaksi. Kun informaatiotiedon tulkinta reaali maailman tasolle tapahtuu virheettömästi, voidaan olettaa esityksen eli opetussuunnitelman perusteiden olevan oikein laadittu käyttäjän näkökulmasta. Puutteellisuutta tietojärjestelmässä ilmenee, mikäli eri lähteistä saadut tulkinnat ovat erilaisia. Ristiriita luo painetta kehittää joko esitystä tai tulkintaa eli opetussuunnitelman perusteita tai koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaa ja toimintaa. Olen visualisoinut tilannetta kuvion 6 avulla. Kokeneelta opettajalta tulkinta käy ristiriitaisessakin tilanteessa helposti ja oikein, mutta uudemmalla ja kokemattomammalla opettajalla tulkinta voi olla hyvin vaikeaa ja johtaa virheelliseen lopputulokseen.



Kuvio 6. Informaatiomalli (Järvinen & Järvinen 2000, 20) opetussuunnitelmajärjestelmään sovellettuna

Kolmantena oletuksena on *päätelyoletus*, jonka mukaan informaatio-systeemi voi tuottaa käsitettävän esityksen, josta käyttäjä voi päätellä reaali maailman näkymän. Tässä on kyse siitä, että yleisesti voidaan uskoa siihen, että kirjoitetun opetussuunnitelman avulla voidaan ylipäättänsä kuvata niin monimutkaista ja tilannesidonnaista tapahtumaa kuin mitä erityisopetus on.

Neljäntenä oletuksena on *sisäisen näkymän oletus*, jonka mukaan malliin eivät kuulu ulkoiseen näkymään kuuluvat kysymykset, joita ovat esimerkiksi tiedontarpeeseen ja sen käyttämiseen liittyvät syyt. Wand ja Wang (ks. Järvinen & Järvinen 2000, 22) olettavat, että informaatio-systeemi esittää oikein reaali maailman systeemin. Esittämisessä havaittavat puutteet johtuvat systeemin suunnittelusta tai käytöstä. Näitä puutteita kutsutaan *sisäisiksi tietojen laatu-dimensioiksi*. Opetukseen sovellettuna tämä merkitsee, että koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa tai koulutusta toteutettaessa ei enää mietitä ulkoisia näkymiä kuten koulutusjärjestelmän rakennetta, rahoitusta tai lainsäädäntöä, vaan oletetaan ne annetuiksi ja pysyviksi. Sisäisen näkymän oletus ilmenee näiden premissien käsittelemättömyytenä. Ne oletetaan oikeiksi ja virheet aiheutuvat joko premissien vääristä lähtökohdista eli suunnitteluvirheistä tai opetussuunnitelmien vääristä tulkinnoista, käyttövirheistä. Molempia voidaan käyttää opetussuunnitelmajärjestelmän laadun arvioimisessa.

Opetussuunnitelman perusteiden, koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman ja opettajien toiminnan välistä suhdetta arvioitaessa tulisi jokaisen reaali maailman laillisen tilan kuvautua ainakin yhdelle informaatio-systeemin tilalle. Jokin reaali maailman tila voi siten kuvautua monelle informaatio-systeemin tilalle. Toisaalta jokainen informaatio-systeemin tila tulee voida kuvata takaisin oikealle reaali maailman tilalle.

Opetussuunnitelmatutkimuksessa opetussuunnitelman perusteiden tulee siten kuvautua koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaan ja opettajien toimintaan. Toisaalta koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman asiat ja opettajien toiminnan tulisi kuvautua kaikilta osin opetussuunnitelman perusteisiin. Ellei näin ole, on informaatiojärjestelmässä puutteita. Tulkintaa vaikeuttaa eri tasojen erilainen kielenkäyttö, sillä hallinnolliset käsitteet ja koulutuksen käytännössä käytetyt sanat muovautuvat omanlaisikseen ja eikä yhteys niiden ole aina itsestään selvä. Opetussuunnitelman perusteissa käytetään yläkäsitteitä ja hallinnon kieltä, koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmissa käytetään konkreettisia, toimintaa kuvaavia käsitteitä ja opetusmaailmassa arkikieltä. Käytännön opetus-toiminnassa käsitteet muuntuvat opetustoiminnaksi, keskusteluiksi, dokumentoinnin toteuttamiseksi ja vuorovaikutustilanteiksi. Tämän ketjun olemassaolon todentamiseksi ja kuvaamiseksi on Järvisen ja Järvisen malli toimiva ja se tarjoaa jäsennetyn kehyksen analyysiä varten.

Tutkimustani varten olen yksinkertaistanut mallia huomattavasti ja hyödynnän sitä arvioimalla koulutuksen järjestäjien ja opettajien toiminnan oikeellisuutta, epätäydellisyyttä, monimerkityksellisyyttä, merkityksettömyyttä tai vääristymistä opetussuunnitelman perusteiden suhteen. Tilanne voitaisiin kääntää myös toisinpäin ja pohtia opetussuunnitelman perusteiden toimivuutta reaali maailmasta eli koulutuksen järjestäjien näkökulmasta käsin. Tutkimuksesani käytän seuraavia käsitteitä:

- Opetussuunnitelman perusteiden tieto kuvautuu **oikein** koulutuksen järjestäjän tasolle silloin, kun vastaava asia on kuvattu koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa ja todentuu opettajien toiminnassa.
- Opetussuunnitelman perusteiden tieto kuvautuu **epätäydellisesti** silloin, kun se on kuvattu puutteellisesti koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa tai puuttuu opettajien toiminnasta.
- Opetussuunnitelman perusteiden tieto kuvautuu **monimerkityksellisesti** silloin, kun se on kuvattu eri tavoin koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa tai näkyy eri tavoin opettajien toimintoina.
- Opetussuunnitelman perusteiden tieto on kuvautuu **merkityksettömänä** silloin, kun se ei ilmene koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa tai opettajien toiminnassa.
- Opetussuunnitelman perusteiden tieto kuvautuu **vääristyneenä** silloin, kun se on tulkittu koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa tai opettajien toimintana eri tavoin kuin opetussuunnitelman perusteissa.

Näiden edellä esitettyjen käsitteiden avulla tiivistän ja jäsennän opetussuunnitelmien analyysistä ja opettajille kohdistetusta kyselystä saatua tietoa. Oikea tieto viestii asioiden kunnossa olemisesta. Epätäydellinen esitys aiheuttaa paineita kentän toimintatapojen oikeellisuuden arviointiin tai informaatio-systeemin tarkistamiseen. Monimerkityksellisyys tekee opetussuunnitelmista epäselviä ja vaikeasti tulkittavia, koska tulkinnat saattavat olla hyvin erilaisia eri

koulutuksen järjestäjillä. Monimerkityksellisuuden toteaminen tuottaa opetus-suunnitelmien selkiinnyttämisen tarvetta. Merkityksettömiksi osoittautuneiden asioiden kohdalla voi olla edessä niiden pohdinta siitä, olivatko ne liian uusia, tarpeettomia tai vanhentuneita asioita? Vai pitäisikö informaatiota tehostaa, jotta reaali maailma alkaisi toimia halutulla tavalla?

Mallin avulla voidaan erityisopetuksen toteutumista jäsentää ja informaatiota tiivistää. Tällöin toteutuu ainakin pieneltä osin Järvisen ja Järvisen ilmaisemaa tieteen edistymistä, kun jäsenyyksiä ja luokituksia tihennetään (Järvinen & Järvinen 2000, 34). Mallin käsitteet saattavat tuntua kovilta ja ehdottomilta, sillä opetussuunnitelman voidaan tuskin koskaan sanoa olevan oikea tai asian merkityksetön, jos se ei suunnitelmissa esiinny. Tutkimustuloksia tiivistettäessä menetetään yksityiskohtia ja yleistyksissä käsitteistä saattaa tulla liian kategorisia, mutta asia on mahdollista ilmaista konkreettisesti ja selkeästi.

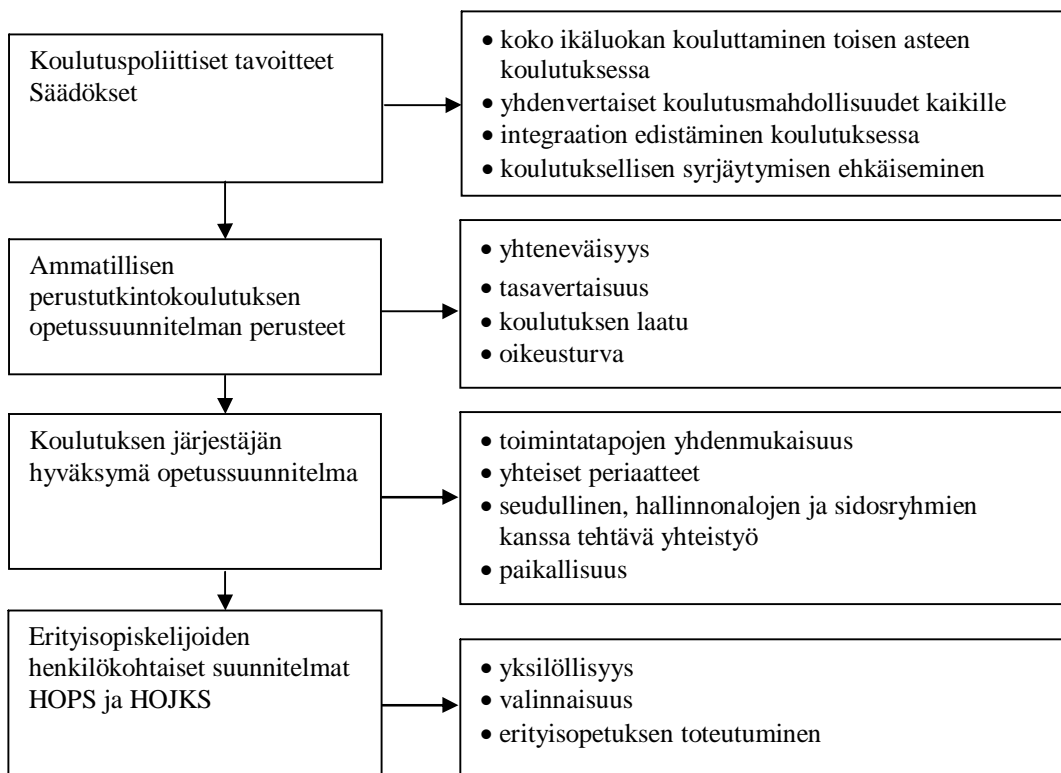
4.5 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tässä luvussa esittelen tutkimukseen liittyvät keskeiset käsitteet, joista erityiskasvatuksen käsite on keskeisin. **Erityiskasvatus** on kasvatustieteen yläkäsite, jonka alla ovat tieteenala erityispedagogiikka sekä koulusidonnaisuutta kuvaava erityisopetus (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2003, 19). Erityiskasvatuksen käsitteen aktiivinen käyttö on vähäistä, mutta sen juurtuminen osaksi ammatillisen erityisopetuksen käsitteistöä olisi tutkimuksen kannalta tärkeää. **Erityisopetuksen** käsite on ammatillisessa koulutuksessa yleinen käsite. Hautamäen ym. (2003, 20) mukaan erityisopetus on kasvatustieteen ja erityisesti erityiskasvatuksen pedagoginen käytäntö. Erityisopetusta annetaan **erityisopiskelijalle**, muista opiskelijoista käytän tutkimuksessa käsitettä **opiskelija**. **Oppilas-** tai **erityisoppilaskäsitettä** käytän peruskoulun oppilaasta tai silloin, kun tutkimuksessani esiin tulleissa alkuperäisissä lähteissä on niitä käytetty. Ammatillista erityisopetusta saaville opiskelijoille on nimettävä **erityisopetuksen peruste**, jonka pohjalta määritellään, mitä opiskelun edellyttämiä erityisiä opetus- ja opiskelijahuollon palveluja opetuksessa tai sen yhteydessä annetaan ja mitä muita henkilökohtaisia palvelu- ja tukitoimia opiskelija saa. Erityisopetuksen perusteen määrittämiseen liittyy käsitys normaalisuudesta ja poikkeavuudesta ja syvimmillään kyse on ihmiskäsityksestä. Lievät oppimisen vaikeudet eivät ammatillista koulutusta koskevan asetuksen (811/1998 § 8) mukaan oikeuta erityisopetuksen antamiseen. Erityisesti lievät lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat oppimisvaikeuksia, joiden perusteella opiskelijaa ei voi nimetä erityisopetusta saavaksi opiskelijaksi. Näitä opiskelijoita kutsun tässä tutkimuksessa **erityistä tukea tarvitseviksi opiskelijoiksi**. Myös näiden opiskelijoiden opintoja usein tuetaan, vaikka erityisopetuksen antamista koskevaa päätöstä ei ole tehty.

Opetussuunnitelman perusteet sisältävät ammatillisessa perustutkinto-koulutuksessa määräykset opinto-ohjauksesta, opiskelijan arvioinnista,

työssäoppimisesta, erityisopetuksesta, maahanmuuttajakoulutuksesta, oppisopimuskoulutuksesta ja koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman perusteet on lakiin verrattava normi, jota koulutuksen järjestäjän on noudatettava (Kärki & Väyrynen 2004a). Määräyksellä varmistetaan koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksellisen yhteneväisyyden ja laadun sekä oikeusturvan toteutuminen ja valtakunnallisesti yhteneväinen ammattitaito.

Opetussuunnitelman perusteiden takana on runsaasti koulutus- ja yhteiskuntapoliittista tahtoa, näkemystä siitä, mitä ammatillisessa peruskoulutuksessa pitää opiskella ja miten opetus tulee järjestää. Opetussuunnitelmajärjestelmällä on siten yhteiskunnalliset, hallinnolliset ja pedagogiset ulottuvuudet, joita toteuttavat opetushallinto, koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Niiden tavoitteena on myös välittää koulutuspoliittisia tavoitteita koulutuksen järjestäjille, opettajille, opiskelijoille ja työelämälle. Tässä tutkimuksessa nimitän näitä **valtakunnallisiksi linjauksiksi**. Tärkeä koulutuspoliittinen linjaus on koulutustakuu, joka takaa peruskoulun jälkeisen koulutuksen kaikille nuorille, myös niille, joiden oppimisen taidot ovat hyvin heikot. Tähän tarpeeseen vastataan viime kädessä ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen järjestelyillä. Koulutuspoliittisten tavoitteiden ja ammatillisen perustutkintokoulutuksen opetussuunnitelmien välistä yhteyttä on havainnollistettu kuviossa 7. Näiden eri tasojen nivoutuminen toisiinsa sekä niiden välisen vuorovaikutuksen ja ohjauksen luonne ovat tämän tutkimuksen ydinasiaa.



Kuvio 7. Koulutuspolitiikan, opetussuunnitelmien ja erityisopetuksen yhteydet tutkimuksessa

Tieteellisesti opetussuunnitelmia voidaan tarkastella esimerkiksi kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden näkökulmasta (McNeil 1981), kulttuurisesta näkökulmasta (Madaus & Kellaghan 1992), poliittisesta näkökulmasta tai opetuksen etukäteissuunnittelun näkökulmasta (Heinonen 2005, 10–16) tai ne voidaan nähdä pedagogisina asiakirjoina (Meisalo & Levonen 1994). Tässä tutkimuksessa ammatillisen koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma ymmärretään pedagogiseksi asiakirjaksi, jonka tavoitteena on nuorten kasvatuksen ja opetuksen toteuttaminen niiden tavoitteiden mukaisesti, jotka ammatilliselle koulutukselle opetussuunnitelman perusteissa on asetettu. Opetussuunnitelma-järjestelmään liittyy oleellisesti opetussuunnitelmaprosessi, joka Kärjen ja Väyrösen (2004b) mukaan on muutakin kuin asiakirjojen valmistelua. Se on toimintaa, jolla opetussuunnitelmat otetaan käytäntöön ammatillisessa koulutuksessa.

Koulutuksen järjestäjänä voi toimia kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö tai valtion liikelaitos. Luvan koulutuksen järjestämiseen myöntää opetusministeriö. Luvassa määrätään koulutustehtävä, joka sisältää määräykset koulutusasteista, koulutusaloista, tutkinnoista, opetuskielestä, paikkakunnista, joissa koulutusta voidaan järjestää, opiskelijamääristä, erityisestä koulutustehtävästä, koulutuksen järjestämismuodosta ja muista koulutuksen järjestämiseen liittyvistä asioista. Koulutuksen järjestäjä laatii ja hyväksyy oman opetussuunnitelman, joka rakentuu opetussuunnitelman perusteiden pohjalle. Tutkimuksessa käytän käsitettä **koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma**. Siihen sisältyy kaikkia koulutusaloja ja perustutkintoja varten **yhteinen osa** sekä perustutkinnoittain eriytyvät osat. Yhteisessä osassa käsitellään muun muassa koulutuksen järjestäjän keskeisiä arvoja ja toiminnan kehittämisstrategioita sekä koulutukselle asetettuja tehtäviä ja tavoitteita. (Opetushallitus 2001, 90.) Perustutkinnoittain eriytyvät osat, jotka käsittelevät tutkintojen sisältöjä ja tavoitteita, jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjän tulee laatia osana opetussuunnitelmaa suunnitelma erityisopetuksen ja siihen liittyvien tukipalvelujen järjestämisestä. Tätä suunnitelmaa kutsutaan tutkimuksessa **erityisopetuksen suunnitelmaksi**. Suunnitelmassa tulee määritellä periaatteet, joiden mukaan erityisopetusta oppilaitoksissa toteutetaan. Näihin periaatteisiin kuuluvat ammatillisen erityisopetuksen tavoitteet, toteuttamisen tavat, erityisopetuksen opetusmenetelmät, oppilaitoksen tarjoamat tuki- ja erityispalvelut, ulkopuoliset asiantuntijapalvelut, yhteistyötahot sekä vastuuden jakautuminen erityisopetuksen toteuttamisessa. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että koulutuksen järjestäjän tulee varata erityisopetukseen riittävät voimavarat ja koko oppilaitosyhteisön tulee edistää erityistukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista. (Opetushallitus 2001, 85.) Erityisopetuksen näkökulma siirtyy myös opinto-ohjauksen, opiskelijan arvioinnin ja työssäoppimisen suunnitelmiin. Työssäoppiminen on erityisopetuksessa oleellinen osa oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä. Erityisopetuksen järjestämiseen liittyy oleellisesti opiskelijahuolto, jolla tarkoitetaan ammatillisesta koulutuksesta annetun lain mukaan opiskelijan hyvän

oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden ylläpitämistä ja niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa.

Erityisopetuksen antamisesta säädetään ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä (630/98 § 20) seuraavasti:

Vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus- tai opiskelijahuollon palveluja tarvitsevien opiskelijoiden opetus annetaan erityisopetuksena. Opiskelijalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Erityisopetusta saavalle opiskelijalle laaditaan aina **henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma** eli **HOJKS**, joka on erityisopetuksen toteuttamisen perusta ja jonka kautta erityisopetus todentuu. HOJKS:n keskeinen sisältö on määritelty sekä lainsäädännössä että opetussuunnitelman perusteissa. Sen tulee sisältää tiedot suoritettavasta tutkinnosta, opiskelijalle laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma tai näyttötutkinnon perusteet, opiskelijan saamat palvelu- ja tukitoimet vastuuhenkilöineen sekä erityisopetuksen perusteet. Henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa määritellään opiskelijan yksilölliset tavoitteet, jotka perustuvat hänen opiskelemaansa tutkinnon opetussuunnitelman tavoitteisiin. **Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma eli HOPS** puolestaan on opiskelijan kehityssuunnitelma, joka tukee urasuunnittelua ja itsearviointia. HOPS laaditaan kaikille opiskelijoille, myös erityisopiskelijoille, opetussuunnitelman ja yksilöllisten valintojen pohjalta. Tarvittaessa suunnitelmia muutetaan opintojen edetessä. Opiskelijoiden henkilökohtaisia suunnitelmia tarkastellaan tutkimuksessa opetussuunnitelmajärjestelmän ja opetuksen järjestämisen kannalta ja sinänsä mielenkiintoinen ja erillisen tutkimuksen arvoinen opiskelijan näkökulma jää tutkimuksesta pois.

Ammatillinen peruskoulutus on ammatilliseen perustutkintoon johtavaa koulutusta ja siitä on säädetty laissa ammatillisesta koulutuksesta (630/1998). Valtioneuvosto päättää koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä yhteisistä opinnoista ja niiden laajuudesta. Ammatillinen peruskoulutus antaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden ammattikorkeakoulu- tai yliopisto-opintoihin. Koulutusalat, perustutkinnot sekä koulutusohjelmat määrittellään opetusministeriössä ja niistä säädetään asetuksessa ammatillisista perustutkinnoista (216/2001).

Ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä voidaan vammaisille opiskelijoille järjestää valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. (Opetushallitus 2000, 7). Sen tarkoituksena on antaa erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille valmiuksia ammatilliseen koulutukseen, työhön sijoittumiseen ja oman elämän hallintaan. Tutkimuksessa koulutusmuodosta käytetään käsitettä **valmentava koulutus**. Valmentava koulutus ei ole keskeisenä tutkimuskohteena, mutta koska se on oleellinen osa ammatillista erityisopetusta, sivutaan sitä tutkimuksessa monin paikoin. Opettajat työskentelevät usein sekä perustutkintokoulutuksen että valmentavan koulutuksen parissa ja opetussuunnitelmissa erityisopetusta käsitellään usein kokonaisuutena, johon myös valmentava koulutus sisältyy.

Ammatillisilla erityisoppilaitoksilla on ammatillista koulutusta koskevan lain mukaan (630/98 § 20) erityisenä tehtävänä erityisopetuksen järjestäminen, mikä merkitsee erityisopetuksen asiantuntijana toimimista, vastuuta vaikeimmin vammaisten koulutuksen ja valmentavan koulutuksen järjestämisestä sekä lisärahoitusta. Valtio toimii tällaisena koulutuksen järjestäjänä viidessä oppilaitoksessa, kuntayhtymä yhdessä ja kuudella yksityisellä koulutuksen järjestäjällä on yhteensä seitsemän oppilaitosta. Yhtä lukuun ottamatta kaikilla on myös erityisenä tehtävänä erityisopetuksen kehittäminen eli palvelu- ja kehittämiskeskustoiminta. Tässä tutkimuksessa käytän näistä oppilaitoksista käsitettä **erityisoppilaitos**. Muista ammatillisista oppilaitoksista käytän käsitettä **ammattillinen oppilaitos** ja myös niissä voidaan opetus antaa erityisopetuksena.

4.6 Opetussuunnitelmien analyysi

Tärkein tutkimusmenetelmä on tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi koulutuksen järjestäjien lähettämien opetussuunnitelmien ja siihen liittyvä tilastollinen tarkastelu. Tutkimustulokset jäsenän informaatiomallin mukaisesti. Tässä luvussa kuvaan analyysin perusteita, tutkimusmateriaalia, analyysin käytännön suorittamista sekä arvioin sisällönanalyysin luotettavuutta.

4.6.1 *Analyyisin teoreettiset lähtökohdat*

Tämän tutkimuksen lähtökohta on, että opetussuunnitelma on opetuksen etukäteissuunnittelun väline (Cuban 1992b, 90 – 92; Lahdes 1997, 68). Opetussuunnitelmia tutkitaan opettajien ja opetustoiminnan näkökulmasta. Cuban käyttää tässä kohden käsitettä suositeltu opetussuunnitelma, mutta suomalaisen käytäntöön käsite on liian väljä, koska opetussuunnitelman perusteet on selkeä määräys, jota tulee noudattaa.

Tutkimus on luonteeltaan Descyn ja Tessaringin (2005, 10 – 11) esittämää arviointitutkimusta, jonka tarkoituksena on saada tietoa erityisopetuksen toteutumisesta ja antaa välineitä sen kehittämiseen. Tutkimus on myös Johanssonin (2003) kuvaamaa opetussuunnitelman merkityksen tutkimista, jossa pyritään saamaan tietoa niistä tavoitteista, joita koulutuksen järjestäjällä koulutuksen suhteen on. Tutkimus syventää erityisopetuksen osalta opetussuunnitelmauudistuksista tehtyjä seurantatutkimuksia (Väyrynen 2004a, 2004b, 2005) ja täydentää aikaisempaa Honkasen tutkimusta (2006).

Tutkimuksen filosofisena lähtökohtana on Hautamäen ym. (2003, 76 – 77) ajatus siitä, että erityisopetus on eettistä toimintaa, joka on moraalisesti katsottuna oikeaa ja hyvää sekä opetussuunnitelmien taustalla vaikuttava humanistinen ihmiskäsitys. Ammatillisuus ja ammatti-ihmisen käsite tuovat tutkimukseen mukaan ristiriitaisuutta, koska niissä korostetaan tietoa, taitoa, osaamista ja normaalisuutta. Erityiskasvatuksen kohteena olevilla on poikkeaa-

vuutta, erilaisuutta ja puutteellisuutta. Näiden ominaisuuksien yhteensovittaminen ammatillisen koulutuksen ihanteeseen ja hyvien ammatti-ihmisten tuottamiseen on erityiskasvatuksellinen eettinen haaste.

Tutkimus on kasvatustieteellistä tutkimusta, joka sivuaa erityisesti sosiaali- ja terveystieteitä. Taloustieteet vaikuttavat koulutuksen järjestäjän toimintaan ja erityisopetuksen resursointiin. Erityiskasvatustiede on luonteeltaan monitieteistä ja hyötyy tieteiden ja eri ammattikuntien välisestä yhteistyöstä. Koulutusta toteutetaan usein edelleen vanhojen uskomusten ja ennakkoluulojen varassa. Tutkimuksen avulla näitä uskomuksia voidaan ehkä kyseenalaistaa ja asettaa uudelleen arvioinnin kohteeksi.

4.6.2 Opetussuunnitelmamateriaalin hankinta ja yleinen tarkastelu

Keskeisen tutkimusmateriaalin, koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmat, pyysin kaikilta toisen asteen opetussuunnitelmaperusteista ammatillista perustutkintokoulutusta tarjoavilta koulutuksen järjestäjiltä. Nimet keräsin OPTI-oppilaitostietojärjestelmästä (www.oph.fi) 20.9.2003 tilanteen mukaisesti. Lähetin Opetushallituksen nimissä kirjeen (liite 4), jossa pyysin koulutuksen järjestäjiä toimittamaan tutkimusta varten opetussuunnitelman yhteiset osat sekä opiskelijan arviointia, työssäoppimista, opinto-ohjausta ja erityisopetusta käsittelevät opetussuunnitelman osat. Niiden katsoin sisältävän tärkeimmät erityisopetusta ja erityisopiskelijan opinto-ohjausta käsittelevät asiat. Lisäksi lähetin kaksi täydentävää pyyntöä (liitteet 5 ja 6).

Tutkimuspyynnön aikoihin oppilaitoksia yhdistettiin suuremmiksi kokonaisuusiksi. Joidenkin oppilaitosten nimet muuttuivat tutkimuksen aikana ja monet muutokset sattuivat vuodenvaihteeseen 2003–2004. Vaikka OPTI-tiedosto oli suurimmalta osalta ajan tasalla, lähetin materiaalipyynnön muutamassa tapauksessa koulutuksen järjestäjälle, jota ei enää ollut olemassa.

Koulutuksen järjestäjien lähettämää materiaalia käytettiin kahdessa eri tutkimuksessa, joista toinen käsitteli opinto-ohjausta erityisopetuksessa (Honkanen, 2006). Saadut asiakirjat koodattiin molempiin tutkimuksiin seitsennumeroisella koodilla siten, että koodista saattoi tulkita koulutuksen järjestäjän sijaintiläänin ja oppilaitoksen mahdollisen tehtävän erityisopetusta antavana oppilaitoksena eli erityisoppilaitoksena. Lisäksi koodista saattoi tulkita omistussuhteen eli sen, oliko oppilaitos yksittäisen kunnan, kuntayhtymän, valtion vai yksityisen omistama. Koodatut tiedot toimivat analyysin määrällisen osuuden taustamuuttujina. Liitteessä 7 on esitetty koodaus ja sen periaatteet. Koodeja olen käyttänyt viitteinä, silloin kun viittaa tietyn koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaan tai suorien lainausten lopussa. Kyselytutkimus toteutettiin nimettömänä, joten sen perusteella valituissa suorissa lainauksissa ei ole koodimerkintää vaan sen tilalla on ainoastaan merkintä kt (kyselytutkimus).

Ensimmäiseksi tarkastelin tutkimusmateriaalia yleisellä tasolla. Muutama koulutuksen järjestäjä lähetti eri oppilaitosten asiakirjoja, koska yhteistä asiakirjaa ei vielä ollut laadittu. Analyysiä tehdessäni pyrin ottamaan huomioon

kaikki lähetetyt opetussuunnitelmat. Tutkimuksen tuottama tieto perustuu siis näiltä osin olettamukseen, että koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma voidaan tulkita oppilaitosten opetussuunnitelmien synteetiksi. Muutama koulutuksen järjestäjä oli liittännyt mukaan myös koulutuksen järjestäjän strategian tai laatuasiakirjan. Otin ne mukaan, mikäli niiden kautta linjattiin erityisopetuksen järjestämistä ja opetussuunnitelmien laatimista. Mukaan otin myös kaiken muun virallisen materiaalin kuten opinto-oppaat, HOPS-käsikirjat ja vastaavat irralliset, selvästi opetussuunnitelmiin liittyvät ohjeistukset, jos niistä löytyi asiaa erityisopetuksesta. Analyysiin en kuitenkaan ottanut mukaan vain kyselyä varten tehtyjä yksittäisen rehtorin tai vastaavan tekemiä selvityksiä, koska ne eivät ole koko yhteisön tuottamia ja hyväksymiä asiakirjoja.

4.6.3 Opetussuunnitelmien määrällinen tarkastelu

Ammatillisen peruskoulutuksen järjestämislupa oli 20.9.2003 Opetushallituksen tilastotietojen (2003) mukaan 175:llä koulutuksen järjestäjällä, mikä tässä tutkimuksessa muodostaa tutkimuksen perusjoukon. Erityisopiskelijoita oli kyseisenä laskentapäivänä 69 %:lla eli 120:llä koulutuksen järjestäjällä. Erityisopiskelijoita ei ollut 55:llä (31 %) perusjoukosta, joista 32 (58 %) lähetti pyydetyt asiakirjat. Otin ne mukaan tutkimukseen, koska erityisopiskelijoiden määrä vaihtelee vuosittain ja vaikka tutkimusajankohtana ei erityisopiskelijoita ole, saattaa niitä seuraavina laskentapäivinä olla. Varautuminen asiaan on nähtävä positiivisena asiana ja viestii siitä, että tukea tarvitsevien opiskelijoiden valintaa ei nähdä mahdottomana asiana.

Pyydetyt asiakirjat lähetti 139 koulutuksen järjestäjää eli vastausprosentti oli tutkimuksen perusjoukon suhteen 79. Vastausprosentin perusteella katson, että tutkimustulokset ovat yleistettävissä perusjoukkoon. Erityisopetusta järjestävistä 120:stä koulutuksen järjestäjästä pyydetyt asiakirjat lähetti 107 eli 89 %. Materiaalia ei lähettänyt 13 koulutuksen järjestäjää eli 11 % erityisopetusta järjestävistä koulutuksen järjestäjistä. Yhteenveto opetussuunnitelmien määrällisestä analyysistä on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. *Erityisopetuksen järjestämistä koskevat tunnusluvut opetussuunnitelman lähettäneistä ja lähettämättä jättäneistä koulutuksen järjestäjistä sekä kaikista koulutuksen järjestäjistä (175).*

	Lähetti opetus- suunnitelman	Ei lähettänyt opetus- suunnitelmaa	Koulutuksen järjestäjiä 20.9.2003
Järjestää erityisopetusta	107 61 %	13 7 %	120 69 %
Ei järjestä erityisopetusta	32 18 %	23 13 %	55 31 %
Koulutuksen järjestäjiä yhteensä	139 79 %	36 20 %	175 100 %

Alueellisen, läänikohtaisen tarkastelun tavoitteena on saada selville opetussuunnitelmatilanne koko valtakunnan tasolla. Läänijakoa käytetään opetustoimen seurannoissa yleisesti, joten sitä on luontevaa käyttää tässäkin yhteydessä. Taulukossa 3 on kuvattu opetussuunnitelmat lähettäneiden koulutuksen järjestäjien sijaintiläänit sekä läänissä sijaitsevien koulutuksen järjestäjien osuus kaikista koulutuksen järjestäjistä. Taulukosta voidaan nähdä, että vastausprosentit noudattivat melko tarkasti kyseisen läänin koulutuksen järjestäjien osuutta kaikista koulutuksen järjestäjistä. Länsi-Suomen läänistä vastauksia on saatu prosenttiyksikön verran vähemmän kuin mitä valtakunnan tason tilanne edellyttäisi ja Lapin läänistä vastauksia on saatu vastaavasti prosentin verran enemmän. Opetussuunnitelma-analyysin tulokset ovat kuitenkin yleistettävissä opetussuunnitelmaperusteista ammatillista koulutusta koskevaan koulutukseen erityisopetuksen osalta. Vertailu on jonkin verran epäoikeudenmukainen erityisesti Lapin läänin osalta, koska koulutuksen järjestäjiä on kovin vähän Etelä- ja Länsi-Suomen lääneihin verrattuna.

Taulukko 3. *Opetussuunnitelman lähettäneiden koulutuksen järjestäjien lukumäärät ja prosenttiosuudet lääneittäin (N = 139) sekä kaikkien koulutuksen järjestäjien (N = 175) lukumäärät ja prosenttiosuudet lääneittäin*

Lääni	Opetussuunnitelman lähettäneet koulutuksen järjestäjät (N = 139)		Kaikki koulutuksen järjestäjät 20.3.2003 (N = 175)	
	Lukumäärä	%	Lukumäärä	%
Länsi-Suomen lääni	58	42	76	43
Itä-Suomen lääni	16	11	19	11
Oulun lääni	13	9	15	9
Lapin lääni	8	6	9	5
Etelä-Suomen lääni	44	32	56	32
Yhteensä	139	100	175	100

Taulukossa 4 on kuvattu opetussuunnitelmat lähettäneiden koulutuksen järjestäjien omistus pohja. Kunnat ja kuntayhtymät lähettivät materiaalin suhteellisesti useammin kuin mitä niiden määrä olisi valtakunnan tasolla edellyttänyt. Yksityiset koulutuksen järjestäjät puolestaan lähettivät opetussuunnitelmia suhteellisesti vähemmän kuin mitä niiden määrä olisi edellyttänyt. Valtion oppilaitoksia tutkimuksessa on suhteessa saman verran kuin niitä on yhteensäkin. Poikkeamat on syytä ottaa huomioon tulosten tarkastelussa ja yleistyksiä tehtäessä, vaikka katson vaikutuksen olevan vähäinen.

Taulukko 4. *Opetussuunnitelman lähettäneiden koulutuksen järjestäjien (N = 139) ja kaikkien koulutuksen järjestäjien (N = 175) omistus pohja ja prosenttiosuudet*

Omistus pohja	Opetussuunnitelman lähettäneet koulutuksen järjestäjät (N = 139)		Kaikki koulutuksen järjestäjät 20.3.2003 (N = 175)	
	Lukumäärä	%	Lukumäärä	%
Kunta	33	24	35	20
Kuntayhtymä	49	35	57	33
Valtio	4	3	6	3
Yksityinen	53	38	77	44
Yhteensä	139	100	175	100

Materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä 36 % tarjoaa opetusta yhdellä koulutus alalla, valtaosa eli 51 % järjestää koulutusta kahdesta neljään koulutus alalla ja 13 % tarjoaa opetusta kuudella koulutus alalla. Valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta tarjoaa 32 % koulutuksen järjestäjistä.

Seuraavaksi tarkastelen opetussuunnitelman lähettäneitä ja lähettämättä jättäneitä koulutuksen järjestäjiä erityisopetuksen järjestämisen suhteen, opiskelija- ja erityisopiskelijamäärien suhteen. Määrällisen tarkastelun yhteydessä tarkastelen koulutuksen järjestäjien antamaa opetusta myös koulutusaloittain, vaikka se ei tutkimuksessa ole keskeinen asia. Pidän kuitenkin tärkeänä yleisnäkemyksiä siitä, millä aloilla erityisopetusta yleisesti järjestetään ja arviota siitä, voidaanko tulokset yleistää kaikkia koulutusaloja koskeviksi.

4.6.3.1 Opetussuunnitelman lähettäneet koulutuksen järjestäjät

Pyydetyn materiaalin lähetti 107 koulutuksen järjestäjää, joilla tutkimuksen ajankohtana oli erityisopetukseen nimettyjä opiskelijoita. Määrä on 61 % perusjoukosta. Kokonaisopiskelijamäärät vaihtelevat välillä 7 – 5 900 keskiarvon olleessa 670 opiskelijaa. Tähän ryhmään kuuluvat koulutuksen järjestäjät ovat siten hyvin erikokoisia ja ryhmään kuuluu hyvin pieniä koulutuksen järjestäjiä, mutta mukana on runsaasti myös hyvin suuria koulutuksen järjestäjiä. Erityisopiskelijoita oppilaitoksissa on yhteensä 10 200, mikä on 80 % kaikista perustutkintokoulutuksen erityisopiskelijoista. Opiskelijamäärän perusteella arvioituna tutkimustulosten voidaan katsoa olevan yleistettävissä ammatilliseen erityisopetukseen perustutkintokoulutuksessa. Suurin osa koulutuksen järjestäjistä on koulutuskuntayhtymiä tai kuntia.

Koulutusta järjestetään tavallisesti useilla koulutusaloilla. Taulukossa 5 on esitetty tutkimuksessa mukana olevien koulutuksen järjestäjien ja erityisopiskelijoiden prosentuaaliset osuudet alan kaikista koulutuksen järjestäjistä ja erityisopiskelijoista. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus eivät ole mukana näissä koulutusalatarkasteluissa.

Taulukko 5. *Tunnuslukuja opetussuunnitelman lähettäneiden sekä erityisopetusta järjestäneiden koulutuksen järjestäjien (N = 107) lukumäärästä koulutusaloittain suhteutettuna kaikkiin koulutuksen järjestäjiin (N = 175) ja erityisopiskelijoista suhteutettuna kaikkiin erityisopiskelijoihin*

Koulutusala	Tutkimuksen piirissä % koulutuksen järjestäjistä (N = 175)	Tutkimuksen piirissä % koulutusalan erityisopiskelijoista 20.9.2003 (N = 12 800)
Luonnonvara-ala	59 %	89 %
Tekniikan ja liikenteen ala	71 %	93 %
Kaupan ja hallinnon ala	62 %	97 %
Matkailu- ja ravitsemisala	59 %	93 %
Sosiaali- ja terveysala	60 %	75 %
Kulttuuriala	61 %	94 %
Vapaa-aika-ala	49 %	92 %

Tutkimustulosten voidaan katsoa edustavan hyvin kaikkia muita koulutusaloja paitsi sosiaali- ja terveystieteiden koulutusta, jonka erityisopiskelijoista vain 75 % sisältyy tutkimuksen piiriin. Poikkeamaa aiheuttaa parin opiskelijamäärältään suuren koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmien puuttuminen tutkimuksesta. Parhaiten tutkimus kuvastaa tekniikan ja liikenteen koulutusalan tilannetta, koska sieltä koulutuksen järjestäjiä on eniten tutkimuksessa mukana ja kaupan ja hallinnon alan tilannetta, koska alalta on eniten opiskelijoita tutkimuksen piirissä.

Materiaalin lähetti myös 32 koulutuksen järjestäjää, joilla laskentapäivänä ei ollut erityisopiskelijoita. Ne ovat pieniä koulutuksen järjestäjiä, joilla opiskelijamäärät vaihtelevat välillä 30 – 650 keskiarvon ollessa 140 opiskelijaa. Yhteensä opiskelijoita oli näiden koulutuksen järjestäjien oppilaitoksissa 900. Suurin osa koulutuksen järjestäjistä on yksityisiä koulutuksen järjestäjiä, jotka ylläpitävät kansanopistoja, aikuiskoulutuskeskuksia tai ammatillisia oppilaitoksia. Tähän ryhmään kuuluvat koulutuksen järjestäjät ovat vahvasti keskittyneet antamaan opetusta vain tietyllä koulutusalueella ja tietyissä perustutkinnoissa. Neljä koulutuksen järjestäjää antaa opetusta kahdella koulutusalueella ja vain yksi koulutuksen järjestäjä antaa opetusta viidellä koulutusalueella. Vaikka erityisopetusta ei järjestetä, ollaan opetussuunnitelmissa varauduttu siihen, että myös näitä opiskelijoita saattaa oppilaitokseen tulla. Opetussuunnitelmat ovat näillä koulutuksen järjestäjillä yleensä hyvin laadittuja ja asiallisia, mutta usein erityisopetuksen osalta kuvaukseltaan niukkoja.

Taulukko 6. *Koulutusalaakohtainen kaikkiin koulutuksen järjestäjiin (N = 175) suhteutettu prosentuaalinen jakauma niistä koulutuksen järjestäjistä, jotka eivät järjestäneet erityisopetusta, mutta jotka lähettivät opetussuunnitelman (n = 32)*

Koulutusala	Opetussuunnitelmat lähettäneitä, ei erityisopetusta järjestäviä koulutuksen järjestäjiä (N = 175, n = 32)
Luonnonvara-ala	1 %
Tekniikan ja liikenteen ala	3 %
Kaupan ja hallinnon ala	2 %
Matkailu- ja ravitsemisala	3 %
Sosiaali- ja terveystieteiden ala	3 %
Kulttuuriala	6 %
Vapaa-aika-ala	6 %

Näiden koulutuksen järjestäjien osalta on havaittavissa selvää painotusta kulttuuri ja vapaa-aika-alalle. Musiikkiopistot sekä liikunta-alan oppilaitokset ovat hyvin tavallisia tässä ryhmässä. Koulutuksen järjestäjistä tähän ryhmään kuuluu 23 % materiaalin lähettäneistä ja 8 % perustutkintokoulutuksen erityisopiskelijoista.

4.6.3.2 Koulutuksen järjestäjät, jotka eivät lähettäneet opetussuunnitelmaa

Ne 23 koulutuksen järjestäjää, joilla ei ole erityisopiskelijoita ja jotka eivät lähettäneet pyydettyä materiaalia, ovat keskimäärin pieniä koulutuksen järjestäjiä. Opiskelijamäärä vaihtelee välillä 6 – 385 keskiarvon ollessa 89, kun se kaikilla toisen asteen koulutuksen järjestäjillä on noin 670 opiskelijaa. Suurin osa näistä koulutuksen järjestäjistä on yksityisiä kansanopistoja tai yksityisten koulutuksen järjestäjien yhden alan oppilaitoksia. Vain yhdellä koulutuksen järjestäjällä on neljä koulutusala, kolmella kolme ja kolmella kaksi koulutusala. Lisäksi valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta tarjoaa kolme koulutuksen järjestäjää.

Taulukosta 7 on nähtävissä, että suurin osa tämän ryhmän koulutuksen järjestäjistä tarjoaa opetusta kulttuuri- tai vapaa-aika-alalla, joille hakijoita on runsaasti ja vaatimukset ovat suuret. Usein opiskelijalta myös edellytetään harrastuneisuutta alalle ja hyvää peruskoulutodistusta.

Taulukko 7. *Koulutusalaakohtainen kaikkiin koulutuksen järjestäjiin (N = 175) suhteutettu prosentuaalinen jakauma niistä koulutuksen järjestäjistä, jotka eivät järjestäneet erityisopetusta ja jotka eivät toimittaneet opetussuunnitelmia (n = 23)*

Koulutusala	Opetussuunnitelmat toimittamattomien, ei erityisopetusta järjestävien %-osuus kaikista järjestäjistä 20.9.2003 (N = 175, n = 23)
Luonnonvara-ala	2 %
Tekniikan ja liikenteen ala	7 %
Kauppan ja hallinnon ala	3 %
Matkailu- ja ravitsemisala	5 %
Sosiaali- ja terveystieteiden ala	3 %
Kulttuuriala	11 %
Vapaa-aika-ala	26 %

Ne 13 koulutuksen järjestäjää, joilla oli erityisopiskelijoita, mutta jotka eivät lähettäneet pyydettyä materiaalia, ovat keskikokoisia tai pieniä koulutuksen järjestäjiä. Pienin opiskelijamäärä oli 40 ja suurin 1 300 opiskelijaa, keskiarvon ollessa 420 opiskelijaa. Yhteensä näissä oppilaitoksissa on 880 erityisopiskelijaa. Suurin osa koulutuksen järjestäjistä on koulutuskuntayhtymiä tai yksityisiä koulutuksen järjestäjiä. Näille koulutuksen järjestäjille on tyypillistä, että koulutusta järjestettiin monella alalla.

Taulukko 8. *Koulutusala-kohtainen kaikkiin koulutuksen järjestäjiin (N = 175) suhteutettu prosentuaalinen jakauma niistä koulutuksen järjestäjistä, joilla on erityisopetusta, mutta jotka eivät lähettäneet opetussuunnitelmia (n = 13)*

Koulutusala	Opetussuunnitelmat toimittamattomien %-osuus kaikista järjestäjistä 20.9.2003 (N = 175, n = 13)	Osuus alan kaikista erityisopiskelijoista 20.9.2003 (N = 12 800)
Luonnonvara-ala	7 %	9 %
Tekniikan ja liikenteen ala	26 %	7 %
Kauppan ja hallinnon ala	7 %	3 %
Matkailu- ja ravitsemisala	26 %	7 %
Sosiaali- ja terveysala	7 %	11 %
Kulttuuriala	5 %	5 %
Vapaa-aika-ala	3 %	8 %

Taulukosta 8 voidaan havaita, että tekniikan ja liikenteen alan koulutuksen järjestäjät jättivät useammin materiaalin lähettämättä, mutta niitä edustava erityisopiskelijoiden määrä on suhteellisen pieni. Tähän ryhmään kuuluu pieniä tietyille vaativille koulutusaloille suuntautuneita koulutuksen järjestäjiä, joilla erityisopiskelijan opiskelu on poikkeuksellista. Samantyyppinen tilanne on matkailu- ja ravitsemisalalla, jossa varsinkin matkailu- ja ravintola-ala ovat perinteisesti erityisopetuksen järjestämisen ulkopuolella.

4.6.3.3 Muita taustamuuttujia

Aineiston käsittelyä varten luokittelin opetussuunnitelmamateriaalin koulutuksen järjestäjän kokonaisopiskelijamäärän, erityisopiskelijamäärän, erityisopiskelijoiden prosentuaalisen osuuden, koulutusalojen lukumäärän (7) sekä valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen järjestämisen suhteen (kyllä/ei). Kokonaisopiskelijamäärältään järjestin koulutuksen järjestäjät neljään luokkaan, joihin sijoittuvien koulutuksen järjestäjien lukumäärä näkyy taulukosta 9. Tulosten tarkastelussa käytän taulukkoon merkittyä sanallista luonnehdintaa koulutuksen järjestäjän koosta, ellei numeerinen ilmaisu ole jostakin syystä oleellinen. Samaa luokittelua ja luonnehdintaa olen käyttänyt opettajille kohdistetussa kyselyssä.

Taulukko 9. *Koulutuksen järjestäjien (N = 139) kokonaisopiskelijamäärän sanallinen luokittelu, luokassa olevien opiskelijoiden määrä sekä luokkaan kuuluvien koulutuksen järjestäjien lukumäärä*

Luokka	Sanallinen luonnehdinta	Opiskelijoita luokassa	Koulutuksen järjestäjien lukumäärä
1	pieni	Vähemmän kuin 250	48
2	keskikokoinen	250 – 699	39
3	suuri	700 – 2 000	29
4	erittäin suuri	Enemmän kuin 2 000	19

Myös erityisopiskelijoiden lukumäärän perusteella luokittelin koulutuksen järjestäjät neljään luokkaan (taulukko 10). Tutkimustuloksen tarkastelussa käytän tässäkin kohden sanallista luonnehdintaa, ellei numeerinen ilmaisu ole välttämätöntä. Samaa luokittelua ja luonnehdintaa käytän opettajille kohdistetussa kyselyssä.

Taulukko 10. *Koulutuksen järjestäjien (N = 139) erityisopiskelijamäärän sanallinen luokittelu, luokassa olevien erityisopiskelijoiden määrä sekä luokkaan kuuluvien koulutuksen järjestäjien lukumäärä*

Luokka	Sanallinen luonnehdinta	Erityisopiskelijoita luokassa	Koulutuksen järjestäjiä
1	Erittäin vähän	< 20	60
2	Vähän	20 – 69	30
3	Paljon	70 – 199	26
4	Erittäin paljon	> 200	19

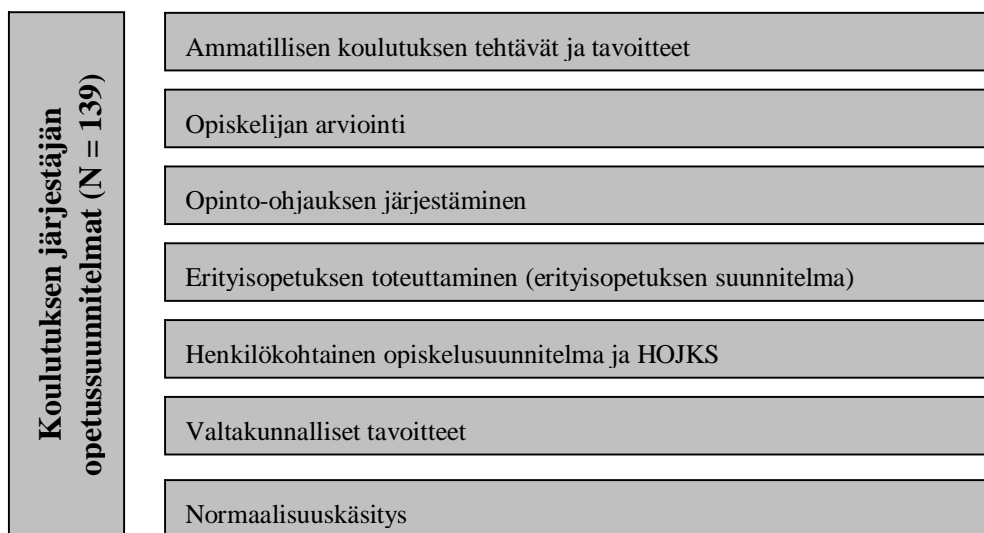
Erityisopiskelijoiden suhteellisen osuuden tietäminen saattaa olla joissakin tapauksissa tärkeämpää kuin absoluuttisen lukumäärän tunteminen. Tästä syystä luokittelin koulutuksen järjestäjät erityisopiskelijoiden prosenttiosuuden suhteen kuuteen luokkaan, jotka on esitetty taulukossa 11. Tätä luokittelua ei kyselytutkimuksessa ole käytetty.

Taulukko 11. *Koulutuksen järjestäjien (N = 139) erityisopiskelijoiden prosentuaalinen määrä ja luokkaan kuuluvien koulutuksen järjestäjien lukumäärä*

Luokka	Erityisopiskelijoiden prosentuaalinen osuus	Koulutuksen järjestäjiä
1	0 – 3,99	58
2	4 – 7,99	27
3	8 – 11,99	22
4	12 – 15,99	15
5	16 – 17,99	4
6	Enemmän kuin 18	9

4.6.4 Opetussuunnitelmien sisällönanalyysi

Yleisen tarkastelun jälkeen analysoin opetussuunnitelmat deduktiivisesti sisällönanalyysin avulla. Tarkoituksena oli selvittää, miten opetussuunnitelmissa näkyvät opetussuunnitelman perusteiden määräykset ja valtakunnan tason linjaukset erityisopetuksen näkökulmasta. Hyödynsin ja myös kehitin esitutkimuksessa (Opetushallitus 2004a) käytettyä analyysirunkoa. Karkealla tasolla **analyysirunko** on esitetty kuviossa 8.



Kuvio 8. Sisällönanalyysissä käytetty analyysirunko

Analyysirungon muodostamisessa keskeinen asiakirja oli opetussuunnitelman perusteet. Tutkimuksessa käytin pääasiassa opetussuunnitelman yhteistä osaa,

opiskelijan arviointia, opinto-ohjausta sekä erityisopetuksen suunnitelmaa käsitteleviä osia. Koulutuksen järjestäjät nimesivät erityisopetuksen suunnitelman myös erityisopetuksen toteuttamiseksi tai erityisopetuksen periaatteiksi. Usein erityisopetuksen suunnitelmaa oli laajennettu ja siinä käsiteltiin esimerkiksi koko ikäluokan kouluttamisen periaatetta, nivelvaiheen yhteistyötä, työllistymistä ja opiskelijan arviointia ja siksi erityisopetuksen suunnitelman käsite vaihtelee ja siinä on selvää horjuvuutta. Koulutuksen järjestäjät pyrkivät uskollisesti noudattamaan opetussuunnitelman perusteiden rakennetta. Omien, usein toisiinsa kietoutuneiden toimintojen kuvaamiseen rakenne ei välttämättä sovellu kovin hyvin ja siksi vapaamuotoisempi kuvaus näytti toimivan paremmin kuin kovin jäykästi perusteiden varaan rakennettu erityisopetuksen suunnitelma.

Työssäoppimisen suunnitelmia hyödynsin vain niiltä osin kuin ne täydensivät edellä mainittuja asiakirjoja. Päätös perustui siihen, että työssäoppiminen on osa kaikkea muuta opetusta, joten sen tarkasteleminen erillisenä toimintona on tässä tutkimuksessa tarpeetonta. Varsinkin, kun työvaltaiset opiskelumenetelmät ovat ammatillisen erityisopetuksen vakiintunutta käytäntöä. Lisäksi valitsin analyysiin mukaan koulutuksen kehittämissuunnitelman vuosille 1999 – 2004 (Opetusministeriö 1999) ja Erityisopetuksen strategiamietinnön (Opetusministeriö 2002) keskeisiä erityisopetusta sivuavia linjauksia, kuten koko peruskoulun päättävän ikäluokan koulutuksen, esteettömien oppimisympäristöjen kehittämisen, nivelvaiheen yhteistyön perusopetuksen kanssa ja joustavan valinnan käytön lisäämisen sekä vaikeimmin vammaisten opetuksen turvaamisen.

Analyysiyksikköinä käytin asiakirjoista poimittuja, erityisopetuksen järjestämisen kannalta oleellisia ajatuskokonaisuuksia, en välttämättä yksittäisiä sanoja tai ilmaisuja. Normaalisuuskäsityksen pyrin avaamaan pääasiassa erityisopetuksen perusteen kautta, mutta myös erityisopetuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, tuki- ja erityispalvelut sekä asiantuntijapalvelut kuvaavat sitä, miten normaalisuutta opetussuunnitelmissa käsitellään. Taulukossa 12 on esitetty tarkennettu analyysirunko sekä kullekin osa-alueelle valitut, opetussuunnitelman perusteista poimitut analyysiyksiköt.

Taulukko 12. *Sisällönanalyysin analyysirunko sekä analyysiyksiköt*

ANALYYSIRUNKO	ANALYYSIYKSIKKÖ
Ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> • avoin ja myönteinen oppimisympäristö, elämäntaitojen vahvistuminen, vastuuntuntoiseksi ja velvollisuuksistaan huolehtivaksi kansalaiseksi kasvaminen, myönteinen kehitys ja terve itsetunto • oppimisvalmiuksiltaan ja -tavoitteiltaan erilaisten opiskelijoiden ottaminen huomioon, tukitoimien kehittäminen yhteistyössä kotien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa
Opiskelijan arviointi	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuus näyttää osaaminen monipuolisesti, arviointimenetelmien monipuolisuus • opetuksen mukauttamisen mahdollisuus • mahdollisuus opintoihin tavoitteena todistus suoritetuista opinnoista
Opinto-ohjauksen järjestäminen	<ul style="list-style-type: none"> • ohjaus silloin, kun opiskelijalla on opiskeluvaikeuksia, poissaoloja tai elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia • erityisen huomion kiinnittäminen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden HOPSiin
Ammatillisen erityisopetuksen toteuttaminen (erityisopetuksen suunnitelma)	<ul style="list-style-type: none"> • koko ikäluokan kouluttamisen periaate • integraatioperiaate • oikeus erityisopetukseen • kuntoutusyhteistyö • erityisopetuksen suunnitelma <ul style="list-style-type: none"> – periaatteet – tavoitteet – toteutus – opetusmenetelmät – tuki- ja erityispalvelut – asiantuntijapalvelut – yhteistyötahot – vastuut • oppilaitoksen tulee varata erityisopetukseen riittävät voimavarat • koko oppilaitosyhteisön tulee tukea erityistukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista
Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja HOJKS	<ul style="list-style-type: none"> • HOJKS laaditaan ja se sisältää <ul style="list-style-type: none"> – henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) – opiskelijan saamat palvelu- ja tukitoimet vastuuhenkilöineen – erityisopetuksen perusteet • HOJKS laaditaan yhteistyössä • opiskelijan vahvuuksien huomioiminen opetuksessa • opiskelija edistymisen seuranta • opiskelijahuollon osallistuminen erityisopetuksen
Valtakunnalliset tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> • työelämälähtöisten koulutusten kehittäminen • esteettömän oppimisympäristön kehittäminen • nivelvaiheen yhteistyö perusopetuksen kanssa • vaikeimmin vammaisten opetuksen turvaaminen
Normaalisuuskäsitys	<ul style="list-style-type: none"> • erityisopetuksen peruste • holistinen tulkinta opetussuunnitelmasta

Kolmannessa vaiheessa analysoin syvemmin vielä ne opetussuunnitelmat, joissa kaikki tai lähes kaikki keskeiset analyysirungon osaan kuuluvat analyysiyksiköt olivat löydettävissä. Näistä analyyseistä käytän myöhemmin käsitettä **syvennetty analyysi**. Niihin valikoitui kussakin alakohdassa erilainen määrä opetussuunnitelmia. Näihin syvennettyihin analyysihin en ottanut mukaan erityisoppilaitoksia, koska niiden toiminta poikkeaa huomattavasti

ammattillisten oppilaitosten toiminnasta. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet neljä valtion oppilaitosta ovat kaikki erityisoppilaitoksia ja niiden tunnistaminen olisi ollut liian todennäköistä. Materiaalia pyydettyä mainitsin, että käsittelen tulokset yleisellä tasolla, eivätkä yksittäisen koulutuksen järjestäjän tiedot tule näkyviin. Tutkijan eettinen velvollisuus on toimia niin, ettei näin myöskään käy. Ammatillisten erityisoppilaitosten opetussuunnitelmat analysoin ja raportoin erikseen.

Sisällönanalyysiin sisältyy sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta. Laadullista ovat teksteistä tekemäni tulkinnat ja tulkintojen kirjaaminen ennalta määriteltyjä analyysiyksiköitä kuvaaviksi. Laadullisia ovat myös teksteistä poimitut suorat lainaukset, joiden avulla tuon esille ja tulkitsen analyysissä esille nousseita oleellisia asioita. Laadullisesti olen myös kuvannut opetussuunnitelmien sisältäviä uusia innovatiivisia asioita.

Määrällisen analyysin tein kirjaamalla analyysirungon ja yksiköiden perusteella valitut asiakokonaisuudet joko olemassa oleviksi tai puuttuviksi. Tulokseksi sain dikotomisen taulukon, josta muodostin ensin Excel-taulukon ja sen jälkeen käsittelin tulokset tilasto-ohjelman avulla (SPSS). Määrällisen analyysin tavoitteena oli saada tietoa ilmiöiden yleisyydestä, merkityksellisyydestä ja jakaantumisesta eri taustamuuttujien suhteen. Yleisyydestä olen maininnut tulosten käsittelyn yhteydessä niissä tapauksissa, kun se on ollut merkitsevä tai erittäin merkitsevä.

Opetussuunnitelmiin sisältyy erittäin paljon retoriikkaa, jonka käytännön vastaavuudesta en voinut aina olla varma. Oli pohdittava ja päätettävä, miten suhtautua niihin opetussuunnitelmiin, joissa teksti on kopioitu suoraan opetussuunnitelman perusteista. Toisaalta on opetussuunnitelmia, joissa vastaavaa mainintaa ei ole ollenkaan. Niihin verrattuna opetussuunnitelman perusteista kopioitu teksti todistaa edes, että asia on nähty mahdollisena toimintana, jota ei suoralta kädeltä ole hylätty. Tutkijalta vaaditaankin herkkyyttä tulkita tekstistä, onko se byrokraattista sanahelinää vai onko oikeasti tarkoitettu toimittavan kuvatulla tavalla. Rajanveto oli vaikeaa, mutta näitä tulkittavia opetussuunnitelmia oli kuitenkin vain muutamia, joten kovin suurta virhettä ne eivät tutkimustuloksiin aiheuta.

Tulkintani perustin lopulta siihen, oliko ilmaisu kopioitu sanasta sanaan suoraan, vai oliko sitä muutettu edes jossakin määrin koulutuksen järjestäjän omalle opetussuunnitelmakielelle. Kirjasin asian olemassa olevaksi, jos se oli opetussuunnitelmassa mainittu ja edes jonkin verran selitetty. Pelkän maininnan, ilman minkäänlaista asian auki kirjoittamista, tulkitsin kielteisesti. Esimerkiksi passiivinen maininta: ”Opiskelijalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma” johti merkintään, että asiaa ei ole käsitelty opetussuunnitelmassa (vrt. Malin, Leppänen & Wahlberg 2004). Aktiivisempi muoto ”opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma” tulkittiin positiivisesti. Usein kyse oli intuitiivisesta tulkinnasta, johon vaikutti ympärillä oleva muu teksti sekä koko asiakirjan käsittelytapa. Ohjenuorana tulkinnassa käytin myös Välijärven (1993, 14) ilmaisua, jonka mukaan ei riitä, että opetussuunnitelma vain toistaa kliseitä, kuten ”aktiivinen

oppiminen” tai ”ongelmanratkaisu”, vaan sen tulee myös kertoa, mitä ne tarkoittavat koulun käytännöissä ja miten niiden avulla rakennetaan toimiva tietokokonaisuus.

Vastaavantyyppistä ongelmaa on pohtinut Kaikkonen (1999, 432) artikkelissaan, joka käsittelee laadullista tutkimusta kasvatus- ja opetustyössä. Hänen mukaansa tutkija joutuu tekemään valtaosan ratkaisuihistaan kielen kautta ja kieltä tulkiten. Hänen mukaansa dokumenttien kirjoittajilla on vaikeuksia ilmaista käsityksiään ja ajatuksiaan kielellisesti tarkoittamallaan tavalla. Kun erityisopetus on oppilaitoksessa uutta, ei sanoja omantyyliiseen kuvaukseen vielä löydy ja silloin on ehkä helpompaa käyttää perusteiden valmiita sanontoja. Tutkijan tehtävä on ymmärtää oikein tutkittavien kieltä ja mieltä.

Joissakin opetussuunnitelmissa erityisopetuksen asiat oli upotettu muun tekstin yhteyteen eikä niitä käsitelty erikseen. Suuntaus sinänsä on oikea, koska erityisopetus on osa kaikkea opetusta, eikä sitä tulisikaan erottaa muusta opetuksesta. On paremminkin positiivista, jos erityisopetus koetaan niin tavanomaiseksi ja kaikkeen opetukseen kuuluvaksi, ettei siitä tehdä edes erillistä ohjeistusta. Suurimmassa osassa opetussuunnitelmia kuitenkin oli erillinen erityisopetuksen suunnitelmaksi nimetty luku. Kummassakin tapauksessa asian käsittelyn tuli olla riittävän kattava, jotta saatoinkin tulkita erityisopetuksen suunnitelman todella olevan olemassa. Olemassaolo oli siten tulkittava asia, mutta toisaalta tulkinta oli suhteellisen helppo tehdä, koska pystyin käyttämään kriteerinä opetussuunnitelman perusteiden määräyksiä.

Deduktiivisen menetelmän puutteeksi jää virallisista asiakirjoista poikkeavien asiakokonaisuuksien tunnistaminen ja luokittelu. Niidenkin löytyminen on tärkeää, koska tavoitteena on myös etsiä koulutuksen kehittämiseen liittyviä uusia asioita. Valtavirrasta poikkeavat uudet innovaatiot on tärkeää nostaa esille. Tämän osuuden selville saamiseksi analysoin opetussuunnitelmat vielä kerran induktiivisesti ja pyrin tuomaan esille ne uudet ajatukset, joita sieltä nousivat. Induktiivisen osan tutkimuksesta toteutin puhtaasti intuitiivisena analyysinä ja uskon, että kokemukseni perusteella pystyin löytämään myös uudet asiat, koska olen pitkään toiminut ammatillisen erityisopetuksen tehtävissä ja päässyt tarkastelemaan erityisopetusta käytännön opetustyön, oppilaitoshallinnon sekä opetushallinnon tasolta. Toisaalta pitkä kokemus saattaa myös olla haitaksi ja estää näkemästä uusien asioiden arvoa vaikka vilpittömänä tavoitteena on toimia avoimesti ja ennakkoluulottomasti,

4.6.5 Sisällönanalyysin luotettavuuden arviointi

Sisällönanalyysi perustuu tutkijan tulkintoihin ja koko analyysin ajan on tärkeää kriittisesti pohtia tulkintojen oikeellisuutta ja luotettavuutta. Tutkimusta arvioidaan yleisesti sen mukaan, saadaanko sen avulla käyttökelpoista uutta tietoa, jolla on vastine todellisuudessa ja ovatko saadut tulokset sopusoinnussa muiden tutkimustulosten kanssa. Teoreettisesti ilmaistuna luotettavuuden perusta muodostuu kolmesta totuusteoriasta: pragmaattisesta totuusteoriasta, totuuden

korrespondenssiteoriasta sekä totuuden koherenssiteoriasta, joita käytetään yleisesti tutkimuksen pätevyyden tarkastelussa. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999.) Kirjoittajien mukaan nämä totuuskriteerit ovat kuitenkin ihmistieteissä riittämättömiä ja näkökulmaa laajennetaan esimerkiksi ottamalla mukaan tiedon siirrettävyyden, puolueettomuuden käsitteet, käyttökelpoisuuden tai vastaavuuden käsitteet. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden määrittelyssä käytetään monia muitakin käsitteitä ja näkökulmia. Niitä kaikkia tutkiessani saatoin hyvin yhtyä Atjosen (1993, 163) kommenttiin, jonka mukaan tutkimuksensa luotettavuutta arvioimaan pyrkivä tutkija kohtaa metodikirjallisuudessa vaikeasti sovellettavan käsitekentän.

Eskolan ja Suorannan (2000, 211 – 212) mukaan tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline ja tällöin tutkimuksen arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. He myös esittävät, että uskottavuus voi olla yksi laadullisen tutkimuksen kriteereistä. Uskottavuudella he tarkoittavat sitä, että tutkijan ja tutkittavien käsitykset vastaavat toisiaan. Muita tutkimuksen luotettavuutta kuvaavia käsitteitä ovat heidän mukaansa varmuus, jossa otetaan huomioon tutkijan ennako-oletukset, vahvistavuus, jolla tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista.

Tavallisesti tutkimuksen luotettavuus määritellään validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimustulos vastaa asioiden tilaa todellisuudessa, eli kuinka hyvin on tutkimuksen avulla onnistuttu mittaamaan sitä, mitä piti mitata. Validiteetti jaetaan vielä sisäiseen validiteettiin ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla (pätevyydellä) viitataan tutkimuksen teoreettiseen ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. Sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalansa hallinnan voimakkuutta. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tietyn tutkimuksen sanotaan olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on. (Eskola & Suoranta 2000, 213; Grönfors 1982, 174.)

Tutkimukseni luotettavuudesta kertoo tutkimusaineiston keräämisen tapa. Opetussuunnitelma-aineisto on koulutuksen järjestäjien olemassa olevaa, todellista materiaalia. Aineisto saatiin niin suurelta osalta koulutuksen järjestäjiä, että aineiston keruun voidaan sanoa olevan kattava ja siltä osin validi. Heikkoutena aineiston keräämisessä on tutkinnoittain eriytyvien osien puuttuminen aineistosta, mutta rajaaminen oli välttämätöntä, koska tutkimuksesta olisi tullut muutoin liian laaja. Perinteisesti erityisopetusta on annettu tietyissä tutkinnoissa ja erityisopetuksen ryhmille on rakennettu oma opetussuunnitelma. Tapa on todennäköisesti säilynyt eikä näitä erityisjärjestelyjä ole välttämättä siirretty tutkimuksen kohteena oleviin koulutuksen järjestäjän yhteisiin opetussuunnitelmiin, joten jonkin verran tietoa saattaa jäädä saamatta. Toisaalta asia ei jää pimentoon, koska erityisryhmien olemassaolo saadaan kartoitettua virallisten tilastojen kautta ja myös kyselyn kautta pyritään asiaa selvittämään.

Aineiston tulkintakehyksen johdin virallisista asiakirjoista ja niiden käsitteistöä käyttäen. Aineiston analyysi edellyttää monin paikoin intuitiivista

tulkintaa ja tällöin tutkijan asiantuntemus on validiuden mitta. Uskon olevani asiantuntija ammatillisen erityisopetuksen alalla ja uskon sen tuovan validiutta tutkimukseen. Toisaalta pitkä kokemus on saattanut tuottaa vakiintunutta ajattelua, josta on hyvin vaikea irrottautua tai jonka rajoitteita on vaikea nähdä. Raportissa pyrin perustelemaan tulkintani sitaattien ja tulkintoja selittävien tekstien avulla, jotta voisin itse vakuuttua ja samalla myös vakuuttaa tutkimuksen lukijat analyysin pätevyydestä. Kyselytutkimuksen perustan kvalitatiivisesta analyysistä saamiini tuloksiin, joten siltäkin osin uskon lähtökohdan olevan luotettava. Kysymysten laatimisessa kulminoituu tutkijan taito saada vastaajilta ”totuudet”, jotka vastaavat kysymysasettelua ja jotka voidaan yhdistää analyysistä saatuihin tuloksiin.

Triangulaatiota voidaan pitää myös yhtenä tutkimustulosten ja tulkintojen uskottavuutta lisäävänä tekijänä (Lincoln & Cuba 1985, 305). Erilaiset tiedonkeruumenetelmät (opetussuunnitelmien analyysi, kysely) sekä erilaiset tutkimusmenetelmät (sisällönanalyysi, tilastollinen analyysi) parantavat mahdollisuutta kuvata ilmiötä objektiivisesti ja kattavasti. Mielenkiintoista on, että uudella vuosituhannella triangulaation sijasta on alettu puhua kiteyttämisestä (crystallisation) (Janesick 2000). Sillä tarkoitetaan tutkittavan asian tarkastelemista eri näkökulmista, erilaisissa olosuhteissa ja eri menetelmillä, jolloin saadaan monipuolisempi ja syvempi käsitys ilmiöstä. Tämä käsite vastaa mielestäni sitä tapaa, jolla pyrin erityisopetuksen ilmiötä tutkimaan.

Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimustulosten luotettavuutta ja tarkkuutta. Reliabiliteetti määritellään kyvyksi tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja sitä, kuinka samana tutkimustulos pysyy, jos tutkimus toistetaan uudelleen. (Heikkilä 1998, 29.) Grönfors (1982, 175 – 176) esittää reliabiliteetin tarkistamiseksi kolmenlaisia toimia: indikaattorien vaihtoa, useampaa havaintokertaa ja useamman havainnoitsijan käyttöä. Indikaattorien vaihdolla tarkoitetaan ilmiön yhdenmukaisuuden osoittamista eri tavoin. Omassa tutkimuksessani yhdenmukaisuutta tulisi ilmetä vaikka erityisopetuksen ilmiötä tarkastellaan eri näkökulmista eli valtionhallinnon, opetuksen järjestäjien ja opettajien kannalta. Toisaalta, jos ristiriitaisuuksia ilmenee, täytyy ne pystyä tulkitsemaan joko todellisiksi tai puutteellisesta reliabiliteetista johtuviksi. Useampia havaintokertoja tutkimuksessa käytän siinä mielessä, että tutkin samaa ilmiötä kahdella eri menetelmällä ja kahdella eri aineistolla. Tarkentavan rinnakkaismäärittelyn tein noin 10 %:lle opetussuunnitelmista. Analysoin opetussuunnitelmat toiseen kertaan sen jälkeen, kun ensimmäisestä analyysikerrasta oli kulunut jonkin verran aikaa. Kuudestatoista uudelleenanalysoitavasta opetussuunnitelmasta löysin yhdestä väärintulkintoja ja yhdestä löysin ylitulkintaa. Tulkintakyvyn paraneminen oli selvästi havaittavissa rinnakkaisluokituksessa.

Jo esitutkimuksessa ilmeni, että opetussuunnitelmajärjestelmän tavoitteet eivät kaikilta osin vielä toteudu. Vanhastaan koulutuksen järjestäjillä ja jopa saman koulutuksen järjestäjän eri oppilaitoksilla on olemassa opetussuunnitelmasta irrallisia ohjeistuksia. Sama asia tuli esille Väyrysen (2004b) selvityksessä, jonka mukaan monilla koulutuksen järjestäjillä on runsaasti eri tarkoituksiin laadittuja strategioita ja suunnitelmia, joilla ei ole yhteyttä opetus-

suunnitelmaan. Opetussuunnitelmatutkimuksessa näiden erillisten asiakirjojen olemassaolo ei tule välttämättä esille ollenkaan. Tutkijan tulkinta puutteellisesta sisällöstä on oikea, mutta koulutuksen järjestäjän kannalta tutkimustulos on väärä, koska suunnitelmat ovat olemassa, vaikka toisessa kontekstissa. Analyysin aikana saattoi toisinaan intuitiivisesti arvata, että taustalla on olemassa selventäviä asiakirjoja, vaikkei niitä ole liitetty opetussuunnitelmaan.

Analyysivaiheessa käsitelin siis opetussuunnitelmat kolmeen kertaan. Ensin luin koko materiaalin ja etsin ne kohdat, joissa käsiteltiin analysoitavia asioita. Tämän jälkeen koodasin analyysikehikon mukaisesti asiat dikotomisesti mainituiksi tai ei mainituiksi. Kolmannessa vaiheessa poimin tärkeät kohdat sitaattiluetteloon ja kirjasin kommentit kustakin analysoitavasta asiakokonaisuudesta. Viimeisessä vaiheessa joissakin tapauksissa paljastui, että dikotomiataulukon koodaus olisikin tekstin mukaan pitänyt tehdä tai se oli tehty turhaan, kun tekstin tarkempi lukeminen ja asiayhteys paljasti muita tarkoituseriä kuin mitä oli alun perin tulkittu. Tämä liikkuminen dikotomiataulukon ja sitaatti- ja kommenttivaiheen välillä varmisti sen, että asiat tulivat mahdollisimman oikein poimittua mukaan. Tulkinnanvaraa jäi huolellisesta työskentely-yrityksestä huolimatta. Rajaveto on laadullisessa tutkimuksessa välillä vaikeaa ja tehdystä analysointipäätöksestä luopuminen tai sen muuttaminen vaatii ponnisteluja.

Ongelmallisia ja tulkittavia tilanteita tuli etenkin silloin, kun opetussuunnitelman rakenne oli hyvin omaperäinen ja poikkesi opetussuunnitelman perusteiden rakenteesta. Asioiden sovittaminen analyysikehikkoon vaati liikkumista opetussuunnitelmatekstissä eri osien välillä ja oleellisten tutkimusta koskevien asioiden poimimista tekstin lomasta. Ongelmia tuottivat myös ne opetussuunnitelmat, joissa teksti oli osaksi suoraan opetussuunnitelman perusteista, mutta osaksi hyvin omaperäistä. Miten arvottaa kumpaakin osaa ja ilmaista kokonaisuus objektiivisesti ja oikeudenmukaisesti.

Myös tutkijan oma toiminta vaikuttaa tuloksiin, sillä eri aikoina tehdyt analyysit poikkeavat toisistaan. Niukasta ilmaisusta saattaa yrittää etsiä enemmän asiaa kuin siinä onkaan ja runsasta tekstiä lukee cursorisemmin. Tästä syystä tarkistin vielä kerran osan syvennettyyn analyysiin valikoituneiden opetussuunnitelmien alkuperäisistä koodauksista varmistuakseni niiden oikeellisuudesta. Tarkempi lukeminen auttoi löytämään joitakin virheellisyyksiä. Asia oli tekstissä mainittu, mutta en sitä ollut ensimmäisellä analyysikierröksellä havainnut. Näitä virheellisiä koodauksia oli kuitenkin hyvin vähän, eivätkä ne oleellisesti vaikuta tulokseen. Enemmän virheellisyyttä saattavat aiheuttaa tutkijan systemaattiset, omasta tulkinnasta aiheutuvat virheet, joiden paljastaminen on erittäin vaikeaa.

4.7 Kyselytutkimus

Kyselyn tavoitteena oli täydentää sisällönanalyysin antamia tuloksia erityisopetusta toteuttavien opettajien näkökulmasta. Kuvaan tässä luvussa

kyselytutkimuksen toteuttamista, tulosten käsittelyn ja arvioin saatujen tulosten luotettavuutta.

4.7.1 Kyselyn rakenne, tavoitteet ja toteuttaminen

Opettajille tehty kysely koostui monivalintakysymyksistä ja avoimista kysymyksistä. Osa avoimista kysymyksistä oli luonteeltaan hyvin strukturoituja ja vastaaja saattoi antaa rajoitetun määrän vastauksia tarkasti kohdistettuun kysymykseen. Osa oli avoimia kysymyksiä, joissa vastaajan tuli kuvata toimintaansa tai omia käsityksiään kysymyksen kohteena olevasta asiasta. Vastaajan ajattelun helpottamiseksi ryhmittelin kysymykset etukäteen opetussuunnitelman perusteita, erityisopetuksen suunnitelmaa, HOJKSia ja erityisopetuksen järjestämistä, normaalisuutta, yleisiä koulutuspoliittisia tavoitteita ja vastaajan taustatietoja koskeviin osioihin. Pyrin tekemään kyselylomakkeen (liite 8) mahdollisimman helpoksi vastata, jotta lomakkeen raskaus ei vähentäisi vastaushalukkuutta. Kyselyn toteutin sähköisesti Survette-kyselyohjelmaa hyödyntäen.

Taustamuuttujia olivat ne koulutusalat, joilla opetusta annetaan, koulutuksen järjestäjän omistajatyyppejä, opiskelijoiden ja erityisopiskelijoiden määrä, koulutuksen järjestäjän sijaintilääni, valmentavan ja kuntouttavan opetuksen järjestämislupa sekä oppilaitoksen erityisopetuksen antamiseen liittyvä erityistehtävä. Käytännössä viimeksi mainittu tarkoittaa sitä, onko oppilaitos erityisoppilaitos vai ammatillinen oppilaitos. Lisäksi tiedustelin vastaajan taustatietoja kuten sukupuolta, ikää, pohjakoulutustaustaa, opettajakoulutusta, työsuhteen luonnetta ja niitä koulutusaloja, joilla vastaaja antaa opetusta. Taustamuuttujia en tässä tutkimuksessa hyödyntänyt, koska vastaajien määrät olivat liian pieniä yleistysten tekemiseksi.

Kyselyn tarkoituksena oli selvittää opetushenkilöstön näkökulmasta, miten opetussuunnitelman perusteet ja koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma ohjaavat oppilaitosten erityisopetuksen toteuttamista ja miten erityisopetusta toteutetaan käytännön opetustyössä. Keskityin kyselyssä erityisesti sisällönanalyysin perusteella ilmenneisiin epäselviltä vaikuttaviin asioihin. Näitä olivat erityisopetuksen tavoitteet, toteuttamistavat ja erityisopetuksen menetelmät, jotka tulkittiin hyvin eri tavoin ja niiden tulkinnassa ilmeni päällekkäisyyttä. Samoin tuki- ja erityispalvelut, asiantuntijapalvelut ja yhteistyötahot muodostivat vaikeasti erotettavan kokonaisuuden. Kyselyn avulla pyrin selvittämään, ovatko asiat myös opettajille samalla tavalla epäselviä. Pyrin myös selvittämään, miten opiskelijan HOJKSissa kuvattuja tuki- ja erityispalveluja toteutetaan opetuksessa eli mitä erityisopetus on opettajien kuvaamana toimintana. Onko käytössä opettajien ja oppilaitosten omia opetussuunnitelman perusteista poikkeavia käytäntöjä, piilo-opetussuunnitelmia? Tapahtuuko kentällä mahdollisesti enemmän kuin mitä koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmissa sanotaan?

Epäselvien asioiden lisäksi pyrin kyselyllä selvittämään opetussuunnitelmien ohjaavuutta ja muita erityisopetusta ohjaavia tekijöitä. Siksi kyselylomakkeen

ensimmäiset kysymykset käsitelivät koulutuspoliittisia tavoitteita, joista keskeisimmät ovat koko ikäluokan kouluttaminen perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa sekä yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet. Kyselyn toisen, ohjaavuuden kannalta tärkeän kokonaisuuden muodostivat opetussuunnitelman perusteiden ja koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmien toteutumiseen liittyvät kysymykset. Näiden lisäksi pyrin avulla selvittämään opettajien käsitystä tavallisesta, normaalista ammatillisen oppilaitoksen opiskelijasta ja toisaalta heidän käsitystään erityisopiskelijasta.

Osa opetussuunnitelma-analyysissä käsitellyistä asioista osoittautui tarpeettomiksi tutkia, koska ne olivat koulutuksen järjestäjille niin vieraita, ettei niitä opetussuunnitelmien tasolla otettu vielä ollenkaan huomioon. Tällaisia olivat vaikeavammaisten opetus tai opiskelun esteettömyys. Erityisoppilaitosten opetussuunnitelmissa näitäkin asioita sivuttiin, mutta käsittely jäi hyvin pinnalliselle tasolle. Kysymyksiä laatiessani pidin mielessäni seuraavat periaatteet:

1. Kysymysten tulee kohdistua kyselytutkimuksen tavoitteeksi määritettyihin keskeisiin asioihin.
2. Kysymysten tulee antaa vastauksia sisällön analyysissä epäselviksi jääneisiin aiheisiin tai syventää siitä saatuja tuloksia.
3. Kysymysten tulee olla mahdollisimman neutraaleja.

Ensimmäisen kyselylomakkeen version testasi 28 erityisopettajaksi opiskelevaa sekä heidän opettajansa. Esitestauksessa lomakkeen täyttäminen ja lukeminen koettiin työlääksi ja vaikeaksi täyttää. Palautteen perusteella yksinkertaistin ja tiivistin lomaketta, yhdistin kysymyssarjoja ja jätin pois ryhmittelyä varten luotuja väliotsikoita. Lukemisen määrä väheni ja lomakkeen ulkoasu tuli selkeämmäksi. Avoimet kysymykset siirsin loppuun omaksi kokonaisuudekseen, jolloin vastaajan ei tarvinnut siirtyä vastaustavasta toiseen.

Lomakkeessa alun perin käytetty teitittelymuoto aiheutti esitestaajissa hämmennystä ja muutin sen palautteen pohjalta sinuttelumutoiseksi. Esitestauksesta saamani palaute oli arvokasta ja paljasti jo alkuvaiheessa eroja hallintoihmisen ja käytännön toteuttajan välillä. Hallinnon tasolla ajatellaan asioita laajasti, käytetään opetussuunnitelmien käsitteitä tarkasti ja toimitaan valtakunnan tason linjausten mukaisesti. Opettajan ajattelu lähtee opiskelijan ja opiskelijaryhmän tasolta, keskittyy oppilaitoskontekstiin ja opetussuunnitelman opetussisältöihin. Käsitteitä käytetään väljemmin kuin hallinnossa ja kentällä entisten aikojen käytännöt ja käsitteet elävät yhdessä uusien käytäntöjen ja käsitteiden kanssa. Palautteen perusteella muutin kieltä yksinkertaisemmaksi ja käytännönläheisemmäksi. Esitestauksen perusteella vastaukset jakautuivat eri vaihtoehdoille, joten kysymykset erottelivat vastaajat toisistaan ja lomakkeen perusteella saattoi olettaa saavutettavan tietoa erilaisista käytännöistä oppilaitoksissa.

Kyselyä varten pyysin erityisopetusta järjestäviltä koulutuksen järjestäjiltä (liite 3) niiden henkilöiden yhteystiedot, jotka ovat erityisopetuksen kanssa

tekemisissä joko vastaten erityisopetuksen toteuttamisesta, toimimalla opettajina tai muissa erityisopetukseen liittyvissä opetustehtävissä. Tutkimuksessa nimitän näitä kaikkia opettajiksi, vaikka aivan kaikki vastaajat eivät opettajanimikkeen alla toimineet. Koulutuksen järjestäjien nimet ja yhteystiedot poimin OPTI-tietojärjestelmästä 8.3.2006 tilanteen mukaisesti ja tiedot erityisopetuksen järjestämisestä ovat 20.1.2006 mukaiset. Opetussuunnitelmatutkimuksen ajankohtaan (20.9.2003) verrattuna oppilaitoksia oli yhdistynyt ja koulutuksen järjestäjien nimiä oli jälleen muutettu. Koska osoitin kyselyn yksittäisille opettajille ja kohdistin sen oppilaitosta koskeviksi, en katso muutosten heikentäneen oleellisesti tutkimustuloksia. Epäselväksi asiaksi jää, saatiinko koulutuksen järjestäjiltä oikeiden henkilöiden yhteystiedot, vai jäikö vastaajajoukon ulkopuolelle erityisopetuksen kannalta tärkeitä toimijoita.

Se, että kohdistin monet sisällölliset kysymykset koskemaan oppilaitosta, enkä koulutuksen järjestäjää oli pitkän pohdinnan tulos. Oletin, että opettajan on helpompi vastata oman oppilaitoksensa puolesta kuin koulutuksen järjestäjän puolesta varsinkin, jos oppilaitoksia on useita ja yhdistyminen on tapahtunut vasta äskettäin. Oppilaitosnimikettä käyttämällä ajattelin saavani todellisempia vastauksia kuin koulutuksen järjestäjän nimikettä käyttämällä. Lisäksi arvioin, että opettajat joka tapauksessa vastaavat omista lähtökohdistaan ja senhetkisen tietonsa mukaan, joten nimikkeen muuttaminen ei todennäköisesti olisi tuottanut erilaista tulosta.

Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin opettajat, vaikka tiedostin hyvin myös opiskelijahuollon tärkeän roolin erityisopetuksen järjestämisessä. Tässä tutkimuksessa painopiste oli kuitenkin opetuksessa ja tällöin opiskelijahuollon rooli jää väistämättä tarkasteltavaksi tukipalveluna opetukselle. Muutamiin kysymyksiin sisällytin viittauksia opiskelijahuoltoon ja niiden avulla pyrin saamaan esille opettajan näkökulman opiskelijahuollon suhteen. Myös avoimissa kysymyksissä oletin opiskelijahuollon roolin tulevan esille.

Muutosta tapahtui opetussuunnitelma-analyysiin verrattuna myös koulutus-alaluokituksissa, jotka uudistettiin 1.8.2005 (liite 1). Tästäkin aiheutuu vähäistä haittaa tutkimukselle ja tulosten tulkinnalle. Koska tutkimuksessa koulutusala-kohtaiset tekijät eivät ole keskeisiä, en katso tämänkään muutoksen tuottavan kovin suurta virhettä tutkimustuloksiin. Vastaajien valikoitumiseen sen sijaan todennäköisesti vaikutti se, että taustamuuttujista jäi puuttumaan tekniikan ja liikenteen ala koulutuksen järjestäjän koulutusala-luokituksista. Toisaalta saman asian opettajat ilmoittivat, kun heiltä kysyttiin millä koulutusallalla he pääasiallisesti opettivat. Yhden koulutusalan puuttuminen taustatieto-osioista on kuitenkin tulosten käsittelyssä otettava huomioon, vaikka tutkimuksessa sinänsä ei erityisopetusta käsitellä koulutusala-kohtaisesta näkökulmasta.

4.7.2 Kyselyn tulosten käsittely ja luotettavuuden arviointi

Strukturoidut monivalintakysymykset käsittelevin tilastollisin menetelmin ja avoimet kysymykset sisällönanalyysimenetelmällä. Kvalitatiivisuus ja kvantitatiivisuus kietoutuvat siten toisiinsa ja muodostavat jatkumon, jonka toisessa päässä on vahvemmin kvalitatiivista ja toisessa kvantitatiivista tutkimusotetta.

Vastaajista lähes puolet oli ammatillisten erityisoppilaitosten opettajia ja heti tulosten käsittelyn alkuvaiheessa osoittautui, että ammatillisten oppilaitosten ja erityisoppilaitosten vastaajien välillä oli selkeää eroavaisuutta, mikä oli tuloksia purettaessa otettava huomioon. Tästä syystä olen käyttänyt kyseistä taustamuuttujaa kyselytutkimusta analysoidessani ja esittänyt erityisoppilaitosten ja ammatillisten oppilaitosten tulokset erikseen. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa kaikki opettajat ovat tekemisissä erityisopetuksen kanssa ja ryhmäkoot ovat pienemmät, jolloin opiskelijoita kohden on enemmän opettajia kuin ammatillisissa oppilaitoksissa.

Kyselystä saatuja tuloksia olen käsitellyt opetussuunnitelma-analyysin yhteydessä aina silloin, kun asia on ollut relevantti ja tarkentava tieto on syventänyt tai laajentanut sisällönanalyysistä saatua tietoa. Useimmiten olen käsitellyt kyselyn tuloksia syvennetyn analyysin yhteydessä, jossa kutakin asiaa tarkastellaan opetussuunnitelman näkökulmasta ja kyselyssä taas opettajan näkökulmasta. Tuloksia yhdistämällä ja vertaamalla voidaan tehdä kokonaisvaltaisia ja kattavia johtopäätöksiä erityisopetuksen toteuttamisesta. Koska erityisopetuksen toteuttaminen ja HOJKS ovat erityisopetuksen keskeisiä asioita, kohdistuu suuri osa kysymyksistä näihin kohtiin. Sisällönanalyysin antamien tulosten kannalta vähemmän merkitykselliset asiat olen jättänyt kyselyn ulkopuolelle. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, etteivätkö kyseiset asiat olisi tärkeitä erityisopetuksen kokonaisuuden kannalta. Ne eivät vain tällä hetkellä ole ajankohtaisia, eikä oppilaitoksissa ainakaan vielä kiinnitetä niihin huomiota.

Kyselyn luotettavuutta arvioitaessa on muistettava, että kyseessä on erityisopetuksen kanssa paljon tekemisissä oleva henkilöstö, eikä vastauksia voida yleistää koko opettajakuntaa koskeviksi. Kyselyn avulla saadaan esille nimenomaan asiantuntijoiden ajatuksia erityisopetuksen opetussuunnitelmien mukaisesta toteutumisesta.

Kyselyn lähetin vastaanottajille vain yhden kerran. Uusintapyyntöä en tehnyt, koska kysely oli analyysiä täydentävä tutkimusmenetelmä ja vastausprosentti oli kuitenkin kohtuullinen. Lisäksi uusintapyyntö olisi ajoittunut kesäkuukausille, jolloin opettajat ovat pääsääntöisesti poissa oppilaitoksista. Uusintakysely syksyllä olisi tehty aivan toisenlaisessa tilanteessa, eivätkä tulokset olisi olleet vertailukelpoisia. Keväällä erityisopetuksen tilanne on vakiintunut ja kiteytynyt, syksyllä eletään vielä hektisessä määrittely- ja järjestelyvaiheessa, jolloin tulokset saattavat kuvata enemmän suunnitelmia ja aikomuksia kuin todellista tilannetta.

Joidenkin kysymysten muotoilussa saattoi olla elementtejä, jotka ohjasivat vastaamaan sosiaalisesti hyväksyttävään vastaukseen. Kysymysten selkeys ja

ohjaavuus ovat kuitenkin asioita joiden väliltä on valittava ja tässä kyselyssä valitsin selkeyden. Luotin opettajien ammattitaitoon ja objektiivisuuteen.

4.7.3 Kyselyn vastausten määrällinen tarkastelu

Kyselyä varten sain koulutuksen järjestäjiltä (N = 161) yhteensä 362 yhteystietoa erityisopetuksen kanssa tekemisissä olevista opettajista. Lähetin kaikille henkilökohtaisen sähköpostiviestin sekä suoran linkin sähköiseen kyselylomakkeeseen (liite 9). Lisäksi lähetin kyselyn ammatillisia erityisopettajan opintoja suorittaville opiskelijoille. Näille kysely toimitettiin ammattikorkeakoulujen kautta siten, että toisessa kysely oli vastattavana oppimisympäristössä ja toisessa kyselyyn vastattiin lähiopetusjakson aikana. Yhteensä kyselyt toimitettiin 437 henkilölle.

Kyselyyn vastasi yhteensä 186 henkilöä joten vastausprosentti on 43. Yhteenvedo taustamuuttujista on liitteessä 10. Yksi vastaajista oli jättänyt suuren osan taustatietoja ja henkilötietoja koskevista kysymyksistä vastaamatta. Koska hän kuitenkin vastasi varsinaisiin tutkimuskysymyksiin, on hän niissä osioissa mukana. Tämän henkilön vaikutus näkyy lähinnä siinä, että vastaajien määrä vaihtelee 185:n ja 186:n välillä kysymyksestä riippuen. Nämä vastaajat muodostavat kyselytutkimuksessa perusjoukon, jonka suhteen kyselyn tuloksia tarkastellaan. Vastaajista 81 (44 %) työskentelee erityisoppilaitoksissa ja 104 (56 %) työskentelee ammatillisissa oppilaitoksissa. Enemmistö eli 127 (68 %) vastaajista ilmoitti, että koulutuksen järjestäjällä on lupa järjestää vammaisten opiskelijoiden valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta, 14 % vastaajista ei tietänyt asiaa.

Taulukossa 13 on esitetty kyselyyn vastanneiden lukumäärä ja prosenttiosuus omistuspuhjan mukaisesti jaoteltuna sekä valtakunnalliset tiedot kaikkien koulutuksen järjestäjien osalta. Lisäksi valtakunnallisiin tietoihin on liitetty opiskelijoiden prosentuaalinen osuus kaikista ammatillisen perustutkinto-koulutuksen opiskelijoista. Luvun tavoitteena on kuvata sitä, mikä painoarvo kyseisen tyyppisellä koulutuksen järjestäjällä on opiskelijamäärän kautta arvioituna.

Taulukko 13. Kyselyyn vastanneiden henkilöiden ($N = 185$) lukumäärä ja prosentuaalinen osuus koulutuksen järjestäjien suhteen sekä valtakunnalliset tiedot koulutuksen järjestäjien lukumäärästä ja prosenttiosuudesta sekä opiskelijoiden prosentuaalinen osuus 20.1.2006 (Opetushallitus 2006a)

Koulutuksen järjestäjä	Kyselyyn vastanneet		Valtakunnalliset vertailuluvut		
	Vastaajia	% vastaajista	Koulutuksen järjestäjiä	% järjestäjistä (N = 161)	% opiskelijoista (N = 111 738)
Valtio	44	24	6	4	0,5
Yksityinen	43	23	77	48	11
Kuntayhtymä	84	45	57	35	69
Kunta	14	8	21	13	20
Yhteensä	185	100	161	100	100

Opetussuunnitelma-analyysin ajankohtaan verrattuna selvää muutosta oli tapahtunut koulutuksen järjestäjien lukumäärässä, joka oli pienentynyt yhdistymisten myötä. Lukumäärän pienentyminen on koskenut kaikkia muita paitsi valtion oppilaitoksia. Valtion oppilaitoksista ja kuntayhtymistä vastaajia on suhteellisesti eniten verrattuna niiden osuuteen kaikista koulutuksen järjestäjistä. Muiden osalta on nähtävissä aliedustusta. Siten kyselyn tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia koulutuksen järjestäjiä yleisellä tasolla. Toisaalta, kun tutkimuksessa erotetaan erityisoppilaitosten ja ammatillisten oppilaitosten vastaukset, paranee yleistettävyys näiden ryhmien osalta erikseen tarkasteltuna. Valtion oppilaitokset sekä osa yksityisistä oppilaitoksista on erityisoppilaitoksia, jolloin valtion oppilaitosten vastaajien yliehdustus ei näy ammatillisten oppilaitosten eriteltyissä vastauksissa.

Taulukossa 14 on esitetty vastaajien ilmoittamat sijaintiläänit sekä vastaavat tiedot kaikkien koulutuksen järjestäjien kohdalla 20.1.2006 tilanteen mukaan (Opetushallitus 2006a). Lisäksi taulukossa on mukana läänissä opiskelevien opiskelijoiden prosentuaalinen osuus kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista.

Taulukko 14. Kyselyyn vastanneiden henkilöiden (N = 185) lukumäärä ja prosentuaalinen osuus sijaintilääneittäin sekä valtakunnalliset tiedot koulutuksen järjestäjistä sijaintilääneittäin, prosentuaalisesti ja opiskelijoiden prosentuaalisesta osuudesta 20.1.2006 (Opetushallitus 2006a)

Koulutuksen järjestäjän sijaintilääni on	Kyselyyn vastanneet		Valtakunnalliset vertailuluvut		
	Vastaajia	% vastaajista	Koulutuksen järjestäjiä	% järjestäjistä	% opiskelijoista (N = 111 738)
Lapin lääni	5	3	9	6	5
Oulun lääni	31	17	12	7	10
Itä-Suomen lääni	32	17	17	10	12
Länsi-Suomen lääni	60	32	70	44	37
Etelä-Suomen lääni	57	31	53	33	36
Yhteensä	185	100	161	100	100

Eniten vastauksia kyselyyn saatiin Länsi-Suomen läänistä ja toiseksi eniten Etelä-Suomen läänistä, joissa myös on eniten koulutuksen järjestäjiä ja opiskelijoita. Kokonaisuudessaan ne ovat kuitenkin joukossa lievästi aliedustettuina sekä koulutuksen järjestäjien että opiskelijoiden kokonaismäärään suhteutettuna. Oulun ja Itä-Suomen läänit ovat puolestaan yliedustettuina. Vastaajien joukko ei siten vastaa täysin valtakunnallista jakaumaa, mutta varovaisia johtopäätöksiä on kuitenkin jakautumisesta mahdollista tehdä.

Kokonaisopiskelijamäärän suhteen luokittelin koulutuksen järjestäjien opiskelijamäärät sisällönanalyysin tapaan neljään kategoriaan (taulukko15). Selvästi eniten vastauksia tuli pieniltä koulutuksen järjestäjiltä, joilla oli vähemmän kuin 250 opiskelijaa. Pienten koulutuksen järjestäjien suuri osuus selittyy ammatillisten erityisoppilaitosten kautta. Niissä opiskelijamäärät ovat suhteellisen pieniä, mutta erityisopetusta antavia opettajia ja siten myös vastaajia runsaasti. Seuraavaksi eniten vastauksia saatiin suurilta koulutuksen järjestäjiltä, joissa opiskelijoita oli enemmän kuin 2 000. Suuret koulutuksen järjestäjät olivat vastaajissa suhteellisesti yliedustettuina.

Taulukko 15. Kyselyyn vastanneiden henkilöiden ($N = 185$) lukumäärä ja prosentuaalinen osuus eri kokoisissa oppilaitoksissa opiskelijoiden kokonaismäärän mukaisesti luokiteltuna sekä valtakunnalliset koulutuksen järjestäjien lukumäärät ja prosentuaaliset osuudet sekä prosentuaalinen osuus kaikista opiskelijoista 20.1.2006 (Opetushallitus 2006a) saman luokittelun mukaisesti

	Kyselyyn vastanneet		Valtakunnalliset vertailutiedot		
	Vastaajia	% vastaajista	Koulutuksen järjestäjiä	% järjestäjistä	% opiskelijoista ($N = 111\ 738$)
Vähemmän kuin 250	80	43	75	47	6
250 – 699	28	15	39	24	14
700 – 2 000	36	20	32	20	35
Enemmän kuin 2 000	41	22	15	9	45
Yhteensä	185	100	161	100	100

Vastaavalla tavalla luokittelin koulutuksen järjestäjät erityisopiskelijamäärien suhteen sisällönanalyysin tapaan neljään kategoriaan (taulukko 16). Koska kaikki opettajat eivät välttämättä tiedä koulutuksen järjestäjän erityisopiskelijamäärää, lisäksi kyselytutkimukseen tämän lisävaihtoehdon. Tähän luokkaan ilmoittautui vajaat 7 % vastaajista. Selvästi yliedustettuja olivat koulutuksen järjestäjät, joilla oli paljon erityisopiskelijoita. Tämä selittyy erityisoppilaitosten sijoittumisella juuri tähän luokkaan. Myös ne koulutuksen järjestäjät, joilla oli erittäin paljon eli yli 200 erityisopiskelijaa, olivat tutkimuksessa yliedustettuina verrattuna koko valtakunnan tilanteeseen. Vastaavasti aliedustettuja olivat koulutuksen järjestäjät, joilla oli erittäin vähän tai vähän erityisopiskelijoita. Kyselytutkimus voidaan siten yleistää koskemaan erityisesti koulutuksen järjestäjiä, joilla on paljon tai erittäin paljon erityisopiskelijoita.

Taulukko 16. *Kyselyyn vastanneiden henkilöiden (N = 185) lukumäärä ja prosentuaalinen osuus eri kokoisissa oppilaitoksissa erityisopiskelijamäärän mukaisesti luokiteltuna sekä valtakunnalliset koulutuksen järjestäjien lukumäärät ja prosentuaaliset osuudet sekä prosentuaalinen osuus kaikista opiskelijoista 20.1.2006 (Opetushallitus 2006a) saman luokittelun mukaisesti*

Koulutuksen järjestäjällä on erityisopiskelijoita	Tutkimuksessa		Valtakunnalliset vertailutiedot		
	Vastaajia	% vastaajista	Järjestäjiä	% järjestäjistä	% opiskelijoista (N = 111 738)
Vähemmän kuin 20	5	3	36	28	2
20 – 69	26	14	28	22	8
70 – 199	93	50	39	31	30
Enemmän kuin 200	49	26	24	19	60
En tiedä	12	7	–	–	–
Vastaajia yhteensä	185	100	127	100	100

Eniten vastauksia saatiin opiskelijoita koskeviin kysymyksiin niiltä vastaajilta, joissa on opiskelijoita alle 200 ja erityisopiskelijoita 70 – 199. Tämä on loogista, koska erityisoppilaitokset painottuvat juuri näihin kokoluokkiin. Tilanne tasaantuu, kun erityisoppilaitoksia ja ammatillisia oppilaitoksia tarkastellaan erikseen, jolloin kummankin oppilaitosmuodon ominaispiirteet saadaan paremmin esille. Tällöin myös pienten ammatillisten oppilaitosten rooli erityisopetuksen järjestäjinä saadaan näkyviin.

Kyselyyn vastanneista 27 % oli miehiä ja 73 % naisia. Vastaajista lähes 80 % oli 40 – 59 -vuotiaita ja vajaat 20 % 20 – 39 -vuotiaita. Erityisopetuksen parissa työskentelevät ovat siten suhteellisen iäkkäitä, mikä johtunee ainakin osaltaan ammatillisen opettajan ja erityisopettajan koulutusuran pituudesta. Ylempi korkeakoulututkinto oli 27 %:lla vastaajista, alempi korkeakoulututkinto 34 %:lla ja opistotason tutkinto 30 %:lla. Vastaajista 45 % oli hankkinut ammatillisen opettajan koulutuksen ja 33 % oli päteviä erityisopettajia. Erityisopetuksen piirissä toimii siten suurin osa opettajista ilman erityisopettajan koulutusta, joten kaikkien opettajien koulutukseen tulisi sisältyä erityispedagogiikan opintoja. Myös erityisopettajakäsitteen ja erityisopettajan toimenkuvan selkiyttämistä tarvittaisiin. Opinto-ohjaajakoulutus oli opettajakoulutuksen lisäksi 6 %:lla vastaajista. Muu koulutus oli 15 %:lla vastaajista. Tämä muu koulutus oli useimmiten peruskoulun erityisopettajan koulutus, erityispedagogisia opintoja tai aineenopintoja tai vaikeimmin vammaisten opettajille tarkoitettu ns. VaKa-koulutus. Vastaajista suurin osa toimi joko erityisopettajina ja/tai ammatin opettajina. Yhteisten aineiden opettajia vastaajista oli vähän alle 10 % ja opinto-ohjaajia 7,5 %. Apulaisrehtorina tai vastaavana työskenteli noin 5 % vastaajista. Muita toimenkuvia olivat lukiopettaja, ohjaaja, erva-opettaja, terveydenhoitaja, sosiaalityöntekijä, kouluttaja, työnohjaaja tai koulutusvastaava. 80 % vastaajista

työskenteli vakinaisessa työsuhteessa, tuntiopettajina toimi 10 % ja loput 10 % työskenteli määräaikaissä työsuhteissa. Liitteessä 11 on esitetty vastaajien taustiedot graafisena esityksenä. Tässä tutkimuksessa en nähnyt tarpeelliseksi analysoida tuloksia vastaajien taustatietojen suhteen.

Taulukossa 17 on esitetty koulutusalaakohtaiset tiedot ammatillisen koulutuksen opettajista kyselyn perusteella sekä vastaavat valtakunnalliset tiedot (Kumpulainen & Saari 2005, 46). Taulukosta nähdään, että matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajat ovat tutkimuksen mukaan vastanneet huomattavasti aktiivisemmin kuin heidän osuutensa kaikista opettajista edellyttäisi. Sama tilanne on lievempänä tekniikan ja liikenteen alalla sekä kulttuurialalla. Kyselylomakkeen taustatiedoista puuttumaan jäänyt tekniikan ja liikenteen ala ei siten ainakaan kohtuuttomasti vaikuta lopputuloksiin. Koulutusala koskevilla taustatiedoilla on merkitystä, koska sen perusteella voidaan päätellä, voidaanko saadut tulokset yleistää koskemaan yleisesti ammatillista perustutkintokoulutusta. Jakaumien perusteella näin voidaan tehdä, varsinkin, kun erityisopetusta järjestetään eniten juuri tekniikan ja liikenteen alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla.

Taulukko 17. *Koulutusalat, joilla kyselyyn vastanneet opettivat kyselyn (N = 185) ja valtakunnallisen tilaston mukaan (Kumpulainen & Saari 2005, 46)*

	Kyselyyn vastanneet	Valtakunnalliset vertailutiedot
Opetan seuraavalla/seuraavilla koulutusaloilla	%	%
Humanistinen ja kasvatusala	1,2	1,5
Kulttuuriala	10	8
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	7	6
Luonnontieteiden ala	2,5	1
Tekniikan ja liikenteen ala	26	20
Luonnonvara- ja ympäristöala	6	5
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	10	9
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	25	8
Muu opetus	12	1,5

Muu opetus oli tavallisesti valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta (24 henkilöä). Viidellä toimenkuva oli laaja eikä tiettyä alaa pystynyt nimeämään. Yksi vastaajista ilmoitti opettavansa kaksoistutkinto-opinnoissa.

5 Tulokset

Tässä luvussa tarkastelen opetussuunnitelmien sisällönanalyysin ja opettajille tehdyn kyselyn tuloksia analyysikehyksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Olen yhdistänyt eri tutkimusmenetelmillä saadut tulokset, mutta tulokset on mahdollista erottaa toisistaan, koska ilmaisen kussakin yhteydessä käytetyn menetelmän. Erityisesti nostan esille niitä asiakokonaisuuksia, joissa analyysin ja kyselyn tulokset eroavat toisistaan. Kyselyn tavoitteena oli syventää sisällönanalyysin antamia tuloksia, joten se toimii täydentävänä menetelmänä. Kyselytutkimuksen tulosten käsittelyssä erotin toisistaan erityisoppilaitosten ja ammatillisten oppilaitosten opettajien vastaukset. Liitteissä 12 ja 13 on kyselyn tulokset esitetty graafisesti eriteltyinä kaikkien opettajien sekä ammatillisten oppilaitosten ja erityisoppilaitosten opettajien vastaajien osalta.

5.1 Opetussuunnitelmien määrällinen ja laadullinen tarkastelu

Sisällönanalyysin perusteella 58 % kaikista materiaalin toimittaneista 139:stä koulutuksen järjestäjästä oli laatinut tämän tutkimuksen kannalta hyväksyttäväksi katsottavat erityisopetusta koskevat suunnitelmat. Kaikkiin opetussuunnitelmaperusteisen perustutkintokoulutuksen 175 järjestäjään suhteutettuna luku on 46 % eli yli puolella koulutuksen järjestäjiä ei ole tämän tutkimuksen kannalta riittävän kattavia erityisopetuksen suunnitelmia. Edellisen oletuksen lähtökohtana on, että erityisopetus ei sisälly opetussuunnitelmiin niillä koulutuksen järjestäjillä, jotka eivät pyydettyä materiaalia toimittaneet. Väyrysen selvityksen mukaan erityisopetuksen suunnitelman oli laatinut 76 % koulutuksen järjestäjistä (Pihlainen & Väyrynen 2004). Väyrysen tutkimus oli yleinen tutkimus, jossa tarkasteltiin opetussuunnitelmia kokonaisuudessaan, jolloin erityisopetuksen sisällöllinen analyysi ja arviointi jäivät pinnallisemmalle tasolle kuin tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa keskityin tarkasti opetussuunnitelmien erityisopetukselliseen sisältöön ja tulokset jäivät selvästi heikommiksi.

Hyväksyttävyyden kriteereinä käytin analyysistä saamiani määrällisiä tuloksia sekä sisällönanalyysikehykseen liittyviä laadullisia kriteereitä. Erityisopetuksen suunnitelman ei tarvinnut välttämättä olla yhtenäinen asiakirja, vaan se saattoi olla sisäänrakennettuna koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman yhteiseen osaan, opinto-ohjauksen suunnitelmaan, opiskelija-arvioinnin ohjeisiin tai työssäoppimisen suunnitelmaan. Tärkeää oli, että siihen sisältyivät

opetussuunnitelman perusteiden edellyttämät asiakokonaisuudet olennaisilta osin ja että kuvaukset sisälsivät koulutuksen järjestäjän omia linjauksia erityisopetuksen järjestämisestä.

Opetussuunnitelma-analyysin mukaan hyväksyttävät suunnitelmat oli laadittu yleisimmin Itä-Suomen (88 %) ja Lapin lääneissä (71 %), jonkin verran harvemmin Länsi-Suomen läänissä (58 %), Etelä-Suomen läänissä (50 %) ja Oulun läänissä (46 %). Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Yleisimmin suunnitelmat oli laadittu hyväksyttävästi silloin, kun koulutuksen järjestäjänä toimi kunta (76 %), hieman harvemmin silloin, kun koulutuksen järjestäjänä toimi kuntayhtymä (67 %) ja heikoin tilanne oli yksityisten koulutuksen järjestäjien kohdalla (40 %). Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(2) = 13,409$; $p = 0,001$). Suunnitelmien laatiminen korreloi merkitsevästi kokonaisopiskelijamäärän ($\chi^2(3) = 19,093$; $p = 0,000$) ja erityisopiskelijoiden lukumäärän ($\chi^2(3) = 19,986$; $p = 0,000$) kanssa. Positiivista korrelaatiota oli havaittavissa myös erityisopiskelijoiden prosentuaalisen osuuden sekä koulutusalojen lukumäärän kanssa. Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen järjestäminen ei näytä vaikuttavan siihen, miten erityisopetus näkyi suunnitelmissa.

Laadullisen analyysin antamien tuloksien perusteella 26 % suunnitelmista oli lähes suoraan kopioitu opetussuunnitelman perusteista. Joitakin koulutuksen järjestäjän omia linjauksia oli 29 %:lla koulutuksen järjestäjiä ja monipuolisesti koulutuksen järjestäjän omia linjauksia oli 36 %:lla. Eniten monipuolisuutta esiintyi Itä-Suomen läänissä (69 %) ja harvimmin Oulun läänissä (15 %). Kuntayhtymien (47 %) ja kuntien (36 %) suunnitelmat olivat monipuolisempia kuin yksityisten koulutuksen järjestäjien (25 %).

Ne opetussuunnitelmat, joissa oli monipuolisesti koulutuksen järjestäjän omia linjauksia, korreloivat tilastollisesti merkitsevästi kokonaisopiskelijamäärien ($\chi^2(3) = 21,563$; $p = 0,000$) ja prosentuaalisten erityisopiskelijamäärien kanssa ($\chi^2(5) = 22,603$; $p = 0,000$) kanssa. Korrelaatiota oli havaittavissa myös koulutusalojen lukumäärän sekä valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen järjestämisen kanssa. Honkanen (2006, 133) sai tulokseksi, että yli 500 opiskelijan koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmiin oli kirjoitettu opinto-ohjauksen teemoja määrällisesti enemmän kuin pienempien koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmiin. Vastaava korrelaatiota on havaittavissa erityisopetuksen osalta.

Oppilaitosten yhdistyminen saman koulutuksen järjestäjän alle näkyi monissa opetussuunnitelmissa. Ne olivat joidenkin kohdalla edelleen oppilaitoskohtaisia, eivätkä yhteisiä koulutuksen järjestäjän suunnitelmia. Analyysiin otin mukaan kaiken lähetetyn materiaalin, mikäli se vaikutti relevantilta ja yhteisesti hyväksytyltä. Suunnitelmat saattoivat olla hyvin epätasaisia, sillä toisella oppilaitoksella saattoi erityisopetuksen suunnitelma olla hyvin laadittu, kun taas toisella oli opinto-ohjauksen tai työssäoppimisen suunnitelma kattavasti tuotettu. Ilmeisesti oppilaitoksissa oli paneuduttu eri asioihin tai ne olivat kehityksessään eri vaiheissa.

5.2 Erityisopetuksen suunnitelman ohjaavuus ja rooli

Kyselyn perusteella vastaajista 37 % arvioi, että koulutuksen järjestäjän erityisopetuksen suunnitelma ohjaa erityisopetuksen järjestämistä, kun taas 42 % vastaajista näki ohjaavuudessa puutteita. Vajaat 20 % vastaajista näki, ettei opetussuunnitelma ohjaa erityisopetuksen järjestämistä. Ammatillisten erityisoppilaitosten opettajat olivat enemmän sitä mieltä, että opetussuunnitelma ohjaa erityisopetusta kuin ammatillisten oppilaitosten opettajat, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Taulukosta 18 on kuitenkin havaittavissa, että prosentuaalisesti eroa ilmenee.

Taulukko 18. *Yhteenveto ammatillisissa oppilaitoksissa ja erityisoppilaitoksissa opettavien vastaajien (N = 186) vastauksista kysymykseen: Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa on toimivat ohjeet erityisopetuksen järjestämisestä*

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Ammatillisten oppilaitosten opettajat (n = 105)	7,6 %	19,0 %	44,8 %	39,5 %
Erityisoppilaitosten opettajat (n = 81)	0 %	8,5 %	39,5 %	50,6 %
Yhteensä (N = 186)	4 %	14 %	42 %	37 %

Erityisopetuksen suunnitelma koettiin erityisopetuksen osalta toimivaksi ohjeeksi vahvimmin valtion oppilaitoksissa ja heikoin tilanne oli kuntien omistamissa oppilaitoksissa. Tilanne on sikäli mielenkiintoinen, että kunnissa opetussuunnitelmien laatimistilanne oli paras, mutta ohjaavuus koettiin heikoimmaksi. Kuntayhtymissä ja yksityisten koulutuksen järjestäjien oppilaitoksissa tilanne koettiin hyvin samanlaiseksi (taulukko 19).

Taulukko 19. *Yhteenveto omistajapohjaltaan erityyppisten oppilaitosten vastaajien (N = 186) vastauksista kysymykseen: Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa on toimivat ohjeet erityisopetuksen järjestämisestä*

Koulutuksen järjestäjä	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Kunta (n = 14)	7 %	21 %	64 %	7 %
Kuntayhtymä (n = 84)	6 %	19 %	39 %	34 %
Yksityinen (n = 43)	5 %	9 %	49 %	35 %
Valtio (n = 4)	0 %	9 %	36 %	54 %
Yhteensä (N = 186)	4 %	14 %	42 %	37 %

Länsi-Suomen läänin opettajat näkivät opetussuunnitelman ohjaavuuden vahvempana kuin Itä-Suomen ja Etelä-Suomen läänien opettajat. Lapin ja Oulun läänien opettajat näkivät ohjaavuudessa eniten puutteita. Opettajat näkivät ohjaavuuden parempana, jos oppilaitoksella oli lupa järjestää valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta. Yllättävän suuri osa kyselyyn vastanneista (14 %) ei kuitenkaan tiennyt, onko koulutuksen järjestäjällä tämä lupa, vaikka kyse oli erityisopetuksen kanssa aktiivisesti tekemisissä olevista vastaajista.

Pienten koulutuksen järjestäjien opettajat näkivät erityisopetuksen suunnitelman ohjaavampana verrattuna suurempien koulutuksen järjestäjien opettajiin. Kaikkein vähiten opetussuunnitelman nähtiin ohjaavan opetusta keskikokoisten koulutuksen järjestäjien kohdalla eli silloin, kun koulutuksen järjestäjällä oli opiskelijoita 250 – 699.

Erityisopiskelijoiden määrä vaikutti selvästi opetussuunnitelman toimivuuteen. Ohjaavuus nähtiin parhaana silloin, kun erityisopiskelijoita oli paljon eli 70 – 199. Tulokseen vaikuttaa se, että vastaajien joukossa on runsaasti ammatillisten erityisoppilaitosten opettajia, joiden edustamat oppilaitokset asettuvat juuri siihen suuruusluokkaan, jota tulokset positiivisimmallaan edustavat. Tulos oli heikompi, kun erityisopiskelijamäärä kasvoi yli kahdensadan ja selvästi heikompi, kun se laski alle kahdenkymmenen.

Opettajat kokivat erityisopetuksen ohjeet toimivina silloin, kun erityisopetuksen vastuut ja resurssit oli kuvattu ja HOJKS-prosessi määritetty. Kokemusta opetussuunnitelman hyvästä toimivuudesta lisäsi opettajien mukanaolo suunnitelman laatimisessa. Näissä oppilaitoksissa erityisopetusta myös arvioitiin ja johdon nähtiin tukevan erityisopetuksen järjestämistä. Myös syrjäytymisen ehkäiseminen ja työllistymisen tukeminen nähtiin näissä selvästi oppilaitoksen tehtäväksi.

Kyselyn avulla pyrin saamaan selville, kokevatko vastaajat koulutuksen järjestäjän erityisopetuksen suunnitelmat tiedonlähteinä. Avoimessa kysymyksessä pyysin vastaajia nimeämään kolme tärkeintä lähdettä, joista he saivat tietoa erityisopetuksesta. Tavoitteena oli myös saada selville, mistä erityisopetuksen osaaminen syntyy ja mistä lähteistä saatu tieto ohjaa erityisopetusta. Vastauksia ei pyydetty tärkeys- tai yleisyysjärjestyksessä, joten vastausjärjestyksellä ei ollut merkitystä. Taulukossa 20 on esitetty yhteenveto saaduista tuloksista eriteltynä sen mukaan, oliko vastaaja ammatillisesta oppilaitoksesta vai erityisoppilaitoksesta.

Taulukko 20. Erityisopetuksen tiedon lähteet kyselyn mukaan (N = 171) opettajien näkökulmasta

	Mainintoja yhteensä	joista ammatillisten oppilaitosten opettajien (n = 93) osuus	joista erityisoppilaitosten opettajien (n = 78) osuus
Kollegat ja oman talon väki	142	74 %	26 %
Täydennyskoulutus	65	52 %	48 %
Kirjallisuus, julkaisut	46	35 %	65 %
Erityisopetuksen suunnitelma tai vastaavat oman talon dokumentit	42	76 %	24 %
Opetushallinto	42	31 %	69 %
Internet	33	42 %	58 %
Muut oppilaitokset	29	41 %	59 %
Järjestöt, säätiöt, yliopistot	25	48 %	52 %
Erityisopettajakoulutus	18	67 %	33 %

Kollegat, esimiehet ja oma työyhteisö mainittiin selvästi useimmiten tiedon lähteenä. Rehtoreiden, apulaisrehtoreiden, erityisopettajien ja kuraattorien rooli tiedon jakajana oli vahva. Tieto näyttää siirtyvän ja myös säilyvän organisaatioiden sisällä ja vaarana on, että siihen jää elämään tietoa, joka ei enää pidä paikkaansa tai joka sisältää organisaation olettamuksia ja jopa ennakkoluuloja. Tästä syystä Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 156, 148) peräänkuuluttama tietoteoreettinen osaaminen tai totuusteorioiden tunteminen ja tiedostaminen olisi opettajillekin tarpeellista. Toisaalta tiedon siirtyminen kertoo vuorovaikutuksesta opettajien välillä ja siitä, että kollegoiden ja esimiesten osaamista halutaan hyödyntää. Selvä ero on ammatillisten ja erityisoppilaitosten välillä, sillä ammatillisissa oppilaitoksissa kollegat mainitaan selvästi useammin tiedon lähteenä kuin erityisoppilaitoksissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa tietoa haetaan enemmän oppilaitoksen sisältä kuin erityisoppilaitoksissa, joissa tietoa haettiin enemmän virallisista lähteistä ja oppilaitoksen ulkopuolelta.

Täydennyskoulutuksista saatiin tietoa toiseksi eniten. Tässä suhteessa ammatilliset oppilaitokset ja erityisoppilaitokset eivät eronneet oleellisesti toisistaan. Kirjallisuus, julkaisut ja erityisopetuksen suunnitelmat saivat suunnilleen saman verran mainintoja. Ammatilliset oppilaitokset ilmoittivat huomattavasti useammin saavansa tietoa myös erityisopetuksen suunnitelmasta. Toisaalta viitattiin myös siihen, että opettajat eivät välttämättä hyödynnä olemassa olevia dokumentteja.

Erityisopetuksen suunnitelma / kunhan osaat sitä käyttää verkossa, opettajan työkansio / sisäisessä verkossa (monelta jää käyttämättä). (kt)

Tulokset ovat ristiriitaisia erityisoppilaitosten suhteen sikäli, että siellä opetussuunnitelma koettiin hyvin vahvasti erityisopetusta ohjaavaksi asiakirjaksi, mutta sitä ei kuitenkaan käytetty tiedonlähteenä. Opetussuunnitelma-analyysin perusteella erityisoppilaitosten suunnitelmat koostuvat joko laajoista prosessikuvauksista tai arvopohjaa kuvaavista asiakirjoista. Niistä puuttuu konkreettinen toimintaa kuvaava sisältö. Ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmat ovat yhtenäisempiä ja rakenteeltaan selkeämpiä ja siten myös ilmeisesti helpompia käyttää. Erityisoppilaitoksissa erityisopetus vaikuttaa kaikkialla, eikä sitä ole kunnolla jäsennetty asiakirjojen tasolle. Erityisopetus näyttäytyy hiljaisena tietona, jota opettajien on vaikea nimetä tai osoittaa. Erityisoppilaitosten rooli kehittämis- ja palvelukeskuksina kuitenkin edellyttäisi tiedon ja taidon jakamista, mikä puolestaan edellyttäisi sen muuntamista näkyvään ja siirrettävään muotoon. Kuten Johansson (2003) sanoo, opettajien on pystyttävä käsitteellistämään toimintaansa ja osaamistaan – muuttamaan hiljainen tieto sanoiksi ja teksteiksi. Epäselväksi jää, onko erityisoppilaitosten opettajien ristiriitaisiin vastauksiin syynä se, että kaikkia varsinaisia opetussuunnitelma-asiakirjan ulkopuolella olevia dokumentteja ei koeta osaksi opetussuunnitelmaa. On myös mahdollista, että vastaaja tarkoittaaakin opetussuunnitelman perusteita, tai että koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma tunnetaan niin hyvin, ettei sitä tarvitse aktiivisesti käyttää.

Tietoa saatiin myös viralliselta taholta Opetushallituksesta ja vähäisemmin opetusministeriöstä tai lääninhallituksilta. Tässä oli jälleen selkeä ero erityyppisten oppilaitosten välillä siten, että erityisoppilaitokset ilmoittivat useammin saavansa tietoa virallisilta tahoilta. Nämä ovat koulutusjärjestelmää ylläpitäviä tahoja, joten erityisoppilaitosten kohdalla tiedon saanti saattaa tukea vallitsevan virallisen toimintakulttuurin pysyvyyttä. Ammatillisten oppilaitosten opettajat saivat erityisopettajakoulutuksesta selvästi enemmän tietoa verrattuna ammatillisten erityisoppilaitosten opettajiin. Tämä viestinee siitä, että erityisoppilaitosten opettajat kokevat tietävänsä erityisopetuksesta enemmän kuin ammatillisten oppilaitosten opettajat eikä koulutuksella ole heille samalla tavalla uutta annettavaa. Muita tiedon lähteitä olivat oma aktiivisuus, vanhemmat, opiskelija itse, psykologi, kehitysvammaisten neuvola, lainsäädäntö, lähtötasokartoitukset, asiantuntijat, työelämävalmentajat sekä media. Opettajan omaa roolia korostettiin joissakin opetussuunnitelmissa.

Tiedon saaminen on täysin oman harrastuneisuuden varassa. Paljon tietoa on nyt tullut Hämeenlinnan erityisopettajakoulutuksesta. Keskustelut muissa oppilaitoksissa toimivien kollegoiden kanssa on hedelmällistä. Sen lisäksi tietysti ammattikirjallisuus. (kt)

Kyselyssä 58 % vastaajista ilmoitti, että heitä oli kuultu opetussuunnitelmia laadittaessa ja 13 % ilmoitti, ettei erityisopetusta toteuttavaa henkilöstä oltu kuultu opetussuunnitelmia tehtäessä. Yksittäisten kuntien ja valtion vastaajat tunsivat olleensa mukana opetussuunnitelmatyössä hieman heikommin kuin

muut vastaajat. Ammatillisten oppilaitosten ja erityisoppilaitosten välillä ei tässä suhteessa ollut juurikaan eroa. Suurten koulutuksen järjestäjien opettajat olivat useammin sitä mieltä, että heitä oli kuultu opetussuunnitelman laatimisessa. Mielenkiintoista oli se, että samat opettajat, jotka kokivat opetussuunnitelmien ohjaavan erityisopetusta vähiten, kokivat myös, ettei heitä oltu kuultu opetussuunnitelmien laatimisessa. Tässä todentuu Atjosen (1993, 225) tutkimustulos, jonka mukaan opetussuunnitelman omakohtaisella laadinnalla on sitouttava vaikutus. Tilanteen näkivät heikoimpana ne opettajat, joiden oppilaitoksissa oli hyvin vähän erityisopiskelijoita. Vastaajien joukossa oli noin 10 % henkilöitä, jotka eivät tienneet erityisopiskelijoiden määrää oppilaitoksessaan.

5.3 Ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet

Erityisopetus liittyy oleellisesti ammatillisen koulutuksen toimintaan ja siksi on tärkeää tarkastella opetussuunnitelman kaikille yhteisiä osia, jotka kertovat yleisestä suhtautumisesta erilaisten opiskelijoiden opiskeluun ja opiskelun tukemiseen.

5.3.1 Erilaisen oppijan yleinen tukeminen

Ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet määritellään yleisellä tasolla heti opetussuunnitelman perusteiden ensimmäisillä sivuilla.

Opetuksessa tulee kiinnittää huomiota oppimisvalmiuksiltaan ja -tavoitteiltaan erilaisiin opiskelijoihin sekä tarvittaessa kehittää tukitoimia yhteistyössä kotien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa (Opetushallitus 2001, 9).

Tämä on selkeä viesti koulutuksen järjestäjille ja opettajille siitä, että ammatillisen koulutuksen yleisenä tehtävänä on tukea opiskelijoita, joilla on opinnoissaan vaikeuksia ilman, että kyse on varsinaisesta erityisopetuksesta. Lauseen avaaminen koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa todentaa kiinnostusta ja todellista tahtoa ottaa huomioon opiskelijoiden erilaisuus ja mahdollinen tuen tarve. Asian mainitsi 62 % materiaalin lähettäneistä 139 koulutuksen järjestäjästä, mikä suhteutettuna kaikkiin koulutuksen järjestäjiin on 49 %.

Toinen erityisopetuksen kannalta tärkeä määräysteksti koskee ammatillisen koulutuksen kasvatustehtävää.

Koulutuksessa tulee luoda avoin ja myönteinen oppimisympäristö, jossa elämäntaidot vahvistuvat ja opiskelijasta kehittyy vastuuntuntoinen ja velvollisuuskansalainen huolehtiva kansalainen ja työyhteisön jäsen ja opiskelijan myönteistä yksilöllistä kehitystä ja tervettä itsetuntoa tulee tukea (Opetushallitus 2001, 9).

Tavoitteiden sisällyttäminen näin näkyvälle paikalle heti opetussuunnitelman perusteiden alkuteksteihin viestii päättäjien tahtoa siitä, että kasvatustehtävä kuuluu kaikille ammatillisen koulutuksen järjestäjille. 60 % tutkimuksen kohteina olevista koulutuksen järjestäjistä on kirjannut tavoitteet suunnitelmiinsa, mikä kaikkiin koulutuksen järjestäjiin suhteutettuna 48 %.

Kuntayhtymien ja kuntien opetussuunnitelmissa käsiteltiin opiskelijan yleistä tukemista ja kasvua tukevaa oppimisympäristöä useammin kuin yksityisten koulutuksen järjestäjien suunnitelmissa. Ne olivat vahvemmin huomioitu silloin, kun koulutuksen järjestäjällä oli useita koulutusaloja, runsaasti opiskelijoita ja erityisopiskelijoita. Valmentavan koulutuksen järjestämien näytti lisäävän opiskelijan yleisen tukemisen huomioimista opetussuunnitelmissa. Eri läänien suhteen ei löytynyt tilastollisia eroja, mutta prosentuaalisesti tukea oli kuvattu eniten Lapin ja Itä-Suomen lääneissä. Mikäli opiskelijan yleinen tuki sekä kasvua tukeva oppimisympäristö oli suunnitelmissa kuvattu, olivat yleensä muutkin opiskelijan tukemiseen ja erityisopetukseen liittyvät asiat sisällytetty opetussuunnitelmiin.

Millaisia olivat keskimäärin ne suunnitelmat, joissa koulutuksen järjestäjän tehtäviin ei sisällytetty opiskelijoiden tukemista tai elämäntaitojen vahvistamista? Tällöin koulutustarjonta oli sellaista, että koulutuksen järjestäjät pystyivät huolellisesti valitsemaan sopivat opiskelijat tai koulutusalat nähtiin niin vaativina, ettei erityistä tukea tarvitsevilla ollut mahdollisuutta toimia kyseisissä ammateissa. Erilaisuutta ja omaperäisyyttä saatettiin kyllä arvostaa, mutta siihen ei saanut liittyä kognitiivisen tason laskua. Helakorven (1992, 187–197) ammattitaidon eri osa-alueita kuvaavassa mallissa tämä liittyy psykognitiiviseen alueeseen, jossa tietyillä ammattialoilla ei sallita puutteita. Usein nämä ammatit liittyvät ihmissuhdetyöhön tai ne edellyttävät abstraktia ajattelua ja ovat niin sanottuja symbolitöitä (Helakorpi & Tertsunen 2006, 14). Vastuuntuntoisuus ja velvollisuudentunto sekä työelämän odotukset korostuivat näissä opetussuunnitelmissa.

Analysoin tarkemmin vielä ne 66 opetussuunnitelmaa, joihin molemmat edellä esitetyt kohdat oli kirjattu. Tätä analyysiä nimitän tekstissä syvennetyksi analyysiksi. Sen tavoitteena oli selvittää, miten koulutuksen järjestäjät avasivat tekstejä omaa toimintaansa kuvaaviksi. Osoittautui, että noin puolet oli lähes suoria kopioita opetussuunnitelman perusteiden tekstistä. Jonkin verran omia linjauksia sisälsi noin 20 % opetussuunnitelmista ja monipuolisesti omia linjauksia oli noin 30 %:ssa opetussuunnitelmista. Suhteutettuna kaikkiin tutkimuksen kohteena olleisiin opetussuunnitelmiin (N = 135) tämä merkitsee, että 14 % koulutuksen järjestäjistä oli käsitellyt monipuolisesti koulutuksen tavoitteet opiskelijan yleisen tukemisen ja oppimisympäristön kannalta.

Useimmiten tekstit olivat suoria kopiota opetussuunnitelman perusteista eikä omaa suunnitelmaa ollut purettu toiminnan tasolle. Ovatko ne siis vain retoriikkaa ja opetussuunnitelmatyön muodollista toteuttamista? Käytännössä suoraan kopioidun tekstin takaa voi löytyä todellista toimintaa, vaikka sitä ei ole auki kirjoitettukaan. Viitteitä tästä löytyi opetussuunnitelman muista osista, mutta asian käsittely edes hieman laajemmin olisi välittänyt viestin niillekin

lukijoille, jotka eivät ole kiinnostuneita opinto-ohjauksesta, erityisopetuksesta tai opiskelijahuollon asioista. Myönteistä kuitenkin on, että on tehty tietoinen valinta aiheiden mukaan ottamisesta, sillä osasta opetussuunnitelmia ne oli kokonaan jätetty pois.

Jonkin verran omia linjauksia sisältävissä opetussuunnitelmissa erilaisen oppijan tukemiseen oli usein paneuduttu epätasaisesti. Kokonaisuus jäi hahmottomatta, vaikka jokin asiakokonaisuus olisikin käsitelty perusteellisesti. Taustalta saattoi löytyä hanke tai projekti, joskus koulutuksen järjestäjän oma kehittämistyö. Siten opetussuunnitelman perusteista kopioitujen tekstien ohella saattoi esiintyä joillakin opiskelijan tukemista koskevilla osa-alueilla hyvinkin syvää ajattelua. Näissä opetussuunnitelmissa saatettiin esimerkiksi käsitellä erilaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä monipuolisesti, samoin kuin kasvun tukemista, mutta oppimisen vaikeudet ja oppimisvalmiuksiltaan heikot opiskelijat jäivät usein käsittelyä vaille. Erilaisuuden hyväksyminen ja huomioon ottaminen tulkittiin persoonallisuuksien erilaisuutena eikä vammoina tai vaikeuksina, jotka pitäisi ottaa huomioon käytännön opetustyössä. Näkemys erilaisuudesta perustui usein humanistiseen ihmiskäsitykseen ja optimistiseen oppimiskokemukseen, jonka mukaan kaikilla on lähes kaikki mahdollisuudet. Ihmisten rajallisuutta, oppimisen vaikeuksia, sairauksia tai vammoja ei näissä opetussuunnitelmissa tuotu kovinkaan paljon esille.

Seuraava lainaus kuvaa melko tyypillistä tapaa käsitellä erilaisuutta:

Opiskelijoilla tulee olla näkemys, että kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia ja ihmisarvo on koskematon. Opiskelijoilla pitää olla näkemys, että ihmisten erilaisuus on rikkaus yhteisölle ja osaltaan tekee yhteiskunnasta monipuolisen. (45006)

Tavoitteet kuvataan opiskelijoiden oppimisen kautta, mutta opettajien tai muun henkilökunnan osuutta ei opetussuunnitelmissa juurikaan kuvata. Tässä tulee näkyviin Vehmaan (2005, 108) väite, jonka mukaan erityispedagogiikka on voimakkaasti yksilökeskeinen ja suuntautunut korjaamaan ensisijaisesti yksilöitä, ei rakenteita. Williams ja McNamara (2003) väittävät, että rakenteiden muuttamista ei edes nähdä tarpeellisena, koska koulutusta suunnittelevien ja toteuttavien näkökulmasta ja kulttuurista katsottuna uudistamisen tarvetta ei ole. He myös katsovat, että vahvasti keskitetty opetussuunnitelma on hidasliikkeinen ja kankea, joten opettajien vaikutusmahdollisuudet opetussuunnitelmiin ovat lopultakin hyvin vähäiset.

Tekstit liikkuvat hyvin yleisellä tasolla. Muutamia konkreettisiakin ilmauksia löytyi kuten alla oleva teksti, jossa erityisopetus on selkeästi tuotu esille ja kuvattu miten erilaisuus otetaan huomioon.

Oppilaitoksessa kasvatetaan erilaisia oppijoita toisensa suvaitsemiseen esimerkiksi avoimella suhtautumisella kaikkiin erityisopetuksen kysymyksiin, henkilökunnan koulutuksella erityisopetuksesta sekä kehitysvammaisten opiskelijoiden integraationa kaikkeen oppilaitoksen toimintaan, esimerkiksi työssäoppimiseen, eri tehtävissä henkilökunnan ohjauksessa. (14054)

Monipuolisesti omia linjauksia sisältäville opetussuunnitelmille oli tyypillistä, että erilaisuuden huomioon ottaminen ja opiskelijan kasvun tukeminen kulkivat läpi koko opetussuunnitelmatekstin. Ne tulivat luontevasti esille koulutuksen järjestäjän strategiassa sekä koulutuksen tehtävien ja tavoitteiden kuvauksissa. Tavanomaista oli, että erityisopetukselle oli varattu oma luku, jossa käsiteltiin ensin yleisiä periaatteita, joita vielä syvennettiin erillisessä erityisopetuksen suunnitelmassa. Erilaisten opiskelijoiden huomioiminen, itsetunnon ja kasvun tukeminen otettiin esille kestävän kehityksen tai alueellisen kehittämisen yhteydessä. Seuraavassa on kaksi poimintaa eri koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmien alkusivuilta. Näissä on selkeästi otettu kantaa ja linjattu koulutuksen tehtävä silloin, kun opiskelija on tuen tarpeessa.

– – ammattiopiston tehtävänä on tarjota tukea ja eväitä antava kasvualusta erilaiset lähtökohdat huomioiden. – – ammattiopistolla on siis ensisijaisen koulutustehtävänsä lisäksi myös kasvatustehtävä. (13043)

Jokainen opiskelija on omalla tavallaan lahjakas. Eri lahjakkuuden muotoja ei arvoteta, vaan niistä yritetään löytää yksilökohtaisesti tukea opinnoissa ja oppimisessa menestymiseen. (66051)

Toisaalta aina ei loisteliaankaan kuvauksen takaa löydy sitä vastaavaa toimintaa. Sisällönanalyysissä tekstien sanoma on kuitenkin otettava todesta ja oletettava, että suunnitelmia todella myös toteutetaan käytännön opetustyössä. Tässä tutkimuksessa pääpaino ei ole opetussuunnitelman ja opetustoiminnan vastaavuuksien tutkimuksessa, mutta keskeisimpien ristiriitaisuuksien tulisi näkyä analyysin ja kyselyn antamissa tuloksissa.

5.3.2 Koko ikäluokan kouluttaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen

Valtakunnallisena tavoitteena on koko ikäluokan kouluttaminen perusopetuksen jälkeisessä koulutuksessa. Tämän periaatteen oli kirjannut tavoitteeksi 18 % tutkimuksen piirissä olevista koulutuksen järjestäjistä. Etelä- ja Länsi-Suomen lääneissä koko ikäluokan kouluttamisen periaate oli mainittu harvemmin kuin muissa lääneissä. Koulutuksen järjestäjien kohdalla eroa ilmeni siten, että maininta oli useimmin kuntayhtymien (29 %) ja kuntien (24 %) kuin yksityisten koulutuksen järjestäjien kohdalla (6 %). Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2(2) = 9,806$; $p = 0,007$). Koko ikäluokan kouluttamisen periaate korreloi positiivisesti opiskelijoiden ja erityisopiskelijoiden kokonaismäärän, erityisopiskelijoiden prosentuaalisen osuuden ja koulutusalojen lukumäärän kanssa. Tilastollisesti melkein merkitsevä oli koko ikäluokan kouluttamisen ja valmentavan ja kuntouttavan opetuksen järjestämisen välinen riippuvuus ($\chi^2(1) = 4,509$; $p = 0,034$). Mikäli koko ikäluokan kouluttamisen periaate oli opetussuunnitelmassa linjattu, oli suurin osa opiskelijan tukeen ja

erityisopetukseen liittyvistä asioista myös kuvattu opetussuunnitelmissa. Hyvin harvassa olivat kuitenkin seuraaventyypiset maininnat:

Koulutuskuntayhtymän toiminnan keskeisenä pyrkimyksenä on syrjäytymisen ehkäisy monipuolisen koulutustarjonnan sekä erilaisten ohjaus- ja tukitoimien avulla. (34014)

Kyselyn perusteella 48 % vastaajista oli sitä mieltä, että oppilaitoksissa pidetään tärkeänä koulutuspaikan tarjoamista kaikille alueen peruskoulun päättävälle oppilaille. Vastaajista 4 % oli sitä mieltä, että se ei ole oppilaitoksen tehtävä. Siten kyselyyn vastanneet opettajat näkivät koko ikäluokan kouluttamisen periaatetta toteutettavan tehokkaammin kuin mitä se oli kirjattu opetussuunnitelmiin. Ammatillisten oppilaitosten vastaajat kokivat koko ikäluokan kouluttamisen useammin tehtäväkseen kuin erityisoppilaitosten vastaajat. Vahvimmin koko ikäluokan kouluttamisen periaate esiintyi kuntayhtymillä ja heikoimmin valtion oppilaitoksilla. Heikoiten se näkyi Etelä- ja Länsi-Suomen lääneissä sekä Lapin läänissä ja vahvimmin Itä-Suomen ja Oulun lääneissä.

Kyselyn avulla vielä syvensin koko ikäluokan kouluttamisen periaatetta kartoittamalla oppilaitoksen opiskelijavalinnan periaatteita. Olettamukseni oli, että tiukat odotukset tutkinnon suorittamisesta kokonaisuudessaan jo valintavaiheessa viestivät siitä, että koko ikäluokan kouluttaminen ei ole kovin tärkeä asia. Siksi pyysin opettajia arvioimaan oppilaitoksen suhdetta opiskelijavalintaan ja opiskelijan tutkinnon suorittamisen mahdollisuuteen. Vastaajista 12 % oli sitä mieltä, että oppilaitokseen valitaan niitä opiskelijoita, joilla on hyvä mahdollisuus suorittaa tutkinto. 19 % vastaajista oli sitä mieltä, että oppilaitokseen valitaan myös opiskelijoita, joiden tutkinnon suorittamisen mahdollisuudet ovat epävarmat. Vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti ammatillisten oppilaitosten ja ammatillisten erityisoppilaitosten kesken, joskin erityisoppilaitosten vastaajat painottivat hieman vahvemmin myös niiden nuorten valintaa, joilla ei koko tutkinnon suorittamisen mahdollisuutta ole (taulukko 21). Tutkinnon taso saatettiin kuitenkin nähdä erilaisena, sillä tutkinto voi sisältää myös mukautetusti suoritettuja opintokokonaisuuksia, jotka ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ovat hyvin tavanomaista.

Taulukko 21. *Yhteenveto ammatillisissa oppilaitoksissa ja erityisoppilaitoksissa opettavien (N = 186) vastauksista kysymykseen: Valitsemme oppilaitokseemme niitä nuoria, joilla on hyvät mahdollisuudet suorittaa tutkinto*

Koulutuksen järjestäjä	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Ammatillisen oppilaitoksen opettajat (n = 105)	17 %	29 %	35 %	17 %
Erityisoppilaitoksen opettajat (n = 81)	21 %	32 %	36 %	6 %
Yhteensä (N = 186)	19 %	31 %	35 %	12 %

Kuntien oppilaitoksista (43 %) tulevat vastaajat painottivat selvästi eniten sitä, että opiskelijoiksi valitaan niitä nuoria, joilla on hyvät mahdollisuudet saada tutkinto suoritettua. Valtion oppilaitosten sekä yksityisten oppilaitosten vastaajat painottivat asiaa huomattavasti vähemmän ja niillä vastaava luku oli alle kymmenen prosenttia. Opiskelijamäärältään pieniin ja toisaalta myös erittäin suuriin oppilaitoksiin otetaan helpommin opiskelemaan myös opiskelijoita, joilla todennäköisesti on vaikeuksia saada tutkinto suoritettua. Mikäli oppilaitoksessa on hyvin vähän erityisopiskelijoita, suhtaudutaan tutkinnon suorittamisen tavoitteeseen selvästi tiukemmin kuin niissä oppilaitoksissa, joissa on paljon tai erittäin paljon erityisopiskelijoita.

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen. Suhtautumista tähän kartoitin kysymällä vastaajien käsitystä siitä, nähdäänkö se ylipäättäväksi oppilaitoksen tehtäväksi. Vastaajista 55 % oli sitä mieltä, että syrjäytymisen ehkäiseminen on tärkeä tehtävä oppilaitoksessa. Vain 8 % vastaajista koki ainakin jossakin määrin, ettei se ole oppilaitoksen tehtävä. Eri koulutuksen järjestäjien suhteen tilanne oli tasainen, eikä selkeää eroa ollut havaittavissa. Hienoista painottumista ammatillisten erityisoppilaitosten suuntaan oli havaittavissa, mutta ero oli hyvin pieni. Opiskelijamäärällä ja erityisopiskelijoiden lukumäärällä ei ollut oleellista vaikutusta, mutta pienimmissä ja suurimmissa oppilaitoksissa syrjäytymisen ehkäiseminen tuli vahvemmin esille.

5.4 Opiskelijan arviointi ja oppimisen tukeminen

Opiskelijan arviointia käsittelevään analyysiin sisältyi kolme ulottuvuutta: osaamisen monipuolinen osoittaminen, opetuksen mukauttaminen sekä todistuksen antaminen suoritetuista opinnoista. Sisällönanalyysin antamien tulosten perusteella erityisopiskelijoiden arviointi tapahtui samoilla periaatteilla kuin muidenkin opiskelijoiden. Pienempiin oppimisen ongelmiin pyrittiin järjestämään tukiopetusta, kokeiden uusintatilaisuuksia ja rästipajatoimintaa. Tukiopetuksen ja erityisopetuksen raja oli häilyvä ja se näyttäytyi eri tavoin eri oppilaitoksissa ja eri koulutusaloilla. Näin on yleisimminkin, sillä opiskelijan tukeminen on hyvin laaja ja joustava käsite, joka elää tilanteiden ja opiskelijoiden mukana (Dyer 1991). Tukiopetuksen antamisen perusteina mainittiin poikkeava lähtötaso, poissaolot, puhe-, luku- ja kirjoitushäiriöt, sopeutumis- ja keskittymisvaikeudet sekä sopeutumattomuus ammatillisen koulutuksen työskentelytapoihin. Perusteet muistuttivat hyvin paljon erityisopetuksen antamisen perusteita.

Erityisopetus ja erityisopetuksen menetelmät olivat joissakin oppilaitoksissa äärimmäisiä toimenpiteitä ja erityisopetukseen nimeämistä vältettiin. Tämä on toisaalta hyvin positiivinen havainto, sillä se viestii siitä, että opiskelijan oppimisen tavoitteet halutaan pitää tutkinnon tavoitteiden tasolla eikä niistä haluta kovin helposti tinkiä. Bakerin ym. (1994/1995) ja Weinsteinin (1996)

mukaan normatiivisista tavoitteista luopuminen saattaakin johtaa tavoitetason romahtamiseen ja erityisopetuksessa saataviin heikkoihin oppimistuloksiin. Toisaalta kyse voi olla siitä, että erityisopetus nähdään negatiivisena sekä opiskelijan että oppilaitoksen kannalta. Vehmaan (2005, 105) mukaan ”erityinen tarve” merkitsee edelleenkin ei-toivottavaa tapaa olla ja toimia, ja erityiskasvatuksen tehtäväksi on tällöin tullut ”vikojen” korjaaminen. Tavoitteiden saavuttaminen on tärkeää ja uskotaan, että onnistuminen on mahdollista, kunhan vain riittävästi tehdään töitä. Näin ei erityisopetuksessa aina asianlaita ole ja sekä opettaja että opiskelija saattavat turhautua ylimitoitettujen tavoitteiden paineessa. Negatiivisesti saattavat leimautua myös ne henkilöt, jotka työskentelevät vammaisten tai muutoin erilaisten ihmisten kanssa (Marks 2001, 106). Negatiivisesti latautuneita asenteita voidaan luonnehtia piilo-opetussuunnitelman käsitteen kautta. Sen moninaisia muotoja käytännön opetustyössä on tarkastellut Eggleston (1981, 109–117) ja edellä esitetyt muodot löytyvät myös hänen tutkimuksistaan. Huomattavaa on, että piilo-opetussuunnitelma ei ole pelkästään negatiivinen käsite, vaan sillä on myös monia oppimista tukevia funktioita.

Opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että opetuksessa tulee tukea opiskelijan vahvoja osaamisalueita. Tämän oli huomionnut 39 % koulutuksen järjestäjistä. Alueellisesti eroja oli jonkun verran ja vahvimmin asia oli otettu huomioon Itä-Suomen läänissä (50 %) ja heikoimmin Lapin läänissä (14 %). Koulutuksen järjestäjien osalta parhaiten vahvuudet otettiin huomioon kuntayhtymien opetussuunnitelmissa (47 %), sitten kuntien (45 %) ja heikoiten yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (28 %). Vahvojen osaamisalueiden tukemisen voisi ajatella olevan itsestäänselvyys, mutta opetussuunnitelmissa kiinnitettiin pääsääntöisesti huomiota opiskelijan heikkoihin osaamisen alueisiin. Erityisopetuksen perusteen määrittely vielä korostaa sitä, että erityisopetuksessa on kyse vajavuuksista, vaikeuksista ja heikkouksista. Koulun tehtävänä ei kuitenkaan pitäisi olla kaikkien oppilaiden kyvyttömyyden ja negatiivisten piirteiden dokumentoiminen (Kivekäs 2001, 68), sillä tutkimusten mukaan positiivinen näkökulma saattaisi johtaa parempiin oppimistuloksiin. Varsinkin negatiivisesti varautuneet ja konflikteihin johtaneet tilanteet opettajan ja opiskelijan välillä ovat oppimisen kannalta erittäin hankalia. Positiivinen vuorovaikutus puolestaan johtaa parempaan oppimisilmapiiriin. Erityisopiskelijat ovat tutkimuksen mukaan herkempiä sekä positiiviselle että negatiiviselle vuorovaikutukselle kuin tavalliset opiskelijat. (James & Freeze 2006; Murray ja Greenberg 2006, 220–232).

5.4.1 Osaamisen monipuolinen näyttäminen

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan osaaminen tulee voida näyttää monella eri tavalla (Opetushallitus 2001, 76). Tämä koskee erityisesti opiskelijoita, joilla vammaisuuden, sairauden tai niihin rinnastettavien oppimisvaikeuksien kuten lukemis- ja kirjoittamishäiriön vuoksi on tarvetta monipuolisiin opiskelu-

menetelmiin, osaamisen näyttämiseen ja arviointiin. Nämä opetussuunnitelman määräykset ja koulutuksen kehittämistä koskevat tavoitteet oli ottanut huomioon 52 % materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä. Maininta oli useammin kuntien (61 %) ja kuntayhtymien (57 %) kuin yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (42 %).

Opiskelijan arviointi ei ollut riippuvainen koulutuksen järjestäjän sijainnista eli tilastollista alueellista eroavaisuutta ei ollut havaittavissa. Suoraan prosenttien perusteella pääteltynä arviointi näytti olevan monipuolisinta Itä-Suomen läänissä ja vähiten sitä huomioitiin Oulun läänissä. Opiskelijan monipuolinen arviointi osoittautui riippuvaiseksi opiskelijamäärästä siten, että mitä enemmän opiskelijoita tai erityisopiskelijoita koulutuksen järjestäjällä oli, sitä todennäköisemmin oli opiskelijan arvioinnissa otettu huomioon monipuoliset opiskelija-arvioinnin mahdollisuudet. Mielenkiintoista oli, etteivät erityisopiskelijoiden prosentuaalisista osuuksista lasketut tilastolliset tunnusluvut antaneet samoja tuloksia. Erot olivat merkitseviä vain mukauttamisen kohdalla, muutoin ne olivat vain suuntaa antavia tai eivät ilmentäneet minkäänlaista riippuvuutta. Erityisopiskelijoiden suhteellinen osuus voi olla suuri, mutta erityisopetus ei silti näy opetussuunnitelmissa. Koska kuitenkin erityisopiskelijoiden absoluuttinen määrä ilmaisi merkitsevää riippuvuutta, on asia ilmeisesti käsitelty suurimpien koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa ja se puuttuu pienempien ja keskisuurten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmista. Monipuolisen arvioinnin ja koulutusalojen lukumäärän välillä oli havaittavissa riippuvuutta. Mielenkiintoista on, että monipuolinen osaamisen arvioiminen ei korreloinut valmentavan ja kuntouttavan opetuksen tarjoamisen kanssa. Olisi ollut loogista ajatella, että kyseisen koulutuksen tarjoaminen oleellisesti näkyisi arviointikäytännöissä myös perustutkinnoissa, mutta näin ei tämän tutkimuksen mukaan tilanne ollut.

Opettajille tehdyn kyselyn perusteella 15 % vastaajista oletti, että erityisopetuksessa osaaminen näytetään samalla tavalla kuin muussakin opetuksessa. Vain 3 % vastaajista koki, että osaaminen voidaan näyttää toisella tavalla. Pääosa vastaajista (76 %) asettui välimaastoon, mikä mielestäni viestii sitä, että erityisopetuksessa arviointiin tuodaan erilaisia arviointimenetelmiä ja niiden tarve tunnustetaan, mutta käytännössä toteutus on epävarmaa. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa erilaisen osaamisen näyttömahdollisuus on hieman useammin mainittu kuin ammatillisissa oppilaitoksissa. Valtion oppilaitoksissa ja yksityisissä oppilaitoksissa opiskelijoilla on vastausten perusteella suurempi mahdollisuus näyttää osaamistaan eri tavoin kuin kuntien tai kuntayhtymien oppilaitoksissa. Valtion oppilaitokset ja osa yksityisistä oppilaitoksista ovat erityisoppilaitoksia, joten se selittää näiden oppilaitosten myönteisempää suhtautumista erilaiseen opiskelija-arviointiin. Positiivista korrelaatiota ilmeni myös opiskelijamäärien, erityisopiskelijamäärien sekä koulutusalojen lukumäärien kanssa.

Monipuolinen osaamisen näyttäminen on ammatillisissa oppilaitoksissa tärkeää, koska tutkimusten mukaan ammatilliseen koulutukseen valikoituu opiskelijoita, joilla perinteiset, koulumaiset oppimaanoppimistaidot ja kirjallinen työskentely ovat heikompia kuin esimerkiksi lukiolaisilla. (Hautamäki ym. 2002,

163.) Heille on taattava mahdollisuus ilmaista osaamisensa myös muulla tavoin kuin kirjallisesti varsinkin, kun lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia on todettu ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla kaksi kertaa enemmän kuin perusopetuksen 9. luokalla (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004, 45).

5.4.2 *Mukauttaminen ja todistus suoritetuista opinnoista*

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetusta voidaan mukauttaa ja opiskelijan tulee saada tutkintotodistus, vaikka tutkinnon tavoitteita olisikin mukautettu (Opetushallitus 2001, 74). Opiskelijan arviointi on suoritettava mukautettuihin tavoitteisiin suhteutettuna, ja tavoitteille on laadittava arviointikriteerit. Opintojen mukauttamisen mahdollisuuden oli opetussuunnitelmiin sisällyttänyt 76 % koulutuksen järjestäjistä. Mukauttamisen mahdollisuus mainittiin yleisimmin kuntayhtymien (92 %) ja kuntien (88 %) opetussuunnitelmissa kuin yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (55 %). Erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($\chi^2(2) = 22,638$, $p = 0,000$). Positiivista korrelaatiota oli havaittavissa myös opiskelijoiden kokonaismäärän, erityisopiskelijoiden ja koulutusalojen määrän sekä valmentavan koulutuksen järjestämisen suhteen. Vain muutama koulutuksen järjestäjä oli laatinut mukautetut kriteerit tai edes käsitellyt syvemmin mukauttamisen periaatteita. Selvästi vääriäkin tietoja opetussuunnitelmissa oli, sillä yhdessä tapauksessa mainittiin, ettei opiskelijalla ole jatko-opintokelpoisuutta (20418), mikäli opintoja on mukautettu.

Opettajille tehdyn kyselyn (N = 186) mukaan opetuksen mukauttaminen oli tuttu asia ja vastaajien käsitys oli, että mukauttamista tehdään tarvittaessa (63 %). Vain pieni määrä vastaajista oli kokonaan tai lievästi sitä mieltä (4 %), että mukauttamista ei heidän oppilaitoksessaan tehdä. Saman verran opettajista ei osannut ottaa asiaan kantaa. Selvästi yleisimmin mukauttamisen mainitsivat vastaajat, jotka olivat erityisoppilaitoksista, yksityisistä (81 %) tai valtion oppilaitoksista (82 %). Jakaumaa selittää osaltaan se, että yhtä lukuun ottamatta kaikki erityisoppilaitokset ovat valtion tai yksityisten omistamia. Tulos on ristiriitainen sikäli, että opetussuunnitelmien mukaan maininnat ovat yleisimpiä kuntayhtymien ja kuntien opetussuunnitelmissa, mutta suunnitelmien toteutuminen ei kuitenkaan näy opettajien vastauksissa. Voitaisiin ehkä varovaisesti olettaa, ettei opetussuunnitelma näy tältä osin käytännön opetustyössä. Opiskelijamäärältään pienimmissä, alle 250 opiskelijan oppilaitoksissa, mukauttaminen näyttäisi olevan yleisempää kuin sitä suuremmissa oppilaitoksissa. Erityisopiskelijoiden määrä ei näytä vaikuttavan mukauttamiseen, joskin oppilaitokset, joissa on erityisopiskelijoita paljon (70 – 199) ilmoittavat mukauttavansa opetusta useammin kuin muut. Selityksenä on useiden erityisoppilaitosten sijoittuminen juuri tähän oppilaitoskategoriaan.

Jos opinnot jäävät olennaisilta osin puutteellisiksi, on tutkintotodistuksen sijasta annettava todistus suoritetuista opinnoista. Sen liitteenä tulee antaa selvitys siitä, mitä opiskelija parhaiten osaa. (Opetushallitus 2001, 82.) Tämän

asiasisällön oli opetussuunnitelmiin ottanut mukaan 58 % koulutuksen järjestäjistä. Jälleen yleisimmin maininta oli kuntayhtymien opetussuunnitelmissa (74 %) ja harvemmin kuntien (51 %) ja yksityisten koulutuksen järjestäjien (49 %) opetussuunnitelmissa. Useimmiten se oli kuitenkin vain maininta, eikä opetussuunnitelmassa kuvattu milloin ja miten sitä tulisi soveltaa. Maininta todistuksen antamisesta suoritetuista opinnoista korreloi positiivisesti kokonaisopiskelijamäärän, erityisopiskelijamäärän, koulutusalojen lukumäärän sekä valmentavan koulutuksen järjestämisen kanssa.

Opettajille tehdyn kyselyn (N = 186) perusteella 48 % vastaajista oli sitä mieltä, että opintojen tavoitteena voi olla todistus suoritetuista opinnoista ja 8 % vastaajista koki, että sitä mahdollisuutta ei heidän oppilaitoksissaan ollut. Välimaastoon jäävien osuus oli 37 %. Siten opetussuunnitelmien perusteiden viesti siitä, että opintoja voi suorittaa myös silloin, kun tutkintotavoitteen mahdollisuutta ei ole, näyttäisi menneen perille heikommin kuin viesti mukauttamisen mahdollisuudesta. Selvästi yleisimmin mahdollisuuden mainitsivat erityisoppilaitosten opettajat (69 %) kuin ammatillisten oppilaitosten opettajat (32 %). Valtion oppilaitosten vastaajat mainitsivat mahdollisuuden selvästi useammin (75 %) kuin yksityisten ja kuntayhtymien vastaajat. Kielteisimmin asian näkivät kuntien vastaajat, joista peräti 29 % ei nähnyt mahdollisena kyseisen todistuksen antamista. Todistus suoritetuista opinnoista korreloi positiivisesti valmentavan koulutuksen järjestämisen kanssa ja se annettiin yleisimmin silloin, kun koulutuksen järjestäjällä on vähän opiskelijoita, mutta selkeää riippuvuutta erityisopiskelijoiden määrän suhteen ei ollut havaittavissa.

5.4.3 Opiskelija-arvioinnin syvennetty tarkastelu

Analysoin vielä syvennetysti ne opetussuunnitelmat, joissa kaikki kolme arvioinnin ulottuvuutta oli otettu huomioon. Niitä löytyi tutkimusaineistosta 43 kappaletta eli 31 % koko tutkittavasta materiaalista (N = 135) ja niistä 65 % oli lähes suoria kopioita opetussuunnitelman perusteista. Jonkin verran omia linjauksia löytyi 21 %:ssa ja monipuolisesti omia linjauksia oli kuudessa eli 14 %:ssa opetussuunnitelmista. Siten kaikkiin tutkimuksessa mukana olleisiin opetussuunnitelmiin suhteutettuna vain 4 % opetussuunnitelmista käsitteli opiskelijan arviointia erityisopetuksen kannalta monipuolisesti ja kattavasti.

Syvennetysti tutkituissa opetussuunnitelmissa opiskelijan arviointi perustui pääsääntöisesti opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin tavoitteisiin. Yleisenä pyrkimyksenä oli, että opiskelija saavuttaisi erityisopetuksen tuella alimmat mahdolliset tavoitteet eli tyydyttävän tason tavoitteet. Asetelma viestii tinkimättömyydestä ja sitoutumisesta ja myös uskosta siihen, että tutkinnon suorittaminen on opiskelijan edun mukaista. Näkemystä tukee Välijärvi (2004), joka ilmaisee perusasteen jälkeisen koulutuksen puuttumisen olevan vakava yhteiskunnallinen syrjäytymisen uhkatekijä. Vasta, kun on todettu, ettei tavoitteisiin päästä, aletaan miettiä muita toimenpiteitä tai tavoitteiden muuttamista. Patrikainen (1997, 46 – 61) luonnehtii luokanopettajia kasvatusoptimisteiksi ja

vastuuntuntoisiksi kasvamaan saattajiksi ja samanlaisen johtopäätöksen voi tehdä tämän tutkimuksen perusteella ammatillisesta opetuksesta. Tulokset viestivät myös siitä, että tutkintotavoitteesta luopuminen koetaan tappioksi. Vain muutamassa opetussuunnitelmassa todettiin, että tavoitteet ovat joillekin opiskelijoille liian korkeat ja pohdittiin jo etukäteen heidän opiskeluaan ja opintojensa tavoitteita:

Erityisopiskelija voi myös opiskella työpainotteisen oma polku -suunnitelman mukaan. Tavoitteena hänellä on siirtyä tutkintotavoitteiseen opiskeluun. Oma polku -suunnitelman mukaisen opiskelun tavoitteena on todistus suoritetuista opinnoista. Tällöin todistuksen liitteeksi annetaan kirjallinen selvitys hänen vahvuuksistaan ja taidoistaan sekä tuen tarpeestaan. (13006)

Monissa suunnitelmissa mainittiin, että opiskelijoille tehdään opintojen alussa lähtötasoarvioinnit tai -kartoitukset, mutta ei kuitenkaan kuvattu aidosti sitä, miten niiden antamia tuloksia hyödynnetään tavoitteiden asettelussa tai opetuksessa. Joidenkin suunnitelmien yhteydessä näytti siltä, että osaamiskartoitukset olivat itseisarvo sinänsä ja ainoa aktiivisesti kuvattu erityisopetuksellinen toimenpide. Yhdessäkään suunnitelmassa ei mietitty kartoituksen vaikutuksia opiskelijan itsetunnon tai oppimismotivaatiolle. Seuraavan sitaatin perusteella lähtötasokartoituksia kuitenkin myös hyödynnetään ja käytetään keskustelun välineenä.

Arvioinnin lähtökohtana on opintokokonaisuuden aluksi käyty keskustelu kokonaisuuden opettajien ja opiskelijan kanssa kokonaisuuden tavoitteista ja arviointikriteereistä. (26091)

Samassa opetussuunnitelmassa on vielä todettu, että erityisopiskelijan arviointi voidaan toteuttaa myös sanallisena eli oli otettu käyttöön opetussuunnitelman perusteiden suoma mahdollisuus luopua numeroarvioinnista silloin, kun se osoittautuu opiskelijan tulevaisuuden kannalta merkityksettömäksi. Eräässä toisessa opetussuunnitelmassa todetaan selvästi, että

– – arvioinnissa otetaan huomioon opiskelijan lähtötaso ja hänelle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. (24050)

Joissakin suunnitelmissa oli mainintoja lähtötasoarviointien käyttämisestä koe-tilanteissa. Monipuolisen arvioinnin merkitys ymmärrettiin ja tuotiin esille.

Arviointimenetelmä valitaan sen mukaan, millaisia opetusmenetelmiä opinnoissa käytetään. Vaihtoehtoisia menetelmiä ovat esimerkiksi haastattelu/havainnointi, suullinen koe ja testit, vapaamuotoinen kirjoitelma, ongelmanratkaisu, itsearviointi/portfolio, päiväkirja, posteritentti, kotitentit, tietokoneohjelma ym. (13034)

Kyselyn mukaan 14 % vastaajista oli sitä mieltä, että lähtötasokartoitukset määrittävät opiskelijalle annettavan opetuksen sisältöjä ja 5 % oli sitä mieltä,

etteivät ne määritä annettavaa opetusta. Vastaajista lähes puolet oli sitä mieltä, että ne jossakin määrin määrittävät opetusta. Tulos tukee analyysin perusteella saatua laadullista tulosta, jonka mukaan lähtötasoa määritellään, mutta saatujen tietojen hyödyntäminen on puutteellista. Erityisoppilaitoksissa (24 %) nähtiin lähtötason määrittävän selvästi useammin opetusta kuin ammatillisissa oppilaitoksissa (8 %). Valtion oppilaitoksissa ja yksityisissä oppilaitoksissa lähtötasojen nähtiin vaikuttavan enemmän opetuksen toteuttamiseen kuin kuntien ja kuntayhtymien oppilaitoksissa.

Yleisesti ottaen poikkeavan arvioinnin perusteita käsiteltiin opetus-suunnitelmissa hyvin vähän. Ne tuntuvat liittyvän opettajan ammattitaitoon ja pedagogiseen osaamiseen niin tiiviisti, ettei niitä opetussuunnitelmissa analysoida. Lähtötasokartoituksia käytetään runsaasti, osa on opettajien itse laatimia ja osa kaupallisia tai muutoin yleisiä kartoitusmenetelmiä. Kartoitusten vaikutuksia opetuksen järjestämisen tai tavoitteiden asettamisen kannalta pohdittiin hyvin vähän.

Opetussuunnitelma-analyysin perusteella opiskelijoiden arviointi oli melko hyvin käsitelty, vaikka puutteita erityisopetuksen osalta ilmeni. Opettajat eivät kuitenkaan uskoneet, että he voisivat käytännössä mukauttaa opetusta tai antaa todistusta suoritetuista opinnoista. Mahdollisuutta hyödynnettiin sitä enemmän, mitä enemmän koulutuksen järjestäjällä oli opiskelijoita ja erityisopiskelijoita. Opettajille tehdyn kyselyn perusteella näytti kuitenkin, että opiskelijan yksilöllinen arviointi otetaan paremmin huomioon, kun opiskelija- ja erityisopiskelijamäärät ovat pienempiä. Ilmeisesti näissä ristiriitaisissa tuloksissa on kyse kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman välisistä eroista, resurssien puutteesta ja siitä, etteivät opetussuunnitelmat lopultakaan aina ohjaa opetuksen toteuttamista.

5.5 Opinto-ohjauksen järjestäminen

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaitoksen tulee huolehtia erityisesti niiden opiskelijoiden ohjauksesta, joilla on opiskeluvaikeuksia, poissaoloja koulutuksesta tai elämänhallintaan liittyviä vaikeuksia (Opetushallitus 2001, 75). Tämän kohdan oli opetussuunnitelmiinsa kirjannut 63 % materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä. Samoin edellytetään, että henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia tehtäessä on otettava erityisesti huomioon ne opiskelijat, joilla on perusopetuksen aikana tai ammatillisen koulutuksen alkaessa opiskeluun tai elämiseen liittyviä vaikeuksia (Opetushallitus 2001, 75). Tämän oli kirjannut 52 % materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä opetussuunnitelmiinsa. Mikäli erityisopetuksen suunnitelma oli tehty, olivat muutkin opiskelijan tukeen ja erityisopetukseen liittyvät asiat kirjattu opetussuunnitelmaan. Tämä näkyi erittäin merkitsevinä korrelaatioina erityisopetuksen järjestämisen ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tekemisen kanssa. Suuremmissa oppilaitoksissa ja oppilaitoksissa, joissa on paljon erityisopiskelijoita ja

koulutusaloja, osoittautui opinto-ohjaus hyvin järjestetyksi myös erityisopetuksen näkökulmasta katsottuna.

Tulokset ovat yhdensuuntaisia Honkasen (2006, 133) tutkimustuloksen kanssa. Hänen mukaansa yli puolet koulutuksen järjestäjistä oli kuvannut keskeiset opinto-ohjauksen osat opetussuunnitelmiinsa. Malinin ym. (2004) saamien tutkimustulosten mukaan 96 % koulutuksen järjestäjistä oli kuvannut opetussuunnitelmassa opinto-ohjauksen ja siihen liittyvät tukipalvelut vuoden 1999 – 2001 opetussuunnitelmien osalta. Väyrysen myöhempi selvitys (2005, 31) koski vuosia 2002 ja 2004 ja antoi opinto-ohjauksen osalta vastaavasti luvut 88 % ja 89 %. Nämä ovat selvästi suurempia kuin erityisopetukseen painottuneissa tutkimuksissa, mutta ero selittyy tutkimusten yleisyydellä, jossa opetussuunnitelmaa ei tarkastella yhtä fokusoidusti kuin Honkasen tutkimuksessa.

Syvennettyyn analyysiin valitsin vielä ne koulutuksen järjestäjät, jotka olivat sisällyttäneet molemmat edellä mainitut kohdat opetussuunnitelmiinsa. Näitä oli yhteensä 48 eli 34 % kaikista materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä. Näistä lähes suoria kopioita opetussuunnitelman perusteista oli 27 %, jonkin verran koulutuksen järjestäjien omia linjauksia sisälsi 44 % ja monipuolisesti koulutuksen järjestäjän linjauksia sisälsi 29 % opetussuunnitelmista. Suhteutettuna kaikkiin 135:een tutkimuksessa mukana olleeseen opetussuunnitelmaan 10 % opetussuunnitelmista on opinto-ohjauksen suhteen monipuolisesti laadittuja.

Opinto-ohjaus ja erityisopetus kietoutuivat ja lomittuivat erottamattomasti toisiinsa suurimmassa osassa opetussuunnitelmia. Opinto-ohjauksen ja HOPSin avulla seurataan opintojen kulkua, jolloin erityisopetuksen tarpeessa olevat opiskelijat tunnistetaan ja heille järjestään tukipalveluja. HOPS näyttää erityisopetuksessa laajenevan liukuvasti HOJKSiksi ja opinto-ohjauksen avulla voidaan jopa ennaltaehkäistä tai ainakin ennakoida erityisopetuksen tarvetta.

Opinto-ohjaus järjestetään siten, että opiskelijoiden ongelmia voidaan ennakoida ja havaita ajoissa ja niihin puututaan viiveettä ja tarvittaessa käytetään apuna asiantuntijoita. (63044)

Tavallisesti opinto-ohjaaja tekee yhteistyötä opettajien, opiskelijahuoltohenkilöstön ja myös ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Vain muutamassa opetussuunnitelmassa erityisopetus oli erotettu omaksi erilliseksi toiminnakseen ilman yhteyttä opinto-ohjaukseen.

Ammatillisen koulutuksen opettajan perustyöhön kuuluu opetussuunnitelman perusteiden mukaan opinto-ohjaus. Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmissa tämä näkyi vahvasti. Opetukseen sisältyy oleellisena osana opiskelijan tukemista, tukiopetuksen järjestämistä ja yhteistyötä ryhmänohjaajan, opinto-ohjaajan ja opiskelijahuoltohenkilöstön kanssa. Lievät oppimisvaikeudet ovat tutkimuksen perusteella osa ammatillisen koulutuksen arkipäivää. Opiskelijan poissaoloja pidettiin hyvin vahvoina indikaattoreina siitä, että opiskelussa on vaikeuksia. Niihin pyrittiin puuttumaan hyvinkin konkreettisesti, kuten seuraava lainaus antaa ymmärtää.

Jos opiskelija on saman aineen oppitunneilta poissa kaksi kertaa, tulee opettajan ottaa yhteyttä ryhmänohjaajaan. Ryhmänohjaaja selvittää opiskelijan kanssa poissaolon syyn ja seuraukset. (63044)

Suunnitelmissa korostettiin opiskelijan opintoja ja omaa elämää koskevan itsearviointikyvyn kehittymistä ja oma-aloitteisuuden lisääntymistä. Omien vahvuuksien ja osaamisen tiedostamista pyrittiin edistämään. Toisaalta suunnitelmissa myös yleisesti ymmärrettiin nuoruuden, itsenäistymisen ja aikuistumisen mukanaan tuomat ongelmat. Tämä näkyi esimerkiksi mainintana, jonka mukaan opinto-ohjaukseen tuli sisältyä keskustelua opiskelijoiden henkilökohtaisista iloista ja suruista, peloista ja ahdistuksista, oppimisen vaikeuksista, elämisen ongelmista ja niiden ratkaisemisesta. Oman identiteetin löytäminen, aikuistuminen ja itsensä hyväksyminen olivat aiheita, joita sisällytettiin opinto-ohjauksen ja tukea tarvitsevien opiskelijoiden kanssa käytäviin keskusteluihin. Erillisen HOPSin merkitys painottui yleensä hyväksilukemisiin, vapautuksiin ja valinnaisiin opintoihin, mutta erityisopiskelijoiden kohdalla HOPS-työskentelyssä painottuivat vuorovaikutus ja yhteistyö. Haapakorven (2007, 80) tutkimuksen perusteella opiskelijat, joilla oli mahdollisuus henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekemiseen, pitivät ohjausta hyödyllisenä ja siten erityisopetuksen käytännöllä voisi olla annettavaa myös tavallisten opiskelijoiden ohjaukseen.

Tiedonvälitys opettajien välillä koetaan ongelmalliseksi ja erityisesti yhteisten aineiden opettajat tuntuivat helposti jäävän ilman tietoa tukea tarvitsevista opiskelijoista tai heillä oleva tieto jää heidän omaisuudekseen. Tiedon siirtymättömyyteen on monia syitä, kuten yhteisten aineiden opettajien rooli kaikkien koulun opiskelijoiden opettajana, jolloin yhden opiskelijan asioihin paneutumiseen ei jää aikaa. Yhteisten aineiden opettajat toimivat usein tuntiopettajina eikä opettajien välillä ole säännöllistä keskusteluyhteyttä.

Yhteisten aineiden opettajien näkyvyys erityisopetuksen suunnitelmissa oli hyvin vähäinen siihen nähden, että erityisopetuksen ongelmat usein kulminoituvat juuri näihin lukemiseen ja kirjoittamiseen perustuviin aineisiin. Lukitesti on yleisesti osa lähtötasokartoitusta ja sen tekee yleensä äidinkielen opettaja, mutta tiedonsiirrosta muille opettajille vastaa ryhmänohjaaja. Lukivaikeuden havainnointiin on kehitetty testausmenetelmiä (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004), joita oppilaitoksissa myös käytetään.

Opiskelijan tukeminen eteni tavallisesti opettajan kautta henkilölle, joka vastaa kyseisen opiskelijaryhmän asioista. Tästä henkilöstä käytetään opetus-suunnitelmissa monia nimityksiä, joista tavanomaisimmat ovat ryhmänohjaaja, luokanvalvoja tai tutoropettaja. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä ryhmänohjaaja. Ryhmänohjaaja käsittelee asiaa tarvittaessa opinto-ohjaajan kanssa, joka ottaa omalta osaltaan vastuun opiskelijan ohjauksesta.

Kun opiskelijalla on useita opintosuorituksia suorittamatta tai hän on keskeyttämässä opintonsa, opinto-ohjaus siirryy opinto-ohjaajalle. (16087)

Opinto-ohjaaja ottaa tarvittaessa yhteyttä opiskelijahuoltoryhmään, jonka rooli erityisopiskelijoiden ohjaamisessa oli joissakin opetussuunnitelmissa hyvin vahva. Se sisälsi sekä opinto-ohjauksen että erityisopetuksen elementtejä kuten seuraavista lainauksista ilmenee:

Oppilashuoltoryhmään toivotaan otettavan yhteyttä havaituissa ongelmatapauksissa kuten lähtötasomittausten antama heikko ennuste menestyksestä, poissaolot, oppimisvaikeudet, sopeutumattomuus, koulukiusaus, alkoholi, huumeet jne. (64022)

Opiskelijahuoltoryhmän tehtävänä on suunnitella ja kehittää opinto-ohjausta sekä erityisopetusta niin, että ne vastaavat ammatilliselle koulutukselle asetettuja tavoitteita ja opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita. Tämän yleisen kehittämistehtävänsä lisäksi opiskelijahuoltoryhmä osallistuu opiskelijoiden henkilökohtaiseen ohjaukseen selvittämällä mm. erilaisia ongelmatilanteita, tukee opettajien ja koko henkilöstön ohjaustyötä, pitää yhteyttä koteihin ja ulkopuolisiin asiantuntijoihin ja osallistuu HOJKSin laadintaan. (24018)

Opinto-ohjaajan konsultointi ja tukiopetuksen järjestäminen olivat tavanomaisia ensimmäisen vaiheen tukitoimia, ja jos nämä osoittautuivat tehottomiksi, siirryttiin erityisopetuksen palveluihin. Opinto-ohjaus voidaan siten nähdä erityisopetuksen kannalta tukiopetuksen ja erityisopetuksen kevyempänä muotona. Toisaalta Honkanen (2006, 146) sai tutkimuksessaan tuloksen, jonka mukaan suurin osa ammatillisen koulutuksen järjestäjistä vastaa joko opinto-ohjauksen tai erityisopetuksen tarpeisiin, mutta eivät molempiin. Tässä tutkimuksessa näkyi paremminkin liukuminen opinto-ohjauksen toiminnoista erityisopetukseen. Projektit sekä ulkopuolinen asiantuntija-apu tulevat kuvaan sitten, kun nämä sisäiset palvelut eivät tuo apua tilanteeseen. Toiminta noudattaa Jahnukaisen (2002, 24 – 23) palvelustrategiamallia, jossa yleisestä opetuksesta siirrytään vaiheittain yhä eriytyneempiin palveluihin ja asiantuntija-apuun. Jahnukaisen mallissa on hahmoteltu erityisopetuksen kokonaisuutta, mutta ennaltaehkäisyyn kannalta olisi huomio kiinnitettävä vahvasti prosessin alkupäähän ja siellä tehtäviin toimenpiteisiin.

Opiskelijahuollon rooli avautui useimmiten kuraattorin tai sosiaalityöntekijän kautta.

Kuraattori ennakoi ja selvittää opiskelijoiden erilaisia sosiaalisia ongelmatilanteita ja oppimiseen liittyviä pulmia sekä järjestää heille tarvittavan tuen ja ohjauksen... (13042)

Terveystieteiden rooli ei erityisopetuksen osuudessa ollut kovin vahvasti esillä. Opiskelijahuoltoryhmä nähtiin monissa opetussuunnitelmissa foorumina, jossa eri asiantuntijuudet yhdistyvät ja saadaan erityisopetuksen asiantuntijuutta opetuksen ja opinto-ohjauksen tueksi. Yhdessä opetussuunnitelmassa puettiin tämä asia sanoiksi, kun opiskelijahuollon kehittämisen painopisteenä määriteltiin opiskelijoiden tuen tarpeen tunnistamisen parantaminen, tuki-

resurssien hakemisen edistäminen ja henkilöstön erityispedagogisen osaamisen kehittäminen. Asiantuntijuuden kohtaamisesta oli kyse myös silloin, kun opiskelijan tukeminen perustui kolmikantaiseen perusr ryhmään, jonka muodostavat opiskelija, luokanvalvoja/ryhmänohjaaja ja tukipalveluista nimetty yhteyshenkilö. Tämän pienen ryhmän tavoitteena oli muodostaa opiskelijalle tuttu ja turvallinen toimintaympäristö ja varmistaa opiskelijan tarvitsemien tukitoimien järjestäminen. Tarpeen mukaan kolmikantaa laajennettiin ja vasta sen jälkeen asia vietiin opiskelijahuoltotyöryhmään. Toimintamuodon tavoitteena oli opinto-ohjauksen nopea ja ennakoiva reagointi varsinkin tukea tarvitsevien opiskelijoiden osalta.

Opinto-ohjaus ulottuu toisinaan myös opiskelijoiden vapaa-aikaan, asumiseen ja etenkin koulutuksen järjestäjän ylläpitämään asuntolatoimintaan. Ohjauksen kokonaisvaltaisuudesta kertoo seuraava lainaus:

Opiskeluun sitouttaminen ja tiedonhallinnan suunnittelun tukeminen toteutetaan oppilaitoksissa ns. sosiodynaamisen ohjauksen periaatteella, jolloin opiskelija ja koko hänen elämäntilanteensa ja elämänkenttensä ovat ohjauksen ja keskustelun kohteena. (44013)

Joissakin opetussuunnitelmissa ohjaus nähtiin hyvin laajasti ja tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaus kuvattiin moniammatillisena yhteistyönä. Tällöin toteutuu ajatus ohjauksen kokonaisvaltaisuudesta, moniammatillisuudesta ja verkostomaisuudesta, jota Suomessa toteutetussa laajassa opinto-ohjauksen hankkeessa on kehitetty (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007). Opinto-ohjauksen alueellistuminen ja yhteistyön tekeminen on Haapakorven (2007, 52) mukaan yleistynyt, laajentunut ja systematisoitunut projektien myötä.

Peruskoulussa saatu erityisopetus ennakoi erityisopetuksen tarvetta ammatillisessa koulutuksessa ja siksi nivelvaiheen yhteistyö ja tiedonsiirto peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen nähtiin tärkeänä opinto-ohjauksen osa-alueena. Koulutuksen aikana huolestumista aiheuttivat ensisijaisesti poissaolot koulusta, suorittamattomien opintojen kertyminen sekä päihteiden käyttö. Varhaisen puuttumisen merkitystä korostettiin useissa opetussuunnitelmissa, jotta ongelmat eivät johtaisi opintojen keskeytymiseen.

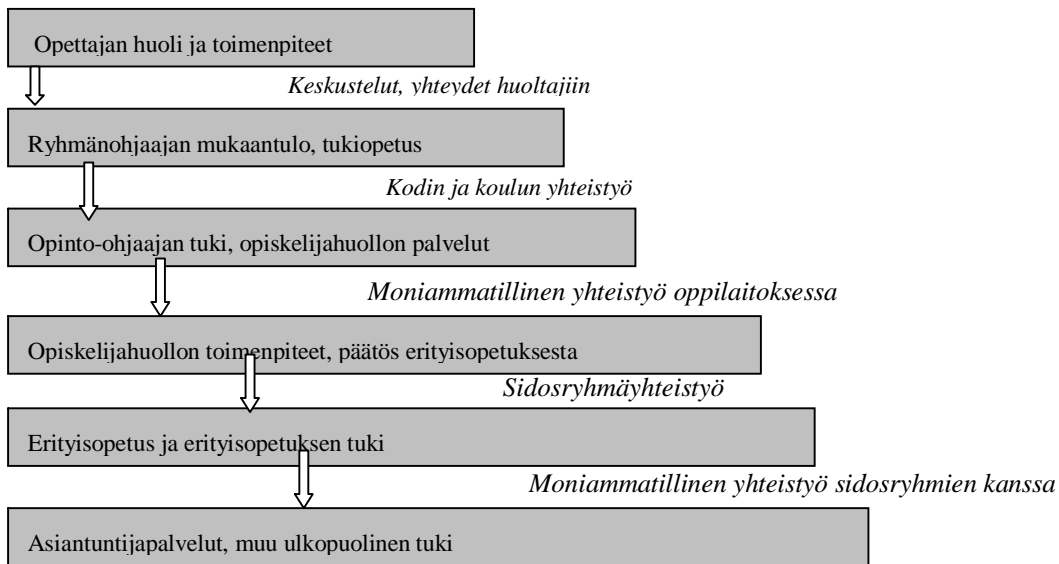
Suunnitelmissa korostettiin kaikkien yhteistä vastuuta ja sitä, että jokaisella on vastuu opiskelijan tukemisesta ja saattamisesta asiantuntijapalveluiden pariin, oli sitten kyse ryhmänohjaajasta, opinto-ohjaajasta tai muusta asiantuntijasta. Lukivaikeus ja lukitellit käsiteltiin joissakin opinto-ohjauksen suunnitelmissa, mutta fyysisiä vammoja, mielenterveyden ongelmia, vaikeita oppimisvaikeuksia tai sairauksia ei opinto-ohjauksen suunnitelmissa juurikaan käsitelty. Olettamuksena tuntui olevan, että ne kuuluvat niin vahvasti erityisopetuksen ja erityispedagogiikan piiriin, ettei niitä sisällytetä opinto-ohjauksen suunnitelmaan.

Erityisopetuksen koordinaattorien tai erityisopetuksesta vastaavien opettajien tehtävänä oli tukea muita opettajia ja tulla avuksi silloin, kun heidän keinoinsa eivät enää riittäneet. Nämä henkilöt tekivät tiivistä yhteistyötä opinto-ohjaajien kanssa ja monessa tapauksessa HOJKS-prosessiin osallistuivat sekä opinto-

ohjaaja että erityisopetuksen toteuttamisesta vastaavat henkilöt. Pienryhmissä tapahtuva erityisopetus jää kuitenkin opinto-ohjauksen ulkopuolelle ja opettajan vastuulle, koska asioita käsiteltiin lähinnä integroidun erityisopetuksen näkökulmasta. Samaan tulokseen on tutkimuksessaan päätenyt myös Honkanen (2006, 145), ja hän ilmaisee huolestumisensa ohjauksen toteutumattomuudesta integroidussa erityisopetuksessa. Hänen tutkimuksensa mukaan ohjauksen esteinä ovat henkilö- ja aikaresurssit sekä opettajien eriyttämiseen liittyvien taitojen puutteellisuus.

Eräässä suunnitelmassa mainittiin opinto-ohjaajan erityisasiantuntemukseen kuuluvan didaktisten menetelmien hallinta sekä kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot henkilökohtaisissa- ja ryhmätilanteissa. Tämä kohta herätti mielenkiintoa erityisesti siksi, että didaktikka-sanan käyttö on ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmissa hyvin harvinaista. Kodin ja koulun välinen yhteistyö mainittiin monissa opetussuunnitelmissa, mutta konkreettinen kuvaus jäi vanhempainiltojen ja poissaoloilmoitusten varaan. Määräys siitä lisättiin opetussuunnitelman perusteisiin vasta vuonna 2004 (Opetushallitus 2004b), joten seuraavissa opetussuunnitelmissa se on jo todennäköisesti paremmin kuvattu. Aivan muutamassa opetussuunnitelmassa oli maininta alueellisesta ohjauksesta erityisoppilaiden siirtyessä peruskoulusta ammatillisen koulutuksen piiriin.

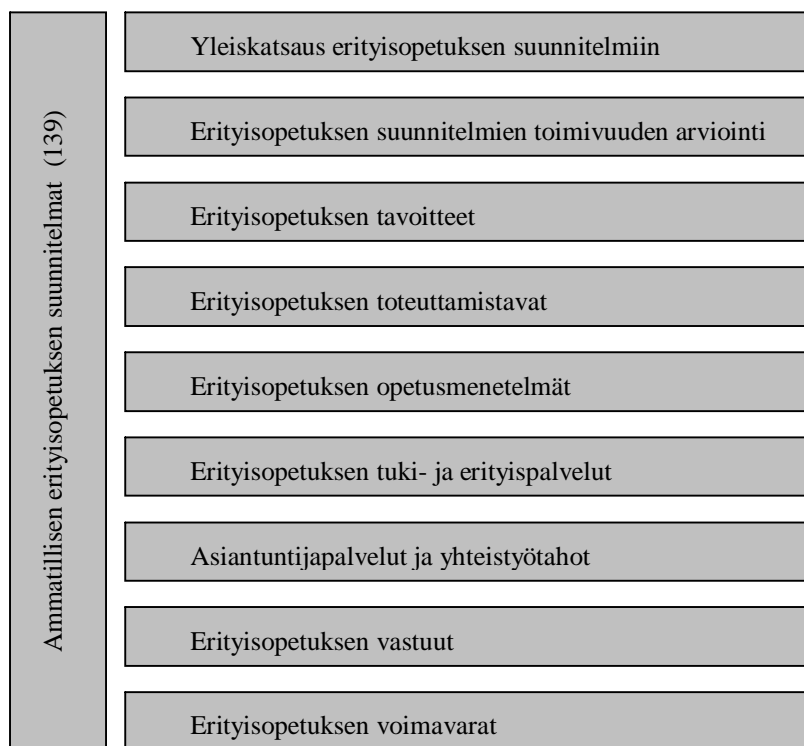
Analyysin perusteella opettajan huoli opiskelijan oppimisesta siirtyy ryhmän-ohjaajan kautta opinto-ohjaajalle ja edelleen opiskelijahuollon työntekijöille ja muille asiantuntijoille (kuva 9).



Kuvio 9. Siirtymä opinto-ohjauksesta erityisopetuksen järjestämiseen

5.6 Ammatillisen erityisopetuksen suunnitelmat

Ammatillisen erityisopetuksen suunnitelmien analyysiin sisältyvät kuvion 10 mukaiset osa-alueet.



Kuvio 10. Osa-alueet erityisopetuksen toteutumisen analyysissä

Tarkastelen aluksi opetussuunnitelmia yleisesti ja arvioin niiden toimivuutta käytännön opetustyössä. Sen jälkeen tarkastelen kutakin osa-aluetta erikseen syvennetyn analyysin kautta, johon valitsin ne erityisopetuksen suunnitelmat, joissa kaikki erityisopetuksen toteuttamiseen sisältyvät osa-alueet oli käsitelty. Tällaisia opetussuunnitelmia löytyi yhteensä 55 kappaletta eli 41 % materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä (N = 139). Kaikista koulutuksen järjestäjistä (N = 175) määrä on 31 %. Ammatilliset erityisoppilaitokset eivät sisälly syvennettyyn analyysiin erityisluonteensa vuoksi ja tarkastelen niitä omana kokonaisuutenaan.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaista jakoa ei opetussuunnitelmissa aina käytetty, joten tulkintaa täytyi tehdä siitä, mitä opetussuunnitelmissa milläkin asiakokonaisuudella tarkoitettiin. Erityisopetus kietoutui opetussuunnitelmissa hyvin vahvasti tavalliseen opetukseen, opinto-ohjaukseen ja opiskelijahuolto-toimintaan ja erityisopetuksen erottaminen omaksi kokonaisuudekseen oli joissakin tapauksissa hankalaa. Erityisopetuksen asiat ovat osa ammatillisten oppilaitosten arkipäivää, eikä toimintoja nimetä ja lokeroida samalla tavalla kuin opetussuunnitelman perusteissa, vaan ne muodostavat jatkumon. Toimenpiteet

poimitaan tilanteeseen sopivalla tavalla riippumatta siitä, onko kyse erityisopetuksesta tai tavallisesta opetuksesta. Opetussuunnitelman perusteiden jäykkä jako ei toiminut koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa eikä oikein palvellut koulutuksen tarpeita.

Erityisopetuksen käsitteet ovat merkitykseltään ja sisällöltään erilaisia eri koulutuksen järjestäjille. Esimerkiksi tuki- ja erityispalvelut sekä asiantuntijat saatettiin tulkita hyvin eri tavoin, jolloin edellytin vain toisen esiintymistä opetussuunnitelmatekstissä. Erot johtuivat siitä, että palvelut oppilaitosten sisällä ovat erilaisia. Joillakin koulutuksen järjestäjillä on oma psykologi, jolloin toiminta tulkittiin tuki- ja erityispalveluksi. Jos palvelu hankittiin ulkopuoliselta taholta, tulkittiin se asiantuntijapalveluksi. Epäselvyyttä ja monimuotoisuutta oli erityisopetuksen toteutukseen ja opetusmenetelmiin liittyvien käsitteiden kohdalla. Koulutuksen kehittämisen ja alueellisen yhteistyön kannalta olisi oleellista, että käsitteistöä saataisiin oppilaitoksissa yhtenäisemmäksi. Perusopetuksen kannalta erityiskasvatuksen käsitteistöä ovat koonneet Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2001) ja tähän käsitteistöön olisi lisättävä myös ammatillisen erityiskasvatuksen sanastoa.

Opettajille kohdistetussa kyselyssä (liite 8) lähestyin asiaa monivalintakysymysten ja vapaiden kysymysten kautta. Monivalintakysymykset käsitelivät johdon tukea erityisopetukselle, oppimistuloksia, erityisopiskelijoiden työllistymisen tukemista, opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista opetuksessa ja opetusjärjestelyissä tehtäviä muutoksia silloin, kun erityisopiskelijan tarpeet sitä edellyttävät. Avoimissa kysymyksissä pyysin vastaajia nimeämään kolme tärkeintä yhteistyötahoa, oppilaitoksen sisäistä asiantuntijaa sekä erityisopetuksen ilmentymää oppilaitoksen päivittäisessä opetustyössä. Kysymysten tavoitteena oli syventää ja selventää opetussuunnitelmien analyysin kautta saatuja tuloksia ja etsiä suunnitelmien ja todellisen opetustoiminnan välistä vastaavuutta.

5.6.1 Yleiskatsaus erityisopetuksen suunnitelmiin ja toteutumiseen

Erityisopetusta tulee järjestää lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteiden mukaan sitä tarvitseville. Tämän periaatteen oli kirjannut opetussuunnitelmiin 79 % kaikista materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä. Vastaajista 31 % oli sisällyttänyt opetussuunnitelmaan kaikki perusteiden edellyttämät asiakokonaisuudet, joten nämä koulutuksen järjestäjät olivat tulkinneet perusteita informaatiomallin mukaisesti ilmaistuna oikein. Asiaa ei ollut kirjannut opetussuunnitelmiin 21 % koulutuksen järjestäjistä, joten voidaan olettaa, että erityisopetuksen järjestäminen oli näille koulutuksen järjestäjille merkityksetön asia. Epätäydellisiä erityisopetuksen suunnitelmat olivat erityisopetuksen järjestämisen suhteen 48 % opetussuunnitelmista.

Yleisimmin maininta esiintyi Itä-Suomen läänissä sijaitsevien koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (94 %) ja harvimmin Oulun läänissä (62 %). Maininta erityisopetuksen antamisesta oli yhtä usein kuntien ja kuntayhtymien

opetussuunnitelmissa (88 %) ja harvemmin yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (64 %). Erityisopetuksen järjestäminen korreloi positiivisesti opiskelijamäärän, opiskelijoiden prosentuaalisen osuuden, koulutusalojen lukumäärän sekä tilastollisesti merkitsevästi ($\chi^2(1) = 9,624$, $p = 0,005$) valmentavan koulutuksen järjestämisen kanssa. Mikäli erityisopetuksen antamisen periaate oli kirjattu opetussuunnitelmaan, olivat yleensä muutkin erityisopetusta koskevat asiakokonaisuudet kirjattu opetussuunnitelmiin.

Erityisopetuksen linjaaminen koulutuksen järjestäjän toimesta on tärkeää, jotta palvelut olisivat yhtäläisiä kaikille opiskelijoille, koulutusaloille ja oppilaitoksille. Lisäksi ajatellaan yleisesti, että koulutuksen järjestäjän tulee sopia yhteistyöstä alueen muiden hallinnonalojen, asiantuntijoiden ja sidosryhmien kanssa koulutuksen järjestäjän tasolla, jotta sopimuksilla on riittävää sitovuutta ja vaikuttavuutta (Numminen & Stenvall 2004). Yksittäisten työntekijöiden työskentelymahdollisuudet paranevat, kun toiminta on etukäteen suunniteltua, siihen on varattu resurssit ja sillä on ylemmän tahon antama valtuutus.

Johdon erityisopetukselle antamaa tukea kartoitin kysymyksellä, jossa väittämänä oli, että oppilaitoksen johto tukee hyvin erityisopetuksen järjestämistä. Vastaajista 43 % oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä eli he kokivat johdon tukevan toimintaansa. Johto ei tue erityisopetuksen järjestämistä 7 %:n mielestä ja loput vastaajista asettuivat välimaastoon. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa johdon nähtiin selvästi useammin tukevan erityisopetuksen antamista kuin ammatillisissa oppilaitoksissa. Valtion oppilaitoksissa tuki nähtiin vahvimpana ja heikoimpana se koettiin kuntien oppilaitoksissa, joissa peräti 21 % vastaajista viesti vastauksissaan tuen puuttumisesta. Johdon tuki koettiin heikkona Itä-Suomen läänissä ja kaikkein kriittisimmin siihen suhtauduttiin Lapin läänissä, jossa peräti 20 % vastaajista oli sitä mieltä, ettei johto tue riittävästi erityisopetuksen järjestämistä. Pienimmissä oppilaitoksissa johdon koettiin tukevan erityisopetuksen antamista useammin kuin suuremmissa oppilaitoksissa. Valmentavan koulutuksen järjestäminen oli positiivisessa riippuvuussuhteessa johdon tukeen.

Johtajuuden merkitystä erityisopetuksen toteuttamisessa pohdittiin joissakin opetussuunnitelmissa. Pedagogiselta johtajuudelta odotetaan tukea opettajuuden kehittämiseen ja kehittämiseen, erilaisten opiskelijoiden ohjaamiseen, tiedonhallintaan, elinikäiseen oppimiseen sekä yhteistyön tekemiseen toisten opiskelijoiden, henkilöstön ja työelämän kanssa. Hyvä pedagoginen johtajuus ilmenee vuorovaikutustaidoissa, moraalisisessa ja eettisessä toiminnassa, palautteen antamisessa, opetuksen suunnittelussa sekä jatkuvassa oppimisympäristöjen kehittämisessä.

Erityisopetukseen liittyy yleisellä tasolla kuntouttava näkökulma ja siihen tulee liittää tukitoimia ja tarvittaessa kuntoutusta yhteistyössä kuntoutuspalvelujen tuottajien kanssa (Opetushallitus 2001, 82). Tämän näkökulman oli ottanut huomioon 39 % kaikista materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä. Kuntouttava näkökulma näkyi vahvimmin silloin, kun kyse oli opetussuunnitelmaperusteisesta opiskelusta ilman tutkinnon suorittamisen tavoitetta (todistus

suoritetuista opinnoista). Tällöin HOJKSia myös seurattiin ja opiskelija-arviointi oli opetussuunnitelmassa kuvattu. Kuntouttava näkökulma oli kirjattu tavallisimmin niihin opetussuunnitelmiin, joissa muutkin opiskelijan tukemista ja erityisopetusta käsittelevät asiat oli kirjattu kattavasti. Useimmiten asia oli kuitenkin sanottu yhdellä lauseella, suorana kopiona opetussuunnitelman perusteista. Toisaalta tavoitteen mukaan ottaminen kuvaa sitä, että koulutuksen järjestäjä pitää asiaa tärkeänä ja haluaa sen sisältyvän opetussuunnitelmaan.

5.6.2 Erityisopetuksen suunnitelmien toimivuuden arviointi

Syvennettyyn analyysiin valikoituneiden opetussuunnitelmien osalta arvioin, miten hyvin opetussuunnitelmat palvelevat opettajia ja muita oppilaitoksen työntekijöitä käytännön opetustyössä. Tarkastelin opetussuunnitelmia holistisesti ja tulkitsin sitä sävyä, jolla erityisopetusta yleisesti käsiteltiin. Käyttökelpoisuuden ja ohjaavuuden arviointi on aina subjektiivista, sillä kokenut opettaja osaa lukea opetussuunnitelmatekstistä ”rivienkin välistä”, kun taas kokematon, uusi opettaja tarvitsee hyvin selkeät ja yksityiskohtaiset ohjeet. Oma tulkintani perustuu siihen, että opetussuunnitelmaa käyttävällä opettajalla on opettajankoulutus, hän ymmärtää opetussuunnitelmien merkityksen ja sitovuuden, saa taloon tullessaan perehdyttämisen, mutta tarvitsee peruslinjaukset, -käytännöt ja -toimintatavat dokumentteina, joihin voi aina tarvittaessa palata.

Toimivuuden analyysi oli hyvin laadullinen, omaan näkemykseen perustuva. Kiinnitin huomiota suunnitelman konkreettisuuteen, tekstin luettavuuteen ja selkeyteen, numeroin ilmaistuihin tavoitteisiin, aikatalutukseen, vastuujon selkeyteen ja voimavarojen ilmaisun avoimuuteen. Tulkintavaikeuksia kuitenkin ilmeni. Esimerkiksi huolellisesti kirjoitettu, erityisopetusta syvästi luotaava opetussuunnitelma saattoi omasta mielestäni tuntua toimivalta ja ohjaavalta, mutta konkreettisten ohjeiden ja käytäntöjen puute huononsi huomattavasti tulosta. Asettautuminen aloittelevan opettajan asemaan muutti tilannetta oleellisesti. Lyhyt ja suppea, mutta toimintoja selkeästi kuvaava opetussuunnitelma näyttikin hyvin toimivalta. Yhteenveto opetussuunnitelmien toimivuudesta on esitetty taulukossa 22. Taulukon viimeisessä sarakkeessa on myös esitetty se, miltä tilanne vaikuttaa kaikkiin koulutuksen järjestäjiin suhteutettuna.

Taulukko 22. *Erityisopetuksen suunnitelmien toimivuuden arviointi syvennetyn analyysin (n = 55) perusteella*

Arvio toimivuudesta	% analysoiduista opetussuunnitelmista (n = 55)	Suhteutettuna kaikkiin opetussuunnitelmiin (n = 175)
Ei toimi	4 %	1 %
Toimii heikosti	9 %	3 %
Toimii	44 %	14 %
Toimii hyvin	33 %	10 %
Toimii erinomaisesti	11 %	3 %
Yhteensä	100 %	31 %

Informaatiomallin mukaista kuvausta varten luokittelin suunnitelmat siten, että tulkitsin erinomaisesti ja hyvin toimivat opetussuunnitelmat (13 %) oikeiksi tulkinnoiksi, toimivat ja heikosti toimivat (17 %) epätäydellisiksi tulkinnoiksi ja loppujen kohdalla arvioin, että erityisopetuksen suunnitelmaa ei ole tehty ainakaan riittävällä laajuudella ja siten luokittelin ne koulutuksen järjestäjälle merkityksettömäksi asiaksi (70 %).

5.6.3 Erityisopetuksen tavoitteet

Erityisopetuksen tavoitteet oli kuvattu 58 %:ssa erityisopetuksen suunnitelmia. Tähän ryhmään luin kuvaukset tutkinnon suorittamisesta tai tavoitteiden muuttamisesta silloin, kun ne ovat opiskelijalle kovin vaativia. Lisäksi tähän kohtaan luin kuuluviksi elämänhallintaan, itsenäistymiseen ja työllistymiseen liittyviä tavoitteita sekä koulutuksen järjestäjän omia tavoitteita erityisopetuksen järjestämisen suhteen. Kyselytutkimuksessa erityisopiskelijoiden työllistymiseen liittyvät monivalintakysymykset kuuluivat tähän kohtaan.

Erityisopetuksen tavoitteiden kuvaaminen opetussuunnitelmissa korreloi merkitsevästi erityisopiskelijoiden määrän ($\chi^2(3) = 17,668$, $p = 0,001$), opiskelijoiden kokonaismäärän ($\chi^2(3) = 17426$, $p = 0,001$) ja erittäin merkitsevästi valmentavan koulutuksen järjestämisen kanssa ($\chi^2(1) = 15,266$, $p = 0,000$). Lisäksi positiivista korrelaatiota ilmeni koulutusalojen lukumäärän kanssa. Kuntien opetussuunnitelmissa erityisopetuksen tavoitteet oli kuvattu yleisimmin (70 %), kuntayhtymien seuraavaksi yleisimmin (61 %) ja harvimminkin kuvausta löytyi yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmista (47 %). Itä-Suomen koulutuksen järjestäjät olivat kuvanneet tavoitteita useimmin (87 %) ja Oulun läänin harvemmin (31 %). Erityisopetuksen tavoitteet oli kuvattu tavallisesti hyvin silloin, kun muutkin opiskelijan tukeen ja erityisopetuksen järjestämiseen liittyvät asiat oli kirjattu.

Syvennetyn analyysin ($n = 55$) antamien tulosten perusteella erityisopetuksen tavoitteet kohdistuivat opiskelijan oppimisen valmiuksien, opiskelun ja elämäntaitojen kehittämiseen sekä persoonallisen kasvun ja kehityksen tukemiseen kuten opetussuunnitelman perusteissa edellytetään. Tavoitteiden kuvailu oli monimuotoista ja hyvin erilaista eri opetussuunnitelmissa. Yksittäisenä asiana erottautui opiskelijan elämänhallintataitojen kehittäminen, joka oli sisällytetty lähes viidennekseen opetussuunnitelmista. Opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksien kehittäminen ja työllistymisen tukeminen nähtiin myös tärkeäksi tehtäväksi. Kyselyn perusteella 62 % vastaajista näki, että opetuksen tavoitteena on opiskelijan työllistymisen tukeminen. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa työllistymisen tukeminen (89 %) koettiin useammin oppilaitoksen tehtäväksi kuin ammatillisissa oppilaitoksissa (43 %). Noin 1 % vastaajista koki, ettei työllistymisen tukeminen ole oppilaitoksen tehtävä. Vahvimmin se nähtiin osaksi opetusta valtion kouluissa (91 %) ja yksityisissä ammatillisissa oppilaitoksissa. Heikoiten se koettiin velvoitteeksi kuntayhtymien

oppilaitoksissa (42 %). Työllistymisen tukeminen nähtiin vahvimmin opetuksen tehtäväksi Länsi-Suomen läänissä (72 %) ja vähiten Lapin läänissä (20 %). Työllistymisen tukeminen nähtiin tärkeämmäksi pienemmissä oppilaitoksissa.

Helakorven (1992, 7–8) mukaan ammattikasvatukseen kuuluvat oleellisena osana sekä ammattiin sosiaalistaminen että yksilön persoonallisuuden kehittäminen. Erityisopetuksessa ovat mukana molemmat elementit, mutta usein painopiste on yksilön kasvun ja kehittymisen tukemisessa. Koulutus on erityisopiskelijalle arvo sinänsä, sillä se tarjoaa mahdollisuuden persoonallisuuden ja yleisten työelämävalmiuksien kehittymiseen ja luo pohjaa itsenäiselle elämälle. Erityisopetuksessa ei koulutuksen tavoitteeksi aina aseteta avoimille työmarkkinoille tai edes opiskeltavalle alalle sijoittumista, vaikka esimerkiksi Haapasalon (1993, 73) tutkimustulokset osoittavat, että se olisi sopivan tuen avulla mahdollista.

Hyvin vahvasti opetussuunnitelmissa painottuivat toimintatapojen yhtenäistäminen, verkostoyhteistyön laajentaminen ja koulutuksen järjestäjän toiminnan ja osaamisen kehittäminen.

Opisto kehittyy integraatiota ja osallisuutta tukevan pedagogiikan ammattilaisena. (66014)

Erityisopetus on luonteeltaan korjaavaa, ennaltaehkäisevää, rakenteita muuttavaa, ja koulua uudistavaa. (24034)

Vähäisempää huomiota saivat valtakunnalliset linjaukset, joista keskeyttämisten ehkäiseminen mainittiin yleisimpänä tavoitteena (14 %). Taulukossa 23 on esitetty opetussuunnitelmien sisällönanalyysin pohjalta koulutuksen järjestäjien erityisopetuksen toteuttamiselle asetettuja tavoitteita.

Taulukko 23. *Koulutuksen järjestäjien erityisopetuksen toteutumiseksi asettamat tavoitteet opetussuunnitelmien syvennetyn sisällönanalyysin perusteella (n = 55)*

Erityisopetuksen tavoite
<p>Oppilaitoksen toiminnan kehittäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> – oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja tukitoimien oikea ajoitus – yhteiset käytännöt erityisopetuksessa – olla ammattilainen erityisopetuksen kentällä – nivelvaiheiden yhteistyön kehittäminen – oman oppilaitoksen verkostoyhteistyön kehittäminen – projektien toiminnan hyödyntäminen
<p>Opiskelijan oppimisen ja elämän edistäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> – erityisopiskelijoiden työllisyysmahdollisuuksien parantaminen – opiskelijan tukeminen oppimisen vaikeuksissa ja opinnoissa – tutkinnon suorittaminen tai opintojen loppuun saattaminen – opiskelijan sosiaalisten taitojen kehittäminen – opiskelijan työelämävalmiuksien kehittäminen – opiskelijan oppimis- ja muiden valmiuksien kehittäminen – opiskelijan hyvän kansalaisuuden toteutuminen
<p>Valtakunnallisten linjausten toteuttaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> – keskeyttämisen ehkäiseminen – yhteiskuntaan ja työelämään soveltuvien työntekijöiden tuottaminen – yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien toteuttaminen – syrjäytymisen ehkäisy – esteettömyys

Erityisopetuksen tavoitteena saattoi myös olla opiskelun hallittu keskeyttäminen ja opiskelijan edellytyksiä vastaavaan oppimismuotoon siirtyminen. Tällaisina mainittiin työmarkkinatukiharjoittelu, oppisopimuskoulutus tai erityisammattikoulu. Tavoite saattoi olla myös yksilön elämän kehittäminen tarjoamalla mahdollisuus yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja henkilökohtaisilla elämänpoluilla voimaantumiseen tai kokonaisvaltainen, ihmisen koko elämänsäkaarta kokonaisvaltaisesti tukeva koulutus. Kuten taulukosta 23 havaitaan, yleinen tavoite oli myös oppilaitoksen oman toiminnan kehittäminen erityisopetuksen järjestämisen kautta.

5.6.4 Erityisopetuksen toteuttamistavat

Erityisopetuksen toteuttamistapoja oli käsitelty 53 % (N = 135) kaikista vastanneista koulutuksen järjestäjistä. Tähän kohtaan luin kuuluviksi kuvaukset siitä miten opetusta eriytetään, millaisia menetelmiä, materiaaleja ja tiloja

erityisopetuksessa käytetään sekä miten pajat, klinikat ja oppimisstudiot toimivat. Kyselyn avulla pyrin saamaan selville miten opettajat näkevät erityisopetuksen ilmenevän oppilaitoksen päivittäisessä toiminnassa.

Erityisopetuksen toteuttamistapojen kuvaukset korreloivat positiivisesti erittäin merkittävästi opiskelijoiden kokonaismäärän ($\chi^2(3) = 25,353, p = 0,000$), ja merkittävästi valmentavan koulutuksen järjestämisen kanssa ($\chi^2(1) = 7,161, p = 0,007$). Erityisopiskelijoiden suhteellinen osuus vaikutti erityisopetuksen toteuttamiseen heikentävästi sekä silloin, kun erityisopiskelijoita oli joko erittäin vähän että silloin, kun erityisopiskelijoita oli erittäin paljon. Molemmat ääripäät näyttäytyivät siten ongelmallisina. Alueellista korrelaatiota ei ilmennyt, mutta prosentuaalisesti Lapin läänin koulutuksen järjestäjät olivat sisällyttäneet tämän kohdan opetussuunnitelmiinsa yleisimmin (71 %) ja Oulun läänin harvimmin (39 %). Koulutuksen järjestäjistä kuntayhtymät olivat kuvanneet useimmin erityisopetuksen periaatteet (70 %), kuin kunnat (61 %) tai yksityiset koulutuksen järjestäjät (47 %).

Syvennetyn analyysin ($n = 55$) perusteella erityisopetuksen toteuttamisessa on tärkeää pystyä vaikuttamaan henkilöstön asenteisiin siten, että erityisopetus nähdään oleellisena osana opetusta. Muutos toimintakulttuurissa edellyttää lainsäädännön ja opetussuunnitelman määräysten tuntemista ja siksi ne oli monissa tapauksissa liitetty osaksi opetussuunnitelmaa. Asenteiden muuttuminen edellyttää Matikaisen (2006) mukaan huomion kiinnittämistä uusiin mahdollisuuksiin, yhteisöön, vuorovaikutukseen ja niihin resursseihin, joiden pohjalta asenteita tuotetaan. Nämä näkyivät myös tutkimuksessa erityisopetuksen kehittämisen keinoina. Myönteinen asennoituminen erilaisuuteen koettiin monissa erityisopetuksen suunnitelmissa hyvän erityisopetuksen toteuttamisen edellytyksenä. Erityisopetuksen nähdään olevan opiskelijasta välittämistä, yksilöllistä opetusta ja paneutumista opiskelijan oppimiseen ja elämäntilanteeseen. Se on myös joustavia opetusratkaisuja, yhteistyötä ja asioiden tarkastelua eri näkökulmista. Ammatillisen erityisopetuksen toteutuksessa korostuu työn käytännöllisyys ja toimivuus.

Tärkeänä pidettiin opettajan ymmärrystä ja halua etsiä näkyvien ja kuuluvien ongelmien takaa sitä ydinongelmaa, johon tarttuminen voisi kokonaisvaltaisesti edistää opiskelijan olotilaa ja oppimista:

Myöhästymiset ja turhat poissaolot ovat oire jostakin. Usein näiden asioiden takana voi olla /usein on aggressiota, masennusta tai surua, jotka jo itsessään ovat suuria ja vakavia asioita sen lisäksi, että oppimistulokset eivät ole positiivisesti opiskelijaa palkitsevia. Useasti juuri nämä opiskelijat tarvitsevat ensiapuna välittämistä. (13043)

Oppimisvaikeudet yhdessä muiden vaikeuksien kanssa saattavat aiheuttaa opiskelijalle ylitsepääsemättömiä ongelmia ja voivat osaltaan johtaa huonoihin oppimistuloksiin ja koulutuksellisen syrjäytymisen kierteeseen. Tutkimuksen mukaan ainakin osa koulutuksen järjestäjistä käsittelee asiaa opetussuunnitelmissa ja ottaa heikommista lähtökohdista tulevat oppilaat huomioon eikä jätä

heitä oman onnensa ja taustansa varaan kuten Jahnukainen (1998, 192) omassa tutkimuksessaan esittää.

Erityisopetuksen vahvin kulmakivi on opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus, sillä eniten erityisopetuksen toteuttamisessa suosittiin kahden opettajan käyttöä opetustilanteissa (51 %). Samaan kategoriaan voidaan lukea koulunkäyntiavustajan tai muun henkilön tuki (16 %). Siten toinen aikuinen ja siitä seuraava vuorovaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen ovat avaintekijöitä erityisopetuksen toteuttamisessa. Vuorovaikutus nähdään myös muiden tutkimusten perusteella (Hirvonen 2006, 118; Helakorpi, Helander & Jahnukainen 2006, 133) erityisopetuksen tärkeimmäksi keinoksi, joten saadut tulokset ovat siltä osin yhdenmukaisia. Miettimisen arvoisia ovat kuitenkin Markussenin (2004) saamat tutkimustulokset, joiden mukaan runsaan erillisen lisätuen tuominen opetustilanteeseen saattaa myös tuottaa negatiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin. Tuki tulisi kohdistaa koko ryhmälle, jotta yksittäinen opiskelija ei leimaantuisi.

Vuorovaikutuksen lisäämisestä on kyse myös silloin, kun annetaan lisä- tai tukiopetusta varsinaisen opetuksen ohessa tai sen ulkopuolella. Samaa vuorovaikutuskategoriaan kuuluvat pienet opetusryhmät joko jatkuvan pienryhmäopetuksen tai klinikkaopetuksen, pajaopetuksen tai oppimisstudion muodossa. Viimeksi mainitulla tarkoitetaan yleensä tilannetta, jossa opiskelija tilapäisesti saa opetusta oman ryhmänsä ulkopuolella. Tavoitteena on pääryhmän opetuksen tason saavuttaminen ja paluu takaisin omaan ryhmään. Nämä tukimuodot mainittiin noin 40 %:ssa opetussuunnitelmista.

Luokanvalvojan rooli on tärkeä, sillä säännöllisellä kontaktilla, palautteen antamisella, opiskelijatuntemuksella ja opintojen etenemisen seurannalla ja havainnoinnilla nähdään olevan erittäin suuri merkitys erityisopetuksen toteutumisella. Samaa kokemuksellista käsitystä ilmaisevat ammatilliset opettajat, kun he määrittelevät parhaaksi erityisopetukselliseksi menetelmäksi hyvän vuorovaikutuksen opettajan ja opiskelijan välillä (Launo 2003). Opettajan välittämisen tärkeydestä kertoo seuraava opetussuunnitelmateksti:

Opettajan huomiointi ja seuranta, poissaolot yms. ovat oire jostakin ja niiden taakse tulee opettajan mennä ja ottaa opiskelijaan kontaktia. (13024)

Vuorovaikutus voi olla keskustelua, sanatonta viestintää, viestintää erilaisia vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä käyttäen, fyysistä ohjaamista tai vain huomion antamista. Vuorovaikutusta korostetaan myös silloin, kun pyritään varmistamaan opintojen hyvä aloitus, tuetaan opiskelijoiden yhteenkuuluvuutta ja ryhmäytymistä heti opintojen alkuvaiheessa.

Opettaja käyttää vuorovaikutustilanteissa vahvasti omaa persoonaansa ja tilanteet ovat pitkälti opettajan osaamisen ja jaksamisen varassa. Opettajan jaksaminen ja kouluttaminen ovat siten avainasiaa erityisopetuksen toteuttamisessa. Asiaa on käsitelty laajasti Itä-Suomen työkouluhankkeessa, jossa tutkittiin opettajien ja ohjaajien jaksamista. Haastavien opiskelijoiden kanssa työskenteleminen edellyttää opettajalta vuorovaikutus-, yhteistyö- ja ryhmä-

taitoja, päätöksentekovalmiutta ja epävarmuuden sietokykyä, erityispedagogista osaamista ja nuorten problematiikan tuntemista. (Väisänen & Hämäläinen 2003, 9 – 10.)

Opettajakoulutusta ja erityisopettajakoulutusta arvostetaan, mikä näkyy monissa erityisopetuksen suunnitelmissa mainintana siitä, että opettajilla joko on koulutus tai koulutusta suunnitellaan. Opettajakoulutuksen nähdään myös antavan erityisopettajilta edellytettäviä valmiuksia.

Pienryhmien ryhmänohjaajilta ja päätoimisilta erityisopettajilta edellytetään erityisopettajan kelpoisuutta. Erityisopettajakoulutukseen hakeutumista suositellaan opettajille, jotka päivittäin opettavat haasteellisia opiskelijoita. (24038)

Yksilöllisyys, henkilökohtaisuus ja opiskelijälähtöisyys mainittiin opetus-suunnitelmissa usein (64 %). Jos niitä ei ilmaistu tavoitetasolla, ne ilmenivät opetuksen toteuttamisen tai opetusmenetelmien kautta. Usein ne oli kirjattu erityisopetuksen periaatteiksi ja näkyivät konkreettisesti siten, että opiskelijoille pyrittiin löytämään vaihtoehtoisia reittejä tutkinnon suorittamiseen. Tällaisia olivat työvaltaiset opinnot, opintojen suorittaminen työpaikoilla, työssä-oppimisen määrän lisääminen, opiskelun tavoitteiden sekä opiskelija-arvioinnin tai opiskeluajan muuttaminen. Vaihtoehtoisia opiskelu- ja opetusjärjestelyjä pyrittiin toteuttamaan myös siten, että opiskelijan vahvoja osaamisen alueita hyödynnettiin opintojen toteuttamisessa. Joustavuutta sekä opintojen tavoitteissa että niiden suoritusajoissa ja ajankohdissa pidettiin tavoitteina. Yksilölliset tehtävät, yksilöllinen eriyttäminen opetustilanteissa tai omien opiskelupolkujen luominen eivät kuitenkaan tulleet niin vahvasti esille, kuin mitä itse tutkijana etukäteen olisin odottanut.

Erityisopetuksen kannalta tärkeä linjaus on integraatioperiaate, jonka mukaan erityistä tukea tarvitsevien ammatillinen koulutus tulee toteuttaa yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan ensisijaisesti ammatillisissa oppilaitoksissa samoissa ryhmissä muiden kanssa tai erityisryhmissä tai molemmissa. (Opetushallitus 2001, 77). Tämän periaatteen oli kirjannut opetussuunnitelmiinsa 55 % kaikista materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä (N = 139). Useimmiten periaate oli kirjattu Itä-Suomen läänissä (75 %) ja harvimminkin Oulun läänissä (39 %). Integraatioperiaate korreloi merkitsevästi koulutuksen järjestäjän kokonaisopiskelijamäärän kanssa ($\chi^2(3) = 13,752$ p = 0,003). Korrelaatiota esiintyi myös koulutuksen järjestäjän tyyppin kanssa siten, että se mainittiin yleisimmin kuntayhtymien, sitten kuntien ja vähiten yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa. Huomattavaa on, että integraatioperiaate ei kuitenkaan korreloinut erityisopiskelijoiden määrän kanssa tai valmentavan koulutuksen järjestämisen kanssa.

Kartoitin integraatioajatusta kysymällä opettajilta heidän mielipidettään siitä miten parhaat oppimistulokset saadaan. Vastaaajista 37 % oli sitä mieltä, että parhaat tulokset saadaan erityisopetuksen ryhmissä. Vain 4 % vastaaajista katsoi, että opiskeleminen yhdessä muiden kanssa antaisi paremmat oppimistulokset.

Välimaastoon jäi puolet vastaajista. Tulos painottuu erityisryhmien kannalle, eivätkä tutkimukseen osallistuneet vastaajat ole kovin myötämielisiä integraation toteuttamisella, vaikka se on opetussuunnitelman perusteissa selkeästi linjattu.

Ammatillisten erityisoppilaitosten vastaajat (52 %) olivat selvästi enemmän sitä mieltä, että erityisryhmissä saadaan parempia tuloksia kuin ammatillisten oppilaitosten vastaajat (27 %). Pohdittavaksi jää kysymys siitä, mistä tämä erityisoppilaitosten opettajien kokemus erityisryhmien paremmuudesta kumpuaa, onko se ennakkoluuloa vai pitkän kokemuksen tuomaa todellista tietoa. Kuntayhtymien ja kuntien oppilaitoksissa otettiin vahvemmin kantaa integraation puolesta kuin yksityisissä ja valtion oppilaitoksissa (taulukko 24).

Taulukko 24. *Yhteenveto omistajapohjaltaan erityyppisissä oppilaitoksissa opettavien (N = 186) vastauksista kysymykseen: Parhaat oppimistulokset saamme erityisopetuksen ryhmissä*

Koulutuksen järjestäjä	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Kunta (n = 14)	21 %	7 %	29 %	29 %
Kuntayhtymä (n = 84)	5 %	34 %	33 %	26 %
Yksityinen (n = 43)	5 %	12 %	33 %	44 %
Valtio (n = 44)	0 %	7 %	29 %	54 %
Yhteensä (186)	5 %	20 %	32 %	38 %

Etelä- ja Länsi-Suomen lääneissä katsottiin useammin kuin Itä-Suomen, Lapin ja Oulun lääneissä, että pienryhmässä saadaan parempia tuloksia. Tuloksiin vaikuttaa se, että erityisoppilaitokset sijaitsevat suuremmalta osin juuri Etelä- ja Länsi-Suomessa ja niissä kaikki opetusryhmät ovat pieniä. Lisäksi näissä lääneissä koulutustarjontaa on paljon ja väestöpohja antaa mahdollisuuden eriytyneempiin ratkaisuihin kuin Itä- ja Pohjois-Suomen haja-asutusalueilla. Valmentavan koulutuksen järjestäminen ja opiskelijamäärän pienuus tai suuruus näytti suosivan integroitua erityisopetusta. Peräti 20 % alle 20 erityisopiskelijan oppilaitosten vastaajista oli sitä mieltä, että pienryhmässä ei saavuteta parhaita oppimistuloksia.

Integroidun erityisopetuksen periaatteen oli kirjannut opetussuunnitelmiinsa 69 % syvennettyyn analyysiin valikoituneista (n = 55) koulutuksen järjestäjistä, mutta lähes kaikista ajatus voitiin tulkita implisiittisesti, vaikkei sitä oltu erikseen mainittu. Integraatiolla tarkoitettiin erityisopetuksen järjestämistä osana tavallista opetusta joko yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa tai oppilaitoksen tiloissa toimivissa pienryhmissä. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet toteutuivat siten näissä opetussuunnitelmissa erittäin hyvin. Viesti oli vastaanotettu ja asia tuntui myös soveltuvan oppilaitosten toimintaan hyvin. Integraatiolla tarkoitettiin myös yhteisten aineiden opetuksen integroimista ammatinopetukseen tai ammattiin liittyvien tiedollisten opintojen liittämistä käytännön työtehtävien kautta oppimiseen, joten käsitteellä on käytännön opetustyössä useampia merkityksiä.

Pienryhmän käsite oli liukuva ja sillä saatettiin tarkoittaa erityisryhmää, jonka opetus tapahtui kokonaan omassa ryhmässään. Toisaalta pienryhmäopetuksella saatettiin tarkoittaa opetusta, jossa eri aineissa koottiin pienempi ryhmä, vaikka muu opetus tapahtui yhdessä. Tällöin pienryhmä olikin opetuksen yksilöllistämisen muoto ja se oli toisinaan kirjattu erityisopetuksen toteuttamiseksi tai jopa opetusmenetelmäksi. Kliinikkaopetuksen käsitettä käytettiin silloin, kun opiskelija siirtyi omasta ryhmästään tilapäisesti opiskelemaan toiseen tilaan ja tällöin kyse oli usein tukiopeuksen ja lisäopetuksen antamisesta. Pienryhmän ja klinikan ero oli ryhmän pysyvyydessä; pienryhmä oli koostumukseltaan suurin piirtein sama, klinikalla ihmiset vaihtuivat. Tavoitteena oli saattaa opiskelijan tiedot ja taidot sille tasolle, että hän voisi jatkaa opintoja omassa ryhmässään.

Pienryhmät, klinikat tai muut opetuksen eriyttämisen keinot ovat myös erityisopetukseen ohjattuja resursseja ja voimavaroja, vaikka niitä ei opetussuunnitelmissa aina siksi tunnistettu. Joissakin suunnitelmissa ryhmän koko oli määritelty ja määrä rajattiin 8 – 12 opiskelijaan. Tavallisimmin pienryhmäopetusta tai -ohjausta annettiin kaikille yhteisissä opinnoissa.

Tämän kokonaisuuden kohdalla opetussuunnitelman perusteiden jaottelu osoittautui hankalaksi ja epämääräinen käsitteistö vaikeutti asioiden kuvaamista ja tarkkaa käsittelyä. Vain kahdessa erityisopetuksen suunnitelmassa puhuttiin erityisryhmästä. Aikaisemmin yleisesti käytössä ollut erityisryhmän käsite näyttää siten väistyneen ainakin opetussuunnitelmien tasolla. Muutamassa opetussuunnitelmassa vältettiin erityisopetuksen antamista ja opiskelijan leimaamista erityisopiskelijaksi. Oppilaitoksen leimautumisen pelkoa erityisopetuksen antamisen vuoksi ei opetussuunnitelmissa näkyvästi esiintynyt.

Opiskelijoiden valikointi liittyi tiettyihin ammattialoihin ja niiden opiskelija-valintaan. Niissä tapahtuu selvää karsintaa ja siihen koulutuksen järjestäjillä on lainsäädännön mukaan oikeus. Opiskelijan persoonallisia ominaisuuksia korostetaan ja valikointia perustellaan tutkinnon tavoitteiden ja ammatin vaatimusten kautta. Kyse on piilo-opetussuunnitelmasta, jonka avulla erityisopetusta tarvitsevat karsitaan jo etukäteen pois ja he ajautuvat opiskelemaan niille aloille, joille muut opiskelijat eivät hakeudu. Vähemmän vaativia työtehtäviä saattaisi löytyä myös erityisopetuksen kannalta uusilta aloilta, jos niitä avoimesti ja ennakkoluulottomasti etsittäisiin.

Avoimen kysymyksen avulla pyrin selvittämään, miten erityisopetus ilmenee oppilaitoksen päivittäisessä toiminnassa. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, minkälaisia ovat erityisopetuksen käytännön toimenpiteet.

Taulukko 25. *Erityisopetuksen ilmeneminen opettajan päivittäisessä työssä kyselyn mukaan opettajien (N = 176) näkökulmasta*

	Mainintoja yhteensä	Ammatillisten oppilaitosten opettajat (n = 98)	Erityisoppilaitosten opettajat (n = 78)
Opetusjärjestelyinä, -menetelminä tai -materiaaleina	112	49 %	51 %
Lisättyinä henkilöresursseina	106	63 %	37 %
Opiskelijoiden yksilöllisinä ohjelmina	106	78 %	27 %
Opettajan erilaisena toimintana	75	77 %	23 %
Opiskelijahuolto- ja verkostoyhteistyönä	19	43 %	57 %

Useimmiten mainittiin, että erityisopetus ilmenee erilaisina opetusmenetelminä tai -opetusjärjestelyinä tai materiaalien käyttönä. Tämä ei opetussuunnitelma-analyysissä näkynyt yhtä vahvasti kuin kyselyssä. Ilmeisesti käytännön opetustoiminta koetaan niin vahvasti pedagogiikaksi ja opettajien ammattitaidon asiaksi, ettei sitä avata opetussuunnitelmissa.

Erityisoppilaitosten kuvaukset erityisopetuksen toteuttamistavoista olivat runsaampia, rikkaampia ja monipuolisempia kuin ammatillisten oppilaitosten kuvaukset. Tavallisimmin mainittiin työvaltainen opiskelu ja teoriaopintojen vähentäminen, kiireettömyys ja rauhallisuus, omaan tahtiin eteneminen, kertaaminen ja keskustelut opiskelijoiden kanssa. Lisäksi mainittiin strukturoitu opetus, selkokieli, viittomat, kuvalliset ilmaisut ja asioiden konkreettinen esittäminen. Opiskelijan kasvun ja oppimisen tukeminen hyvin yksilölliseltä pohjalta tuotiin vahvasti esille. Seuraavana on muutamia esimerkkejä maininnoista.

...toisia pitää jatkuvasti valvoa ja pitää tiukkaa aikataulua, muuten työt ja kurssit jäävät kesken. Motivaation puute on suuri ongelma tässä yhteydessä. On tullut paljon negatiivista palautetta mikä syö motivaation. (kt)

Opetus ja ohjaus järjestetään opiskelijan edellytysten mukaisesti niin, että oppimisen esteet voidaan ylittää. Jos joku ei osaa esim. lukea, tiedon voi omaksua muutenkin, esim. tekemällä tehtäviä käytännössä. Oppimateriaalit ja opetusmenetelmät valitaan sen mukaan, mitä kukin pystyy käyttämään. (kt)

17 000 erityisopetuksen/ohjauksen tuntia pidämme lukuvuonna, erilaisin opetusmenetelmin ja -järjestelyin. Opetusmenetelmät ovat monipuolistuneet (edelleenkin on kehitettävä). Erilaisen oppijan polkuja tehdään ymmärtäväisesti, tuetaan, pidetään huolta, uskalletaan kohdata nuori. (kt)

Lisätyt henkilöstöressit, opintojen yksilöllistäminen ja erityisopetuksen näkyminen opettajan erilaisena toimintana saivat enemmän mainintoja ammatillisten oppilaitosten vastauksissa kuin erityisoppilaitosten vastauksissa. Ilmeisesti ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ryhmät ovat jo valmiiksi pieniä, tukihenkilökuntaa on enemmän ja toimintaympäristö sinänsä tukee erityisopetuksen järjestämistä eikä tilannetta tulkita samalla tavalla kuin ammatillisissa oppilaitoksissa. Maininnat olivat myös sisällöltään erilaisia. Ammatillisten oppilaitosten maininnat keskittyivät vuorovaikutuksen lisäämiseen ja opetuksen eriyttämiseen opiskelijan tarpeiden mukaisesti. Kuvaukset ovat tältä osin yksityiskohtaisempia ja rikkaampia kuin erityisoppilaitoksissa, jossa kuvaus usein rajoittuu mainintaan yksilöllisyydestä, yksilöllisistä oppimispoluista ja HOJKS:n mukaisista tavoitteista. Ehkä erityisoppilaitoksissa opiskelijan yksilöllisten tarpeitten huomioiminen on erityisopetuksen arkipäivää eikä sitä tule sen kummemmin ajateltua. Seuraavana esitän muutamia kyselyyn osallistuneiden ammatillisten oppilaitosten opettajien kuvauksia erityisopetuksen toteuttamisesta.

On valmistettava ikään kuin kaksi suunnitelmaa jokaiselle oppitunnille, tai ikään kuin salamukautettava opetusta, niin että kaikki selviävät vauhdissa mukana. (kt)

Jokainen opiskelija etenee omin tavoittein. Tavoitteidenasettelun yksilöllisyyttä määritellään mm. HOJKSissa ja korostetaan sitä, että samassa ryhmässä opiskelijoilla on omat kehittämisen kohteensa ja tavoitteensa. Kunkin opiskelijan tavoitteet pyritään asettamaan sopivan haastaviksi. Tavoitteita määritellään opiskelutyössä jatkuvasti, ei ainoastaan muodollisissa HOJKS-palaverissa. (kt)

Ammatillisten oppilaitosten opettajat kuvasivat enemmän opettajan työtä kuin erityisoppilaitosten opettajat ja kuvaukset myös olivat runsaampia ja monipuolisempia. Ammatillisten oppilaitosten opettajien toimintatapaan kuului oleellisena osana keskusteleminen opiskelijoiden kanssa. Opiskelijaryhmät ovat hyvin heterogeenisiä, mikä mainittiin monessa vastauksessa hankalasti hallittavaksi asiaksi. Tilannetta havainnollistaa seuraava kyselyyn vastanneen ammatillisen opettajan kuvaus opetettavasta ryhmästä.

Itse opetin 2 – 3 -luokkalaisten pienryhmää, jossa oli neljä HOJKS-opiskelijaa ja kolme ”normaalia” opiskelijaa. Kaksi HOJKS-opiskelijaa on käynyt peruskoulun mukautettuna, yksi on virolainen opiskelija, jolla on lukihäiriö, neljännellä oli perusteena oppimisvaikeudet matemaattisissa aineissa ja käsitöissä. Talven aikaan tehtiin vielä viides HOJKS oppimisvaikeuksien vuoksi. Kieliä opiskeli alennetuin tavoittein kolme tämän ryhmän opiskelijaa. Ryhmä jakaantui selvästi lahjakkaisiin (mm. kaksi kaksoistutkinnon suorittajaa) ja oppimisvaikeuksisiin. Jouduin eriyttämään opetustani miltei kaikissa ammatillisissa aineissa. Lisäksi heikommat kysyivät jatkuvasti apua paremmilta opiskelijoilta, ja jäätin tosi paljon jälkeen normaalista aikataulusta. (kt)

Positiivista edellisessä kuvauksessa on integraation toteutuminen ja se, että ryhmän opiskelijat oppivat elämään erilaisuuden kanssa. Nopeammin edistyvien tuki hitaammin edistyville on sekin oppimistapahtuma, joka auttaa hyväksymään erilaisuutta myöhemminkin. Opintojen hidastuminen kaikilta ei kuitenkaan ole integraation tavoite ja esimerkin tapauksessa liikuttiin ääri rajoilla, jossa yhden opettajan voimavarat ja aika eivät enää riitä kaikkien oppimisen varmistamiseen.

Erityisopetus ja sen toteuttaminen aiheutti ristiriitaisia ajatuksia. Erityisopetusta ei aina koettu kovin tervetulleena osana oppilaitoksen toimintaa.

...(erityisopetus) tekee tavallisen opettajan työn raskaammaksi ja työllistää opettajaa enemmän. (kt)

Opetushenkilökunta ”manaa” erityisoppilaita päivittäin sekä resurssien puutetta työhön. Erityisoppilaiden määrä kasvaa koko ajan ja resurssit pienenevät, mikä näkyy yleisenä levottomuutena oppilaitoksessa, opintojen keskeyttämisessä jne. (kt)

Negatiivista näkökulmaa ei löytynyt opetussuunnitelmista, joten tässä tuli selkeästi esille kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman välinen ero (vrt. Syrjäläinen 1990; Cuban 1992a; Johansson 2003).

Jos erityisopetusta on järjestetty pitkään, tulee siitä oleellinen osa oppilaitoksen toimintaa eikä sitä koeta enää pelkästään hankalana asiana, mitä kuvaavat seuraavat kyselytutkimuksen vastaukset.

Meillä on yli 30 vuoden ajan ollut erityisopetusta ja tällä vuosikymmenellä se on tullut jokapäiväiseksi, kaikille kuuluvaksi. Eräät opintoalat ovat sisäistäneet ihan sydämeen erityisopetuksen, mutta joillakin se on pakkopullaa. (kt)

Erityisopetus on osa arkipäivää ja jokaiselle opettajalle ja opiskelijalle tuttu asia. Erityisopetusasioista puhutaan sekä positiivisessa että negatiivisessa sävyssä kahvihuonekeskusteluissa. Opettajilla on mahdollisuus konsultoida askarruttavissa asioissa erityisopettajaa. Erityisopettajat toimivat pääasiallisesti hyvässä tiimissä. Päivittäin opiskelijat saavat tukea ammatillisissa ja yhteisissä opinnoissa ammatillisilta ja laaja-alaisilta erityisopettajilta. Erityisopetusta ei nosteta ylitse muiden, mutta se ei jää kuitenkaan jalkoihinkaan. Vielä on paljon kehitettävää, mutta oikeaan suuntaan mennään. (kt)

Erityisoppilaitosten opettajille olivat tyypillisiä kommentit, joiden mukaan erityisopetus on normaalia toimintaa. Kaikki on erityisopetusta, eikä sitä huomata tai osata analysoida tarkemmin. Osaaminen on hiljaista tietoa ja ammattitaitoa, jonka käsitteellistäminen ei ainakaan tässä tutkimuksessa opettajilta onnistunut. Erityisoppilaitosten tulisi kuitenkin toimia palvelu- ja kehittämiskeskuksina ja erityisopetuksellisen tiedon kehittäjinä ja jakajina, ja siksi tiedon käsitteellistäminen olisi heille erittäin tärkeää. Edelleen pohdittavaksi jää, onko opetus oikeasti erityisoppilaitoksissa yksilöllistä, vai onko se paremminkin ryhmäkohtaista opetusta tietyille vamma ryhmälle.

Erityisoppilaitosten opettajat mainitsivat opiskelijahuollon ja muun verkostoyhteistyön useammin kuin ammatilliset oppilaitokset. Voitaisiinkin sanoa, että opiskelijahuollon rooli korostui erityisoppilaitoksissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa korostui sisäinen yhteistyö ja yhteydet työpaikoille.

5.6.5 Erityisopetuksen opetusmenetelmät

Erityisopetuksen opetusmenetelmiä oli kuvattu 48 %:ssa opetussuunnitelmista. Näihin luettiin esimerkiksi lukiopetus, työvaltainen opetus, työssäoppiminen ja itsenäinen opiskelu. Erityisopetuksen toteutustavat ja opetusmenetelmät olivat joissakin tapauksissa vaikeasti erotettavissa toisistaan. Ne oli suunnitelmassa ymmärretty samanlaisiksi toiminnoiksi ja usein lueteltu peräkkäin. Olen pyrkinyt erottelemaan ne toisistaan, mutta niitä voitaisiin myös käsitellä yhtenä kokonaisuutena. Opetusmenetelmiä ja erityisopetuksen toteuttamista on kuvattu syvällisemmin vain harvoissa suunnitelmissa. Asian kuvaamisen vaikeudesta kertoo seuraava lause:

...ei voida laatia mitään yksiselitteistä kaavaa ja polkua, kuinka jokaisen erityisopiskelijan kanssa toimitaan ja minkälaista tukea annetaan – taustat ja syyt tuen tarpeisiin ovat hyvin erilaiset. Voidaan vain ehdottaa erilaisia toimenpiteitä, joista tapauskohtaisesti valitaan kullekin opiskelijalle parhaiten soveltuvat. (14017)

Opetusmenetelmän valintaan ei tutkimuksen mukaan vaikuta tietty oppimisen ongelma, vaan opiskelijan persoonallisuus ja elämäntilanne. Opettaja toimii intuitiivisesti kokonaistilanteen huomioiden. Kirby ym. (2005, 122) saivat hyvin samanlaisia tuloksia tutkiessaan opettajien kuvauksia opiskelijoiden oppimisen ongelmista. Niiden mukaan opettajat keskittyvät niihin oireisiin, jotka he oppitunneilla havaitsevat, eivät varsinaiseen oppimisen vaikeuden syyhyn tai opetuksen menetelmien kehittämiseen.

Erityisopetuksen menetelmien määrät korreloivat positiivisesti erityisopiskelijoiden prosenttiosuuden, koulutusalojen lukumäärän sekä valmentavan koulutuksen järjestämisen kanssa. Erityisopetuksen menetelmien esiintyminen opetussuunnitelmissa korreloi erittäin merkittävästi kokonaisopiskelijamäärän kanssa ($\chi^2(3) = 25,354$, $p = 0,000$). Prosentuaalisesti eniten mainintoja opetusmenetelmistä oli Itä-Suomen läänin koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (68 %) ja vähiten Oulun läänin (15 %). Kuntien ja kuntayhtymien suunnitelmissa mainintoja erityisopetuksen menetelmistä esiintyi lähes yhtä usein (57 % ja 55 %), yksityisten kohdalla harvemmin (36 %).

Syvennetyn analyysin pohjalta ($n = 55$) yleisimmäksi opetusmenetelmäksi nousi työssäoppiminen ja työvaltainen opetus eli käytännön työtehtävien kautta oppiminen. Jo käytettyjen käsitteiden moninaisuus kertoo siitä, että opetusmenetelmänä työn kautta oppiminen on paljon käytetty ja se nähdään tehokkaana ja opiskelijoita motivoivana opetusmenetelmänä. Lähes kaikissa opetussuunni-

telmissä se mainittiin ainakin jossakin muodossa. Työn kautta oppimista toteutettiin sekä oppilaitoksissa että oikeilla työpaikoilla. Työssäoppiminen ohjattuna, arvioituna ja suunnitelmallisesti toteutettuna nähdään eri asiana kuin erityisopiskelijalle järjestetty työvaltainen opiskelu. Työvaltaisen koulutuksen kautta pyritään toteuttamaan monenlaisia tavoitteita:

Työkoulun tavoitteena on ryhmäyttäminen, verkostojen hyödyntäminen, välittävät aikuiskontaktit, oppimisvaikeuksien ennakointi ja tunnistaminen sekä säännöllisen opiskelurytmin saavuttaminen. (24057)

Erityisen työkouluideologian perustana on produktiivisen oppimisen malli (Hämäläinen 2000, 41 – 44; Bashmakov 2001), jonka tavoitteena on saada nuori motivoitumaan opiskeluun, itsensä kehittämiseen ja vastuunottamiseen omasta elämästään. Koulutuksellisesti syrjäytymisuhan alla elävää nuorta kannustetaan saamaan uudenlainen ote elämästään parantamalla vuorovaikutusta hänen ja hänen erilaisten elinympäristöjensä välillä. Nuoren elinympäristöistä tehdään elämänhallintaa edistäviä oppimisympäristöjä korostamalla elämänhallintataitojen oppimista siinä reaalisessa, sosiaalisessa ja yhteiskunnallisessa todellisuudessa, jossa nuori elää. Nuoren oppimisesta tehdään jatkuva ja nuoren elämää kokonaisvaltaisesti koskettava prosessi. Produktiivisen opetusmenetelmän periaatteena on tuoda oppiminen ulos luokkahuoneesta ja käyttää oppilaita ympäröivää yhteiskuntaa oppimisympäristönä. Vuorovaikutuksen merkitys koetaan tärkeäksi, mitä kuvastaa seuraava opetussuunnitelmaan sisällytetty runo:

*Aikuisen nälkä
niin yksinkertainen oireyhtymä
hakkaajalla ja narkkarilla
samoin hiljaisella ja aralla
saada istua aikuisen lähellä
jutella asioita
kysyä neuvoa
kokea välittämistä
eivät nuoret
mahdottomia pyydä! (16088)*

Lähes kaikissa opetussuunnitelmissa opetus perustui opiskelijan yksilöllisiin oppimisen edellytyksiin. Oppimistyylien ja oppimisstrategioiden selvittäminen ja niiden hyödyntäminen opetuksessa olivat hyvin tavallisia. Opetuksessa pyrittiin ottamaan huomioon opiskelijan vahvuudet. Menetelminä mainittiin pienin askelin eteneminen ja opetuksen eriyttäminen erilaisten oppimistehtävien, tilaratkaisujen tai opiskeluryhmien uudelleen järjestelyjen kautta. Näissä tilanteissa koulutuksen järjestäjän linjauksilla oli iso merkitys. Mikäli erityisopetuksen tavoitteeksi oli asetettu yksilöllisyyden huomioon ottaminen opetuksessa ja toteutussuunnittelussa oli toiminnalle varattu aikaa ja tilaa, oli pienryhmien perustaminen, kahden opettajan käyttö opetuksessa tai pajatyöskentely mahdol-

lista. Ellei näille ollut varattu mahdollisuuksia suunnittelun tasolla, oli niiden järjestäminen opettajien kesken käytännön tasolla hankalaa.

Opiskelijan oppimistyyliin liittyy myös se, oppiiko hän yksityiskohtien kautta vai kokonaisuuksien kautta holistisesti. Tätä asiaa ei opetussuunnitelmissa teoreettisesti juurikaan käsitelty, mutta opetusmenetelmien kautta asia tuli joissakin suunnitelmissa esille. Pohdittiin portfolion ja projektiopetuksen soveltuvuutta holistisille opiskelijoille ja nähtiin itsepalvelupakettien, harjoitus- ja lisätehtävien ja osittain myös verkko-opiskelun soveltuvan paremmin opiskelijoille, jotka kokoavat osaamisensa yksityiskohtien kautta. Yksittäisissä opetussuunnitelmissa näitä asioita käsiteltiin laajasti sekä opettamisen että opiskelemisen kannalta.

Kolmanneksi tärkeäksi erityisopetuksen menetelmäksi osoittautui opetuksen ja opiskelumateriaalien selkeys ja havainnollisuus. Esimerkiksi isojen kirjasinkokojen käyttäminen, värien, kuvien ja kuvioiden käyttö sekä selkokielisyys tulivat esille ja niiden nähtiin hyödyntävän kaikkien opiskelijoiden oppimista, ei vain erityisopiskelijoiden. Struktuurin ja toistuvuuden luominen opetustilanteisiin, opiskelijoille asetetut ja ilmaistut selkeät tavoitteet, ohjaus opintojen suorittamisessa sekä vaatavuus ja suoritusten seuranta mainittiin puolessa syvennettyihin analyyseihin valikoituneissa opetussuunnitelmissa. Opettajaa ohjattiin välttämään päällekkäisiä toimintoja esimerkiksi puhumista silloin, kun opiskelijat tekivät muistiinpanoja ja keskittymään yhteen opetettavaan asiaan kerrallaan.

Lukiopetus nousi neljännelle tilalle opetusmenetelmien valikoimassa ja neljäsosassa syvennettyyn analyysiin valikoituneista opetussuunnitelmista. Käytännössä se merkitsi lukitestin tekemistä ja pienryhmässä tapahtuvaa lukiopetusta. Mainintoja oli myös siitä, että lukivaikeus näkyy kaikissa opiskeltavissa oppiaineissa, ei vain yhteisten aineiden opinnoissa, ja vaikutukset pitäisi tuntea ja ottaa huomioon kaikessa opetuksessa.

Opettajien toimintaan ja opetusmenetelmiin liittyviä asioita oli kuvattu runsaassa viidesosassa opetussuunnitelmia. Yleensä nähtiin, että opettajien positiivinen asenne, tieto oppimisvaikeuksista, hyvä vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa, hyvän ja kannustavan tunnelman luominen oppimistilanteisiin, opiskelijan itsearviointia tukevan toiminnan sekä huumorintajun merkitys olivat oppimistilanteissa tärkeitä. Kyselyn mukaan opettajan ominaisuuksilla ja asenteilla on ratkaiseva merkitys erityisopetuksen toteuttamiseen.

Saavat ohjausta paljolti sen mukaan kuin kukin opettaja asian on sisäistänyt. Varmasti parantamisen varaa on, mutta asenteet ovat nykyisin paljon myönteisemmät kuin esim. 10 vuotta sitten. (kt)

Opettajan positiivinen asenne ja hyvä vuorovaikutus ovat osoittautuneet myös muiden tutkimusten perusteella tärkeiksi oppimisen edistäjiksi (James & Freeze 2006; McGrath 2006). Tämän tutkimuksen perusteella asian oli oivaltanut osa ammatillisen koulutuksen järjestäjistä niin hyvin, että he kirjasivat sen myös opetussuunnitelmaansa.

Kyselyyn vastanneet opettajat tiedostavat myös, että erityisopetuksen toteuttamisessa on kehittämisen varaa, ja he ovat myös halukkaita hakemaan tietoa ja kehittämään osaamistaan.

Kyseessä usein tiedonpuute ja puutteelliset taidot. Halua kyllä olisi, ainakin useimmilla opettajilla. Ammatillisia erityisopettajia ei ole, osa opettajista on kuitenkin halunnut käydä erilaisia erityisopetukseen liittyviä kursseja ja niitä pyritään järjestämään oppilaitoksen sisäisestikin. (kt)

Toisaalta Boardman, Argüelle ja Vaughn (2005) ovat tutkimuksessaan saaneet tuloksia, joiden mukaan opettajat eivät kovin innokkaasti omaksu ulkoapäin annettuja uusia toimintatapoja. Eivät edes tieteellisesti tutkitut menetelmät vakuuta opettajia, vaan he soveltavat omia hyväksi toteamiaan käytäntöjä. He jopa suhtautuvat pessimistisesti tutkimustietoon eivätkä koe sen hyödyntävän monitasoisia, monimuotoisia, ja jatkuvasti vaihtelevia opetus-tilanteita. He arvostavat tutkimusta, joka kohdistuu opettajan omaan työhön ja auttaa heitä erityisesti ongelmanratkaisussa tietyissä täsmälleen määritellyissä tilanteissa.

Opetussuunnitelmissa korostettiin syvää opiskelijan tuntemusta, jotta opettaja pystyisi ottamaan huomioon opiskelijan yksilölliset tarpeet ja näkemään pinnallisen käytöksen taakse ja löytämään oikeat keinot lähestyä opiskelijaa. Rakentavaa ja kannustavaa asennetta pidettiin tärkeänä. Siten esimerkiksi opettajan tulisi pohtia, mitä opetuksella halutaan saavuttaa sen sijaan, että hän pohtii sitä, mistä pitäisi päästä eroon. Opettajan pitäisi mieluummin miettiä sitä, minkä pitäisi alkaa eikä minkä pitäisi loppua. Ongelmien sijasta pitäisi miettiä ratkaisuja ja tavoitteet pitäisi priorisoida siten, että asetetun tavoitteen toteutumisesta olisi hyötyä myös muiden tavoitteiden toteutumiselle.

Hyvältä opetukselta ja opetusmenetelmältä odotettiin monien aistikanavien käyttöä. Muutamissa suunnitelmissa pohdittiin auditiivisen, visuaalisen ja kinesteettisen oppimistyylin määrittämistä ja soveltamista erilaisten oppijoiden opettamiseen. Opetusmenetelmiin sovellettuna ne merkitsivät esimerkkien kertomista, demonstraatioita, havainnollistamista, teoriaopintojen integroimista käytännön työhön, osaamisen näyttämistä kertomalla tai tekemällä, vierailuja ja tutustumiskäyntejä sekä tietokoneiden, cd-soittimien, videoiden ja muiden teknisten apuvaälineiden käyttöä.

Oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen ja oman oppimisen arviointi mainittiin noin 10 %:ssa syvennettyyn analyysiin valikoituneista opetus-suunnitelmista. Aivojumppa, musiikki- ja taideterapian käyttö oli kirjattu yhteen opetussuunnitelmaan, joten näiden menetelmien käyttö ei ilmeisesti ole kovin yleistä ammatillisissa oppilaitoksissa. Kokemuksellisuus, toiminnallisuus, seikkailupedagogiikka ja yhteisöllisyyttä korostavat menetelmät ja yleensäkin opiskelijaa aktivoivat, osallistavat ja motivoivat menetelmät tuntuvat olevan ammatillisten oppilaitosten ominta aluetta. Oppilaitoksen ulkopuolisen kuntoutumisen tukeminen, vapaa-ajan toiminnan ja asumisen ohjaaminen nähtiin osaksi opetusta.

Kaikki edellä mainitut toimenpiteet oli kohdistettu yksilölle, opiskelijalle. Mielenkiintoinen oli eräässä opetussuunnitelmassa esitetty kommentti, jonka mukaan hallinnon tulee sopeutua erityisopiskelijan tarpeisiin eikä päinvastoin. Vain muutamassa erityisopetuksen suunnitelmassa puhuttiin oppimisympäristön kehittämistä erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle sopivammaksi. Esteettömyyden tai saavutettavuuden käsitteet eivät vielä olleet päässeet opetussuunnitelmien kieleen. Oppimisympäristöistä puhuttiin yleisellä tasolla ja silloin käsiteltiin usein työpaikoilla ja oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista, ei oppilaitoksen oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista. Muutamissa opetussuunnitelmissa asiaa oli sivuttu:

...kun opiskelijan oppimisprosessissa on hankaluuksia, ei kohdisteta toimenpiteitä pelkästään opiskelijaan, vaan pyritään kehittämään oppimisympäristöä, jonka osia sekä opiskelija että opettaja ovat. (64004)

Arvioinnin monipuolisuuden katsottiin tukevan erityisopiskelijan oppimista. Haastattelu ja havainnointi, kirjallinen koe, suullinen koe ja testi, vapaa-
muotoinen kirjoitelma, ongelmanratkaisu, itsearviointi ja portfolio, päiväkirja ja muut tehtävät, simulaatiot, työkokeet, työprosessin kuvaus ja analysointi, työnantajan lausunto, työtodistukset, kotitentit, esseet ja dialogit mainittiin vaihtoehtoisina arviointikeinoina. Opettajien jaksamiseen ja työhön paneutumiseen puolestaan vaikuttivat opettajien välinen yhteistyö sekä taustatuki, jota saatiin oppilaitoksen johdolta, opiskelijahuoltotyöryhmältä ja vanhemmilta.

5.6.6 Erityisopetuksen tuki- ja erityispalvelut

Erityisopetuksen tuki- ja erityispalveluja oli kuvannut 63 % koulutuksen järjestäjistä. Tuki- ja erityispalvelut korreloivat positiivisesti erityisopiskelijoiden prosenttiosuuden ja koulutusalojen lukumäärän kanssa. Merkitsevää korrelaatiota ilmeni valmentavan koulutuksen järjestämisen ($\chi^2(1) = 10,064$, $p = 0,002$) ja erittäin merkitsevää kokonaisopiskelijamäärän ($\chi^2(3) = 18,863$, $p = 0,000$) suhteen. Prosentuaalisesti eniten erityisopetuksen tuki- ja erityispalveluista oli mainintoja Lapin läänin koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (86 %) ja vähiten Oulun läänin (31 %). Kuntien opetussuunnitelmissa puolestaan oli eniten mainintoja (76 %) tuki- ja erityispalveluista, kuntayhtymillä vähemmän (69 %) ja yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa vähiten (49 %).

Tuki- ja erityispalvelut ovat niitä opetuksen palveluja, joita koulutuksen järjestäjä organisoii oppilaitoksen sisällä ja oppilaitoksen rahoituksella tai sitten kotikuntien rahoituksella. Sama palvelu saattaa olla tuki- ja erityispalvelu silloin, kun oman oppilaitoksen henkilökunta sitä tarjoaa tai asiantuntijapalvelu silloin, kun vastaava palvelu ostetaan oppilaitoksen ulkopuolelta. Tukipalveluihin luin muun muassa erityisopettajan, kuraattorin, avustajan ja tulkkien palvelut sekä erilaiset apuvälineet. Tukipalveluiksi en lukenut opetukseen liittyviä palveluita kuten lisäopetus, rinnakkaisopetus, klinikkaopetus ja lukiopetus, jotka ovat

opetusjärjestelyjä tai -menetelmiä. Jos kuitenkin kyse oli elämisentaitojen ja oppimisen taitojen kehittämiseen tähtäävä, usein opinto-ohjaajan tai kuraattorin organisoima erillinen opetusryhmä, luin sen tähän joukkoon. Aina en pystynyt erottamaan, kumpi oli kysymyksessä, ja käytin intuitiivista tulkintaa ja opetussuunnitelman muiden osien antamia vihjeitä sekä myös omaa tietoa olemassa olevista palveluista.

Yleisesti ottaen alakohdan tulkinta oli hyvin monimuotoista ja jälleen tuli esille käsitteiden, määrittelyjen ja luokittelujen epätarkkuus. Koulutuksen järjestäjät ovat käytännön toiminnassa, suunnittelussa ja dokumentoinnissa kovin eri vaiheissa, mikä tekee alueesta sekavan ja jäsentymättömän. Tutkimus osoittaaakin, että erityisopetuksen kentällä on tarvetta käsitteiden selkiyttämiseen. Opetussuunnitelman perusteet tarjoavat yhteisten käsitteiden ja pelisääntöjen luomiselle käyttökelpoisen, kaikki koulutuksen järjestäjät tavoittavan välineen ja tieteellinen tutkimus luo sille yhteisen pohjan.

Syvennetyin analyysin (n=55) perusteella tärkeimmiksi tuki- ja erityis palveluiksi osoittautuivat opiskelijahuoltotyöryhmän (54 %) ja opinto-ohjauksen (54 %) erityisopetukselle antamat palvelut. Miltei yhtä tärkeäksi osoittautui opiskelijaterveydenhuoltotyö (45 %), johon sisältyi tavanomaisen opiskelijaterveydenhuollon lisäksi hoitoonohjaus ja yhteistyö hoitavien tahojen kanssa. Terveydenhoidosta oli erikseen mainittu lääkärin ja psykologin palvelut. Kuraattoritoiminta (45 %), johon sisältyi opiskelijoiden opintososiaalisten tukien järjestämiseen ja opiskelijan elämänhallinnan tukemiseen liittyviä tehtäviä, oli kirjattu yhtä usein tuki- ja erityispalveluksi kuin opiskelijaterveydenhuolto. Oppilaitospapin palvelut mainittiin kolmessa opetussuunnitelmassa.

Erityisopettaja oli tavallisin opiskelijalle tarjottava palvelu (40 %). Tähän ryhmään kirjasin myös lisäopettajat, tukiohjaajat ja apuopettajat, joiden tehtävänä on erityisopettajien apuna toimiminen. Erityisopettajien toimenkuva tai asema ei opetussuunnitelmista kovin hyvin selvinnyt. Joissakin tapauksissa mainittiin pienryhmän erityisopettaja, kiertävä erityisopettaja tai erityisopetuksesta vastaava opettaja. Neljä koulutuksen järjestäjää oli erikseen maininnut lukioopettajan palvelut. Yleensä lukioopettaja palvelee kaikkia opiskelijoita, tekee lukitesteit ja -seulat sekä antaa erillistä lukiopetusta pienryhmäopetuksena. Erityisopettajan rooli saattoi ulottua myös oppilaitoksen ulkopuolelle:

Erityisopettaja voi osallistua opiskelijan kanssa kokouksiin ja toimia tarvittaessa opiskelijan asiassa kunnan sosiaalihuollon lastensuojelun työparina. Asuntolanhoitaja tukee, auttaa liikkumisessa ja voi osallistua verkosto- ja hoitokokouksiin. (13001)

Muutamit koulutuksen järjestäjät olivat organisoineet erityisopetuksen hyvin systemaattisesti ja tukipalveluna toimi erilaisia erityisopetuksen tiimejä (14 %) tai tukiryhmiä, joiden vetäjä saattoi olla tulosalueelle nimetty johtaja tai apulaisrehtori. Koulutusalaakohtaisia tai muutoin yhteisiä erityisopetuksesta vastaavia ja erityisopetusta koulutuksen järjestäjän tasolla koordinoivia henkilöitä oli nimetty kolmen koulutuksen järjestäjän toimesta. Ryhmänohjaajat,

tutoropettajat tai luokanvalvojat nähtiin erityisopetuksessa tärkeinä toimijoina, joiden roolia myös tuen antajina painotettiin. Heidän tehtäviinsä kuuluivat poissaolojen ja opintomenetyksen seuranta sekä varhainen puuttuminen orastaviin ongelmiin. Opetussuunnitelmista sai sen käsityksen, että erityisopetuksen asema on oppilaitoksissa vasta vakiintumassa ja organisoituminen on käynnissä.

Oppilaitoksen muusta henkilökunnasta vahvimmin tulivat esille opintotoimiston henkilökunta, jonka toiminta oli sekä opinto-ohjauksellista että vuorovaikutukseen perustuvaa erityisopiskelijan opintoja tukevaa. Vahtimestari ja kirjaston henkilökunta mainittiin yhden kerran. Asuntolan toiminta nähtiin erityisen tärkeänä ja siihen sisältyi opiskelijoiden vapaa-ajanohjausta, asumisen tukemista ja esimerkiksi aamuherätyksiä.

Kotikuntien kautta järjestyvät henkilökohtaiset koulunkäyntiavustajat, tulkit, apuvälineet ja kuljetuspalvelut mainittiin monessa opetussuunnitelmassa. Orientoivat opinnot ennen varsinaista tutkinnon suorittamista mainittiin kolmessa opetussuunnitelmassa. Mielenkiintoinen oli yksi maininta fyysisesti turvallisen ja esteettömän opiskeluympäristön luomisesta, sillä esteettömyyden käsitettä ei yleensä opetussuunnitelmissa käytetty. Projekteista saatiin tukea erityisopetukselle keskeyttämisten ehkäisemisen, kuntoutustoiminnan ja suorittamattomien opintojen paikkaamiseen. Näitä projekteja on ESR-rahoitteisena toteutettu oppilaitoksissa runsaasti ja ajoittain tuntui, että erityisopetusta toteutetaankin yksiooman projektien kautta. Samaan asiaan viittaavat Williams ja McNamara (2003) tarkastellessaan syrjäytymisen ehkäisyprojekteja ja niihin liittyvää koulutusta Irlannissa.

Tuki- ja erityispalveluihin luettiin monesti myös oppilaitoksen johto sekä tavalliset opettajat, jotka toiminnallaan ja asenteillaan voivat vahvasti tukea erityisopetusta. Erityisopetuksen lisääntymisen myötä on opettajien toiminta laajentunut ja yhteistyö muiden hallinnonalojen kanssa lisääntynyt, mikä on selvästi muuttanut opettajan toimenkuvaa. Samantyyppiseen tulokseen on tutkimuksessaan päätenyt Hirvonen (2006).

Kyselyssä pyysin vastaajia nimeämään omasta mielestään kolme tavallisinta oppilaitoksen sisäistä asiantuntijaa, joilta saattoi saada apua erityisopetuksen asioissa. Vastausjärjestyksellä ei ollut merkitystä, koska en pyytänyt laittamaan asioita tärkeysjärjestykseen. Taulukossa 26 on esitetty yhteenveto saaduista tuloksista.

Taulukko 26. *Oppilaitoksen sisäiset asiantuntijat kyselyn perusteella (N = 175) opettajien näkökulmasta*

	Mainintoja yhteensä	Ammatillisten oppilaitosten opettajat (n = 97)	Erityisoppilaitosten opettajat (n = 78)
Erityisopettaja tai vastaava	101	8 %	20 %
Kuraattori tai sosiaalityöntekijä	93	70 %	30 %
Terveystenhoitaja, terapeutti	68	44 %	56 %
Opinto-ohjaaja	59	91 %	9 %
Psykologi	53	2 %	98 %
Esimiehet, rehtorit ja apulaisrehtorit	48	48 %	52 %
Kollegat	36	51 %	49 %
Ohjaajat, avustajat	25	10 %	90 %

Lisäksi opiskelijahuoltoryhmän tai erityisopetuksen tiimin mainitsi kahdeksan ammatillisten oppilaitosten vastaajaa.

Yleisimmin sisäiseksi asiantuntijaksi nimettiin erityisopettaja tai erityisopetuksesta vastaava. Lähes yhtä yleisesti mainittiin kuraattori tai sosiaalityöntekijä. Opinto-ohjaaja mainittiin erityisesti ammatillisten oppilaitosten opettajien vastauksissa. Huomattavaa on, että opinto-ohjaajan rooli oli kyselyn mukaan erityisoppilaitoksissa hyvin vähäinen. Samaa tulokseen päädyttiin tämän tutkimuksen opinto-ohjauksen osuudessa ja Honkasen tutkimuksessa (2006, 145) muidenkin erityisryhmien kohdalla. Nämä tutkimustulokset todentavat mielestäni sen, että opinto-ohjaajien rooli vähenee erityisopetuksen tarpeiden lisääntyessä. Erityisopetus laajenee ja syvenee omaksi toiminnakseen ja eri työntekijäryhmien rooli muuntuu käytännön toiminnassa.

Kaikki edellä mainitut edustavat pedagogisia asiantuntijoita, joihin voidaan vielä lukea opetuksen ja opiskelijoiden apuna toimivat ohjaajat ja avustajat. Terveystenhoitajan tai lääketieteen edustajat mainittiin selvästi harvemmin. Näitä olivat terveydenhoitaja, terapeutti tai psykologi. Tämän tutkimuksen perusteella erityisopetuksessa painottuu hyvin vahvasti pedagoginen asiantuntijuus sosiaalityönteellisen ja lääketieteellisen asiantuntijuuden jäädessä vähäisemmälle huomiolle. Tätä selittää se, että terveydenhuollon palvelut eivät elä samalla tavalla oppilaitoksen arjessa kuin pedagogisesti painottuneet palvelut. Usein ne hankitaan oppilaitoksen ulkopuolelta ja henkilöiden tavoittaminen on rajoitetumpaa kuin oppilaitoksessa päivittäin saatavilla olevien erityisopettajien, kuraattorien tai opinto-ohjaajien palvelut. Poikkeuksen kuitenkin tekevät erityisoppilaitokset, joissa psykologipalvelun mainitsevat lähes kaikki vastaajat. Erityisoppilaitoksissa on usein oma psykologi, joten hänen palvelujaan on mahdollisuus myös helposti käyttää.

Etenkin ammatillisissa erityisoppilaitoksissa asiantuntijuutta on kaikilla ja siksi vastaaminen koettiin hankalaksi:

Olemme erityisoppilaitos, kysymystä hankala määritellä. Asiantuntijuutta on talossa yleisesti. (kt)

Ammatillisten oppilaitosten opettajat kokivat usein työskentelevänsä kovin yksin erityisopiskelijoiden kanssa eikä tukea omaan toimintaan koeta saatavan oikein mistään.

5.6.7 *Asiantuntijapalvelut ja yhteistyötahot*

Asiantuntijapalveluja oli kuvannut 39 % koulutuksen järjestäjistä. Asiantuntijapalvelut korreloivat merkitsevästi kokonaisopiskelijamäärän ($\chi^2(3) = 17,352$, $p = 0,001$) ja koulutusalojen lukumäärän ($\chi^2(6) = 18,100$, $p = 0,006$) kanssa sekä erittäin merkitsevästi erityisopiskelijoiden määrän ($\chi^2(3) = 28,539$, $p = 0,000$) ja valmentavan koulutuksen järjestämisen ($\chi^2(1) = 18,578$, $p = 0,000$) kanssa. Prosentuaalisesti eniten mainintoja asiasta oli Itä-Suomen koulutuksen järjestäjillä (69 %) ja vähiten Oulun läänin koulutuksen järjestäjillä (23 %). Kuntien ja kuntayhtymien opetussuunnitelmissa asiantuntijapalvelut esiintyivät yhtä usein (49 %), yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa harvemmin (23 %).

Asiantuntijapalveluiksi olen tulkinnut palvelut, jotka kohdistuvat yksittäiseen opiskelijaan ja jotka yleensä ovat lakisääteisiä tai joita ostetaan muista organisaatioista. Näitä ovat esimerkiksi psykologi-, terapia-, erikoislääkäri-, työvoima- ja sosiaaliset palvelut. Asiantuntijapalveluja ja yhteistyötahoja oli toisinaan vaikea erottaa toisistaan ja molemmissa kohdissa saatettiin mainita samoja osapuolia. Yhteistyötahoiksi olen tulkinnut osapuolet silloin, kun kyse on neuvottelusta tai yhteisestä keskustelufoorumista.

Tavallisimmin asiantuntijapalveluita hankittiin mielenterveystoimistoista, nuorisopsykiatrian klinikoilta, mielenterveyshoitajilta ja psykologeilta. Nuorten mielenterveyden ongelmista on puhuttu julkisuudessa paljon, ja tämä tutkimus ainakin paljastaa sen, että koulutuksen järjestäjillä on selvä tarve saada samalta alueelta palveluja, mikä vahvistaa julkisen puheen oikeellisuutta. Pähitteet ja huumeet ovat toiseksi suurin palvelutarpeiden luoja. A-klinikka, päihdekliniikka ja huumeepysäkki mainitaan useassa opetussuunnitelmassa paikkana, josta asiantuntijapalveluja haetaan. Yhtä monta mainintaa saivat sosiaalitoimistot, joiden palvelujen piiriin laskin sosiaalityöntekijät, perheneuvolat, perhekodit, kriisipalvelut, kuntoutuspalvelut sekä lastensuojelun jälkihuoltoon kuuluvat toimenpiteet. Tärkeitä asiantuntijapalveluiden tarjoajia ovat kunnalliset terveyskeskukset, joiden palveluja ovat terveyskeskuksissa toimivat terveydenhoito, hammashoito, lääkäri tai muu asiantuntija. Muita tahoja, joilta asiantuntijapalveluja saatiin, olivat erilaiset terapiapalvelut kuten fysioterapeutti tai puheterapeutti. Yksittäisiä mainintoja saivat asuntolat ja asuntolanhoitajat, sairaaloiden poliklinikat sekä työvoimatoimistot.

Yhteistyötahoja oli kuvannut 44 % koulutuksen järjestäjistä. Yhteistyötahot korreloivat erittäin merkitsevästi erityisopiskelijoiden määrän ($\chi^2(3) = 18,324$,

$p = 0,000$) kanssa sekä merkitsevästi kokonaisopiskelijamäärän ($\chi^2(3) = 13,989$, $p = 0,003$) ja valmentavan koulutuksen järjestämisen ($\chi^2(1) = 18,579$, $p = 0,003$) kanssa. Positiivista korrelaatiota ilmeni erityisopiskelijoiden prosentuaalisen määrän ja koulutusalojen lukumäärän välillä. Prosentuaalisesti eniten mainintoja asiasta oli Itä-Suomen koulutuksen järjestäjillä (69 %) ja vähiten Oulun läänin koulutuksen järjestäjillä (23 %). Kuntien opetussuunnitelmissa asiantuntija-palvelut esiintyivät useimmin (58 %), kuntayhtymien seuraavaksi (51 %) ja yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa harvimmoin (28 %).

Yhteistyötahoiksi tulkitsin opiskelijoiden vanhemmat, sijaintikunnan tai opiskelijan kotikunnan sosiaali- ja terveystoimen, työvoimahallinnon, järjestöt, erityiskoulut ja muut toimijat, silloin kun ne toimivat taustavaikuttajina ja neuvonantajina eivätkä palvelun tarjoajina olleet suorassa kontaktissa koulutuksen järjestäjään. Rajan vetäminen ei ollut aina helppoa, sillä sama taho saattoi toimia eri rooleissa tilanteesta ja käsiteltävästä asiasta riippuen. Kuntatasolla yhteistyötä tehtiin paljon oppilaitoksen sijaintikunnan kanssa, mutta opiskelijan yksilöllisissä asioissa toimittiin usein yhteistyössä opiskelijan kotikunnan kanssa. Esimerkiksi opintojen loppuvaiheen työllistymiseen tähtäävä toiminta tapahtui kotikunnan sosiaali- ja terveystoimen tai työvoimatoimiston kanssa.

Monissa tapauksissa yhteistyöverkostoa ei kuvattu, vaan puhuttiin yleisesti verkostoyhteistyöstä, lähiverkkojen hyödyntämisestä, kunnan tarjoamista yleisistä palveluista tai viranomaisista. Verkostoyhteistyö sidosryhmien kanssa tai kodin ja koulun välinen yhteistyö olivat yleisiä ilmauksia. Verkstomainen työskentelytapa on kehittynyt erityisesti projektien kautta, mikä näkyi opetussuunnitelmissa ja on myös tutkimuksissa todettu (esim. Haapakorpi 2007).

Syvennetyn analyysin ($n = 55$) perusteella tärkeimmiksi yhteistyötahoiksi osoittautuivat vanhemmat tai huoltajat, muut perheenjäsenet ja kaveripiiri, jotka mainittiin kolmanneksessa opetussuunnitelmista. Saman verran mainintoja saivat peruskoulu ja opiskelijan aikaisemmat koulut ja oppilaitokset. Vähän harvemmin mainittiin kunnalliset palvelut kuten sosiaali- ja terveystoimi, sairaalat, hoitolaitokset ja nuoriso- ja vapaa-ajan toimi. Yllättävää oli, että kunnan sivistystoimi sai vain pari mainintaa. Tämä selittynee sillä, että oppilaitokset tekevät yhteistyötä suoraan peruskoulujen henkilökunnan kanssa ja toisaalta ammatilliset oppilaitokset usein ovat yksityisiä tai kuntayhtymien ylläpitämiä, eivätkä yksittäisten kuntien. Kunnallinen opetus- ja sivistystoimi jää siten syrjään ammatillisen koulutuksen toiminnasta, mikä esimerkiksi nivelvaiheen yhteistyön kannalta saattaa olla haitallista. Työvoimaneuvoja, ammatinvalintapsykologi sekä poliisi, Kansaeläkelaitos, erilaiset järjestöt, ammatilliset erityisoppilaitokset ja työnantajat mainittiin myös yhteistyötahoina. Muutamia mainintoja saivat projektit, kuntoutuslaitokset, kehitysvammahuollon toimijat, muut ammatilliset oppilaitokset, opetusviranomaiset, seurakunnat, jatko-opiskelupaikat ja vankilat.

Kyselyn avulla pyrin vielä selventämään opetussuunnitelman tasolla toisiinsa kietoutuneita asiantuntijan ja yhteistyötahon käsitteitä. Selvyyden vuoksi kohdistin kysymykset koskemaan ainoastaan ulkopuolisia yhteistyötahoja, joiden ajattelin opettajien kannalta olevan helpommin määriteltäviä kuin asiantuntijat,

jotka ovat usein tekemisissä suoraan opiskelijan, opiskelijahuollon ja koulutuksen järjestäjien kanssa. Pyysin vastaajia nimeämään kolme tavallisinta oppilaitoksen ulkopuolista erityisopetukseen liittyvää yhteistyötahoa. Vastauksia ei pyydetty tärkeys- tai yleisyysjärjestyksessä, joten vastausjärjestyksellä ei ole merkitystä. Taulukossa 27 on esitetty yhteenveto saaduista tuloksista.

Taulukko 27. *Tavallisimmat yhteistyötahot kyselyn mukaan (N = 175) opettajien näkökulmasta*

	Yhteensä mainintoja	Ammatillisten oppilaitosten opettajat (n = 95)	Erityisoppilaitosten opettajat (n = 80)
Sosiaali- ja terveystoimi	140	87 %	38 %
Koulut ja oppilaitokset	77	78 %	22 %
Vanhemmat, asumisyksiköt	66	52 %	48 %
Kehitysvammahuolto	52	7 %	93 %
Työvoimatoimisto	37	60 %	40 %
Työnantajat	34	56 %	44 %
Mielenterveystoimistot	32	93 %	7 %
Työpajat ja nuorisotoimi	18	91 %	9 %
Kela	18	21 %	79 %

Eniten mainintoja saivat kuntien sosiaali- ja terveystoimet, jotka syvennetyssä analyysissä olivat vasta kolmannella sijalla. Kunnat, kuntien sosiaaliviranomaiset, sosiaalityöntekijä, perusturva, opiskelijan kotikunta, vammaispalvelu, terveyskeskus tai opiskelijaterveydenhuolto olivat nimityksiä, joilla toimintaa kuvattiin. Sosiaali- ja terveystoimen piiriin voidaan laskea myös mielenterveystoimistot, psykiatriset poliklinikat ja terapiatahot, jotka usein mainittiin itsenäisinä tahoina. Halusin pitääkin ne erillään, koska ne poikkeavat tavallisesta opiskelijaterveydenhuoltotyöstä. Samaan luokkaan kuuluvat kehitysvammaisten huoltoon, päivätoimintaan ja työtoimintaan liittyvät maininnat. Kehitysvammahuolto toimi ammatillisten erityisoppilaitosten yhteistyötahona selvästi useammin kuin ammatillisten oppilaitosten, kun taas mielenterveyspalvelujen kohdalla tilanne oli täysin päinvastainen. Yksittäisiä mainintoja saivat päihdekliniikka, huumeepysäkki tai A-kliniikka. Myös poliisi, seurakunta, psykologit, kuraattori, fysioterapeutti, Opetushallitus, asiantuntijat, vammaisjärjestöt, vakuutusyhtiöt, sairaala, eri yhteisöt, neurologi, kuljetuspalvelut sekä kuntoutustutkimusyksikkö mainittiin. Asiantuntija- ja yhteistyötahot ovat siten moninaiset.

Toiseksi eniten mainintoja saivat koulut ja oppilaitokset syvennetyssä analyysissä. Peruskoulut, peruskoulun opettajat ja oppilaanohjaajat näyttäytyivät tärkeimpinä yhteistyötahoina ja toiseksi tuli alueella vaikuttava ammatillinen erityisoppilaitos, jonka rooli oli kuitenkin huomattavasti vähäisempi kuin peruskoulun rooli. Muutamia mainintoja saivat myös muut

ammattilliset oppilaitokset ja opiskelijoita lähettävät tahot. Oppilaitosluonteisia toimintamuotoja ovat myös nuorten työpajat ja nuorisotoimi. Molempia käyttivät ammatilliset oppilaitokset selvästi enemmän kuin erityisoppilaitokset.

Kolmanneksi yleisimmäksi yhteistyötahoryhmäksi mainittiin opiskelijan vanhemmat tai huoltajat, asumisyksikkö tai asuntolan henkilökunta. Nämä olivat syvennetyn analyysin mukaan yleisimmät yhteistyökumppanit, joten opettajat näkevät kodin suuntaan tehtävän yhteistyön vähäisempänä kuin mitä opetus-suunnitelmien perusteella voisi ymmärtää. Näitä yhteistyötahoja hyödynsivät erityisoppilaitokset ja ammatilliset oppilaitokset lähes yhtä paljon. Muita vahvasti esille tulevia tahoja olivat työvoimatoimistot, työnantajat ja työharjoittelupaikat, joihin ammatilliset oppilaitokset olivat selvästi enemmän yhteydessä kuin erityisoppilaitokset.

Opetussuunnitelmassa edellytetään, että erityisopetus on koko oppilaitos-yhteisön asia ja koko oppilaitosyhteisön tulee tukea erityistukea tarvitsevien opiskelijoiden oppimista, minkä oli kirjannut 39 % materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä opetussuunnitelmiinsa. Useimmiten tuki mainittiin omana erillisenä lauseenaan, mutta sen toteutuminen oli todennäköisempää, jos asia kulki läpi koko opetussuunnitelman. Koko yhteisön tuki erityisopetukselle mainittiin todennäköisimmin silloin, kun oppilaitoksessa oli paljon erityis-opiskelijoita ($\chi^2(3) = 23,854$, $p = 0,000$), paljon opiskelijoita ($\chi^2(3) = 13,644$, $p = 0,003$) ja oppilaitoksessa järjestettiin valmentavaa koulutusta ($\chi^2(1) = 9,964$, $p = 0,002$). Yhteisöllisyyttä korostavat maininnat korreloivat positiivisesti myös erityisopiskelijoiden prosentuaalisen osuuden kanssa. Lapin läänin opetussuunnitelmissa asia oli mainittu useammin (71 %) kuin muiden läänien. Harvimmin se oli mainittu Oulun läänissä (23 %). Maininta yhteisöllisyydestä oli useimmiten kuntayhtymien opetussuunnitelmissa (51 %) ja harvimmin yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (26 %).

5.6.8 Erityisopetuksen vastuut

Erityisopetuksen vastuut oli kuvannut 61 % koulutuksen järjestäjistä. Vastuiden kuvaus korreloi erittäin merkitsevästi kokonaisopiskelijamäärän ($\chi^2(3) = 24,836$, $p = 0,000$), erityisopiskelijamäärän ($\chi^2(3) = 26,493$, $p = 0,000$) ja valmentavan koulutuksen järjestämisen ($\chi^2(1) = 12,154$, $p = 0,000$) kanssa sekä merkitsevästi koulutusalojen lukumäärän ($\chi^2(6) = 17,952$, $p = 0,006$) kanssa. Vastuiden kuvaus korreloi positiivisesti myös erityisopiskelijoiden prosentuaalisen määrän kanssa. Prosentuaalisesti eniten mainintoja asiasta oli Itä-Suomen koulutuksen järjestäjillä (81 %) ja vähiten Oulun läänin koulutuksen järjestäjillä (31 %). Kuntayhtymien opetussuunnitelmissa asiantuntijapalvelut esiintyivät useimmin (75 %), kuntayhtymien seuraavaksi (67 %) ja yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa harvimmin (45 %).

Kyselyn kautta kartoitin vastaajien tietämystä vastuunjaosta erityisopetuksen toteuttamisessa ja järjestämisessä. Vastaajista 61 % ilmoitti tietävänsä, kuka vastaa erityisopetuksen koordinoinnista oppilaitoksessa ja 4 % vastaajista ei ollut

asiasta tietoinen. Kyselyn ja analyysin antamat tulokset asiasta olivat siis hyvin samansuuntaiset. Ammatillisten oppilaitosten ja erityisoppilaitosten vastaajien välillä ei ilmennyt eroa, eikä oleellista eroa ilmennyt eri koulutuksenjärjestäjienkään kesken. Valtion oppilaitoksissa vastuut tunnettiin parhaiten (70 %) ja heikoiten kuntien oppilaitoksissa (50 %). Oulun läänin opettajat tiesivät parhaiten, kuka oppilaitoksessa vastaa erityisopetuksesta (74 %) ja heikoiten asia tiedettiin Lapin läänissä (20 %). Parasta tuntemus oli niissä oppilaitoksissa, joissa oli erittäin vähän erityisopiskelijoita. Muiden kohdalla tilanne oli hyvin tasainen eikä riippuvuutta erityisopiskelijoiden määrän suhteen ilmennyt.

Sisällönanalyysin osalta tähän kategoriaan kuuluivat kuvaukset siitä, kuka vastaa esimerkiksi erityisopetukseen nimeämisestä, erityisopetuksen palveluista, seurannasta, arvioinnista tai nivelvaiheiden yhteistyöstä. Syvennetyn analyysin (n = 55) perusteella vastuut kuvattiin hyvin yleisellä ja pinnallisella tasolla, eikä määrällistä kuvausta ollut mielekästä tehdä. Seuraavaksi esitettävä laadullinen kuvaus antaa kuitenkin viitteitä siitä, miten koulutuksen järjestäjät vastuilla tarkoittavat ja miten niitä kuvataan.

Ennen koulutuksen aloittamista tehdään runsaasti yhteistyötä peruskoulun kanssa. Yhteistyö saattaa alkaa jo seitsemännen luokan oppilaiden kanssa, mutta tavallisinta se on kahdeksannen ja yhdeksännen luokan oppilaiden kanssa. Opinto-ohjaajat, kuraattorit, erityisopettajat, terveydenhoitajat ja luokanvalvojat tai ryhmänohjaajat ovat avainhenkilöitä yhteistyön toteuttamisessa ja tietojen siirtämisessä. Siirtäminen tapahtuu oppilas- ja opiskelijahuoltojen kokouksissa, erillisten tiedonsiirtolomakkeiden avulla tai välittämällä keskeiset peruskoulun HOJKS-tiedot ammatilliseen oppilaitokseen (siirtoHOJKS). Tietojen siirto tapahtuu joko niin, että opiskelija välittää dokumentit uuteen oppilaitokseen tai tiedot siirretään suoraan peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen opiskelijan ja hänen huoltajansa suostumuksella. Joillakin alueilla tämä nivelvaiheen yhteistyö oli organisoitua, vuosittain toistuvaa toimintaa alueen kaikkien peruskoulujen kanssa. Selvää kehittymistä ilmeni Honkasen (2005, 186) tutkimuksessa peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen yhteistyössä. Siirtymätuki oli tehty suunnitelmallisesti, se oli säännöllistä toimintaa ja se tehtiin yhteistyössä peruskoulun ja ammatillisen oppilaitoksen erityisopettajien ja opinto-ohjaajien kanssa.

Osa oppilaista valitaan suoraan erityisryhmiin, jolloin erityisopetuspäätös ennakoidaan. Yleensä nämä oppilaat ovat olleet jo peruskoulussa erityisopetukseen siirrettyjä ja opiskelleet yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Automaattisesti ei oppilasta kuitenkaan siirretty erityisopetukseen, vaikka hän oli ollut peruskoulussa erityisopetuksessa. Tilanne arvioitiin kunkin kohdalla erikseen ja tavallisempaa oli, että opiskelu aloitettiin tutkinnon tavoittein, mutta varauduttiin tukitoimiin.

Ennen koulutusta saadaan lähtötietoja myös opiskelijavalinnan kautta. Varsinkin joustava valinta ja valintakokeet haastatteluineen mahdollistavat erityisen tuentarpeen kartoittamisen etukäteen. Ongelmallisiksi koettiin jälkivalinta ja peruskoulun ulkopuolelta tulevat opiskelijat, joiden kohdalla

etukäteinen tiedonkeruu on hankalaa. Opiskelijatietojen keräämisestä vastaa tavallisesti apulaisrehtori, erityisopettaja, opinto-ohjaaja tai kuraattori. Mikäli oppilaitoksessa on erityisopetuksesta vastaava henkilö, on hän yleensä vahvasti mukana lähtötietojen keräämisessä ja erityisopetuksen resurssien suunnittelussa. Ryhmänohjaajan vastuu astuu kuvaan opintojen alkuvaiheessa, kun opintoja aloitetaan ja erityisopetuksesta päätetään.

Opiskelun alkuvaiheessa oli erittäin tavallista, että eri henkilöstöryhmät kävivät uusien opiskelijoiden kanssa keskustelut, joiden kautta erityisopetuksen tarvetta kartoitettiin. Tavoitteena oli myös tulla tutuksi ja luoda turvallista ja välittävää ilmapiiriä uusien opiskelijoiden aloittaa opiskelunsa. Ryhmänohjaajan tehtävänä oli tavallisesti tarkistaa peruskoulun päättötodistus ja mahdolliset yksilöllistetyt oppimäärät.

Opiskelun alkuun liittyi myös lähtötietojen siirtäminen muille opettajille. Usein tämä vaihe on kriittinen opiskelijan tukemisen kannalta. Kaikkien opiskelijaa opettavien sekä opiskelijahuollon henkilöiden tulisi saada tiedot tuen tarpeesta. Tavallisesti tiedon siirto oli opinto-ohjaajien, kuraattorien, terveydenhoitajien, erityisopettajien tai yleisesti opiskelijahuoltohenkilöstön vastuulla. Myös opettaja tai ryhmänohjaaja saatettiin nimetä tiedon siirtämisestä vastuulliseksi. Winterbourne (1991) esittää, että parhaiten keskeinen tieto on siirrettävissä lyhyissä henkilökunnan välisissä tapaamisissa.

Tiedon keräämisen jälkeen pohditaan sitä, ketkä opiskelijoista tarvitsevat niin paljon tukea, että opetus tulee antaa erityisopetuksena. Opiskelijoita seurataan jonkin aikaa ja tukea pyritään antamaan ilman erityisopetuspäätöstä. Tyypillistä oli, että opiskelijoille järjestettiin tukiopetusta ja lukiopetusta lieviin oppimisen vaikeuksiin. Tätä tukea voitaisiin kutsua yleiseksi tueksi, joka kohdistuu kaikkiin opiskelijoihin. Näitä ovat tavalliset opiskelijahuollon palvelut, opinto-ohjaajan ja kuraattorin palvelut ja opettajien antama tuki. Jahnukainen (2002, 24–23) käyttää käsitettä ideaalisessa palvelustrategiamallissa ja omassa tutkimuksessaan se määrittyy selkeästi. Opiskelijoiden havainnointia ja oppimisen edistymisen seuranta tekevät pääasiassa opettajat ja ryhmänohjaaja, joka hallitsee oman ryhmänsä opiskelijoiden opintojen tilanteen, poissaolot, suorittamattomat opinnot tai opiskelijan olemiseen ja käyttäytymiseen liittyvät ongelmat. Mikäli näiden havaintojen perusteella on syytä ryhtyä toimenpiteisiin, ottaa ryhmänohjaaja yhteyttä opiskelijahuoltohenkilöstöön, jonka kanssa pohditaan tuen tarvetta ja mahdollisesti päätetään toimintatavoista. Avainasemassa näissä tilanteissa oli mahdollinen erityisopetuksesta vastaava henkilö.

Moniammatillinen toimintatapa tuntui olevan tavallinen. Opiskelija ja alaikäisen opiskelijan vanhemmat otetaan mukaan erityisopetuksen prosessiin. Erityisopetuksesta päättäminen oli näissä opetussuunnitelmissa harkittu ja tutkittu asia ja päätöksen tekemiseen osallistui useita henkilöitä. Ellei oppimiskartoituksia tai testejä ollut aikaisemmin tehty, tehtiin ne tässä vaiheessa kuten haastattelutkin. Mahdollista oli myös ohjata opiskelija tarkempiin selvityksiin oppilaitoksen ulkopuolelle. Esityksen erityisopetuksen antamisesta tekee yleensä opiskelijahuoltoryhmä tai ryhmänohjaaja, mutta myös koulutusala-johtaja, apulaisrehtori tai vastaava pedagoginen lähiesimies saattoi toimia

esittelijänä. Mitä esitys sisältää, jäi hämärän peittoon. Opetussuunnitelmien perusteella ei voitu päätellä, sisältääkö se esimerkiksi esityksen siitä, mitä palveluja kyseinen opiskelija oppimisensa tueksi tarvitsee, mistä ne hankitaan, kuka asiaa hoitaa ja mitä palvelut saavat maksaa tai miten oppimista seurataan.

Erityisopetus päätöksen tekee tavallisesti rehtori tai apulaisrehtori opiskelija-huoltotyöryhmän esityksen pohjalta. Mikäli koulutuksen järjestäjällä on erityisopetuksesta vastaava työryhmä, saattaa sen vastuulla olla päätöksen tai esityksen tekeminen. Myös muita moniammatillisia ryhmiä mainittiin päätöksen tekijöinä. Tavallisesti niihin kuului johdon, opiskelijahuollon ja erityisopetuksesta vastaavien henkilöiden edustajia sekä opiskelijan ryhmänohjaaja ja opettajia. Päätöksen muotoa tai sisältöä ei kuvattu, joten kovin syvälle toiminnan kuvaukseen ei tämän tutkimuksen kautta päästy. Olisi ollut mielenkiintoista saada tietää, miten erityisopetuksen menetelmät ja toimenpiteet päätöksissä kuvataan ja millaisia konkreettisia tehtäviä siinä annetaan ja miten suunniteltujen toimenpiteiden toteutumista ja tuloksia seurataan. Opiskelijan tai huoltajien roolia erityisopetuksen päätöksen tekemisessä ei kuvattu. Mukauttamisesta tai jonkin opintokokonaisuuden vapauttamisesta saattoi joidenkin opetussuunnitelmien mukaan päättää kyseisen aineen opettaja tai alakohtainen opettajainkokous. Tästä ei käynyt selville, oliko erityisopetus päätös jo tehty ja mukauttamisesta päätettiin vasta sen jälkeen, vai oliko mukautuspäätös irrallaan erityisopetus päätöksestä.

Erityisopetuksen päätöksestä seuraa HOJKS:n tekeminen. Tavallisimmin sen tekee ryhmänohjaaja yhdessä opiskelijan kanssa ja tukena ovat erityisopetuksesta vastaava henkilö, opinto-ohjaaja tai kuraattori, tai se laaditaan yhteistyössä opiskelijahuollon edustajien kanssa. Kaikille yhteisten opintojen opettajien osuutta ja mukaan ottamista painotettiin joissakin opetussuunnitelmissa. Muutamissa opetussuunnitelmissa mainittiin, että HOJKS:n laatii opinto-ohjaaja tai linjan vastaava, mutta nämä olivat harvinaisia. Suurimmassa osassa opetussuunnitelmia päävastuu HOJKS:ista oli ryhmänohjaajilla ja opiskelijalla itsellään. Samoin oppimisen edistymisen seuranta oli pääasiassa ryhmänohjaajan tehtävä.

Erityisopetus muodostuu suurelta osin ajan ja huomion antamisesta opiskelijalle. Tässä työssä opettajien tukena oli muita ihmisiä, kuten opinto-ohjaajat, erityisopettajat ja muut erityisopetuksesta vastaavat henkilöt. Erityisopettajan roolia kuvaa seuraava lainaus:

Erityisopettaja ottaa yhteyksiä ulospäin ja on apuna tunneilla. (66015)

Erityisopetuksen seurannasta ja arvioinnista vastaavat opiskelijahuoltoryhmä, erityisopetuksesta vastaava tiimi, erityisopettaja tai ryhmänvastaava. Joissakin opetussuunnitelmissa opinto-ohjaajalla tai koulutusala vastaavalla oli seurantavelvoite. Kokonaisvastuu erityisopetuksen järjestämisestä oli tavallisesti rehtorilla, opiskelijahuollolla tai erityisopetuksesta vastaavalla henkilöllä, jonka työkuva on hyvin monipuolinen.

Pääerva koordinoi ja arvioi erityisopetuksen tarpeet ja resurssit koulutusaloittain, tekee erityisopetuksen talousarvion, suunnittelee koulunkäyntiavustajien tarpeen, tekee osastokierroksia, erityisopetuksesta tiedottaminen ja koulutuksen järjestäminen henkilöstölle. Ohjaa ja avustaa HOJKS-prosessissa, tekee lähtötasotestien yhteenvedot, hoitaa tilastoinnin ja on yhteydessä erityisopetuksen asioissa oppilaitoksen ulkopuolisiin sidosryhmiin. (13043)

Yksittäisissä tapauksissa mainittiin vastuuhenkilöksi sosiaalikuraattori, apulaisrehtori tai koulutusalojohtaja. Oppilaitoksen tasolla erityisopetuksesta vastasi yksikön johtaja, erityisopetuksesta vastaava henkilö tai ryhmä tai erityisopettaja. Erityisopetuksen vastuu saattoi olla myös koulutusalojohtainen ja tällöin se oli yleensä koulutusalojohtajalla tai koulutusalojohtaisella erityisopetuksen vastaavalla. Tämä tilanne oli tavallisempi suurilla koulutuksen järjestäjillä, joilla on monta oppilaitosta ja monia koulutusaloja.

Erityisopetuksen kehittäminen oli ajankohtainen asia monien koulutuksen järjestäjien kohdalla. Kehittämissuhteissa oli tavallisesti erityisopetuksen tiimi tai opiskelijahuoltotyöryhmä yhdessä opettajien kanssa. Laadutyö oli toinen asia, jota erityisopetuksen suunnitelmissa sivuttiin. Laadusta vastaava ryhmä seuraa myös erityisopetuksen järjestämistä ja tarvittaessa ohjeistaa erityisopetuksesta vastaavia henkilöitä. Laadukkaaseen erityisopetukseen katsottiin sisältyvän asiantunteva henkilöstö (täydennyskoulutus), riittävät resurssit, tilat, laitteet ja materiaalit sekä turvallinen ja yksilöllistä oppimista tukeva oppimisympäristö. Laadukkaaseen erityisopetukseen katsottiin myös kuuluvan yhteistyö huoltajien, opiskelijan tukena olevan verkoston ja työnantajien kanssa.

Erityisopetuspäätöksen purkaminen mainittiin suurimmassa osassa erityisopetuksen suunnitelmia, mutta purkamiseen liittyvää päätösprosessia ei kuvattu missään suunnitelmassa. Kovin vahvasti ei tutkituissa erityisopetussuunnitelmissa paneuduttu myöskään koulutuksen jälkeiseen aikaan. Työssäoppimapaikan kautta työllistymisen tukeminen sekä kotikunnan kanssa tehtävä yhteistyö olivat tavallisimpia mainintoja. Muutamissa erityisopetuksen suunnitelmissa linjattiin selkeästi opiskelijan työllistymisen tukeminen:

Työllistymissuunnitelman tekevät ryhmänohjaaja, koulunkäyntiavustaja, työelämän edustaja, opo ja muut asiantuntijat. (33039)

Koulutukseen yhdistetään elämänhallintaa ja työkykyä parantavaa toimintaa, kuten kuntoutusta, työkokeiluja, ohjattua työnhaku- ja valmennuspalveluja. (64025)

Ammatillisen erityisopettajan tehtävänä on yhä enenevässä määrin erityisopetuksen asiantuntijana toimiminen. Rooliin saattaa kuulua myös erityisopiskelijoiden etujen ajaminen, heidän asioidensa esille tuominen ja heidän puolustamisensa (Hirvonen 2006, 118).

5.6.9 Erityisopetuksen voimavarat

Opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että erityisopetukseen tulee varata riittävät voimavarat (Opetushallitus 2001, 77). Koulutuksen järjestäjistä 27 % oli kuvannut nämä voimavarat. Niiden kuvaus korreloi merkitsevästi kokonaisopiskelijamäärän ($\chi^2(3) = 16,142$, $p = 0,001$), erityisopiskelijoiden määrän ($\chi^2(3) = 16,153$, $p = 0,001$) sekä valmentavan koulutuksen järjestämisen ($\chi^2(3) = 12,154$, $p = 0,000$) kanssa. Erityisopetuksen voimavarojen kuvaukset korreloivat lisäksi positiivisesti erityisopiskelijoiden prosentuaalisen määrän ja koulutusalojen lukumäärän kanssa. Voimavarojen kuvauksessa ei ollut oleellisia läänikohtaisia eroja. Kuntayhtymien opetussuunnitelmissa voimavarat oli kuvattu useimmin (41 %), kuntien seuraavaksi (27 %) ja yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa harvimminkin (17 %).

Sisällönanalyyseissä sisällyttiin erityisopetuksen voimavaroiksi ryhmänohjaajien lisäresurssit tai lukiopettajan työn, erityisopetuksesta vastaavat työryhmät ja henkilöt, samanaikaisopetuksen, pienryhmät ja niiden henkilöstökulut, koulunkäyntiavustajat, sosiaalityöntekijät, lisätyt opiskelijahuollon palvelut sekä tilat ja erityisopetuksen materiaalit. Syvennetyn analyysin perusteella ($n = 55$) vain muutamassa opetussuunnitelmassa resurssit oli kuvattu selkeästi ja systemaattisesti. Seuraava lainaus oli samansisältöisenä kolmessa eri opetussuunnitelmassa, joten oppilaitosten välistä yhteistyötä on selvästi havaittavissa.

Erityisopiskelijasta tulevasta 0,5-kertaisesta opiskelijakohtaisesta valtionosuusnormista tulee 1/6 yhteisten opintojen erityisopetukseen. Erityisopiskelijaresurssista 5/6 tulee osastojen käyttöön erityisopiskelijoidensa suhteessa. Tällä resurssilla hoidetaan ammatillisten aineiden erityisopetustarve, lisätyt opiskelijapalvelut sekä erityisopetuksen koordinointi. Erityisopetukseen suunnattua resurssia käytetään opetukseen, tukitoimien järjestämiseen, opetus- ja apuvälineiden hankintaan, suunnitteluun ja koulutukseen. (33017, 16026, 24009.)

Useimmiten resurssit oli sidottu erityisopiskelijoiden lukumäärään ja vastuu niiden oikeasta kohdentamisesta oli johdolla ja käytännön jakaminen tapahtui rehtorien ja koulutusalojohtajien toimesta.

Aloittavien opiskelijoiden ryhmänohjaajalle varataan resurssia suunnitelman tekemiseen 10 tuntia / opiskelija ja suunnitelman seurannalle lukuvuoden aikana 5 tuntia / opiskelija. Jatkavien opiskelijoiden ryhmänohjaajille varataan resurssia 5 tuntia / opiskelija. ...Tarvittavien tukitoimien perusteella rehtori tai hänen määräämänsä henkilö tekee opiskelijahuoltoryhmän esityksestä päätöksen lisäresurssista henkilökohtaisesti. (14023)

Yksittäisissä tapauksissa oli käytännön kentällä toimivilla opettajilla mahdollisuus kohdentaa erityisopetuksen voimavaroja itsenäisesti. Koska kattavia kuvauksia resursoinnista löytyi kovin vähän, ei yhteenvetoa tai yleistyksiä ole mielekäästä tehdä.

Kyselyn kautta selvitin opettajien näkemystä siitä, miten hyvin he saattoivat opetussuunnitelmasta saada selville erityisopetuksen käyttöön varatut lisäresurssit. Vastaaajista 25 % ilmoitti, että ne löytyvät heidän opetussuunnitelmistaan. Oleellista eroa ei ollut ammatillisten ja erityisoppilaitosten kesken. Kaikista heikoimmin resurssit tunnettiin kuntien oppilaitoksissa, joissa peräti 21 % vastaaajista ilmoitti, ettei resursseja ole kuvattu eikä yksikään vastaaajista ollut sitä mieltä, että ne sieltä löytyisivät. Samantyyppisiä vastauksia antoivat kunta-yhtymien vastaajat. Paras tilanne oli yksityisissä oppilaitoksissa, joiden vastaajat olivat 35 %:sti sitä mieltä, että resurssit on kuvattu opetussuunnitelmissa. Useimmiten resurssit oli kuvattu Oulun läänissä (55 %) ja harvimminkin Lapin läänissä, jossa peräti 40 % vastaaajista oli sitä mieltä, ettei resursseja ollut kuvattu opetussuunnitelmissa ollenkaan. Resurssit oli heikoimmin kuvattu niissä oppilaitoksissa, joissa erityisopiskelijoita oli erittäin vähän tai erittäin paljon.

Opetussuunnitelma-analyysin ja kyselyn antamat tulokset olivat hyvin yhteneväiset eli erityisopetuksen lisäresurssit on kuvattu heikosti opetussuunnitelmissa.

5.7 HOJKS

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten koulutuksen järjestäjät ovat kuvanneet opetussuunnitelmissa HOJKS-prosessia ja siihen liittyviä toimenpiteitä. Erityisesti tarkastelen opiskelijoiden taustatietojen keräämistä ja hyödyntämistä sekä erityisopetuksen perusteen määrittämistä.

5.7.1 *Erityisopiskelijoiden tunnistaminen*

Erityisopetuksen järjestämisen perustan muodostavat erityisopiskelijoiden tunnistaminen ja HOJKS-prosessi. Osa opiskelijoista on peruskoulussa saanut erityisopetusta ja jo valintavaiheessa tiedetään opiskelijan erityiset tarpeet. Osa opiskelijoista saapuu oppilaitokseen ilman, että ennalta tiedetään heidän olevan erityisopetuksen tarpeessa tai tarve ilmenee vasta opintojen aikana. Joissakin oppilaitoksissa erityisopetusta suunnataan tietyn tyyppisille opiskelijoille ja rajataan joitakin ryhmiä opetuksen ulkopuolelle. Kohderyhmänä voivat olla peruskoulussa yksilöllisiä (aikaisemmin mukautettuja) oppimääriä suorittaneet, syrjäytymisvaarassa olevat nuoret, joilla on oppimis- ja motivaatio-ongelmia. Tällöin opiskelijoiden tarpeista on jo karkealla tasolla tietoa.

Koulutuksen ulkopuolelle on rajattu joissakin opetussuunnitelmissa kehitysvammaiset tai vaikeavammaiset opiskelijat, joiden koulutuksen katsotaan kuuluvan ammatillisille erityisoppilaitoksille. Rinteen ja Kivirauman (2003, 23) kuvaamat koulutukselliset solidaarisuuden ja integraation mekanismit eivät siten kosketa näitä opiskelijoita. Yleiseksi mielikuvaksi jäi, ettei vamman, sairauden tai vaikeuden laatu muutoin vaikuta opiskelijavalintoihin eikä koulutuksen

järjestäjät aseta tarkkoja rajauksia opiskelijoiden ”laadulle”. Opiskelijalta kuitenkin odotetaan riittävää kognitiivista tasoa, jotta hän selviää oppimisympäristöissä ja hänellä on ainakin jonkinlainen todennäköisyys selviytyä tutkinnon tavoitteista.

Kyselyn perusteella noin puolet opettajista katsoo, että erityisopetuksen tarpeessa olevat opiskelijat tunnustetaan hyvin ja vain 3 % vastaajista oli sitä miltä, ettei heitä tunnusteta. Loput vastaajat asettuivat välimaastoon, joten jonkin verran epäilyjä tunnustamattomuudesta esiintyy puolella vastaajista. Erityisopiskelijat tunnustetaan selkeästi paremmin erityisoppilaitoksissa (81 %) kuin ammatillisissa oppilaitoksissa (27 %). Tämä on ymmärrettävää, koska erityisoppilaitoksiin valitaan pelkästään erityisopetuksen tarpeessa olevia opiskelijoita ja tunnustamisprosentin tulee olla erittäin suuri. Tässä suhteessa oppilaitostyypit ovat täysin eri asemassa ja erityisoppilaitosten tuloksen pitäisi oikeastaan olla vielä lähempänä 100 %:ia. Erityisoppilaitosten opettajat saattavat vastatessaan kuitenkin ajatella tunnustamista hyvin syvällisesti ja kokea, että tunnustaminen on liian pinnallista ja he odottaisivat syvempää oppimisvaikeuden analyysiä.

Parhaiten erityisopiskelijat tunnustetaan valtion oppilaitoksissa (89 %) ja yksityisissä oppilaitoksissa (67 %). Kuntien (21 %) ja kuntayhtymien (26 %) oppilaitoksissa erityisopiskelijat tunnustetaan heikommin. Eroa selittää vahvasti se, että vastaajista lähes puolet tulee erityisoppilaitoksista, jotka puolestaan ovat pääsääntöisesti joko valtion tai yksityisten koulutuksen järjestäjien ylläpitämiä. Etelä-, Länsi- ja Itä-Suomen lääneissä erityisopiskelijat tunnustettiin paremmin kuin Oulun ja Lapin lääneissä. Jos oppilaitoksessa järjestetään valmentavaa koulutusta, tunnustetaan erityisopiskelijat helpommin kuin siinä tapauksessa, että tätä koulutusta ei järjestetä. Pienemmissä, alle 250 opiskelijan oppilaitoksissa erityisopiskelijat tunnustetaan paremmin (77 %) kuin suuremmissa oppilaitoksissa, joissa keskimäärin vain 30 % opettajista oli sitä mieltä, että erityisopiskelijat tunnustetaan hyvin. Erityisopiskelijat tunnustetaan heikosti myös silloin, kun oppilaitoksessa on erittäin vähän opiskelijoita.

5.7.2 HOJKS:n laatiminen

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityisopetusta tarvitsevalle opiskelijalle on laadittava kirjallinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Opetushallitus 2001, 86). Tämän oli kirjannut opetussuunnitelmiin 84 % materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä. Kyselyn perusteella 75 % vastaajista ilmoitti, että HOJKS laaditaan asianmukaisesti kaikille erityisopiskelijoille. Tulokset olivat siten molempien tutkimustapojen valossa samansuuntaisia.

Sisällönanalyysin perusteella HOJKS:n laatiminen oli kuvattu useimmiten Itä-Suomen läänissä (100 %) ja muissakin lääneissä luku oli 80 %:n tuntumassa. HOJKS:n laatiminen korreloi erittäin merkittävästi kokonaisopiskelijamäärän ($\chi^2(3) = 17,768$, $p = 0,000$) ja erityisopiskelijoiden määrän ($\chi^2(3) = 27,844$,

$p = 0,000$) sekä merkitsevästi valmentavan koulutuksen järjestämisen ($\chi^2(1) = 11,464$, $p = 0,001$) suhteen. Useimmiten kuvaus esiintyi kuntien (94 %) ja kuntayhtymien (92 %) opetussuunnitelmissa ja harvemmin yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (70 %). Erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(2) = 12,410$, $p = 0,002$).

Ammatillisessa koulutuksessa on alaikäisiä nuoria ja silloin HOJKSin laatimisessa on tavallisesti mukana opiskelijan huoltaja. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan sen laatimisessa tulee olla mukana tarvittaessa myös aikaisemman koulun ja opiskelijahuollon edustajia (Opetushallitus 2001, 86). Opetussuunnitelma-analyysin perusteella määräyksen oli sisällyttänyt opetussuunnitelmiinsa 69 % materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä. Erot eri läänien välillä olivat huomattavan suuret; sillä Itä-Suomen läänissä HOJKS-yhteistyötä tehtiin 100 %:ssa tapauksista ja Oulun läänissä vain 39 %:ssa. Opiskelijahuolto on mukana HOJKS-prosessissa sisällönanalyysin mukaan 73 %:sti ja kyselyn mukaan 58 %:sti. Kyselyssä 54 % vastaajista ilmoitti, että opiskelija on aina mukana HOJKSin laatimisessa ja sidosryhmiä HOJKS-neuvotteluihin kutsuu 68 % vastaajista. Kyselyn ja opetussuunnitelma-analyysin tulokset olivat samansuuntaisia eikä niiden välillä ollut oleellisia ristiriitaisuuksia.

Kyselyn perusteella HOJKS laaditaan todennäköisemmin erityisoppilaitoksessa (86 %) kuin ammatillisessa oppilaitoksessa (67 %), todennäköisemmin valtion ja yksityisten oppilaitoksissa kuin kuntien ja kuntayhtymien oppilaitoksissa. Erot ovat luonteivia, koska erityisoppilaitoksissa kaikilla opiskelijoissa tulee olla HOJKS ja erityisoppilaitokset ovat joko valtion tai yksityisten omistamia. HOJKS on laadittu todennäköisimmin silloin, kun opiskelijoita ja erityisopiskelijoita on erittäin vähän.

Opiskelijan oppimista ja opiskelijalle annettavaa tukea tulee seurata koko opiskelun ajan ja henkilökohtaisia tavoitteita ja tukitoimia tulee muuttaa tarpeen mukaan. Opetussuunnitelmien sisällönanalyysissä seuranta tuli esille HOJKS-prosessien etenemistä kuvaavissa kaavioissa, mutta kovin syvällisesti sitä ei käsitelty, vaikka 65 % koulutuksen järjestäjistä oli sisällyttänyt sen opetussuunnitelmiin. Alueellisesti tilanne on paras Lapin läänissä (86 %) ja heikoin Oulun läänissä (31 %).

5.7.3 Tiedonlähteet HOJKSin tekemistä varten

HOJKSin laatimista varten tarvitaan tietoa siitä, miksi opiskelija tarvitsee erityisopetusta, miten se tulisi järjestää ja millaisia tukitarpeita opiskelijalla tulisi olla. Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden tarpeista tieto siirtyy usein opettajien, opinto-ohjaajien ja muiden viranomaisten välityksellä. Tietojen saaminen oppilaitoksen sijaintikunnan peruskouluista ja viranomaisilta tuntui olevan helpompaa kuin niiden saaminen vieraspaikkakuntalaisista opiskelijoista. Kumpaakin varten olivat koulutuksen järjestäjät luoneet toimintaohjeita. Muutamilla alueilla tämä nivelvaiheen yhteistyö oli erittäin hyvin organisoitu ja

tietojen siirtoon oli kehitetty vakiintunut ja toimiva järjestelmä. Suurimmassa osassa tiedonsiirto oli kuitenkin vähemmän suunniteltua ja joissakin opetus-suunnitelmissa asiaa ei käsitelty ollenkaan.

Kyselyn avulla kartoitin peruskoulujen ja ammatillisten oppilaitosten välisen yhteistyön määrää. Puolet vastaajista ilmoitti, että alueen peruskoulujen kanssa tehdään yhteistyötä tietojen saamiseksi. Yhteistyön tekemistä painottivat enemmän ammatillisten oppilaitosten opettajat (60 %) kuin erityisoppilaitosten opettajat (37 %). Kuntien (64 %) ja kuntayhtymien (62 %) vastaajat katsoivat selvästi useammin yhteistyötä tehtävän kuin valtion (43 %) ja yksityisten oppilaitosten (28 %) vastaajat. Läänien välillä ei ollut suurta eroa, mutta tässä kohden Etelä-Suomen lääni poikkesi muista lääneistä sikäli, että vastaajat kokivat yhteistyötä tehtävän vähemmän kuin muissa lääneissä. Nivelvaiheen yhteistyötä tehtiin useammin niissä oppilaitoksissa, joissa oli paljon opiskelijoita. Erityisopiskelijoiden määrä ei näyttänyt vaikuttavan systemaattisesti yhteistyöhön, vaikka vähiten yhteistyötä ilmoitettiin tehtävän niissä oppilaitoksissa, joissa oli vain vähän erityisopiskelijoita.

Jos tietoa ei saatu peruskoulusta, kerättiin sitä opiskelijoiden todistuksista, koulutuskokeiluista, opiskelijavalintadokumenteista, opiskelijoilta itseltään, heidän vanhemmiltaan, lähtötasokartoituksista, opettajien tekemistä havainnoista sekä muilta viranomaisilta. Tiedon keräämistä käsiteltiinkin lähes kaikissa opetussuunnitelmissa, sen merkitys opiskelun kannalta ymmärrettiin ja toimintaa pyrittiin kehittämään. Tiedon keräämisestä vastasivat yleensä erityisopettajat, opinto-ohjaajat ja kuraattorit sekä erityisryhmien opettajat. Terveystoimijat osallistuivat tietojen vaihtoon oman asiantuntemuksensa puitteissa.

Saatuja tietoja hyödynnettiin, kun tehtiin päätöksiä erityisopetuksen antamisesta, pienryhmäopetuksesta, tukitoimenpiteistä tai varauduttiin opiskelijan tarkempaan seurantaan. Ne vaikuttivat oppilaitoksen työjärjestykseen, opettajien, avustajien, ohjaajien ja muiden erityisopetuksen parissa työskentelevien työhön ja työtunteihin kuin myös tila- ja materiaaliorganisaatioihin, joten ennakkosuunnittelu koettiin hyvin tärkeäksi.

Kyselyn avulla pyrin saamaan valaistusta siihen miten opettajat kokivat taustatiedoilla olevan merkitystä erityisopetuksen järjestämisessä. Suurin osa (55 %) vastaajista koki, että niillä on tärkeä merkitys opetusta suunniteltaessa. Opetussuunnitelma-analyysistä saadun tuloksen mukaan tietoja myös hyödynnetään ammatillisessa koulutuksessa. Niitä hyödynnettiin yhtä usein ammatillisissa oppilaitoksissa kuin ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Kuntayhtymien opettajat kokivat taustatietojen merkityksen kaikkein tärkeimmäksi (61 %), hieman vähemmän tärkeäksi ne kokivat valtion oppilaitosten opettajat (59 %) ja vähiten niitä arvostivat kuntien opettajat (43 %).

Varsinaisen koulutuksen alussa tehtiin lähtötasokartoituksia matematiikassa, äidinkieliä, ruotsin ja englannin kielessä sekä oppimistyylianalyysijä, lukitesti tai lukiseula. Oppimistyylianalyysien tavoitteena oli antaa tietoa opiskelijan oppimistavasta opettajalle, mutta myös opiskelijalle itselleen. Parissa opetussuunnitelmassa mainittiin myös ammattiaineiden tarpeisiin kehitetyt motoriset testit, jotka mittaavat silmän ja käden yhteistyötä ja hahmottamiskykyä.

Lähtötasotestien tekeminen oli yleensä joko aineenopettajan, ryhmänohjaajan tai opinto-ohjaajan vastuulla ja niistä saatujen tietojen siirtäminen oli joko ryhmän-ohjaajan tai opinto-ohjaajan vastuulla. Opiskelijan ja hänen huoltajiensa haastattelujen ja lomakemuotoisten kartoitusten kautta saatiin lisää tietoa. Haastattelun tekivät tavallisesti ryhmänohjaaja, opinto-ohjaaja, kuraattori ja terveydenhoitaja. Kovin tarkkaa kuvausta ei annettu siitä, miten ja missä kyseisiä tietoja käytettiin. Vaikutelmaksi jäi, että tietojen hyödyntäminen jäi opettajien ja ryhmänohjaajien vastuulle ja opettajan ammattitaidon varaan. Selkeää ohjeistusta niiden hyödyntämisestä esimerkiksi HOJKS:n tekemiseen tai opetuksen yksilöllistämiseen ei opetussuunnitelmissa ollut. Dokumentoitu erityispedagogiikka pysähtyi ja tilalle astui hiljainen tieto, äänetön osaaminen.

Uuden opiskelijan lähtötason määrittämiseen käytettiin opetussuunnitelma-analyysin mukaan runsaasti aikaa ja työvoimaa. Peruskoulusta saatavat tiedot kuten siirtoHOJKS:t, opettajien, opinto-ohjaajien ja kuraattorien käymät tiedonsiirtopalaverit sekä todistukset edellyttävät tiedon käsittelyä ja siirtämistä varsinaiseen HOJKSiin. Joustavan valinnan tietoja käytettiin laajasti hyväksi. Haastattelujen, kartoitusten ja testien tavoitteena oli löytää ne opiskelijat, joiden opintojen etenemiseen tulisi kiinnittää erityisesti huomiota. Kartoitusten perusteella määriteltiin myös ne opiskelijat, joille annetaan erityisopetusta heti alusta alkaen. Yksilölliset tavoitteet ja oikea vaatimustaso pyritään asettamaan saatujen lähtötasotietojen avulla. Tulkkien, henkilökohtaisten avustajien tai apuvälineiden tarve määriteltiin heti alusta lähtien. Opiskelijan kotikunta tavallisesti kustantaa nämä palvelut, joten niistä tulee sopia hyvissä ajoin ennen opintojen aloittamista. Määrittely tapahtuu suurimmalta osin pedagogisin perustein sekä opetussuunnitelma-analyysin että kyselyn antamien tulosten mukaan, joten tässä tutkimuksessa ei Vehmaan esittämästä erityisopetuksen medikalisoitumisesta ole näyttöä (Vehmas 2005, 101).

5.7.4 HOJKS:n sisältö

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus 2001, 86) HOJKSiin tulee sisältyä yksilöllisiin tavoitteisiin perustuva henkilökohtainen opetussuunnitelma, opiskelijan saamat palvelu- ja tukitoimet vastuuhenkilöineen sekä erityisopetuksen peruste. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman merkitys osoitautui opetussuunnitelma-analyysin perusteella vähäiseksi, joten tarkastelen sitä ensin lyhyesti ja käsittelen myöhemmin omissa luvuissaan kaksi viimeistä kohtaa, jotka muodostavat HOJKS:n keskeisen sisällön.

Henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa määritellään opiskelijan yksilölliset oppimisen tavoitteet (Opetushallitus 2001, 86), joista tavallisimmin mainitaan opetuksen mukauttaminen yhden tai useamman opintokokonaisuuden osalta. Tämän yksilöllisiin tavoitteisiin perustuvan henkilökohtaisen opetussuunnitelman oli opetussuunnitelmiin sisällyttänyt 77 % koulutuksen järjestäjistä. Suunnitelma oli tehty todennäköisimmin silloin, kun koulutuksen järjestäjällä oli paljon koulutusaloja, opiskelijoita ja erityisopiskelijoita sekä lupa järjestää

valmentavaa koulutusta. Yleisimmin se oli mainittu silloin, kun koulutuksen järjestäjänä toimii kunta tai kuntayhtymä ja harvemmin silloin, kun koulutuksen järjestäjä on yksityinen. Vaikka henkilökohtainen opetussuunnitelma oli mainittu suurimmassa osassa opetussuunnitelmia, jäi sen merkitys tämän tutkimuksen perusteella hyvin vähäiseksi. Vaikutelmaksi jäi, että se sisältyi erottamattomana osana HOPSiin ja HOJKSiin.

Tarkempaan analyysiin valitsin vielä 28 opetussuunnitelmaa, joissa HOJKS-prosessi oli kuvattu opetussuunnitelman perusteiden edellyttämällä tavalla ja tarkkuudella. Niissä prosessin kulku ja siihen liittyvät vastuut oli kuvattu kattavasti, samoin erityisopetuksen peruste ja erityisopetuksen toimenpiteet. Yksittäisen opiskelijan kanssa tehtävän työn kuvausta ei opetussuunnitelmista löytynyt juuri ollenkaan. Kuvaukset olivat suunnitelmia, toimijoiden nimeämistä, toimintaketjujen kuvausta ja hallinnon näkökulmasta lähtevää kuvausta. HOJKSin kuvaus yksittäisen opiskelijan tukiprosessina jäikin useimmiten ohueksi ja köyhäksi. Parhaiten oli käsitelty erityisopetuksen perusteen määrittely.

Kyselyn avulla pyrin selvittämään myös HOJKSin ohjaavuutta. Vastaajista 56 % katsoi, että HOJKS ohjaa erityisopiskelijan opintoja. Erityisoppilaitosten vastaajat näkivät huomattavasti useammin (77 %), että HOJKS ohjaa opintoja kuin ammatillisten oppilaitosten vastaajat (41 %). Valtion ja yksityisten oppilaitosten vastaajat olivat selvästi useimmin sitä mieltä, että HOJKS ohjaa opiskelijan opintoja kuin kuntayhtymien tai kuntien vastaajat. Pienemmissä oppilaitoksissa HOJKSin nähtiin ohjaavan opintoja paremmin kuin suuremmissa oppilaitoksissa.

Erityisopetuksen laatuun kiinnitettiin joissakin opetussuunnitelmissa huomiota. Laatu arvioitiin kuitenkin HOJKS-työryhmän tai HOJKS-prosessin kautta, ei opiskelijan edistymisen kautta. Vaikutelmaksi jäi, että yksilöllinen HOJKS-työskentely opiskelijan kanssa on vielä niin uutta, että sen jäsentäminen ja kuvaaminen on hankalaa. Erityisopetuksessa ollaan yleisesti vielä siinä vaiheessa, että mietitään rakenteita ja toimintaprosesseja, ei toiminnan kohdetta tai tulosta, sillä oppimistuloksia ei käsitelty yhdessäkään opetussuunnitelmassa.

Yhdessäkään opetussuunnitelmassa ei puututtu opiskelijan oikeusturvaan tai valitusoikeuteen, jos hän ei saa luvattua palvelua tai HOJKSiin kirjatut toimenpiteet eivät toteudu. Tämä siitä huolimatta, että suomalainen HOJKS-kulttuuri on Valanteen (2002, 72) mukaan saanut paljon vaikutteita Yhdysvalloista, jossa vaikeavammaiseltaakaan oppilaalta ei voida millään perusteella evätä oikeutta opiskella yhdessä muiden ikäistensä kanssa. Lisäksi siellä edellytetään tarkkaa seuranta HOJKSin toteutumisen suhteen. Suomalaisessa käytännössä taas painotetaan niitä syitä, joiden vuoksi oppilas ei saavuta määriteltyjä tavoitteita. Myös Englannissa ja Ruotsissa korostetaan palvelujen saajan eli opiskelijan oikeuksia enemmän kuin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Saksassa ammatillisen erityisopetuksen järjestäminen on hajanaista eikä oppivelvollisuus-koulun jälkeistä koulutusta ole systemaattisesti suunniteltu erityisnuorille, joten opiskelijan oikeuksiakaan ei ole tältä kannalta käsitelty.

5.7.5 Opiskelijoille tarjottavat palvelu- ja tukitoimet

Opiskelijoille tarjottavat palvelu- ja tukitoimet vastuuhenkilöineen oli kuvannut 32 % opetussuunnitelman lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä. Ne sisältyivät tavallisesti erityisopetuksen järjestämisestä koskevaan osaan ja samassa yhteydessä kuvattiin myös HOJKS-prosessi yleisellä tasolla. Niissä ei yleensä kerrottu miten palveluja sovelletaan yksittäisten opiskelijoiden opintojen tukemiseen. Ilmeisesti ne kuuluvat opettajien ja muiden koulun työntekijöiden asiantuntijuuden alueeseen ja jäävät virallisten opetussuunnitelma-asiakirjojen ulottumattomiin. Yksittäisen opiskelijan HOJKS-asiakirjasta nämä kuvaukset todennäköisesti löytyisivät, mutta ne eivät enää kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

Kyselyn avulla halusin vielä selvittää mitkä olivat vastaajien kannalta kolme tavallisinta palvelua tai tukitoimenpidettä (taulukko 28), joita opiskelijoille tarjotaan. Tavoitteena oli selvittää sitä, mitä opettajat käsitteellä tarkoittavat.

Taulukko 28. *Erityisopetuksen tuki- ja palvelutoimenpiteet kyselyn mukaan (N = 175) erityisopettajien näkökulmasta*

	Yhteensä	Ammatillisen oppilaitoksen opettajat (n = 98)	Erityisoppilaitosten opettajat (n = 77)
Pienryhmä, paja, klinikka	105	83 %	17 %
Henkilökohtainen opetus	96	74 %	26 %
Toinen henkilö luokassa	75	64 %	36 %
Opiskelijahuollon palvelut	72	55 %	45 %
Opetusmenetelmät ja järjestelyt	59	44 %	56 %
Opetuksen mukauttaminen	40	61 %	39 %
Asumiseen, vapaa-aikaan harrastuksiin liittyvä tuki	22	0 %	100 %
Opetus-, ohjaus- ja tukihenkilöstö	15	78 %	22 %
Kuntoutus	11	33 %	67 %

Yleisimmäksi erityisopetuksen tuki- ja palvelutoimenpiteeksi nimettiin opetuksen eriyttäminen joko siten, että opiskelija opiskelee pienemmässä ryhmässä kokonaan tai osa-aikaisesti. Samaan kategoriaan kuuluvat osa-aikaisen henkilökohtaisen opetuksen tai tukiopetuksen antaminen silloin, kun opiskelu tapahtuu tavalliseen ryhmään integroituna. Yleistymään päin ovat samanaikaisopetus tai yleensä henkilöstön lisääminen. Luokassa voi tällöin opettajan apuna olla koulunkäyntiavustaja, ohjaaja, toinen opettaja tai muu henkilö. Kaikissa näissä on kyse useamman opettajan tai henkilön osallistumisesta opetustilanteeseen ja vuorovaikutusmahdollisuuksien lisäämisestä. Ammatilliset oppilaitokset mainitsivat useammin samanaikaisopetuksen, rinnanopetuksen tai koulunkäyntiavustajan kuin erityisoppilaitosten vastaajat. Vastauksissa korostuu

ihmisten ja sitä kautta lisääntyneen vuorovaikutuksen määrän merkitys erityisopetuksen toteuttamiselle, kuten seuraavassa lainauksessa kuvataan.

Oppilaitoksessa on ns. ammattimies-käytäntö, jolloin opettajan resurssi vapautuu erityisopiskelijalle tai ammattimies auttaa koulunkäyntiavustajan tavoin opiskelijaa esim. työtehtävien kanssa, opetusmenetelmien ja järjestelyjen ”tuominen” opiskelijan tarpeeseen. (kt)

Myös opiskelijahuoltoryhmät ja erityisopetuksen tiimit mainitaan selvästi useammin ammatillisten oppilaitosten opettajien vastauksissa kuin erityisoppilaitosten opettajien vastauksissa.

Pienryhmät, pajat ja klinikat mainitaan ammatillisten oppilaitosten opettajien vastauksissa useammin kuin erityisoppilaitosten vastauksissa. Ne toimivat opetuksen eriyttämisen keinoina ja niiden avulla lisätään vuorovaikutuksen määrää, joka on osoittautunut tässä tutkimuksessa ja myös Hirvosen (2006, 141) tutkimuksessa tärkeäksi erityisopetuksen keinoksi. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa pienryhmä on ilmeisesti niin itsestään selvä asia, ettei sitä enää mainita erityisopetuksen tukikeinona, koska jo oppilaitosten markkinoinnissa käytetään mainintaa pienistä opiskelijaryhmistä.

Ammatillisten erityisoppilaitosten vastaajat mainitsivat useammin henkilökohtaisen avustajan, opintojen yksilöllisen toteuttamisen, selkokieliisyyden, apuvälineet tai erilaiset spesifit opetusmenetelmät kuten strukturoitu opetus tai oppimistaitoja harjaannuttavat menetelmät. Myös oppimisympäristön esteettömyys mainitaan ammatillisten erityisoppilaitosten vastauksissa. Kuntoutus sekä asumiseen ja vapaa-aikaan liittyvät maininnat ovat yksinomaan ammatillisten erityisoppilaitosten asiaa. Ammatilliset erityisoppilaitokset ovat usein sisäoppilaitoksia ja asumiseen kiinnitetään paljon huomiota, koska siellä on mahdollista opiskella niitä arkipäivän taitoja, joita opiskelijat itsenäisessä elämässä tarvitsevat. Mielenkiintoista on, että monissa erityisoppilaitosten vastauksissa palvelu- ja tukitoimet kuitataan pelkästään seuraavan lainauksen tapaan mainitsemalla, että oppilaitos on erityisoppilaitos, tarkemmin erittelemättä mitä se sisällään pitää.

Kaikki opetus erityisopetusta, sen lisäksi tarvittaessa kuntoutusohjaajan palvelut, psykologin palvelut. (kt)

Yksittäisiä palvelu- ja tukitoimia mainittiin runsaasti ja osa niistä olisi kuulunut paremminkin opetusmenetelmiin tai organisaation luontaisen osaamisen piiriin tai maininnat olivat luonteeltaan niin yleisiä, ettei niistä käytännön työtä tekevä opettaja tai opetussuunnitelman lukija saa konkreettista työvälinettä. Tällaisia mainintoja olivat esimerkiksi opettajien ja muun henkilökunnan erityisopetuksellinen osaaminen, työssäoppimiseen, työllistymiseen ja elämänhallintaan liittyvät tukitoimet, fyysisten esteiden vähentäminen oppimisympäristöstä, paikallisten ja alueellisten verkostojen sekä palvelukeskusten hyödyntäminen. Asiat olivat sinänsä täysin oikeita, mutta olisivat kaivanneet yksityiskohtaisempaa toimenpiteiden nimeämistä.

5.7.6 Erityisopetuksen peruste ja sen määrittäminen

Erityisopetuksen perusteet oli kuvattu 55 %:ssa materiaalin lähettäneistä koulutuksen järjestäjistä. Useimmiten perusteet oli kuvattu kuntayhtymien ja kuntien (73 %) opetussuunnitelmissa, harvemmin yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa (26 %). Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($\chi^2(2) = 28,428$, $p = 0,000$). Alueellisesti erityisopetuksen perusteet oli kattavimmin kuvattu Itä-Suomen läänissä (81 %) ja heikoimmin Oulun läänissä (54 %). Erityisopetuksen perusteiden kuvaaminen korreloi positiivisesti ja erittäin merkitsevästi kokonaisopiskelijamäärän ($\chi^2(3) = 42,009$, $p = 0,000$), erityisopiskelijoiden lukumäärän ($\chi^2(3) = 35,401$, $p = 0,000$) ja koulutusalojen lukumäärän ($\chi^2(6) = 25,604$, $p = 0,000$) kanssa. Positiivista korrelaatiota ilmeni erityisopiskelijoiden prosentuaalisen osuuden ja valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen kanssa. Vaikka koulutuksen järjestäjällä oli prosentuaalisesti runsaasti erityisopiskelijoita, ei perusteita välttämättä kuvattu. Yllättävää oli myös se, että valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen järjestäminen ei välttämättä taannut sitä, että erityisopetuksen perusteet oli kuvattu. Koulutusmuodoilla ei siten ollut yhteyttä ja vaikutusta toisiinsa.

Kyselyn avulla pyrin selvittämään yleisimmät syyt, joiden perusteella opiskelijoita nimetään erityisopetusta saaviksi opiskelijoiksi. Pyysin vastaajia mainitsemaan kolme yleisintä erityisopetuksen perustetta oppilaitoksessa. Vastausta pyysin nimenomaan vastaajan omasta näkökulmasta enkä edellyttänyt oppilaitoksen tai koulutuksen järjestäjän virallisten tietojen etsimistä. Kysymyksellä halusin kartoittaa sitä miten opetushenkilöstö kuvaa erityisopetuksen tarvetta ja vastaukset kertovat myös siitä, millaiset opiskelijat koetaan poikkeaviksi. Taulukkoon 29 on koottu vastaukset ryhmiteltynä seitsemään kategoriaan.

Taulukko 29. *Erityisopetuksen peruste kyselyn mukaan (N = 178) erityisopettajien näkökulmasta*

	Yhteensä	Ammatillisten oppilaitosten opettajat (n = 101)	Erityisoppilaitosten opettajat (n = 77)
Oppimisen vaikeudet ja tuen tarve yleisesti mainittuna	121	64 %	36 %
Kehitysvammaisuus	88	38 %	62 %
Lukivaikeus ja muut kielelliset ongelmat	78	71 %	29 %
Mielenterveyden ongelmat	56	62 %	38 %
Sosiaaliset ongelmat, elämänhallinnan ongelmat	54	82 %	18 %
Päihteet			
Keskittymisen vaikeudet	48	88 %	12 %
Käyttäytymisen ongelmat	21	89 %	11 %

Ylivoimaisesti suurin syy erityisopetuksen antamiseen ovat oppimisen vaikeudet yleisellä tasolla kuvattuina. Usein asia ilmaistiin vain, että opiskelijalla on erityisopetuksen tarve tai opiskelija on saanut erityisopetusta jo peruskoulussa. Tämä syyn ilmoittivat tasaisesti sekä ammatillisten oppilaitosten että erityisoppilaitosten opettajat.

Toiseksi yleisin erityisopetuksen peruste oli kehitysvammaisuus, joka oli vahvasti erityisoppilaitosten aluetta. Kolmantena mainittiin kielelliset vaikeudet, joihin sisältyivät lukemisen ja kirjoittamisen sekä puheentuottamisen ongelmia. Ammatilliset oppilaitokset ilmoittivat ne useammin kuin erityisoppilaitokset, samoin kuin sosiaaliset ongelmat, keskittymisen, tarkkaavaisuuden, hahmottamisen ja käyttäytymisen vaikeudet.

Mielenterveyden ongelmia esiintyy paljon ja ne mainittiin tasaisesti sekä ammatillisten että erityisoppilaitosten vastauksissa. Fyysiset vammat tai aistivammat eivät näyttele suurta osaa erityisopetuksen perusteena ja niistäkin suurin osa mainitaan ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Erityisopetuksen peruste saattoi olla myös kovin epämääräinen ja ulkoisiin syihin perustuva kuten opiskelumotivaation katoaminen, runsaat poissaolot, uudelleen koulutus tai liian suuret opetusryhmät. Autismi ja Aspergerin oireyhtymä ovat uusia oppimista haittaavia diagnooseja, jotka näkyivät erityisopetuksen perusteina.

Tämä kohta kirvoitti myös muutamia kriittisiä mainintoja ja selityksiä sille, että opettaja ei aina tiedä, millä perusteella opiskelija on erityisopetukseen nimetty. Toisaalta myös koettiin, että erityisopetuksella korvataan ja peitetään tavallisesta opetuksesta puuttuvia resursseja.

Muu syy: Ehdottomasti kaikkein yleisin: Opiskelijoillani ei ole diagnosoituja sairauksia tai oppimisen esteitä tms. tai jos onkin, niitä ei ole esitetty HOJKS-prosessissa (voi olla esitetty esim. terveydenhoitajalle, mutta ei julkisesti esim. ryhmänohjaajalle tai opolle, jolloin perusteeksi diagnoosin mukaista estettä ei voi kirjata). (kt)

Liikaa poissaoloja joten niiden korvaamiseen käytetään erityisopetuksen tunteja kun tosiasiaassa tarvittaisiin TUKI opetusta. (kt)

Joillekin erityisoppilaitosten opettajille kysymys ei ollut relevantti ja he totesivat, että kyseessä on erityisammattikoulu, jossa annetaan erityisopetusta erityisopiskelijoille. Tämä riitti erityisopetuksen perusteeksi. Usein erityisopetuksen perusteina käytettiin liitteenä 14 olevia Tilastokeskuksen luokitteluja (2006a), asiaa mitenkään avaamatta tai ohjeistamatta.

Eräässä opetussuunnitelmassa erityisopetuksen lähtökohta oli hyvin oma-eräinen ja erilainen, kokonaisvaltainen ja seudullinen. Siinä erityisopetuksen perusteet oli jaoteltu seitsemään sisältöalueeseen, joiden pääotsikot olivat:

- tausta ja perhetiedot
- fysiologinen kehitys
- päivittäiset toiminnot ja perusvalmiudet

- oppimisen kehitykselliset perusvalmiudet (varhainen minäkehitys, sosiaalinen kehitys, myöhempi minäkehitys, kognitiivinen kehitys)
- oppimisen perustana olevat aikuissuhteet (vanhemmuus ja perheen voimavarat, opettajan/lähityöntekijän suhde lapseen, opettajan suhde lapsen vanhempiin, opettajan/lähityöntekijän suhde kollegoihin)
- oppimiseen/kehitykseen liittyvät tilannetekijät.

Koulutuksen järjestäjän ajattelun mukaan näin tehty jaottelu tarjoaa mahdollisuuden tarkastella asioita useasta näkökulmasta. Kun jokainen osa-alue käydään vaikka lyhyestikin läpi, voidaan olla varmoja, ettei mitään olennaisia opiskelijaan liittyviä asioita ole jäänyt huomaamatta tai käsittelemättä. Toisaalta samalla tarkastellaan kokonaisuutta, johon voidaan sijoittaa eri alojen asiantuntijat sen perusteella, mikä on kunkin ammatillinen vastuu. Näin saadaan kuva moniammatillisesta tukiverkosta. Jaottelu muodostaa myös koko erityisopetusta ja oppilashuoltoa jäsentävän ja yhtenäistävän struktuurin rajoittamatta kenenkään ammatillista osaamista ja tuo moniammatillisen verkoston viime kädessä oppilaan ja hänen huoltajiensa käyttöön (Rönty 2001). Tällöin palveluista rakentuu myös jatkumo, joka alkaa neuvolan viisivuotis-arviosta ja jatkuu peruskoulun päättövaiheen kautta aina toisen asteen päättövaiheeseen saakka. Koko ajan perusstruktuuri pysyy samana, oppilaan ikä ja kehitysvaihe näkyvät kuitenkin erilaisina painotuksina. Samanrakenteisesta työotteesta on se hyöty, että asioita tarkastellaan jokaisessa ikävaiheessa samanlaisessa toiminta- ja arviointikehikossa.

Syvennettyyn analyysiin valikoituneissa opetussuunnitelmissa perusteiden tekstiä oli usein avattu esimerkkien avulla. Vammaisuus tarkoittaa esimerkiksi näkö-, kuulo-, liikunta-, CP- ja joskus myös kehitysvammaa. Sairauksiin luetaan krooniset sairaudet kuten diabetes, epilepsia, astma, reuma ja joissakin tapauksissa diagnosoidut mielenterveyden ongelmat. Kehityksessä viivästyminen liittyy kehitysvammaisuuteen, huomattavaan hitauteen ja laajoihin oppimisen vaikeuksiin. Työelämässä tarvittavia valmiuksia korostetaan, mikä näkyy työturvallisuuden painottamisena.

Fyysinen vamma tai sairaus, joka otetaan huomioon opetusta järjestettäessä. Opetuksessa tarvittavat apuvälineet, avustajat ja niiden vastuullinen järjestäjä määritellään HOJKSissa, johon kirjataan myös mahdollisesti työturvallisuuteen vaikuttavat tekijät. (14050)

Tunne-elämän häiriöihin luetaan vakavat käyttäytymisen ja sopeutumisen ongelmat ja mielenterveyden ongelmat. Myös ikään liittyvät kehitysvaiheet tunnistetaan ja ymmärretään (vrt. Thorndike, 1963; Hirvonen 2006, 114). Niitä on purettu joissakin opetussuunnitelmissa hyvinkin laajasti ja se kertoo ongelman tavallisuudesta. Seuraavat kaksi lainausta valottavat oppilaitosten valmiutta ottaa opiskelijan elämäntilanne huomioon opetuksessa.

Tunne-elämän häiriö voi olla ikään liittyvä kasvun ja kehityksen kriisiytyminen, joka aiheuttaa opintoihin ja oppilaitoksen normeihin sitoutumattomuutta. (13006)

Erilaiset elämäntilanteisiin liittyvät traumaattiset kokemukset, kuten perheen hajoaminen, läheisen kuolema tai muu uhkaava tilanne voivat myös aiheuttaa erityisten opetusjärjestelyjen tarpeen. Myös vakavat itsetuntohäiriöt ja jännitystilat voivat olla syynä erityisten opetus- ja opiskelijahuolto- ja palvelujen tarpeeseen. (13006)

Muita erityisopetuksen perusteita ovat päihdeongelmat ja sosiaaliset ongelmat. Kotitaustan ja elämäntilanteen merkitys ymmärrettiin ja ne otettiin HOJKSissa huomioon, mutta tutkimuksessa jäi epäselväksi, miten ne huomioitiin käytännön opetustyössä ja miten opiskelijaa todellisuudessa tuettiin opinnoissa.

Muita syitä ovat myös merkittävät vaikeudet elämänhallinnassa tai muu sosiaalinen tilanne, joka vaikeuttaa niin paljon opintoihin osallistumista, että opiskelijan tarvitsevan tuen järjestämiseksi on laadittava erityinen suunnitelma. (13006)

Suurin osa koulutuksen järjestäjistä käytti Tilastokeskuksen käyttämiä luokitteluperusteita (Tilastokeskus 2006a, liite 14), jotka aikaisemmin perustuivat ammatillisesta koulutuksesta annetun lain 630/89 tekstiin ja opetussuunnitelman perusteisiin. Vuosituhannen alussa kuitenkin todettiin, ettei luokittelu enää palvele ammatillisen koulutuksen tarpeita ja sitä muutettiin vuoden 2004 tiedonkeruun osalta opetustoimintaa paremmin palvelevaksi. Muutoksessa haluttiin korostaa erityisopetuksen perusteen pedagogista näkökulmaa ja erityisopettajan asiantuntijuutta. Perusajatuksena oli, että erityisopetuksen tarpeen tulee näkyä oppimisen ongelmana ja tarpeeseen tulee vastata pedagogisin keinoin ja silloin paras asiantuntijuus löytyy opettajilta. Muita asiantuntijoita kuten lääkäreitä, psykologeja, terapeutteja ja terveydenhoitajia tarvitaan, kun opettajan pedagoginen asiantuntijuus ei enää riitä. Uudessa luokittelussa myös lähdettiin siitä, että osa erityisopetuksen perusteista on sellaisia, jotka ammattitaitoinen opettaja voi määritellä yhdessä oppilaitoksen moniammatillisen työryhmän kanssa. Tällöin ei tarvita erikseen asiantuntijalausuntoja, koska nuorten kohdalla on tärkeää puuttua tilanteisiin nopeasti ja ennaltaehkäisevästi.

Erityisopetuksen perusteiden määrittely on kohteena olevan yksilön kannalta asia, jonka vaikutukset saattavat näkyä positiivisesti tai negatiivisesti koko elämän ajan. Siksi määrittely pitää tehdä huolella ja monelta eri kannalta asiaa punnitien, moniammatillisesti. Hyvin harvalla asiantuntijalla on kaikkea sitä osaamista tai tietoa, jota määrittelyssä tulisi ottaa huomioon. Tämä näkökulma tuli esille suurimmassa osassa syvennettyyn analyysiin valikoituneista opetussuunnitelmista. Erityisopetuksen perusteen leimaava vaikutus tiedostettiin ja sitä

pohdittiin opetussuunnitelmissa. Leimaamisen pelko saattaa olla myös syy siihen, että joissakin oppilaitoksissa erityisopetuspäätöstä ei helposti tehdä.

Vaikka perusteen luokittelussa käytettiin muodollisesti opetussuunnitelman perusteiden tekstejä ja Tilastokeskuksen luokittelua, tuntui todellinen määrittely perustuvan opiskelijan oppimiseen, olemiseen ja elämiseen oppilaitosyhteisössä. Tätä ilmensi esimerkiksi lähtötietojen kerääminen, jossa tavallisimmat keinot olivat keskustelut opiskelijan, opiskelijan huoltajien ja entisen koulun opettajien kanssa sekä opettajien ja erityisesti ryhmänohjaajan havainnot. Erityisopetus perustettiin yleensä pedagogiselle pohjalle ja vain yhdessä syvennetyssä analyysissä mukana olevista opetussuunnitelmista mainittiin lääkärin tai muun asiantuntijan lausunto erityisopetukseen nimeämisen ehtona. Virallisten erityisopetuksen perusteiden rinnalla näyttää elävän käytännön opetuksen perustalta syntyneet perustelut, joiden pohjalta koulua oikeasti pidetään.

Lääkäri voi määrittellä henkilön sairauden, mutta toinen asia on, miten sairaus vaikuttaa oppimiseen ja miten sairaan henkilön opetus järjestetään. Diabetes, epilepsia, astma tai reuma haittaa opiskelua, mutta diagnoosi ei opettajaa auta, vaan hänen on joka tapauksessa etsittävä pedagogiselta pohjalta keinot toteuttaa opetusta eikä erityisopetuksen keinoja tarvita ollenkaan, jos sairaus ei haittaa oppimista. Kuitenkin, kun kyse on selvästi kehitysvamman, mielenterveysongelman, autismin tai vastaavan diagnoosin tekemisestä, edellytetään lääkärin tai muun asiantuntijan lausuntoa.

Tukitoimet rakennetaan eri tavoin kerättyjen lähtötietojen perusteella. Jos opiskelijalla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta, saa hän lukiopetusta. Mikäli hänellä on kielissä tai matematiikassa vaikeuksia, saa hän tukea näihin opintoihin. Mikäli alkukartoituksen perusteella on odotettavissa poissaoloja, opintojen laiminlyöntiä tai sosiaalisia ongelmia, seurataan tilannetta ja tartutaan asiaan, mikäli tarvetta ilmenee. Heikon peruskoulutodistuksen omaavalle tai lähtötasokartoituksissa heikot tulokset saaneille pyritään alusta alkaen järjestämään tukea, jotta he pysyisivät opetuksessa mukana.

Opetuksen mukauttamisen perusteet on opetussuunnitelmissa on erityisopetuksessa aina esitettävä. Tavallisimmat syyt ovat peruskoulussa saatu erityisopetus, erittäin heikko peruskoulutodistus, heikko opintomenestys yhdessä tai useammassa aineessa, huomattavat puutteet ymmärtämisessä, lähtötasomittausten antamat heikot tulokset, vaikea lukivaikeus, hahmotushäiriö tai motoriset vaikeudet. Erikseen mainitaan, että mukautuksen perusteena voi myös olla diagnosoitu kehityksen viivästymä, mikä korostaa sitä, ettei opettaja voi tehdä lääketieteellisiä tai psykologisia diagnooseja.

Oman ryhmänsä muodostavat ne opiskelijat, jotka tunnollisuudesta ja yrittämisestä huolimatta eivät saavuta tavoitteita eivätkä opinnot etene. Oppimisen esteiksi mainitaan muistiin, itsetuntoon tai neurokognitiivisiin tekijöihin liittyviä hyvin vaikeita oppimisen ongelmia. Näitä ovat esimerkiksi dysleksia, dysgrafia, dysfasia ja avaruudelliseen hahmottamiseen liittyvät ongelmat. Usein kyse on myös heikkolahjaisuudesta tai diagnosoimattomasta kehitysvammaisuudesta. Näiden opiskelijoiden kohdalla huolta kannetaan liian kovien vaatimusten ja opiskelijan oppimisvalmiuksien luomasta epäsuhdasta,

jossa opiskelijan onnistumisen mahdollisuudet ovat vähäiset. Miten jatkuvat matalat oppimistulokset vaikuttavat opiskelijan itsetuntoon ja itseluottamukseen? Opetuksen mukauttaminen tuo ainakin jossakin määrin ratkaisun tähän ongelmaan.

Opettajaa on pyritty auttamaan kuvaamalla niitä indikaattoreita, joiden kautta opiskelijan erityisopetuksen peruste voidaan tunnistaa ja tunne-elämän häiriö havaita. Niiden mukaan tunne-elämän häiriintymisestä saattaa olla kyse, jos opiskelijalla ilmenee oppimiskyvyttömyyttä, jota ei voida selittää älyllisellä tai aistitoimintoihin ja motoriikkaan liittyvillä puutteilla tai hänellä ilmenee kyvyttömyyttä luoda ja ylläpitää vastavuoroisia suhteita opettajiin ja opiskelutovereihin. Hänellä voi ilmetä sopimattomia käyttäytymismuotoja normaaleissa tilanteissa, voimattomuutta ja kyvyttömyyttä aktiiviseen työskentelyyn, alavireistä mielialaa, taipumusta kehittää fyysisiä oireita, kuten pelkotiloja tai puheongelmia, joihin ei ole perusteltua syytä. Myös heikko opiskelumenestys ja poissaolot mainitaan merkkeinä siitä, että opiskelija saattaa tarvita erityisopetuksen tukea. Uusikin sana oli kehitetty, sillä eräissä opetussuunnitelmissa käytettiin käsitettä rajoittavat piirteet.

Erityisopetuksen perusteita tutkiessani havaitsin, että koulutuksen järjestäjät tekevät yhteistyötä ja hyödyntävät toistensa opetussuunnitelmia. Samanlaisia tekstejä, määritelmiä ja luetteloita löytyi monesta opetussuunnitelmasta. Onko tapahtunut pelkkää suoraa kopiointia vai onko omaan toimintaan sopivat elementit liitetty sellaisenaan opetussuunnitelmateksteihin? Aineiston perusteella sain sen käsityksen, että kyse ei ollut pelkästä kopioinnista vaan idean soveltamisesta, sillä lainauksen ympärillä oleva teksti saattoi olla taas hyvin omaperäistä.

Tukiopetuksen ja erityisopetuksen välinen ero oli mainittu useimmissa opetussuunnitelmissa ja siihen pyrittiin kiinnittämään opettajien huomiota, koska tukiopetusta tulee järjestää osana tavallista opetusta.

Tukiopetusta tarvitsevilla opiskelijalla tarkoitetaan henkilöä, jolla on esimerkiksi lievä lukivaikeus, matematiikan tai vieraiden kielten oppimisvaikeus tai joka muusta syystä (esim.) poissaolot tarvitsee tukiopetusta. Lieviin oppimisvaikeuksiin pyritään kiinnittämään erityistä huomiota (mm. äidinkielen ”alkutestaus”). Koulutuksen järjestäjä ei saa näistä tukitoimista korotettua yksikköhintaa. (13035)

Samoin erityisopetuksen tilapäisyys oli tiedostettu. Erityisopetusta annettiin se aika, jonka opiskelija sitä näytti tarvitsevan. Erityisopetuksen tuki lopetettiin ja palattiin tavalliseen opetukseen, kun vaikeuksista oli ainakin jossakin määrin päästy. Aika saattaa tehdä tehtävänsä, tukitoimet purevat ja opiskelijan oppimisen taidoissa ja motivaatiossa saattaa tapahtua positiivisia, opiskelua tukevia asioita.

Opiskelija saattaa olla määräaikaaisesti erityisen tuen tarpeessa. Tällöin tavoitteena on tukea häntä niin, että hän selviytyy opinnoista muiden mukana (tuutorointi ja tukiopetus) tai siirtyy toiseen ryhmään opiskelemaan. Erilaiset

mahdollisuudet ilmenevät HOPSissa, jonka opettajatuutori ja opiskelija ovat yhdessä laatineet. (13013)

Joissakin harvoissa opetussuunnitelmissa mentiin hyvin syvälle erilaisen oppimisen ongelmiin ja pohdittiin niitä monesta eri näkökulmasta. Tavallisesti pohdittiin yksittäisen opiskelijan oppimisvaikeutta ja sen eri piirteitä, painotettiin opiskelijan vahvuuksia ja pyrittiin tiedostamaan oppimisvaikeuden vaikutusta opiskeluun. Niissä esiteltiin erilaisia oppimistyylejä ja erilaisia tapoja ohjata opiskelijaa. Eräässä opetussuunnitelmassa katsottiin, että kun oppimisvaikeus löydetään ja tunnistetaan, auttaa se opiskelijaa kasvamaan ja hyödyntämään vahvuuksia, joilla voidaan tukea oppimista ja itsetuntoa ja joilla voidaan korvata heikkouksia.

Muutamassa opetussuunnitelmassa käsiteltiin erityisopetusta ja erityisopetuksen perustetta opetuksen tasolla ja annettiin opettajille ohjeita siitä, miten oppimisvaikeudet tulisi huomioida opetuksessa. Keinoina mainittiin opettajien asenne ja tieto oppimisvaikeuksista, oppimistapojen ja -tyylien huomioiminen, opiskelutekniikoiden ja oppimisstrategioiden hallinta oppimisen perustana, dominanssitekijöiden huomioiminen (kumpi aivopuoliko on dominoiva), materiaalin sisältö ja ulkoasu, muistiinpanotekniikan tukeminen, selkeät tehtävät, vaihtoehtoiset tavat toteuttaa ammattityön opetus, työssäoppiminen ja vaihtoehtoiset tavat toteuttaa päättötyö.

Ammatillisiin oppilaitoksiin näyttää valikoituvan opiskelijoita, jotka ovat korkeintaan lievästi kehitysvammaisia eikä monivammaisuus ole kovin tavallista. Muutamissa opetussuunnitelmissa oli selvästi linjattu, että vaikeasti vammaisten koulutus tapahtuu ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja tarvittaessa opiskelija ohjataan hakeutumaan niihin. Joissakin opetussuunnitelmissa ja joillakin koulutusaloilla saatettiin etukäteen rajata opiskelijavalintaa, koska ammatissa työskenteleminen ei onnistu.

...fyysisesti vammaisia tai vaikeasti kehitysvammaisia opiskelijoita ei voi työllistyä luonnonvara-alalle, joten heitä ei oteta koulutukseen. (13006)

Hyvin opiskelijälähtöisesti kuvataan seuraavassa lainauksessa erityisopetuksen perusteita ja opiskelijan mahdollisuuksia vaikuttaa omaan tilaansa. Opiskelija voi ottaa yhteyttä kuraattoriin, kun

...koulussa on vaikeaa, on masentunut ja ahdistunut, raha-asiat ovat sekaisin ja vaarantavat opiskelun, on huolia yksityiselämässä, on ongelmia päihteiden kanssa ja haluaa muutosta. (14024)

Hyvin harvoissa opetussuunnitelmissa tuli opiskelijan rooli aloitteentekijänä näin vahvasti esille. Yleensä hänet mainittiin haastattelun kohteena, lomakkeiden ja kyselyjen täyttäjänä, asiakirjojen välittäjänä ja avun ja tuen saajana, mutta ei juurikaan aktiivisena osallistujana. Näiden opetussuunnitelmien perusteella erityisopetus on opettajan ja oppilaitoksen välinen asia, jossa opiskelija on palvelun passiivinen vastaanottaja.

Kyselyn avulla halusin vielä tarkentaa sitä, miten opiskelijan oppimisvaikeus tai oppimisvalmiudet määrittävät annettavaa opetusta. 34 % vastaajista katsoi, että oppimisvaikeus määrittää opiskelijan saamaa opetusta. Opiskelijan oppimisvalmiudet katsoi erityisopetuksen lähtökohdaksi 50 % vastaajista. Mielenkiintoista on, että erityisopetuksessa painopiste tuntuu tässä kohden olevan oppimisen valmiuksissa eikä niinkään oppimisen vaikeuksissa. Ammatillisten oppilaitosten ja kunnallisten koulutuksen järjestäjien opettajat painottivat huomattavasti enemmän oppimisvaikeuksia kuin erityisoppilaitosten opettajat ja valtion tai yksityisten oppilaitosten opettajat, joille tärkeämmäksi näyttäytyivät oppimisvalmiudet. Lääneistä erosi Oulun lääni, jossa oppimisvaikeuksia painotettiin enemmän ja oppimisvalmiuksia vähemmän kuin muissa lääneissä. Selvä vaikutus oli myös oppilaitoksen kokonaisopiskelijamäärällä siten, että pienemmissä oppilaitoksilla oppimisvaikeus määritti selvästi enemmän opetusta kuin suuremmissa oppilaitoksissa. Erityisopiskelijoiden määrällä ei ollut samanlaista selkeää vaikutusta.

Kyselyn kautta pyrin myös kartoittamaan opettajien kokemusta siitä, miten opiskelijan erityiset tarpeet otetaan huomioon erityisopetuksessa. Vastaajista 32 % oli sitä mieltä siitä, että opiskelijan tarpeet otetaan huomioon silloin, kun tilanne sitä vaatii. Ammatillisten oppilaitosten ja kuntien ja kuntayhtymien opettajat näkivät asian negatiivisemmin kuin erityisoppilaitosten ja valtion oppilaitosten opettajat. Vain 9 % ammatillisten oppilaitosten erityisopettajista ja 7 % kuntayhtymien erityisopettajista oli sitä mieltä, että opettajat ottavat huomioon erityisopiskelijoiden tarpeet, kun valtion oppilaitoksissa 71 % ja erityisoppilaitoksissa 63 % opettajista oli sitä mieltä, että erityisopiskelijan tarpeet otetaan opetuksessa huomioon. Erot ovat huomattavan suuret ja viestivät siitä, että ammatillisten oppilaitosten opettajat ovat huolestuneita erityisopetuksen tilanteesta. Kokonaisopiskelijamäärä vaikutti siten, että pienimmissä oppilaitoksissa voitiin opettajien mielestä paremmin ottaa opiskelijan tarpeet huomioon kuin suuremmissa oppilaitoksissa. Opiskelijan edun mukaisten muutosten tekeminen opetusjärjestelyihin osoittautui hankalaksi asiaksi, jossa vain kaikista suurimpien oppilaitosten opettajat ilmoittivat, että muutoksia tehdään tarvittaessa. Muutosten mahdollisuuden näki 3,4 % vastaajista ja noin puolet vastaajista näki sen jossakin määrin mahdollisena.

Vastauksissa esiintyi hyvin paljon hajontaa ja mielestäni tämä horjuvuus ja kannanoton vaikeus viestii asian yleisestä vaikeudesta. Seuraava lainaus osoittaa määrittelyn vaikeutta:

Erityisopiskelijaksi nimeämisessä on tarkasteltava jokaista opiskelijaa yksilönä, jolloin nimeämistä harkittaessa on edellä mainittuja perusteluja katsottava tapauskohtaisesti. Mitään yksiselitteistä selvää rajaa milloin opiskelija voidaan nimetä erityisopiskelijaksi ei ole. (14053)

Yleisesti nähdään, että erityisopetuksen toteuttamisen painopisteen tulisi olla nykyisyydessä, opiskeluvaikeuksien ennaltaehkäisyssä sekä ratkaisujen etsimisessä. Tähän tieteellinen tutkimus voisi antaa opettajille välineitä ja varmuutta

toteutettujen toimenpiteiden oikeasuuntaisuudesta. Alue ei ole mitenkään helppo ja siitä kertoo esimerkiksi Nelsonin, Brennerin ja Cheney'n tutkimus (2005, 97 – 105), jonka mukaan emotionaalisesti häiriintyneiksi luokitelluilla opiskelijoilla on usein lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, jotka ovat hyvin pysyviä ja joihin vaikuttaminen edellyttäisi syvällistä paneutumista sekä kielen että käyttäytymisen problematiikkaan.

Kaikissa lääneissä oltiin kyselyn mukaan sitä mieltä, että erityisopiskelijoiden tarpeita ei oteta riittävästi huomioon. Esimerkiksi muutoin hyvin toimivassa Itä-Suomen läänissä opettajista vain 3,1 % oli sitä mieltä, että opettajat ottavat riittävästi opetuksessa huomioon erityisopiskelijan tarpeet ja henkilökohtaisiin suunnitelmiin tehdään tarvittaessa muutoksia.

Sisällönanalyysin mukaan koulutuksen keskeyttämistä tai syrjäytymistä ehkäiseviin projekteihin nimetään opiskelijoita usein samoin perustein kuin erityisopetukseen. Usein tavoitteena on saada opinnot loppuun ja kannustaa opiskelijaa suorittamattomien opintojen tekemiseen. Työ vaatii pitkäjänteisyyttä, on hidasta, mitä seuraava lainaus korostaa.

...sillä nuorta ei voi liikaa stressata suurella tehtävämäärällä, vaikka heti aluksi tehdäänkin selväksi opintokortin avulla miten paljon suorittamattomia kursseja on. Suoritetaan yksi kurssi kerrallaan. (14017)

Erityisopetuksen peruste määrittää poikkeavuutta ja sitä kautta oppilaitosten ja opettajien normaalisuuskäsitystä, jota seuraavaksi tarkastelen ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

5.8 Normaalisuuskäsitys

Lähdin purkamaan käsitettä aluksi erityisopetuksen perusteesta käsin, sillä erityisopetuksen perusteen ja opiskelijan erityisten tarpeiden kanssa luodaan käsitys siitä, millainen on normaali eli tavallinen opiskelija ja millainen on erityisopiskelija. Tilastokeskuksen (2006a) käyttämä luokittelu oli hyvin yleisesti käytössä, joten se ohjaa oppilaitoksissa käsitystä normaalisuudesta opetussuunnitelmien ja erityisopetuksen perusteen tasolla. Jotkut oppilaitokset olivat kehittäneet omia kriteereitä tai muokanneet Tilastokeskuksen luokittelua. Analyysin syventyessä ja aineiston tullessa yhä tutummaksi osoittautui alkuperäinen lähtökohta liian kankeaksi ja rajaavaksi, sillä erityisopetuksen perusteen ja suunnitellun tai toteutetun opetuksen välille ei näyttänyt muodostuvan selkeää yhteyttä edes opetussuunnitelmien tasolla. Normaalisuuskäsitystä saattoi tulkita paremmin opiskelija-arvioinnin, erityisopetuksen tavoitteiden tai usein myös opetussuunnitelmien johdantolukujen perusteella. Joskus tulkintaa saattoi tehdä myös sen perusteella, mitä suunnitelmasta oli jätetty pois. Opetussuunnitelmien normaalisuuskäsitys määrittyi tässä tutkimuksessa lopulta hyvin aineistolähtöisesti.

Normaalisuuskäsitys oli tulkittavissa 40 %:ssa materiaalin lähettäneistä opetussuunnitelmista. Alkuvaiheessa perustin tulkinnan erityisopetuksen perusteiden määrittelyyn, mutta myös muu aineisto vaikutti tulkintaan. Parhaiten normaalisuuskäsitys oli tulkittavissa kuntien opetussuunnitelmista (60 %), seuraavaksi kuntayhtymien (55 %) ja heikoimmin yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmista (17 %). Normaalisuuskäsitys oli tulkittavissa todennäköisimmin silloin, kun kokonaisopiskelijamäärä, erityisopiskelijamäärä ja koulutusalojen lukumäärä kasvoivat. Erityisopiskelijoiden prosentuaalisen määrän suhteen normaalisuuskäsitys korreloi miltei merkitsevästi, mutta ei ollenkaan sen kanssa, että koulutuksen järjestäjä tarjosi valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta.

Koska analyysin aikana heräsi epäily siitä, että ensimmäisen erityisopetuksen perusteisiin pohjautuva näkökulma saattoi olla liian kapea, otin syvennettyyn analyysiin vielä HOJKS-analyysissä mukana olleista ne opetussuunnitelmat, joista normaalisuuskäsite oli tulkittavissa (27) sekä sattumanvaraisesti saman verran (29) satunnaisotoksella opetussuunnitelmia syvennetyn analyysin ulkopuolelle jääneestä aineistosta. Tavallaan otin kerran hylätyn aineiston uudelleen käsittelyyn ja tutkin, mitä sieltä olisi löydettävissä. Tämä aineisto osoittautui kuitenkin erityisopetuksen osalta hyvin niukaksi, teksti oli usein suoraan opetussuunnitelman perusteista tai erityisopetukseen liittyviä asioita oli jätetty kokonaan pois. Opetussuunnitelmat olivat yleensä hyvin ammatillisesti suuntautuneita, mukana oli yksialaisia koulutuksen järjestäjiä, joilla ei ollut ollenkaan erityisopiskelijoita. Usein koko opetussuunnitelma oli hyvin niukka ja keskittyi ammatillisten opintojen sisältöihin. Vain yhden opetussuunnitelman kohdalla jäi vaikutelma, että opetus hoidetaan niin hyvin, ettei erityisopetuksen tarvetta ole, vaikka oppimisen ongelmia tuntuikin olevan. Toisaalta opiskelijavalinnan kautta liian paljon tukea tarvitsevat opiskelijat jäivät ehkä valitsematta ja laajaa erityisopetuksen tarvetta ehkäistiin jo ennalta. Uudelleen analysointi osoittautui siten melko tarpeettomaksi ja vahvasti käsitystäni siitä, että olin luokitellut opetussuunnitelmat oikein.

Syvennetyn analyysin (n = 27) perusteella koulutuksen järjestäjän erityisopetuksen suunnitelmissa normaalisuutta määrittävät pääsääntöisesti oppimistavoitteiden ja tulevassa ammatissa tarvittavien valmiuksien saavuttaminen. Tässä tulevat ensimmäistä kertaa ammatillisuuden käsite ja ammattien vaatimukset hyvin vahvasti mukaan kuvaan. Käsitteitä ei tarkemmin analysoitu, mutta jos niiden saavuttaminen näytti olevan selvästi vaarassa, alettiin miettiä erilaisuuden julkista tunnustamista ja tavallisen opetuksen voimattomuutta sekä erityisopetuksen mahdollisuutta. Tätä luovuttamista kuvataan esimerkiksi seuraavasti:

Opiskelijaa, joka ei kykene tavanomaisen opetuksen, ohjauksen ja opiskelija-huollon avulla etenemään opinnoissaan, tuetaan erityisopetuksen avulla. (63088)

Erityisopetuspäätös koetaan negatiivisesti, vaikka erityisopetuksen tavoite on opiskelijan tukeminen ja kaikinpuolisen hyvän tekeminen. Tämä negatiivisuus

ilmenee esimerkiksi siinä, että päätös tehdään mahdollisimman myöhään ja korostetaan sitä, että opiskelijan leimaamista erityisopiskelijaksi vältetään. Joissakin opetussuunnitelmissa ristiriitainen tilanne tunnustetaan ja tavallaan puolustellaan, ettei erilaiseksi oppijaksi osoittautuminen vähennä ihmisarvoa, vaan että jokainen on erilainen oppija.

Negatiivisesta suhtautumisesta huolimatta erityisopiskelijoiden määrä kasvaa. Mielenkiintoinen kysymys on, onko kasvun syynä alati kapeutuva normaalisuus-käsitys, koulutuksen järjestäjien varojen keruu, erityisopetuksesta elantonsa saavien henkilöiden reviirien vartiointi, nuorten ongelmien todellinen lisääntyminen vaiko todellinen tarttuminen opiskelijoiden oppimisen edistämiseen. Tätä asiaa käsittelee Linnilä (2006, 261) väitöskirjassaan ja toteaa, että mitä enemmän diagnosoidaan, sitä enemmän tarvitaan ammattiosajia yksilöä parantamaan. Hänen mukaansa erityisopetuksessa tarvitaan enemmän ymmärtämistä kuin selittämistä.

Opiskelijan ”normalisoimiseksi” järjestetään lisäopetusta, lukiopetusta, lisätään opettajan ohjaamisen mahdollisuuksia erilaisin opetusjärjestelyin tai yksilöllistämällä opetusta. Viimeisinä keinoina otetaan käyttöön opetuksen mukauttamien tai joistakin opinnoista vapauttaminen. Äärimmäisenä opetuksen yksilöllistämisen keinona mainitaan opiskelijan ohjaaminen ammatilliseen erityisoppilaitokseen tai muutoin opiskelijalle sopivampaan oppimisympäristöön.

Erityisopetuksen perusteet liittyvät myös hyvin vahvasti opiskelijan käyttäytymiseen, elämiseen ja persoonallisuuteen. Huolena ei ole niinkään opinnoissa menestyminen ja tavoitteiden saavuttaminen kuin opintoihin sitoutuminen ja koulu yhteisön normeihin sopeutuminen. Niitä kuvaavat koulutuksen järjestäjien mukaan opiskelijan runsaat poissaolot, tekemättömät tehtävät, arjen hallinnan vaikeudet, levottomuus, käytöshäiriöt, tarkkaavaisuuden häiriöt, huume- ja päihdeongelmat, epäsiisteys ja epätasaisuus. Näitä ominaisuuksia pyritään erityisopetuksessa karsimaan ja erityisesti tavoitteet korostuvat projekteissa ja työpajojen toteuttamassa opetuksessa, jotka ovat tavallaan erityisopetuksen ja ammatillisen koulutuksen varaventtiilejä.

Normaalin opiskelijan tunnusmerkkejä kuvataan usein ammatin vaatimusten ja ammattiin soveltuvuuden kannalta. Tavoitteena on hyvä ammatti-ihminen ja työntekijä, jonka ominaisuuksia ovat täsmällisyys, ahkeruus ja tunnollisuus, itsenäisyys ja oma-aloitteisuus, vastuun ottaminen työstä ja työyhteisöstä, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus, kohteliaisuus ja muiden huomioon ottaminen ja halu itsensä kehittämiseen.

Toimiminen oppilaitosympäristössä edellyttää yhteisiä käytäntöjä yhteistyön helpottamiseksi. Toiminta edellyttää myös kasvattamista omaan kulttuuriimme liittyviin arvoihin ja tapoihin. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että opiskelija tietää mm. miten käyttäytyään oppitunneilla, sairastumistilanteissa, ruokailussa, miten tervehditään, missä tupakointi on sallittu jne. (54025)

Edellä esitetty lainaus kertoo siitä, että koulutuksen tavoitteena on usein sitoutumattomien ja sopeutumattomien opiskelijoiden ”muuttaminen”

normaaleiksi opiskelijoiksi, jolloin opintomenestyksen uskotaan korjaantuvan samalla kertaa. Käyhkö (2006,150) kuvaakin koulua asennoitumisen ja käytöstaitojen harjoituskentäksi, jossa kasvatetaan niskuroivista, uppiniskaisista ja vallattomista yksilöistä tottelevaisia ja kuuliaisista työntekijöitä. Järvensivu (2006, 143) liittää hyvän tekijän ominaisuuksiin oppimiskyvyn, -halun ja koulutusmyönteisyyden sekä muutosmyönteisyyden ja yhteistyökykyisyyden. Näitä ominaisuuksia opetussuunnitelmissa edistettiin usein elinikäisen oppimisen teeman alla.

Varsinkin projektien ja työpajojen näkemys on, että työelämässä opitaan taitoja, jotka avaavat mahdollisuuksia opiskelun onnistumiseen ja siksi niissä painotetaan työelämän pelisääntöjen oppimista ennen opiskelun aloittamista. Tämä oppiristiriita työn ja opiskelun ensisijaisuudesta palaa tiedon ja taidon käsitteisiin ja keskusteluun siitä, pitääkö ensin opettaa teoriaa vai käytännön työtä. Tavanomaisessa ammatillisessa koulutuksessa ristiriita tuntuu ratkenneen ja molempia opetetaan vuorotellen ja rinnakkain.

Opiskelijoita, joiden opinnot eivät suju odotusten mukaisesti, kutsutaan keskeyttämishan alaisiksi, syrjäytymisen vaarassa oleviksi tai alisuoriutujiksi. Opetussuunnitelmien tekstit ovat näiltä osin hyvin rakentavia, uusia opetuksen menetelmiä etsiviä ja kokeilevia. Opiskelijoiden taustojen merkitys tuodaan esille ja niiden vaikutukset ymmärretään.

Oppimisvaikeudet yhdessä mahdollisten muiden vaikeuksien kanssa, kuten perheessä tapahtuneet muutokset, sairaudet ja työttömyys, saattavat aiheuttaa opiskelijalle ylitsempääsemättömiä vaikeuksia ja ovat siten osaltaan aiheuttamassa opiskelijan syrjäytymistä. Työelämän kiristyneet vaatimukset työntekijää kohtaan saattavat aiheuttaa paineita ja ahdistusta opiskelijassa, joka kokee olevansa heikompi tai erilainen kuin toiset. Tämä ilmenee esimerkiksi motivaatio-ongelmina ja sitä kautta häiriköintinä, huonona opiskelumenestyksenä ja eroamisena oppilaitoksesta. (14017)

Keinoja opiskelijan saattamiseksi normaalisuuden polulle ovat ensisijassa opiskelijan ja opettajan vuorovaikutuksen lisääminen, myönteisten kokemusten tuottaminen opiskelijalle ja yksilölliset opintopolut. Tässä, samoin kuin monissa muissa erityisopetuksen menetelmissä, sovelletaan positiivisesti ja tietoisesti piilo-opetussuunnitelmaa, joka Jarvisin (1986, 88) mukaan sisältyy kaikkeen ammatilliseen koulutukseen.

Työvaltainen koulutus nähdään hyvänä välineenä opiskelijan sitouttamiseksi ja suostuttelemiseksi oppimisprosessiin. Erään koulutuksen järjestäjän toteuttaman Itä-Suomen työkoulun (Hämäläinen & Komulainen 2002) lähtökohtana on, että erityisopiskelija tarvitsee väljyyttä edetä omilla ehdoillaan ja omalla tavallaan, aikaa reagoida odotuksiin ja vaatimuksiin, aikuisen otetta ja huomiota, arkipäivän elämisen taitoja, ei-koulumaisen ympäristön sekä yhdessä olemisen taitoja. Työkoulun periaatteita ovat ryhmäyttäminen, verkostojen hyödyntäminen, välittävät aikuiskontaktit, oppimisvaikeuksien ennakointi ja tunnistaminen ja säännöllisen opiskelurytmin säilyttäminen.

Syrjäytymisvaara vähenee, jos nuori kokee koulutuksen tai ammattitaidon hankkimisen merkitsevän hänelle myönteisiä asioita. Sen vuoksi on tärkeää, ettei nuorta leimata epäsosiaaliseksi tai muuten epäkelvoksi yksilöksi. (13041).

Kolmantena normaalin opiskelijan tavoitteena nähdään tulevaisuuteen orientoituminen. Jatko-opinnot ja työelämä tulevat vahvasti esille koulutuksen tavoitteena. Koulutuksen aikana pyritään opiskelijalle tuottamaan tämä tarve nuoren kasvua ja oman elämän hallintaa kehittämällä. Erityisopetuksen tavoitteiksi on opetussuunnitelmissa kirjattu esimerkiksi työpaikan saanti ja siinä menestyminen. Sanamuoto viittaa siihen, että opiskelijan kasvu hyväksi kansalaiseksi ja työntekijäksi on vielä kesken ja tuodaan esille epäily siitä, pystyykö nuori työpaikan pitämään, vaikka sellainen hänelle järjestyisikin. Työnantajat nähdään erityisopetuksessa kumppaneina, jotka tukevat nuoren kasvua ja osallistuvat yhteisten tavoitteiden edistämiseen.

Työantajan kanssa arvioidaan ja sovitaan ne tehtävät, joista erityisopiskelija suoriutuu itsenäisesti ja missä hän tarvitsee henkilökohtaista valvontaa ja ohjausta. Työssäoppimisen onnistumisen edellytykseksi nähdään, että kaikki työpisteessä työskentelevät tietävät erityisopiskelijan rajoitteet ja hyväksyvät hänet joukkoonsa.

Työpaikalta vaaditaan suvaitsevaa ilmapiiriä ja ohjaajalta kannustavaa, ymmärtävää, mutta jämäkkää otetta. Työyhteisöltä vaaditaan kärsivällisyyttä ohjaamiseen. Opiskelijalle voidaan nimetä työpaikalta tukihenkilö. (13001)

Erityisopiskelija tarvitsee työssäoppimisjaksojen aikana tiivistä opettajan yhteydenpitoa. Hyvin hoidettu työssäoppimisjakso kantaa opiskelijaa itsenäiseen ja osallistuvaan elämään. (14021)

Neljäntenä, joskin melko heikkona piirteenä näkyi pohdinta siitä, miten organisaatio ja oppilaitoksen henkilökunta vaikuttavat erityisopetukseen, miten erilaisiin oppijoihin asennoidutaan ja miten ne muokkaavat normaalisuuden ja poikkeavuuden käsitettä (vrt. Durkheim 1982, 149). Yhdessä opetussuunnitelmassa on kuvattu pedagoginen strategia ja arvopohja, joka on kohdistettu organisaation, opettajien ja opiskelijoiden kehityksen ohjenuoraksi. Siinä sivutaan myös erityisopetusta ja se nähdään pitkäjänteisenä ja oikea-aikaisena toimintana, jonka tavoitteena on, että opiskelija tuen avulla saavuttaa tutkinnon tavoitteet. Jonkin verran katse kääntyy myös opiskelijasta pois päin:

Vaikka oppimisessa on yleistettäviä piirteitä ja periaatteita, pedagogiset ratkaisut ovat kuitenkin aina tilannekohtaisia. Tästä syystä opettajan kannalta tärkeitä kysymyksiä ovat, miten hän tiedostaa ihmiskäsitystään ja miten hän voi kehittää kasvatuksellista kokonaisnäkemystään ja muuttaa kasvatuskäytäntöitään ja opetusmenetelmiään johdonmukaisesti oppilaiden tarpeiden suunnassa. (24037)

Nähdään myös, että koulutusjärjestelmän tulee tietyissä määrin sopeutua oppijan tarpeisiin eikä oppijan niinkään järjestelmän luomiin joustamattomiin struktuu-

reihin. Tuen pitäisi myös olla jatkumo, joka alkaa päivähoidosta ja kestää aina ammatillisen koulutuksen päätösvaiheeseen ja työllistymiseen asti. Jatkumolla luodaan turvallisuutta, joka puolestaan lisää itsetuottamusta. Näin menetellen on voitu ohjailta opetuksen pedagogisia painopisteitä kulloisenkin tarpeen mukaan. Ratkaisuja etsitään myös oppilaitosten toiminnoista ja opettajien pedagogisesta ajattelusta, mutta näitä mainintoja löytyi vain yksittäisistä opetussuunnitelmista.

Ennaltaehkäisy, sen tulee kohdistua myös koulu yhteisöön ja -rakenteisiin, jotta koulu voisi vastata heterogeenisen oppilasjoukon tarpeisiin. (13041)

Melko runsaasti esitettiin huolestumista erityisopetusta saavien opiskelijamäärien kasvamisesta, ongelmien monimutkaistumisesta ja tukitoimien kasvavasta tarpeesta. Yhteiskunnan muutosten nähtiin heijastuvan tarpeen lisääntymiseen, nuorten elämäntilanteen nähtiin olevan murroksessa, mielen-terveyden ongelmien lisääntyneen ja moninaistuneen. Tosin Jahnukainen tuo tutkimuksessaan (2006) esille, että diagnosointimenetelmien kehittyminen on tuottanut poikkeavuutta ja uusia erityistarpeita, eivätkä nuorten ongelmat ole välttämättä lisääntyneet. Palvelut ovat myös laajentuneet ja ottaneet mukaan aiemmin ulkopuolella olleita. Kuitenkin opetussuunnitelma-analyysin perusteella näyttää, että monien perheiden mahdollisuudet tukea nuorta opinnoissa ovat heikentyneet, mikä asettaa oppilaitoksen henkilöstön tärkeään rooliin opiskelijan tukemisessa. Koulun vastuun korostuessa tarvitaan yhä enemmän yhteisöllistä työskentelyä kasvatusvastuun jakamiseksi koko henkilöstön kesken.

Kyselyn kautta pyrin selvittämään, millaisena opettajat näkevät tyypillisen erityisopiskelijan sekä opettajien käsitystä poikkeavuudesta ja normaalisuudesta. Pyysin heitä nimeämään kolme tavallisinta erityisopetuksen perustetta, joihin oppilaitoksessa heidän mielestään perustellaan erityisopetuksen antaminen. Tulokset on esitetty taulukossa 30.

Taulukko 30. *Tyypillinen erityisopiskelija (N = 174) erityisopettajien arvioimana*

	Yhteensä	Ammatillisten oppilaitosten opettajat (n = 98)	Erityisoppilaitosten opettajat (n = 76)
Diagnosoitu vamma tai oppimisen vaikeus	109	83 %	17 %
Opiskelijan poissaolot tai osallistumattomuus opetukseen	78	87 %	13 %
Kehitysvammaisuus	56	24 %	76 %
Motivoitumattomuus	46	97 %	3 %
Yleisesti vaikeuksia	17	15 %	85 %

Useimmiten mainittiin, että erityisopetuksen perusteena on diagnosoitu vamma tai oppimisen vaikeus, joista yleisimmin mainittiin mielen-terveyden ongelmat, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet tai dysfasia. Tähän ryhmään ei

luettu kehitysvammaisuutta tai selkeää heikkolahjaisuutta. Toiseksi yleisimmin erityisopiskelija nähtiin opiskelijana, jolla on elämisen perustaidot hukassa eikä oppiminen suju poissaolojen, keskittymättömyyden, häiriökäyttäytymisen tai muun syyn vuoksi. Kolmantena mainittiin kehitysvammaisuus, joka sinänsä voisi kuulua myös ensimmäiseen ryhmään, koska se yleensä aina edellyttää diagnoosia. Neljäntenä ryhmänä esiin nousivat opiskelijat, joita opiskelu ei jaksa kiinnostaa tai se ei suju väärän alavalinnan tai henkilökohtaisten syiden vuoksi. Opinnot eivät etene, vaikka varsinaista syytä ei ole määritelty, syyt ovat epämääräisiä, mutta keskimäärin elämisen taidot ovat paikallaan eikä poissaoloja ole. Viimeisenä ryhmänä nousivat positiiviset erityisopiskelijat, joilla oppimisen vaikeuksista huolimatta opinnot sujuvat ja elämä maittaa.

Kehitysvammaisuus tai heikot kognitiiviset taidot olivat erityisoppilaitoksissa tyypillisiä syitä erityisopetuksen antamiseen. Myös näillä opiskelijoilla saattoi olla elämisen taidot hukassa tai heillä saattoi olla muita sairauksia tai vammoja. Tyypillisesti kuitenkin kehitysvammaisuus peitti nämä alleen ja se nostettiin ensisijaiseksi vammaksi. Huomattavaa on, että vammasta huolimatta erityisoppilaitoksissa koettiin oppimisen ja elämisen iloa ja opettajat mainitsivat paljon positiivisia asioita opiskelijoista. He myös näkevät, että vammaisilla nuorilla on aivan samanlaisia tarpeita ja odotuksia elämältä kuin vammattomillakin nuorilla. Seuraavana on esitetty kahden erityisoppilaitoksen opettajan kuvaus tavanomaisesta erityisopiskelijasta.

Melko paljon tukea tarvitseva opiskelija, jolla ei ole edellytyksiä opiskella tavallisessa oppilaitoksessa. Oppilaitokseen tullessaan opiskelija on 16 – 18 -vuotias. Oppimisvaikeuksistaan huolimatta opiskelija on toiveinen ja tavoitteinen kuin kuka tahansa nuori. Hän on samalla tavalla kiinnostunut muodista, Salkkareista, seurustelusta, kännyköistä jne. kuin muutkin nuoret. (kt)

Hän ilmaisee itseään puhumalla, lukee ja kirjoittaa auttavasti, huolehtii päivittäisaskareista itsenäisesti tai ohjattuna. Hän on kiinnostunut musiikista, seurustelusta ja yleensä ihmisistä: nykyisin hän harrastaa myös urheilun seuraamista tv:stä tai kaukalon laidalta. Hän on arka ja vetäytyvä tai erittäin sosiaalinen. Hän on kiinnostunut opiskelemaan ammattia ja haaveena on oma asunto, työllistyminen sekä tyttö- tai poikaystävä kinaloon. Ajokorttikin kelpaa ja joskus tekee mieli mennä kaljalle. Opiskelija on ihan tavallinen nuori, mutta jokainen on ihan omanlainen sellainen. (kt)

Oppimisen vaikeudet olivat näillä nuorilla huomattavia, luku- ja kirjoitustaito saattoi puuttua. Opettajat näkevät hyvin vahvasti, että oppimisen ja opettamisen lähtökohdana täytyy olla opiskelijan oppimisen valmiudet ja vahvuudet, joiden pohjalta uuden oppiminen rakennetaan.

Lievästi tai keskivaikeasti kehitysvammainen. Akateemiset taidot ovat usein heikot, mutta into oppia lukemaan ja kirjoittamaan voi olla kova. Käytännön työtehtävät ovat usein mieluisia, mutta teoritunnitkin ovat mukavaa vaihtelua päivään → englannin oppiminen on lukutaidottomalle haaste, mutta ei mahdoton tehtävä ja usein opiskelija on innokas oppimaan ja oppii muistin/toiston avulla.

Kaikki opiskelijamme haluavat tehdä oikeita töitä ja konkreettisesti haluavat nähdä työn tuloksen, joka johtaa oppimiseen ja innostumiseen. (kt)

Opettajat myös näkivät, että oppimisen vaikeudet, opiskelijan persoonallisuudet ominaisuudet ja niiden vaikutukset on otettava opetuksessa huomioon. Erilaisuutta ei erityisoppilaitoksissa voida ohittaa, jos opetuksen halutaan tuottavan oppimistuloksia. Tilannetta kuvaa seuraava lainaus, jossa opettaja on syvällisesti pohtinut opiskelijan ominaisuuksia:

Käy ahkerasti koulua mutta väsy välillä. Noudattaa koulun pelisääntöjä ja on tunnollinen. Hänellä on lukemisen, kirjoittamisen vaikeuksia. Hän ei kovinkaan hyvin pysty vuorovaikutukseen toisten kanssa. Hän on aika yksinäinen, ei kavereita ja vapaa-aika kuluu omassa huoneessaan tv:tä katsellessa. Liikkuminen tuottaa vaikeuksia. (kt)

Vammaisten opiskelijoiden koettiin tarvitsevat aikuistumiseen ja oppimiseen paljon aikaa ja siksi he tyypillisesti tulivat ammatilliseen perustutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen kautta. Oppiminen ei myöskään rajoittunut kouluaineisiin, vaan kasvatus oli kokonaisvaltaista ja ulottui myös koulupäivän ulkopuolelle.

Opiskelija on n. 17-vuotias nuori, joka on keskiasteisesti kehitysvammainen. Hänellä on välttävät akateemiset taidot. Hänen hahmotuskykynsä on hieman puutteellinen. Hän tarvitsee jonkin verran ohjausta arkielämän tilanteissa. Hän on kiinnostunut käytännön tekemisestä esim. taloustöistä. Hänen opiskelumuotivaationsa on melko hyvä. Hän opiskelee ensin valmentavalla linjalla ja siirtyy sitten ammatilliselle linjalle. (kt)

Ammatillisissa oppilaitoksissa suurimmat ryhmät muodostuivat opiskelijoista, joilla olivat elämäntaidot ja opiskelumuotivaatio hukassa tai heillä oli määriteltyjä ja selkeästi diagnosoituja vammoja tai oppimisen vaikeuksia. Ammatillisten oppilaitosten opettajien kuvaukset erityisopiskelijoista olivat negatiivisempia kuin erityisoppilaitosten opettajien kuvaukset. Opiskelijoiden sosiaalisen tai kulttuurisen pääoman puuttumista kuvattiin oppimistaitojen puuttumisen ohessa.

Lukemisen ja kirjoittamisen, keskittymisen vaikeuksia sekä oman elämänhallinnan taidot ”hukassa”. Liikkeelle tulisi lähteä pikkuhiljaa eli opetella nukkumaan, syömään ja liikkumaan säännöllisesti, sitten voi edetä ammatin oppimiseen ja opettelemiseen. (kt)

Bourdeuta (1998) siteeraten, ensin on hankittava sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, jotta sopeutuminen koulun kulttuuriin ja pelisääntöihin mahdollistaisi opintojen onnistumisen. Myös oikean asenteen oppimisen vaatimukset tulivat vastauksissa näkyviin. Vaikka opiskelijoiden sosiaalisen taustan merkitys ymmärrettiin, keinoja tilanteen muuttamiseen ei opettajilla tuntunut olevan.

Opettajien pedagogiset keinot saattavatkin olla tehottomia Ahon ja Vehviläisen (1997) kuvaamassa tilanteessa, jossa opiskelija on sitoutunut omaan tuttuun, usein koulutuskielteiseen ympäristöön ja kulttuuriin ja torjuu aktiivisesti mahdolliset muutosyritykset. Jonkinlainen avuttomuuden tunne suurten ongelmien edessä heijastui sekä opetus suunnitelma-analyyseistä että opettajille tehdyn kyselyn antamista tuloksista.

Peruskoulun todistus on yleensä välttävä. Opiskelijan perhe on usein erilaisten tukitoimien piirissä. Perheessä on muillakin ongelmia kuin vain ko. opiskelijalla. Opiskelijalla on kavereita ja kaveripiirin kanssa ajelehditaan vähän sinne ja tänne. Koulu ei ole kovin tärkeä. Alisuoriutuminen on yleistä. Opiskelija ei voi sietää auktoriteetteja. Työillä mielenterveysongelmat korostuneemmin esillä. Päähteet huolestuttavat. (kt)

Moniongelmaisuus ja niiden kasaantuminen pidemmän aikaa näyttäytyvät sellaisena vyyhtinä uuteen oppilaitokseen tultaessa, että on vaikea nähdä mistä ja milloin alkaa purkaa. (kt)

Opettajat viestivät vastauksillaan tietoisuutta ongelmien luonteesta ja alkuperästä ja halusta auttaa nuoria elämisen alkuun, mutta eivät löydä aikaa ja keinoja sen toteuttamiseen. Tärkeäksi asiaksi nousi soveltuvalla koulutus alalle pääseminen, jotta ainakin se tukisi opintoihin motivoitumista.

Peruskoulu on mennyt huonosti. Kielten ja matematiikan oppimisvaikeuksia. Säännöllinen koulunkäynti tuottaa vaikeuksia, poissaoloja ja myöhästymisiä on runsaasti. Tarvitsee jatkuvaa tukea myös ammatillisissa opinnoissa. Tuettuna voi saavuttaa hyviäkin oppimistuloksia, mikäli motivaatiota alan opiskeluun riittää. Monet opiskelevat kuitenkin alaa, jolle ei ole taipumuksia eikä opiskelumuotivaatiota, koska eivät päässeet haluamalleen alalle. (kt)

Nuorten epärealistiset käsitykset opiskelusta, ammatista ja työelämästä tulivat joissakin vastauksissa esille. Toisaalta opiskelijoiden nähtiin yrittävän, mutta tukevan otteen saaminen opinnoista ei aina vain onnistu.

Keskittymishäiriöinen, huomionhakuinen nuori mies/nainen. Opintoja rästissä, mutta poissaolot suhteellisen hyvin kontrollissa. Tulee pyynnöstä opiskelija-huoltoon, jossa suunnitellaan ja tarkennetaan HOJKS, mutta sitoutuminen suunnitelmiin on vaihtelevaa. (kt)

Yleisopetukseen integroituna opiskelijana, normaali nuori joka oppimisvaikeuksien kanssa yrittää rakentaa elämänsä ja oman elämänsä hallintaa, minäkuvaa ja itsetuntoa. (kt)

Ammatillinen työvaltainen koulutus nähtiin joillekin nuorille ”pelastuksena”. Niitä toteutettiin ammatillisten oppilaitosten omana toimintana, projekti-muotoisesti ja oppilaitosten ulkopuolella työpajoissa. Näitä joustavia ratkaisuja opettajat arvostavat ja he näkevät että ne auttavat opiskelijoita eteenpäin.

Ammatillinen koulutus nähtiin yleisesti hyvänä ratkaisuna nuorille, joiden oppiminen perustuu toiminnallisuuteen ja joiden vahvuudet ovat muualla kuin kirjallisissa taidoissa.

Tyypillinen erityisopiskelija on ”vitosen suoralla” peruskoulusta tullut. Usein kätevä käytännön töissä, mikä tuntuu hyvältä. Teoria-aineissa tarvitsee paljon tukea. Monesti peruskoulussa ”motattu”, niin että aiheesta myönteistä palautetta antaessani opiskelija aivan säikähtää. (kt)

Tämä on aiheuttanut perusopetuksessa ongelmia koulussa, meillä ei välttämättä ongelmat kasaudu, koska opetus on työvaltaista ja teoriaopintoja eriytetään opiskelijan tarpeiden mukaan. Yhteisissä aineissa erityinen tuki laaja-alaisten erit.opett. antamana. (kt)

Vastausten perusteella tehdyn yhteenvedon pohjalta tyypittelin erityisopiskelijat seuraaviin viiteen eri ryhmään (taulukko 31), joiden kautta ammatillisissa oppilaitoksissa muodostetaan käsitys poikkeavuudesta ja sitä kautta erityisopetuksen tarpeessa olevista opiskelijoista.

Taulukko 31. *Tyypilliset erityisopiskelijat ammatillisessa koulutuksessa opettajien näkemyksen mukaan (N = 175)*

1. Opiskelijalla on kehitysvamma tai muu selkeä kognitiivista selviytymistä haittaava vamma, joka on näkynyt jo peruskoulussa opetuksen yksilöllistämisenä. Sinnikkäästäkään yrittämisestä huolimatta edistymistä ei tapahdu ja perustutkinnon tavoitteita ei saavuteta.
2. Opiskelijalla on elämisen perustaidot hukassa eikä oppiminen suju poissaolojen, keskittymättömyyden, häiriökäyttäytymisen tai muun syyn vuoksi. Perustutkinnon tavoitteet olisivat saavutettavissa, jos opintoihin keskittymistä haittaavat tekijät saataisiin kuntoon.
3. Opiskelijalla on diagnosoitu vamma, mielenterveyden ongelma, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta, dysfasiaa tai muuta oppimisen ongelmaa, mutta ei kuitenkaan kehitysvammaa tai selkeää heikkolahjaisuutta. Opiskelun onnistumisen edellytyksenä on vamman tiedostaminen, huomioon ottaminen ja kompensoiminen.
4. Opiskelu ei jaksa kiinnostaa tai ei suju väärän alavalinnan tai muiden taustalla vaikuttavien asioiden vuoksi. Opinnot eivät etene, vaikka varsinaista syytä ei ole määritelty. Keskimäärin kuitenkin elämisen taidot ovat paikallaan ja opiskelija käy koulussa.
5. Oppimisen ja elämisen vaikeuksista huolimatta opinnot sujuvat tukitoimien ja oikein asetettujen tavoitteiden ansiosta.

Käytännön opetustoiminnassa erityisopetus perustui näihin arkipäivän havaintoihin, eikä esimerkiksi Tilastokeskuksen luokitukseen, joka taas oli koulutuksen järjestäjän hallinnossa käyttämä luokittelutapa.

5.9 Ammatillisten erityisoppilaitosten erityisopetuksen suunnitelmat

Ammatilliset erityisoppilaitokset erottuivat ammatillisista oppilaitoksista sekä opetussuunnitelmien sisällönanalyysissä että kyselytutkimuksessa. Opetussuunnitelmien syvennettyihin analyyseihin en erityisoppilaitoksia ottanut mukaan, koska niiden opetussuunnitelmat osoittautuivat rakenteeltaan hyvin erityyppisiksi kuin ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmat. Koin niiden tarvitsevan oman analyysin, jossa niiden erityispiirteet on mahdollista saada esille.

Erityisoppilaitoksia oli tutkimuksessa yhteensä yhdeksän ja niissä koulutuksen järjestäjänä toimi joko valtio (4) tai yksityinen säätiö tai yhdistys (5). Suurimmassa oppilaitoksessa opetussuunnitelmaerusteisessa koulutuksessa oli noin 1 000 opiskelijaa ja pienimmissä alle 100 opiskelijaa. Erityisoppilaitoksissa oli yhteensä erityisopiskelijoita 3 260, joista 1 010 valmentavassa koulutuksessa. (Opetushallitus 2003.) Oppilaitoksista suurin osa sijoittuu Etelä- ja Länsi-Suomen lääneihin. Oulun läänissä on yksi oppilaitos, Itä-Suomen läänissä yksi ja Lapin läänissä ei ole erityisoppilaitosta olleenkaan. Erityisoppilaitoksilla on kuitenkin opetuspisteitä runsaasti ja niiden kautta vaativaa erityisopetusta on pystytty tuomaan niillekin alueille, joilla sitä ei ole muutoin tarjolla. Läänikohtaista jakoa en erityisoppilaitosten kohdalla käsittele helpon tunnistettavuuden ja oppilaitosten valtakunnallisen luonteen vuoksi.

Erityisoppilaitosten opetussuunnitelmissa oli toimintaprosessien kuvauksella tärkeä rooli. Opiskelijavalintaprosessi, koulutuskokeiluprosessi, työssäoppiminen, opinto-ohjaus, HOJKS-prosessi sekä opiskelijahuoltoprosessi olivat hyvin tavallisia prosessikuvauksia opetussuunnitelmissa. Vaikutelma oli hyvin hallinto- ja opettajakeskeinen. Tyypillistä oli, että suppean yhteisen osan lisäksi oli runsaasti erillisiä, yksityiskohtaisia ja laajoja dokumentteja tärkeiksi tai ajankohtaisiksi koetuista aiheista. Opetussuunnitelmissa näkyi usein, että opetussuunnitelmatyö oli vahvasti meneillään. Ongelmaa tuntui tuottavan tottumattomuus erityisopetuksen jäsentämiseen, koska se on ollut kaikkialla oppilaitoksen toiminnassa hiljaisena tietona ja osaamisena, mutta kirjaaminen näkyviksi toiminnoiksi oli selvästi hyvin haastava tehtävä. Tässä ehkä konkretisoituu tieteellisen tutkimuksen puuttuminen, joka tuli esille jo raportin ensimmäisessä luvussa käsitteiden määrittelyn yhteydessä. Opetussuunnitelmat näyttäytyivät epätasaisina ja hajanaisina, toisin kohdin hyvin syvinä analyyseinä, toisin taas pinnallisina mainintoina. Ilmeisesti erityisoppilaitokset hakevat

tasapainoa ammatillisen koulutuksen roolin ja syvästi erityisopetukseen erikoistuneen toiminnan välillä ja se näkyy myös opetussuunnitelmien tasolla.

Tarkastelen seuraavaksi erityisoppilaitosten opetussuunnitelmia analyysi-kehyksien otsikoiden mukaisesti, korostaen niitä eroavaisuuksia, joita näissä opetussuunnitelmissa on verrattuna ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmiin.

Yhtä lukuun ottamatta kaikilla koulutuksen järjestäjillä oli järjestämisluvassa myös erityisopetuksen palvelu- ja kehittämistehtävä. Se näkyi tutkittavana olevassa materiaalissa lähinnä siten, että omaa opetustoimintaa kehittämällä ammennettiin osaamista myös ulospäin suuntautuviin palveluihin. Näitä olivat erityisesti koulutuskokeilujen järjestäminen, koulutuksen järjestäminen muiden oppilaitosten henkilökunnalle sekä osallistuminen alueelliseen erityisopetuksen kehittämistoimintaan. Toiminta määriteltiin yleensä oppilaitoksen vision ja toiminta-ajatuksen yhteydessä.

...kehitetään edelleen valtakunnalliseksi ammatillisen erityisopetuksen palvelukeskukseksi, jonka laadukkaat palvelut ja asiantuntemus tukevat sekä opiskelijoita henkilökohtaisesti että ammatillisen koulutuksen järjestäjiä erityistarpeet huomioon ottavan opetuksen ja oppimisympäristön tarjoamiseksi. (65002E)

Palvelu- ja kehittämiskeskustoiminta kuitenkin vielä hakee muotoaan ja paikkaansa, joten sen rooli erityisopetusta kehittävänä välineenä ei ollut kovin vahva.

5.9.1 Ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet

Erityisoppilaitosten tehtävä on määritelty sekä ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä (630 /98) että opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2001, 85). Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmiin tehtävä oli yleensä kirjattu näiden säädösten ja määräysten mukaisesti. Lisäksi erityisoppilaitokset saattoivat määritellä kohderyhmänsä kuten kehitysvammaiset, fyysisesti vammaiset, kuulovammaiset, näkövammaiset tai opiskelijat, joilla on mielenterveyden ongelmia tai ongelmia päihteiden käytössä. Näihin liittyi usein syrjäytymisen problematiikkaa sekä sosiaalisia ongelmia, jotka myös nousivat esille kohderyhmän määrittelyssä. Kehitysvammaisten ja näkö- ja kuulo- vammaisten oppilaitokset keskittyivät antamaan opetusta vain kyseisten vammaryhmien opiskelijoille. Kaikki eivät kuitenkaan määritelleet kohderyhmää näin selkeästi ja tällöin kyse oli monialaisista ja opiskelijamäärältään suuremmista koulutuksen järjestäjistä. Nämä oppilaitokset näkivät tehtäväkseen opetuksen tarjoamisen yleisesti erityisen tuen tarpeessa oleville opiskelijoille ja siten opiskelijajoukko muodostuu hyvin heterogeeniseksi. Koulutusalojen sisällä saattoi olla erikoistumista tietyn tyyppisiin opiskelijoihin.

Erityisoppilaitosten katsotaan täydentävän ammatillisen koulutuksen tarjontaa siten, että kaikilla olisi mahdollisuus saada perusopetuksen jälkeinen

toisen asteen koulutus. Koulutus ei tarkoita välttämättä tutkinnon suorittamista, vaan se voi olla opiskelua valmentavassa koulutuksessa tai tutkintotavoitteisessa koulutuksessa ilman koko tutkinnon suorittamisen tavoitetta. Erityisoppilaitosten opetussuunnitelmissa korostuikin hyvin vahvasti opiskelijan elämänhallinnan tukeminen, arkipäivän taitojen opiskelu, työllistymisen tukeminen ja tukiverkoston ylläpitäminen ja luominen.

Ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, tiedonkäsitys ja järjestäjän arvot käsiteltiin monissa erityisoppilaitosten opetussuunnitelmissa syvällisemmin kuin ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa. Arvot otettiin myös huomioon opiskelijavalinnassa ja opetuksen järjestämisessä. Ammattikäsitystä ei erillisenä tarkasteltu, mutta se ilmeni pohdintoina ammatillisten opintojen sisällöistä, työssäoppimispaikkojen valinnassa sekä työllistymisen tukemisen yhteydessä. Koulutus edustaa segregatiota joten integraation ajatusta ei opetussuunnitelmissa käsitelty. Koko ikäluokan kouluttamisen periaate tai syrjäytymisen ehkäiseminen ei myöskään näkynyt opetussuunnitelmissa. Valtakunnallinen tarjonta tietyille vammausryhmälle oli usein kirjattu opetussuunnitelmiin.

5.9.2 *Opiskelijan arviointi, oppimisen tukeminen ja ohjaus*

Opiskelijan arviointi kuvattiin opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Erona ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmiin olivat arvioinnin merkityksen ja toteuttamisen laajat kuvaukset. Opiskelijan arviointia ei nähty pelkästään kokeiden pitämisenä ja arvosanojen antamisena, vaan koko opiskelun ajan jatkuvana vuorovaikutuksena opiskelijan ja opettajien välillä.

Opiskelijan tavoitteiden suuntaista etenemistä arvioidaan yhdessä opiskelijan kanssa jatkuvasti jokapäiväisten toimintojen yhteydessä. Opiskelija saa ja antaa näin palautetta edistymisestään välittömästi ja riittävän usein. (65001E)

Arvioinnin toteuttamisessa korostettiin tavoitteiden selkeää määrittämistä ja tiedottamista opiskelijalle, sen oppimista tukevaa ja kannustavaa merkitystä sekä myös arviointitapojen monipuolisuutta. Kun opetus toteutetaan monin erilaisin menetelmin, täytyy arvioinnissakin käyttää monia eri menetelmiä. Opiskelijan itsearviointitaitojen kehittyminen mainittiin lähes kaikissa opetussuunnitelmissa.

Opetussuunnitelmissa oli selkeästi varauduttu erilaisten arviointien ja todistusten antamiseen. Mukauttaminen, todistuksen antaminen suoritetuista opinnoista ja sanallinen arviointi olivat opetussuunnitelmissa mainittu, vaikka yleisenä tavoitteena olikin tutkinnon suorittaminen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Mukautettujen arviointien kriteerit oli esitetty yhdessä opetussuunnitelmassa. Muutoin arviointi perustui yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin, silloin kun alimpia hyväksyttäviä tyydyttävän tason tavoitteita ei saavuteta edes mukautetuilla tavoitteilla.

Opinto-ohjaus näkyi ammatillisissa erityisoppilaitoksissa laajoina prosessikuvauksina. Opintojen alkuvaiheessa se ilmeni tiedotustoiminnassa,

opiskelijarekrytoinnissa, opiskelijavalinnoissa, lähtötasokartoitusten tulosten keräämisessä, yksilöllisten suunnitelmien tekemisessä ja opiskelijoiden alkuvaiheen perehdyttämisessä oppilaitoksen toimintaan. Koulutuksen aikana opinto-ohjaus liittyi oppimisen tukemiseen, opintojen valintaan, työssä-oppimiseen, verkostoyhteistyöhön sekä koulutuksen jälkeisen ajan suunnitteluun. Joissakin oppilaitoksissa opinto-ohjauksen rooli liittyi vahvasti myös opintososiaalisten etujen tai tukipalvelujen järjestämiseen joko oppilaitoksen sisällä tai niiden hakemiseen oppilaitoksen ulkopuolelta. Opinto-ohjaukseen saattoi sisältyä myös erilaisten oppimateriaalien ja apuvälineiden tarpeiden kartoitusta ja hankintaa. Opinto-ohjaus nähtiin oppilaitoksissa hyvin laajasti ja se kuvattiin yleensä koko henkilökunnan toiminnaksi. Mikäli oppilaitoksessa on opinto-ohjaaja, oli hänen roolinsa usein aloitteentekijän ja välittäjän rooli, jonka työtä jatkoivat muut asiantuntijat kuten erityisopettajat, sosiaalityöntekijät, terveydenhoitajat tai psykologit.

Ohjausprosessin onnistuminen edellyttää ammattiopiston sisäistä asiantuntijayhteistyötä, yhteistyötä opiskelijoiden ja heidän kotiensa, eri oppilaitosten välillä sekä oppilaitosten ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Päävastuu opinto-ohjauksen suunnittelusta ja koordinoinnista on ammattiopiston yhteisellä opinto-ohjaajalla. (66037E)

Opinto-ohjaajien ja opinto-ohjauksen rooli oppilaitosten koulutuskokeilujen järjestämisessä näyttäytyi hyvin vahvana. Koulutuskokeilu on tärkeä osa oppilaitosten opiskelijavalintaa ja siksi koulutuskokeiluprosessi oli joissakin opetussuunnitelmissa kuvattu omana asiakirjanaan. Erityisoppilaitosten opiskelijat valitaan hyvin huolellisesti ja oppilaitoksessa on runsaasti etukäteistietoa opiskelijasta. Koska näistä opiskelupaikoista on pulaa, nousee usein esille kysymyksiä opiskelijavalinnan perusteista, oikeudenmukaisuudesta ja tarkoitukseenmukaisuudesta etenkin nuorten vanhempien ja huoltajien taholta.

5.9.3 Ammatillisen erityisopetuksen toteuttaminen ja HOJKS

Ammatillisen erityisopetuksen toteuttaminen pohjautui lainsäädäntöön ja opetussuunnitelman perusteisiin ja niihin viitattiin usein erityisopetuksen järjestämistä koskevissa opetussuunnitelman osissa. Erityisopetuksen tavoitteissa korostuivat hyvin vahvasti yksilöllisyys ja kuntoutuksellinen ote. Opetussuunnitelmissa kuvattiin erilaisia opetusjärjestelyjä, oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä.

Tuki- ja erityispalvelut sekä asiantuntijapalvelut olivat opetussuunnitelmissa huomattavasti vahvemmin esillä kuin ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa. Henkilöstörakenne oli erityisoppilaitoksissa monipuolisempi kuin ammatillisissa oppilaitoksissa ja avustavaa henkilökuntaa on runsaammin. Yhteistyö laajeni oppilaitosten tavanomaisten yhteistyötahojen lisäksi asuntoloihin, järjestöihin, vakuutusyhtiöihin ja raskaampien terveys- ja

sosiaalipalvelujen kuten psykiatrian klinikoiden, vankiloiden tai koulukotien suuntaan. Työnantajien kanssa tehtävä yhteistyö oli perusteellisempaa kuin tavallisessa opetuksessa. Erityisoppilaitokset myös tarjosivat erilaisia terapiapalveluja, lukiopetusta sekä asumispalveluja. Myös terveydenhuoltoon ja opintososiaaliseen neuvontaan ja ohjaukseen liittyvät palvelut olivat usein laajemmat kuin ammatillisissa oppilaitoksissa. Joissakin oppilaitoksissa on paneuduttu erityisesti opiskelijoiden urasuunnittelun ja työllistymisen tukemiseen. Samoin opiskelijoiden terveydellisten esteitä, kuten liikkumisen tai ruokailuun liittyvien esteiden huomioon ottamista, oli käsitelty joissakin opetussuunnitelmissa.

Lähes kaikissa oppilaitoksissa työssäoppimista käsiteltiin erittäin laajasti ja kattavasti. Asia oli ajankohtainen tutkimuksen aloittamisen aikaan, joten sen käsitteleminen oli hyvin ajantasaista. Työpaikat nähtiin erityisoppilaitoksissa hyvinä oppimisympäristöinä, joihin selvästi haluttiin panostaa ja suunnata resursseja. Toiminnan nähtiin yleisesti tukevan opiskelijoiden työllistymistä. Opiskelijoiden asenteiden, käytöksen ja ulkoisen habituksen merkitystä korostettiin erityisoppilaitoksissa näkyvämmiin ja runsaammin kuin ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa. Erityisoppilaitoksen status antoi tämän tutkimuksen mukaan opettajille oikeuksia puuttua hyvinkin henkilökohtaisiin asioihin ja ominaisuuksiin.

Opetusmenetelmiä, oppimisympäristöä tai oppimisen problematiikkaa ei erityisoppilaitosten opetussuunnitelmissa käsitelty kovin syvällisesti. Ainoastaan näkövammaisten koulutuksen osalta oli syvää analyysiä opiskelijan oppimisesta, opetustilanteiden järjestämisestä ja tarvittavista apuvälineistä. Opetussuunnitelma sisälsi myös pedagogisia vinkkejä käytännön tilanteisiin. Yhdessä opetussuunnitelmassa kuvattiin oppimistaitojen harjaannuttamisohjelmaa, jonka oppilaitos oli ottanut käyttöön ja johon osa opettajista oli saanut koulutusta. Toisessa kuvattiin oppilaitoksessa tarjolla olevia puheterapiapalveluja ja muutama maininta löytyi selkokielisyydestä ja viittomakielen käytöstä opetuksessa. Yksilöllisyys, yhteisöllisyys, osallisuus, opiskelijakeskeisyys sekä toiminnallisuus tulivat erityisopetuksen toteuttamisessa vahvasti esille. Opetuksessa korostettiin myös kokonaisvaltaisuutta, itsenäistymisen tukemista, myönteisten oppimiskokemusten tuottamista sekä vuorovaikutuksellisuutta.

Opetussuunnitelmissa oli yleensä hyvin kuvattu vastuiden jakautuminen aina oppilaitoksen markkinoinnista opiskelijoiden jälkiseurantaan asti. Prosessikuvaukset eri toiminnoista ja aikataulutukset lukuvuoden tapahtumista ja niiden vastuuhenkilöistä oli yleensä kuvattu kattavasti. Prosessit kuvattiin useimmiten kuitenkin henkilöstön ja oppilaitoksen näkökulmasta. Oppimisen tai opettamisen prosesseja ei opetussuunnitelmissa kuvattu sen enempää kuin ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmissakaan. Erityisopetus avautui tuki- ja asiantuntijapalveluiden ja opetusjärjestelyjen kautta, mutta syvennettyihin analyysihin oppimisen vaikeuksista ei juurikaan menty. Erityispedagogiikan käsitettä ei opetussuunnitelmissa käsitteenä esiintynyt.

Erityisopetuksen resurssit oli opetussuunnitelmissa kuvattu yleensä henkilöstön, tilojen, välineiden ja opetusjärjestelyjen kautta. Erityisoppilaitosten

rahoitus poikkeaa ammatillisten oppilaitosten rahoituksesta ja on selvästi runsaampi, mikä näkyi myös palvelujen tarjonnassa. Erityisopetukseen varatut voimavarat oli pääteltävä opetussuunnitelman teksteistä, niitä ei mitenkään korostettu tai nostettu esille.

Erityisoppilaitoksessa kaikki opiskelijat saavat korotettua yksikköhintaa ja kaikille laaditaan HOJKS. Erityisopiskelijoiden tunnistaminen tuntui siitä huolimatta olevan kyselyn perusteella ongelmallista joillekin erityisoppilaitosten opettajille. Taustatietoja kerättiin samalla tavalla kuin muissakin oppilaitoksissa, mutta koulutuskokeiluilla, asiantuntijoiden lausunnoilla sekä muista koulutuksista saaduilla siirtotiedoilla oli tärkeä rooli ja ne vaikuttivat myös opiskelija-valintoihin.

Muutamissa opetussuunnitelmissa käsiteltiin HOJKS:n merkitystä opiskelijan oppimisen ja kehittymisen kannalta hyvin syvällisesti. Se nähtiin kokonaisvaltaisena prosessina, joka alkoi heti opintojen alussa ja jatkui koko opiskelun ajan. Sen avulla opiskelijan edistymistä seurattiin ja henkilökohtaisia tavoitteita ja tukitoimia muutettiin tarvittaessa. HOJKS:n laadinta ja seuranta toteutettiin moniammatillisesti ja vastuut määriteltiin tarkasti. Näissä tapauksissa HOJKS oli laaja ja kattava asiakirja opiskelijan oppimis- ja työhistoriasta, terveydentilasta, oppimisen esteistä ja niiden kartoittamisesta, oppimisen tukemisesta ja seurannasta sekä tulevaisuuden suunnitelmista. HOJKSia ei nähty vain opiskelijaa koskevana asiakirjana, vaan myös henkilökunnan sitouttamisen välineenä.

Hojksin tavoitteena on varmistaa opiskelijan kokonaiskuntoutuksellinen tukeminen eri asiantuntijaryhmiä hyödyntämällä. Sen on tarkoitus olla eri osapuolia sitouttava kehityssuunnitelma, joka tukee opiskelua, urasuunnittelua ja jatkuvaa sekä opiskelijan itsensä että koulutuskeskuksen itsensä tekemää itsearviointia. (66021E)

Muutamissa opetussuunnitelmissa tekstit olivat hyvin pinnallisia ja lähes suoraan opetussuunnitelman perusteisen mukaisesti kirjoitettuja. Lähes kaikissa oli kuitenkin kuvattu HOJKS-prosessi, HOJKS-lomakkeen rakenne ja ohjeet sen täyttämiseksi. Tietojen arkaluonteisuutta ja salassapitosäännösten velvoittavuutta painotettiin monissa opetussuunnitelmissa. Ennakkotietojen merkitys, opiskelijan vahvuuksien korostaminen sekä opetus- ja opiskelujärjestelyjen kuvaaminen olivat erityisoppilaitosten HOJKS:issa hyvin vahvasti esillä. Kehittyneimmillään HOJKS-prosessi jaettiin vielä alaprosesseihin, joita olivat kuntoutuminen, ammattiopintojen prosessi ja työllistymisprosessi, joita toteutettiin toisiinsa nivoutuneena koko opintojen ajan.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia, kuvaan keskeiset määrälliset ja laadulliset tulokset, analysoin syitä tietyille ilmiöille ja pohdin tulosten merkitystä.

6.1 Informaatiomalli, tulosten yleistettävyyys ja määrällinen tarkastelu

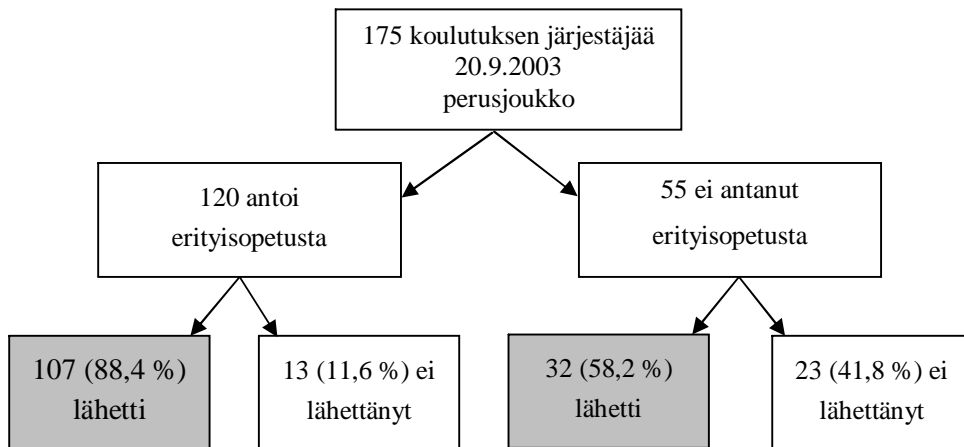
Tutkimuksessa käytetty Järvisen ja Järvisen (2000, 20 – 26) informaatiomalli soveltuu tulosten jäsentämiseen ja opetussuunnitelmajärjestelmän kuvaamiseen ja arviointiin. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditut koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmat ja opettajien toiminnot voidaan mallin avulla määritellä oikeiksi, epätäydellisiksi, monimerkityksellisiksi, merkityksettömiksi tai vääristyneiksi. Käytetyt käsitteet osoittautuivat kuitenkin humanistiselle tutkimustraditiolle kovin ehdottomiksi ja kaipaisivat pehmeämpää muotoilua.

Tutkimuksen keskeinen tulos on, että opetussuunnitelmissa on oikeita kuvauksia vähän ja epätäydellisyyttä runsaasti. Monimerkityksellisyyttä ilmenee jonkin verran. Vääristynyttä tietoa on erittäin vähän, mikä kertoo siitä, että opetussuunnitelmien sisällöt on tarkkaan mietitty. Mieluummin on jätetty kokonaan pois ne asiat, joista ei olla varmoja tai joihin ei voida sitoutua. Merkityksettömyyttä eli asioiden pintapuolista käsittelyä, suoraan opetussuunnitelmista kopioitua tekstiä sekä joidenkin asioiden kokonaan sivuuttamista kuitenkin esiintyy melko paljon.

Opetushallinnon ohjaava rooli näyttäytyy vahvana, sillä koulutuksen järjestäjät noudattavat melko tarkasti opetussuunnitelman perusteiden rakennetta ja sisältöjä. Opetussuunnitelmien normatiivinen totuus (Tuominen & Wihersaari 2006, 149 – 150) on siten hyväksytty ammatillisen koulutuksen piirissä. Opetussuunnitelman perusteet toimivat informaatiovarastona, jonka pohjalta koulutuksen järjestäjät laativat omat reaali maailmaa kuvaavat opetussuunnitelmat. Malli osoittaa puutteellisuuksia ja eriävyyttä opettajien kokeman reaali maailman ja kirjallisten opetussuunnitelmien välillä, mutta myös yhteneväisyyksiä. Siten mallin avulla pystytään osoittamaan informaatio-systeemin kehittämisen ja parantamisen kohteita. Opetussuunnitelmatutkimukseen sovellettuna informaatiomallin kaikkia neljää olettamusta; esittämisoletusta, tulkintaoletusta, päättelyoletusta ja sisäisen näkymän oletusta, voitiin hyödyntää ja käsitteet osoittautuivat relevanteiksi tutkimuksen kannalta. Opetussuunni-

telman perusteita käytettiin koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmien lähtökohtana ja ne kuvasivat käytännön opetustoimintaa. Tämän tutkimuksen perusteella on mahdollista kirjallisen opetussuunnitelman avulla kuvata ammatillisen erityisopetuksen järjestämistä. Sisäisen näkymän oletuksen mukaisesti lainsäädäntö ja selkeät ylempien tason määräykset oletettiin pysyviksi, joten ne muodostivat tutkimusta rajaavan kehyksen.

Tutkimustulokset ovat yleistettävissä erityisopetusta koskeviin järjestelyihin, koska mukana oli 79 % koulutuksen järjestäjistä. Kuviossa 11 on esitetty kokonaistilanne tutkimuksen kohteena olevista koulutuksen järjestäjistä ja tutkimusta varten toimitetusta opetussuunnitelmamateriaalista.



Kuvio 11. Määrällinen kuvaus tutkimuksen piiriin kuuluvista koulutuksen järjestäjistä (N = 175), erityisopetusta antaneista, opetussuunnitelmat lähettäneistä ja lähettämättä jättäneistä koulutuksen järjestäjistä

Tutkimustulokset ovat yleistettävissä myös kaikkia koulutuksen järjestäjiä koskeviksi, koska suurin osa niistä koulutuksen järjestäjistä, jotka eivät lähettäneet materiaalia, eivät myöskään järjestäneet erityisopetusta. Erityisopetusta järjestävistä jätti materiaalin lähettämättä 13 koulutuksen järjestäjää. Nämä saattavat aiheuttaa virhettä tutkimustulokseen, mutta pienen määrän vuoksi vaikutus ei ole oleellinen.

Noin puolella kaikista koulutuksen järjestäjistä on tämän tutkimuksen edellyttämällä tasolla laaditut erityisopetuksen suunnitelmat. Opetussuunnitelma-työssä on siten vielä runsaasti tarkennettavaa erityisopetuksen järjestämisen osalta.

Tutkimuksen kohteina ovat myös koulutuksen järjestäjien omistuspohjan sekä koulutuksen järjestäjien sijaintiläänin yhteys opetussuunnitelman laatimiseen. Koulutuksen järjestäjänä voi toimia yksittäinen kunta, kuntayhtymä, valtio tai yksityinen koulutuksen järjestäjä. Yksityiset koulutuksen järjestäjät ovat lievästi yliedustettuina ja tämä on syytä ottaa huomioon tuloksia yleistettäessä, mutta oleellista vaikutusta sillä ei tutkimustuloksiin ole. Lääni-

kohtaiset tutkimustulokset voidaan yleistää, sillä opetussuunnitelmia saatiin lääneittäin samassa suhteessa, kuin niissä on koulutuksen järjestäjiäkin.

Sisällönanalyysiin valikoituneen opetussuunnitelma-aineiston voidaan katsoa vastaavan koulutusajakaumaltaan ammatillisen perustutkintokoulutuksen valtakunnallista jakaumaa. Opiskelijoiden suhteen tutkimus voidaan yleistää, sillä materiaalin lähettäneiden koulutuksen järjestäjien oppilaitoksissa opiskelee 85 % kaikista Suomen ammatillisen koulutuksen perustutkinto-opiskelijoista. Parhaiten tutkimus kuvaa tekniikan ja liikenteen alaa, josta on eniten koulutuksen järjestäjiä mukana tutkimuksessa. Kaupan ja hallinnon ala on opiskelijamäärän osalta parhaiten edustettuna. Kulttuuriala sekä vapaa-aika-ala erosivat muista koulutusaloista sikäli, että niissä järjestetään vähiten erityisopetusta. Alalla toimivat koulutuksen järjestäjät toimittivat kuitenkin pääsääntöisesti erityisopetuksen suunnitelmat, mikä viestii siitä, että ne ovat varautuneet ottamaan huomioon mahdollisen erityisopetuksen tarpeen. Jonkin verran aliedustusta on sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon osalta. Syynä voi olla, että alalla on vasta viime vuosina alettu aktiivisesti tunnistaa oppimisen vaikeuksia ja etsiä niihin ratkaisuja erityisopetuksen avulla. Asiaa on käsitelty esimerkiksi ERJA-projektissa (Vammalan seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä 2007), jonka tavoitteena on kehittää opiskelijoiden erityistarpeet huomioon ottavia oppimismenetelmiä ja tuottaa sellaista materiaalia, jolla edistetään erityistä tukea ja ohjausta tarvitsevien opiskelijoiden oppimista ja ammatillista kasvua sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa.

Kyselyyn vastasi 186 henkilöä, vastausprosentin ollessa 43. Vastaajista 81 (44 %) työskentelee ammatillisissa erityisoppilaitoksissa ja 104 (56 %) ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisia erityisopettajia työskentelee ammatillisessa peruskoulutuksessa yhteensä 550, joista erityisoppilaitoksissa 360 (65 %) ja ammatillisissa oppilaitoksissa 190 (34 %). Erityisoppilaitosten osuus koulutuksen järjestäjistä on 3 % ja erityisopiskelijoista noin 30 %. (Kumpulainen & Saari 2005, 44) Erityisoppilaitosten vastaajat ovat kyselyssä lievästi aliedustettuna ja ammatillisten oppilaitosten opettajat yliedustettuina, mikäli vastaajien määrää verrataan kaikkien erityisopettajien määrään. Tulokset koskevat vain erityisopetuksen parissa työskentelevää opetushenkilöstöä ja yleistämisessä on syytä olla varovainen, koska mukana olevien opettajien määrä vastaa vain kolmannesta kaikista erityisopettajien määrästä eivätkä kaikki vastaajat ole edes päteviä erityisopettajia. Suuntaa-antavina kyselyn tuloksia kuitenkin voidaan pitää. Vastaajien monenlaiset nimikkeet viestivät siitä, että erityisopettajuus ja erityisopetus eivät välttämättä kohtaa ja opetuksen parissa työskentelee väkeä hyvin erilaisin taustoin. Erityisopettajan työnkuva ja tehtäväalue kaipaisivatkin tarkempaa määrittelyä, koska erityisopetuksen toteuttaminen on vuosien saatossa muuttanut kovasti muotoaan.

Määrällisten tulosten avulla voidaan luoda kokonaisnäkemys koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmiin. Taulukossa 32 on esitetty kaikkien (N = 139) tutkimuksessa mukana olevien opetussuunnitelmien sisällönanalyysin tulokset analyysikehyksen mukaisesti. Prosenttiluku kuvaa niiden opetussuunnitelmien osuutta, joista löytyvät analyysikehyksen edellyttämät asiat tämän tutkimuksen

edellyttämällä tavalla käsiteltyinä. Kattavimmin opetussuunnitelmissa on käsitelty HOJKS-prosessiin, erityisopetuksen antamisen velvoittavuuteen sekä opiskelijoiden todistuksiin liittyvät asiakokonaisuudet. Heikommin on käsitelty valtakunnallisiin tavoitteisiin ja koko ikäluokan kouluttamiseen liittyvät asiakokonaisuudet sekä arvioinnin osalta opiskelijan vahvuuksien huomioon ottaminen. Opetussuunnitelmissa keskitytään tämän tutkimuksen mukaan organisaation kannalta tärkeisiin asioihin ja yleinen sekä opiskelijan yksilöllinen näkökulma jäävät vähäisemmälle tarkastelulle.

Taulukko 32. *Yhteenveto analyysikehyksen mukaan tehdyn sisällönanalyysin antamista tuloksista (N = 139)*

Aihealue	Käsittely tutkimuksen edellyttämällä tasolla (N = 139)	Suhteutettuna kaikkiin koulutuksen järjestäjiin (N = 175)
Erytisopetuksen suunnitelma	58 %	46 %
Ammatillisen koulutuksen tehtävät ja tavoitteet	60 %	48 %
Koko ikäluokan kouluttaminen	18 %	14 %
Opiskelijan arviointi		
– vahvuuksien tukeminen	39 %	31 %
– osaamisen monipuolinen näyttäminen	52 %	41 %
– mukautus ja todistus suoritetuista opinnoista	76 %	60 %
Opinto-ohjauksen järjestäminen		
– ongelmatilanteet	63 %	50 %
– opiskelusuunnitelma	52 %	41 %
Kuntoutusyhteistyö	39 %	31 %
Oikeus erityisopetukseen	79 %	63 %
Integraatioperiaate	55 %	44 %
HOJKS	84 %	67 %
Normaalisuuskäsitys	40 %	32 %
Valtakunnalliset tavoitteet	14 %	11 %

Erytisopetuksen järjestämisen osalta tein syvennetyt analyysit (n = 55) niistä opetussuunnitelmista, joissa tarkasteltavana oleva aihealue oli käsitelty riittävän kattavasti ja sisälsi ainakin jossakin määrin koulutuksen järjestäjän oman toiminnan kuvausta, eikä ollut suora kopio opetussuunnitelman perusteista. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että vain vajaa kolmannes kaikista koulutuksen järjestäjistä on syvällisesti kuvannut erityisopetuksen järjestämistä.

Taulukossa 33 on esitetty tulokset erityisopetuksen järjestämiseen liittyvien eri osioiden tarkastelusta. Näissä analyyseissä eivät valtion oppilaitokset olleet mukana vähälukuisuuden ja helpon tunnistettavuuden vuoksi.

Taulukko 33. *Yhteenveto analyysikehyksen mukaan tehdyn sisällönanalyysin antamista tuloksista (N = 135), valtion oppilaitokset eivät ole mukana) erityisopetuksen toteutumisesta ja siihen liittyvistä palveluista*

Aihealue	Kuvattu sisällönanalyysin edellyttämällä tasolla (N = 135)	Suhteutettuna kaikkiin koulutuksen järjestäjiin (N = 171)
Tavoitteet	58 %	46 %
Toteutus	53 %	42 %
Opetusmenetelmät	48 %	38 %
Tuki- ja erityispalvelut	63 %	50 %
Asiantuntijapalvelut	39 %	31 %
Yhteistyötahot	44 %	35 %
Vastuut	61 %	48 %
Erityisopetuksen voimavarat	27 %	21 %

Tarkastelin erikseen myös erityisopetuksen kannalta keskeisen asiakirjan eli HOJKSin sisältöjä. Taulukossa 34 on esitetty tulokset kaikkien tutkimuksessa mukana olevien (N = 139) opetussuunnitelmien tilanteesta. Prosenttiluku kuvaa niiden opetussuunnitelmien osuutta, joista HOJKSia koskevat asiat löytyvät analyysikehyksen ja tämän tutkimuksen edellyttämällä vähimmäistasolla käsiteltyinä.

Taulukko 34. *Opetussuunnitelmien sisällönanalyysin antamia tuloksia HOJKSin sisällöistä (N = 139)*

Aihealue	Käsittely tutkimuksen edellyttämällä tasolla (N = 139)	Suhteutettuna kaikkiin koulutuksen järjestäjiin (N = 175)
HOPS	77 %	61 %
Palvelu- ja tukitoimet	32 %	25 %
Erityisopetuksen perusteet	55 %	44 %

Seuraavissa luvuissa tarkastelen taulukoissa esiintyviä asiakokonaisuuksia kutakin erikseen ja pohdin sitä, mistä tulokset kertovat. Tiivistetty johtopäätös määrällisistä tuloksista on, että opetussuunnitelmat ovat monilta osin vielä keskeneräisiä ja hakevat muotoaan. Kattavimmin opetussuunnitelmissa käsitellään HOJKSiin liittyvät asiat. Vähiten opetussuunnitelmissa käsitellään niitä asioita, jotka edellyttävät koulutuksen järjestäjän sitoutumista erityisopiskelijoille ja erityisopetukseen tarjottaviin yksilöllisiin palveluihin ja resursseihin.

6.2 Suuruus, sijainti ja oppilaitostyyppi näkyvät opetussuunnitelmissa

Tutkimuksen perusteella erityisopetuksen suunnitelma sisältää monipuolisesti koulutuksen järjestäjän linjauksia silloin, kun koulutuksen järjestäjällä on paljon opiskelijoita ja erityisopiskelijoita. Honkasen (2006) tutkimuksessa isojen koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmat osoittautuivat opinto-ohjauksen suhteen kattavammiksi kuin pienten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmat. Tutkimustulokset ovat siten samansuuntaisia ja antavat viitteitä siitä, että suunnitelmien tasolla suuret koulutuksen järjestäjät erottautuvat positiivisesti ja suuruus on edullista erityisopetuksen järjestämiselle. Niillä on selvästi enemmän taloudellisia ja henkilöstöresursseja sekä monipuolista asiantuntemusta kattavien suunnitelmien tekemiseen.

Erityisopetuksen suunnitelmat ovat kattavammin laaditut silloin, kun koulutuksen järjestäjänä toimii kunta tai kuntayhtymä ja harvemmin silloin, kun järjestäjänä toimivat valtio tai yksityinen koulutuksen järjestäjä. Tämä tulos viestii siitä, että kunnalliset toimijat pyrkivät ainakin dokumenttien tasolla vastaamaan koko ikäluokan kouluttamisen tavoitteeseen, jolloin myös erityistä tukea tarvitsevien tarpeet on opetussuunnitelmissa otettu huomioon. Valtion ja yksityisten koulutuksen järjestäjien intressit kohdistuvat spesifimmin joidenkin erityisryhmien tai koulutusalojen tarpeisiin.

Alueiden kannalta kattavimmin laaditut opetussuunnitelmat löytyvät Itä-Suomen tai Lapin lääneistä. Nämä ovat muuttotappioalueita, joilla opiskelijoita on tarjolla vähän ja koulutukseen otetaan myös erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, ja tutkimuksen perusteella myös paneudutaan heidän opetukseensa. Kasvukeskusten ja muiden alueiden välille on syntymässä eroja erityisopetuksen organisoinnissa. Kasvukeskuksissa on koulutuksen tavoitteena tutkinnon suorittaminen ja opiskelijat valitaan sen mukaisesti. Työelämän tarpeet sekä tuloksellisuusrahoitus vaikuttavat osaltaan siihen, että erityisopetusta tarvitsevat nuoret jäävät kilapilutilanteessa helposti opiskelijavalinnan ulkopuolelle. Muilla alueilla vastuuta otetaan kaikista opiskelijoista, myös vaikeimmin vammaisista (Joensuun yliopisto 2006; Lapin ammattiopisto 2006). Ammatillisten oppilaitosten toiminta vaikuttaa myös ammatillisten erityisoppilaitosten toimintaan, sillä kasvukeskuksissa erityisoppilaitosten tehtäväksi jää vaikeimmin vammaisten opettamisen ohessa myös niiden lievemmin vammaisten nuorten kouluttaminen, joille tutkinnon tavoitteista suoriutuminen on epävarmaa.

Opetussuunnitelmatyö ja ammatillinen erityisopetus ovat uusia ilmiöitä ammatillisen koulutuksen kentällä. Osaamista hankitaan opetussuunnitelmatyön ohessa ja siksi ammatillisissa oppilaitoksissa näyttäytyy oman toiminnan kehittäminen miltei vahvempana kuin opiskelijoiden oppimisen tukeminen. Toivottavasti kokemuksen myötä osaaminen kehittyy ja myös opiskelijoiden yksilöllisiin tavoitteisiin pystytään paremmin paneutumaan (Vernersson 1995, 54 – 55).

Mielenkiintoista on, että erityisopetuksen toteuttaminen näyttää kumpuavan oppilaitoksen perinteistä ja totutuista toimintatavoista, sillä erityisoppilaitosten opettajat arvioivat erityisryhmissä oppimisen tehokkaammaksi kuin integroidussa opetuksessa. Ammatillisissa oppilaitoksissa ilmiö on päinvastainen. Siten opettajat arvioivat paremmaksi sen toiminnan, mitä he itse toteuttavat. Tieteellisiä tutkimustuloksia tai selvityksiä ei perusteluiksi mainita eikä erityisopetuksen kustannuksia tai kustannus-hyötysuhdetta käsitellä yhdessäkään opetussuunnitelmassa.

Integraatiokäsitteen kohdalla ilmenee monimerkityksellisyyttä. Se voi merkitä erityisopiskelijan opiskelua tavallisessa ryhmässä ammatillisessa oppilaitoksessa, eri opintokokonaisuuksien opettamista toistensa yhteydessä, kaikille yhteisten aineiden opettamista ammattiaineiden yhteydessä tai erityisopiskelijoiden opiskelemista ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimuksen perusteella opettajat suosivat viimeksi mainittua integraatiota vähemmän kuin mitä opetussuunnitelmien mukaan on linjattu. Käsitteen monimuotoisuus tuo kuitenkin tutkimustulokseen tulkinnanvaraisuutta ja käsitteen sisältöä tulisi analysoida ja tarkentaa.

Opetuksen toteutukseen liittyy monia käytänteitä, jotka vaikeuttavat erityistä tukea tarvitsevien opiskelua yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Esimerkiksi jaksojärjestelmä koetaan hankalana, koska opetus on erityisopiskelijan näkökulmasta liian tiivistä ja opettajien vaihtuvuus aiheuttaa jatkuvasti uudenlaista orientaatiota opiskeluun. Hyvälle erityisopetukselle ominainen tiivis vuorovaikutussuhde opettajan ja opiskelijan välille jää muodostumatta. Samanlaisia ajatuksia ovat esittäneet Hirvonen (2006, 115) sekä Rantanen ja Vehviläinen (2007, 122 – 123). Osa opettajista kokee, että tavallisten oppilaiden opiskelu hankaloituu, jos luokalla on erityisoppilaita, jotka tarvitsevat runsaasti opettajan huomiota. Dysonin, Farrellin, Polatin, Hutchesonin ja Gallanaughin (2004) mukaan normaalien oppilaiden koulunkäynti ei kuitenkaan tunnu kärsivän erityisoppilaiden mukanaolosta.

Erityisoppilaitokset erottuvat ammatillisista oppilaitoksista sekä opetussuunnitelmien sisällönanalyysissä että opettajille tehdyssä kyselytutkimuksessa, mikä kertoo toiminnan todellisesta erilaisuudesta. Vahva osaaminen ja suuntautuminen vaativaan erityisopetukseen näkyvät erityisopetuksen tavoitteissa, opetusmenetelmissä, sisäisessä ja ulkoisessa yhteistyössä sekä erityisopetukseen varatuissa voimavaroissa. Erityisopetus on kaikkialla ja kaikkien osaamisena, mutta sitä ei ole jäsenetty ja se elää opettajien hiljaisena tietona ja osaamisena (vrt. Johansson 2003). Erityisoppilaitosten tulisi kuitenkin konkretisoida ja tehdä näkyväksi tämä osaaminen, jotta ne todella voisivat toimia erityisopetuksen palvelu- ja kehittämiskeskuksina. Lisäksi sisäistä vuorovaikutusta ja osaamisen jakamista tulisi kehittää, sillä nämä ominaisuudet näyttäytyivät tutkimuksessa heikkoina. Asiantuntemusta haetaan usein ulkopuolisilta asiantuntijoilta, mikä ei vahvista omaa osaamista eikä sen arvostusta. Ammatillisten oppilaitosten kuvauksissa painottuvat oppilaitoksen sisäiset vuorovaikutussuhteet opiskelijoihin, kollegoihin ja muihin hallinnonaloihin.

Prosessien kuvaus on erityisoppilaitoksille tyypillistä. Ne keskittyvät kuitenkin organisaation toimintaan, eivät itse oppimisen prosesseihin, jotka kuitenkin olisivat niiden tärkeintä osaamisen aluetta. Opetussuunnitelmat ovat epätasaisia, kuvaukset voivat olla hyvin syviä tai niitä ei ole ollenkaan. Uusimmat asiat on kuvattu perusteellisemmin ja perinteiset toiminnot ovat usein jääneet kuvaamatta. Esimerkiksi 2000-luvulla ammatilliseen koulutukseen vakiintunut työssäoppiminen on kuvattu erittäin hyvin. Tilannetta selittänee se, että erityisoppilaitokset olivat aikaisemmin melko irrallisia ammatillisen koulutuksen valtavirrasta ja toteuttivat opetusta hyvin omaehtoisesti, mutta integraation edistyessä ja opetussuunnitelmien tarkentuessa on myös niiden kohdalla toiminnan dokumentointi opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti tullut välttämättömäksi.

Opiskelijan tukiprosessit ovat erityisoppilaitosten suunnitelmissa kuvattu kattavasti. Monipuolinen henkilöstörakenne mahdollistaa tuen saamisen oman oppilaitoksen sisältä. Yhteistyötä tehdään myös hyvin laajasti ulkopuolisten sidosryhmien kanssa ja usein tavoitteena on työllistymisen tukemiseen tähtäävät toimenpiteet. Opetus on hyvin kokonaisvaltaista ulottuen asumiseen ja vapaa-aikaan, koska moni opiskelijoista asuu koulutuksen järjestäjän ylläpitämässä opiskelija-asuntolassa. Oikein suunniteltuna toiminta mahdollistaa opiskelijoiden arkipäivän taitojen kehittämisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kasvattamisen. Oppilaitoksilla on myös oma historiansa, joka vielä tänäkin päivänä vaikuttaa toimintaan ja opiskelijavalintaan. Osa oppilaitoksista on erikoistunut tiettyjen vamma ryhmien opettamiseen, huolenpitoon ja etujen valvontaan.

6.3 Ristiriitaisuutta tuloksissa ja puutteita toteutuksessa

Tutkimuksessa saatiin monenlaisia ristiriitaisia tuloksia, joiden perusteella voidaan olettaa, että kirjallinen suunnitelma ja opettajien kokemukset eroavat toisistaan. Suunniteltu ja toteutunut opetussuunnitelma kulkevat eri teitä, eikä opetussuunnitelma aina ohjaa toimintoja. Esimerkiksi erityisopetuksen suunnitelma koetaan kyselyn perusteella toimivaksi ohjeeksi useimmin valtion oppilaitoksissa ja harvemmin yksittäisten kuntien omistamissa oppilaitoksissa. Kuitenkin sisällönanalyysin perusteella opetussuunnitelmat on laadittu kattavasti juuri yksittäisten kuntien toimiessa koulutuksen järjestäjinä. Kirjoitettu opetussuunnitelma vaikuttaa toimivalta, mutta sen mukaan ei kuitenkaan toimita. Onko syynä se, että opetussuunnitelmaa ei tunneta, toimintaan ei ohjata riittävästi resursseja vai onko alun perinkin kyse opetussuunnitelmasta, joka on vain hallinnollinen asiakirja? (vrt. Atjonen 1993; Väyrynen 2004b). Tähän en tutkimuksen perusteella pysty täysin vastaamaan, mutta on viitteitä siitä, että opettajat jäävät opetussuunnitelmaprosessin ulkopuolelle eivätkä pääse vaikuttamaan erityisopetuksen järjestelyihin. Vastaavaa ristiriitaa ovat yleisellä

tasolla käsitelleet esimerkiksi Cuban (1992a), Syrjäläinen (1990, 135) ja Johansson (2003).

Kyselyn perusteella erityisopetuksen suunnitelma ohjaa parhaiten erityisopetusta Etelä-Suomen läänissä, vaikka suunnitelmat on laadittu kattavimmin Itä-Suomen läänissä. Tässäkin on ristiriita, jota selittää erityisoppilaitosten sijoittuminen Etelä-Suomen lääniin ja erityisoppilaitosten vastaajien painottuminen tuloksissa. Erityisopetuksen suunnitelman ohjaavuus nähdään hyvänä silloin, kun koulutuksen järjestäjällä on lupa järjestää valmentavaa koulutusta. Se ilmeisesti lisää tietoisuutta erityisopetuksen olemassaolosta, mahdollisuuksista ja keinoista koko yhteisölle. Kokonaisopiskelijamäärältään pienten koulutuksen järjestäjien opettajat näkevät ohjaavuuden parempana kuin suurten oppilaitosten opettajat. Erityisopiskelijoiden määrä vaikuttaa ohjaavuuteen siten, että se nähdään heikompana erityisopiskelijamäärältään erittäin pienten tai erittäin suurten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelma-analyysiin verrattuna tuloksissa on ristiriitaisuutta, jota voidaan jälleen jossakin määrin selittää erityisoppilaitosten vaikutuksella.

Opetussuunnitelman merkitys tiedonlähteenä ei opettajien mielestä ole ensisijainen. Työyhteisöstä ja täydennyskoulutuksesta saadaan eniten tietoa. Siten työyhteisöjen kouluttamiseen tulisi kiinnittää huomiota ja tarjota nille laadukasta ja konkreettista täydennyskoulutusta erityisopetuksen asioista. Erityisopetuksen suunnitelma sijoittuu vasta kolmannelle tilalle yhdessä opetushallinnon kautta saadun tiedon kanssa. Ammatillisten oppilaitosten ja erityisoppilaitosten välillä on tässä suhteessa selvä ero, sillä ammatillisten oppilaitosten opettajat käyttävät selvästi enemmän tiedonlähteenä omaa yhteisöä, kun taas erityisoppilaitosten opettajat ulkopuolisia tahoja.

Erityisoppilaitoksissa opetussuunnitelmien laadintatilanne näyttää heikolta, mutta opettajat kuitenkin kokevat opetussuunnitelmien ohjaavan toimintaa. Erityisoppilaitosten opetussuunnitelmat ovat usein hyvin suppeita, yleisiä ja epäyhtenäisiä asiakirjoja. Niiden takana on ilmeisesti monia opetussuunnitelmatyön ulkopuolella luotuja erillisiä dokumentteja, joissa asioita käsitellään hyvin konkreettisesti ja perusteellisesti. Tämä taustadokumenttien olemassaolo aiheuttanee ristiriitaa eri tutkimusmenetelmillä saatujen tulosten välillä.

Erityisoppilaitoksissa erityisopetuksen suunnitelman nähdään ohjaavan toimintaa, mutta sitä ei käytetä tiedonlähteenä. Selityksenä lienee erityisoppilaitosten opetussuunnitelmien rakenne, joka keskittyy organisaation toimintaan ja prosessien kuvaukseen pedagogisen kuvauksen jäädessä vähemmälle. Opettajat saavat erityisopetuksen suunnitelmasta puitteet toiminnalleen, mutta eivät sisältyä, joka on etsittävä muualta. Miksi sitä ei etsitä työyhteisöstä kuten ammatillisissa oppilaitoksissa? Syynä on todennäköisesti se, että lähes kaikki erityisoppilaitosten opettajat ovat päteviä erityisopettajia. Tiedon taso on kaikilla lähes sama ja lisätietoa on haettava oppilaitoksen ulkopuolelta. Ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopettajan pätevyyttä ei ole kaikilla erityisopetuksessa mukana olevilla, joten lisätietoa on saatavissa erityisopettajakoulutuksen saaneilta ja muilta oppilaitoksen asiantuntijoilta.

Edellä esitetyt, osin ristiriitaiset tulokset pakottavat pohtimaan sitä, millainen koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman rakenteen tulisi olla, miten se tulisi laatia ja mihin tarkoitukseen. Jos siihen sisällytetään kaikki ne asiat, jota perusteet edellyttävät, muodostuu dokumentista hyvin laaja asiakirja, josta keskeisten asioiden löytyminen voi olla hankalaa. Toimivassa opetussuunnitelmassa on tutkimuksen perusteella yleinen osa, jossa käsitellään keskeiset erityisopetuksen linjaukset hyvin tiiviisti ja viitataan taustalla oleviin tarkempiin asiakirjoihin. Ne puolestaan sisältävät yksityiskohtaista ja jatkuvasti päivitetävää tietoa ja ohjeistusta.

Opettajien mukanaolo opetussuunnitelmaprosessissa on tärkeää, koska silloin opettajat kokevat sen toimintaansa ohjaavaksi. Tärkeää on myös miettiä, kuka opetussuunnitelmaa käyttää ja tarvitsee. Hallinnollinen asiakirja on lähtökohdiltaan erilainen kuin opettajien, opiskelijoiden, sidosryhmien tai vanhempien käyttöön tarkoitettu opetussuunnitelma. Hyviltä vaikuttavat käytännöt, joissa hallinnollinen opetussuunnitelma on muokattu eri käyttäjäryhmien tarpeisiin.

Erityisopiskelijan arvioinnin kuvaamisessa on runsaasti parantamisen varaa, sillä vain 4 % kaikista koulutuksen järjestäjistä on kuvannut oikein opiskelijan arviointiin ja oppimisen tukemiseen liittyvät asiakokonaisuudet. Erityisoppilaitosten suunnitelmissa asia on kuitenkin käsitelty monipuolisesti ja erityisopiskelijan tarpeet huomioon ottaen. Kokonaisuutena erityisopiskelijan arviointiin liittyvät asiat näyttävät hyvin merkityksettömiltä (69 %) koulutuksen järjestäjille. Arviointia suorittavat opettajat tuntevat asian paremmin, mikä selittynee sillä, etteivät he voi ohittaa asiaa, kuten opetussuunnitelmia laadittaessa on mahdollista tehdä. Määrittelemätön tilanne synnyttää erilaisia tulkintoja ja heikentää opiskelijoiden yhdenvertaisuutta.

Yleisesti voidaan sanoa, että opiskelijan arviointi on kuvattu kattavimmin ja monipuolisimmin kuntien ja kuntayhtymien opetussuunnitelmissa, mutta näkyy kyselyn mukaan opettajien toimintana parhaiten yksityisten ja valtion oppilaitoksissa. Tähän vaikuttavat ammatillisten erityisoppilaitosten vastaajien suhteellisen suuri määrä juuri näissä oppilaitoksissa, mutta kuntien opetussuunnitelmien osalta sekään ei selitä eroa kokonaan. Kirjoitettu opetussuunnitelma ja toteutunut opetussuunnitelma eivät yksittäisten kuntien tasolla kohtaa.

Erityisopetukseen nimeäminen ja opintojen mukauttaminen koetaan negatiivisena asiana. Siten Vehmaan (2005, 101–102) väite siitä, että erityisopetuksen tarpeella on normatiivinen sisältö ja se on kiertoilmaus sanoille vammainen tai puutteellinen, näyttää toteutuvan tässä tutkimuksessa. Erityisopetusta ei nähdä mahdollisuutena, jonka avulla opiskelijaa voidaan tukea alusta lähtien siten, että tutkinnon tavoitteet saavutetaan. Vaikka opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opiskelijan arvioinnin monipuolisuutta, ei se näytä toteutuvan käytännön opetustyössä, sillä vain 3 % erityisopettajista kokee, että osaaminen voidaan näyttää erityisopetuksessa toisella tavalla. Opiskelijan kannustaminen ja oppimisen rakentaminen opiskelijan vahvuuksille mainitaan joissakin opetussuunnitelmissa, mutta mitenkään yleistä se ei ole. Tulisiko suomalaisen erityisopetukseen tuoda enemmän Waxmanin, Grayn ja Padronin

(2002) ideologiaa siitä, että opiskelijoille tulee luoda onnistumisen kokemuksia ja hyvää mieltä ja siten tuottaa positiivisesti latautunutta oppimisen ilmapiiriä?

Ammattitaitoa on monentasoista ja sen tiedostaminen on erityisopetuksessa tärkeää. Rajattomien mahdollisuuksien korostaminen luo vääriä illuusioita ja aiheuttaa tyytymättömyyttä elämään. Siksi arvioinnin tulee olla realistista ja kehittää itsearviointia. Osaamisen eri tasot näkyvät opetussuunnitelmissa arviointiasteikon muodossa, parempia arvosanoja saavat osaavat asioita laajemmin ja syvemmin. Osaamisen arvioinnilla on taipumus johtaa myös ihmisten arvottamiseen, mutta se ei ole arvioinnin tarkoitus. Omien vahvuuksien ja oman erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen sekä myös tyytyväisyys ja tyytyminen omaan osaamiseen ovat mielestäni erityisopetuksen tärkeitä tavoitteita.

Erittäin perusteellisesti on monissa opetussuunnitelmissa kuvattu opinto-ohjauksen prosessin muuntuminen erityisopetuksen prosessiksi ja HOPSin laajeneminen HOJKSiksi. Opinto-ohjaus edeltää erityisopetuksen antamista ja oppilaitoksissa siirrytään opettajan ja ryhmänohjaajan huolen kautta opinto-ohjaukseen ja edelleen erityisopetukseen. Tässä ketjussa aloitteentekijällä on tärkeä rooli, jotta ongelmat huomataan ajoissa ja että niihin myös riittävällä tarmolla puututaan. Opettajien opinto-ohjauksellinen ote, sekä lievien oppimisvaikeuksien ottaminen huomioon tavallisessa opetuksessa korostuvat, mutta vaikeammat oppimisen ongelmat sekä pienryhmissä tapahtuva toiminta jäävät lähes kokonaan käsittelemättä. Niiden ei siten koeta kuuluvan ammatillisen koulutuksen arkipäivään. Opettajien vastauksissa esiintyy huoli niiden erityisopiskelijoiden ohjauksesta, jotka opiskelevat tavallisissa opetusryhmissä. Vastaavaa huolta toi esille Hirvonen (2006) omassa väitöstudiumuksessaan. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opinto-ohjaus on lähinnä opettajien toimintaa, opinto-ohjaajien roolin jäädessä vähäisemmälle. Unohtuuko tällöin jotakin oleellista, esimerkiksi ammatinvalintaan ja uraohjaukseen liittyviä asioita, olisi tutkimisen arvoinen asia.

Monimerkityksellisyyttä ilmenee tukiopetuksen ja erityisopetuksen välisen rajan vetämisessä ja se vaihtelee koulutuksen järjestäjittäin ja myös koulutusaloittain. Erityisopetuksen järjestämisessä ilmene siten suurta erilaisuutta, joka asettaa opiskelijat hyvin eriarvoiseen asemaan. Epätäydellistä kuvausta esiintyy etenkin tiedonkulun, kaikille yhteisten aineiden opettajien roolin, kodin ja koulun yhteistyön sekä sidosryhmäyhteistyön suhteen. Nämä kaikki nähdään ammatillisessa koulutuksessa varsinaisen ydinasian eli ammatinopetuksen tukijoina ja jäävät opetussuunnitelmissa vähemmälle huomiolle.

Opiskelijahuoltoryhmä muodostaa oppilaitoksissa moniammatillisen foorumin, jonka kehittämistä olisi kaikissa ammatillisissa oppilaitoksissa syytä jatkaa. Samoin erityisopetuksen koordinaattorin rooli opinto-ohjaajien rinnalla vaikuttaa toimivalta ratkaisulta. Erityisopetus ja siihen liittyvä HOJKS-työskentely voivatkin tarjota opettajille mahdollisuuden koko koulun toimintaa kehittävien kontaktien lisäämiseen sekä kollegoiden että koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Jauhaisen (1995, 185) tutkimuksen mukaan juuri yhteiset

tapaamiset lisäävät opettajien yhteissuunnittelua ja toimivat työnohjauskellisenä elementtinä.

Opetussuunnitelmissa käsitellään hyvin vähän oppimisen vaikeuksia, vaikka yhteisissä aineissa tehdään runsaasti lähtötasokartoituksia ja erilaisia testejä. Niiden hyödyntäminen oppimisen arvioinnissa näyttää kuitenkin opetus-suunnitelmien perusteella jäävän vähäiseksi. Tietoa ja jopa tutkimusta niiden hyödyntämisestä aivan ilmeisesti tarvittaisiin. Ammatillisten opintojen kohdalla oppimiseen liittyviä vaikeuksia ei käsitellä juuri ollenkaan. Olisiko niin, että yhteisiä opintoja varten on olemassa testausmenetelmiä ja vaikeuksien havaitseminen on yleisempää kuin ammatillisissa aineissa, joita varten ei vastaavia testejä ole olemassa. Lisäksi ammatillisissa aineissa vaikeuksia voidaan kiertää helpommin tehtävien erityttämisen avulla. Opetussuunnitelmissa ei myöskään käsitellä yhteisten aineiden integroimista ammatillisiin opintoihin, vaikka käytännön tasolla asia on hyvin vahvasti esillä.

6.4 Erityisopetus on vuorovaikutusta ja sosiaalisen pääoman kartuttamista

Erityisopetus ilmenee opettajien mukaan opetusjärjestelyinä, -menetelminä ja -materiaaleina, opettajan erilaisena toimintana, lisättyinä henkilöstöresursseina, opiskelijoiden yksilöllisinä ohjelmina sekä verkostoyhteistyönä. Erityisopetus todellisena toimintana kuvautui paremmin kyselyssä kuin opetussuunnitelma-analyysissä, mikä kertoo siitä, että opetussuunnitelmaan ei kirjata sitä toiminta, mitä käytännön opetustyössä tapahtuu. Tämä olisi kuitenkin tarpeen, sillä erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita on lähes kaikissa oppilaitoksissa ja kaikilla koulutusaloilla, joten opettajien olisi hyvä tietää niistä mahdollisuuksista, joita erityisopetus tarjoaa oppimisen edistämiseen. Opiskelijoiden erilaisen sosiaalisen tai kulttuuritaustan merkitys ymmärretään melko hyvin ja pyritään ottamaan opetuksessa huomioon. Opettajan ja opiskelijan välinen hyvä ja säännöllinen vuorovaikutus nähdään parhaana erityisopetuksen menetelmänä. Yksilöllisyys, henkilökohtaisuus ja opiskelijälähtöisyys ovat opetussuunnitelmissa vahvasti esillä, vaikka periaatteet eivät välttämättä toteudu käytännössä.

Pienryhmäopetusta toteutetaan erityisesti kaikille yhteisissä aineissa. Pieni yksikkö mahdollistaa hyvän opiskelijatuntemuksen, jolloin toimenpiteisiin voidaan ryhtyä nopeasti ja erityisopetuksen vastuun jakaminen myös muille opettajille on joustavaa. Toisaalta Vehviläisen mukaan samaan tulokseen voitaisiin päästä opetusjärjestelyjen joustavuudella ilman pienryhmäatkaisua (Vehviläinen 2004, 56 – 65). Saloviita (2006, 329) puolestaan kritisoi erityisopetuksen individualismia, joka häivyttää näkyvistä ympäristön erityisopetuksen tarvetta luovat vaikutukset ja antaa opettajalle oikeuden poistaa luokasta haluamansa oppilaat joko vähäisempien tavoitteiden äärelle tai kokonaan pois. Hän myös hyvin vahvasti haastaa ajattelemaan yhteiskunnan arvojen vaikutusta segregaatiota tai inklusiota luoviin asenteisiin. Mikäli kannatamme

individualistista mallia, kiinnitämme huomion opiskelijan puutteisiin ja pyrimme ”parantamaan” hänet. Mikäli kannatamme inklusiivista, kaikkia osallistavaa mallia, kiinnitämme huomion oppimisympäristön esteisiin ja pyrimme ”parantamaan” ympäristöä. Erityisopetuksen toteuttamisen tavat voidaan siten nähdä hyvin monelta taholta ja yleisesti hyvinä pidettyihin käytäntöihin saattaa sisältyä syrjäyttäviä tekijöitä, joita on vaikea tunnistaa ja etenkin tunnustaa. Oppimisympäristöjen parantamiseen liittyvää pohdintaa oli opetussuunnitelmissa erittäin vähän.

Opetusmenetelmät ja opetusjärjestelyt ovat opetussuunnitelmissa käsitteellisellä tasolla jäsentymättömiä ja kiertyvät toisiinsa. Erityisopetusta hallitsee kokonaisvaltainen toteuttaminen, jossa opiskelijan persoonallisuus ja yksilölliset oppimisen edellytykset määrittävät ne keinot, joita opettajat opetuksessa soveltavat. Tekemällä oppiminen, yksilölliset tavoitteet ja suoritustavat, opetuksen ja opetusmateriaalien selkeys ja havainnollisuus sekä lukiopetus ovat tavallisia erityisopetuksen menetelmiä. Oppimisympäristön, henkilöstön tai oppilaitosorganisaation vaikutusta ja muokkaamista oppimista tukevaksi ei opetussuunnitelmissa juurikaan mainita. Ainoastaan opettajan positiivisen asennoitumisen merkitys nähdään oppimista tukevana ja edistävänä tekijänä, mitä muun muassa Waxman ym. (2004) on myös korostanut.

Opiskelijaryhmien heterogeisuus askarruttaa erityisesti ammatillisten oppilaitosten opettajia ja asettaa lähes kohtuuttomia haasteita opettajan ammattitaidolle. Erityisopetus saatetaan muiden opettajien taholta kokea negatiivisena toimintana, mikä aiheuttaa vielä lisätaakkaa erityisryhmää opettavalle opettajalle. Positiivista on, että mitä pidempään erityisopetusta on oppilaitoksessa toteutettu, sitä paremmin se hyväksytään ja se sulautuu osaksi toimintaa. Tavallisiin oppilaitoksiin integroidun erityisopetuksen juurtuminen vaatii siten aikaa, asiantuntemuksen lisääntymistä ja asenteiden hiljaista muuttumista.

Erityisopetuksessa nousee vahvasti esille työelämässä tarvittavan sosiaalisen pääoman kartuttaminen. Koulutus nähdään opetussuunnitelmissa erityisesti työmarkkinoille hakeutumisen edellytyksenä ja koulutuksellisen syrjäytymisen vaarassa olevia nuoria pyritään saamaan koulutuksen pariin tai saattamaan loppuun opintonsa (vrt. Erkkilä & Vehviläinen 2001, 12–23; Ihatsu & Koskela 2001, 1 – 28). Tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet pyritään takaaminen myös silloin, kun nuorella on oppimisessa ja elämisessä vaikeuksia. Tätä kautta toteutetaan koulutuspoliittista tavoitetta, jonka mukaan koko ikäluokan tulee osallistua perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen (Opetusministeriö 2004b).

Opiskelijan sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman erilaisuus näyttää kuitenkin aiheuttavan ongelmia oppilaitoksissa, koska aihetta käsitellään opetussuunnitelmissa ongelmalähtöisesti ja kuvauksista heijastuu neuvottomuus. Opettajat eivät löydä keinoja, joilla kouluun sopeutumattomien nuorten ongelmia ratkaistaisiin. Williams ja McNamara (2003) väittävät, että projekteissa ja hankkeissa saadaan hyviä tuloksia, mutta ne eivät juurru oppilaitosten toimintatavoiksi ja samantyyppisiä piirteitä on havaittavissa tässä tutkimuksessa. Kirjoittajien mukaan ratkaisuna voisi olla lahjakkuuden uudelleenmäärittely tai

opintojen tavoitteiden uudelleen asettaminen. Ne kuitenkin edellyttävät laajaa yhteiskunnallista muutosta ja poliittista päätöksentekoa, joten niiden läpivieminen on hyvin vaikeaa. Heidän mukaansa päättäjillä ei ole tarvetta kulttuurin muokkaamiseen, koska se uusintaa heidän omaa kulttuurista pääomaansa. Asiaa sivutaan muutamissa opetussuunnitelmissa ja pohditaan esimerkiksi liian korkeiden tavoitteiden aiheuttamia ongelmia erityisopiskelijoille, mutta pohdinta jää hyvin pinnalliselle tasolle. Koulutuksen järjestämisen tapoihin ja rakenteiden syrjäyttäviin vaikutuksiin ei opetussuunnitelmissa puututa eikä asiaa tiedosteta. Willisin (1984) ja Broadyn (1994) esittämät piilo-opetussuunnitelmat osoittautuvat todellisiksi, vaikka kovin syvällisiä johtopäätöksiä ei tämän tutkimuksen perusteella voi tehdä.

Ammatillista koulutusta toteutettaessa olisi hyvä miettiä sitä, miten kulttuurista ja sosiaalista perimää voitaisiin muuttaa positiivisempaan suuntaan, koska hyväosaaisuudellakin on taipumus kasautua (esim. Kivinen & Rinne 1995). Nuoren kotioloja ei oppilaitoksessa enää voida muuttaa ja siksi panostaminen siihen, että näistä nuorista tulisi tuleville sukupolville hyviä vanhempia, onkin mielestäni noussut tämän päivän koulutuksen tärkeäksi kysymykseksi, jota ei ole vakavasti käsitelty. Kodista irtaantuminen ja oman elämän rakentaminen ovat ammatillisessa koulutuksessa oleville nuorille oraalla olevia tai parhaillaan tapahtuvia asioita. Toisen asteen koulutus tavoittaa vielä koko ikäluokan ja mahdollistaa aikuiselämän sosiaalisten taitojen opiskelemisen. Ammatillisessa koulutuksessa käsitellään hyvin vahvasti työelämän odotuksia, mutta perheeseen ja työelämän ulkopuoliseen elämään kuuluvia asioita ei juurikaan käsitellä. Ellei eväitä ole saatu kodin piiristä, on kaikkien edun mukaista käsitellä niitä edes toisen asteen koulutuksessa, jolloin vielä saadaan lähes koko ikäluokka yhteisen vaikuttamisen piiriin.

Vehviläinen (2000, 4 – 14) on tuonut suomalaiseen keskusteluun alun perin Bourdieun kehittämän yhteiskunnallisen pelikentän käsitteen. Tällä pelikentällä pelaamiseen erityisopiskelijoilla ja koulutuksellisesti syrjäytymisen vaarassa olevilla nuorilla on alusta alkaen huonot mahdollisuudet ja näiden mahdollisuuksien kehittämisestä on erityisopetuksessa kyse. Sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma karttavat hitaasti arkipäivän vuorovaikutussuhteissa, joten erityisopetuksen näkökulmasta ammatillisiin oppilaitoksiin integroitu laaja-alainen perustutkintokoulutus puolustaa edelleen paikkaansa, vaikka selviää toiveita lyhyistä ja nopeista ammatillisen koulutuksen väylistä tulee esille (Opetusministeriö 2005). Koulutuksen erilaiset toteuttamismuodot ja tavoitteenasettelun uudelleenarviointi voisivat tuoda tähän ongelmaan hedelmällisemmän ratkaisun kuin yksioikoinen koulutuksen kaventaminen ja lyhentäminen. Ammatillisen koulutuksen ja sitä myöten koulutuksesta valmistuneiden työntekijöiden arvostaminen lisäävät opiskelun merkitystä myös erityisopiskelijoiden kohdalla. Kukaan ei halua valmistua ammatteihin, jotka alusta lähtien näyttäytyvät aliarvostetuilta ja alipalkatuilta (Lindholm 2006).

Ammatillinen erityisopetus on yksi väline nuorten yhteiskuntatakuun toteutumisessa (Toimenpideohjelma nuorten osallisuuden edistämiseksi 2002). Yhteiskuntatakuun tavoitteena on parantaa nuorten oppimis- ja työllistymis-

edellytyksiä ja edistää oppimista ja oppimisympäristöjen kehittämistä siten, että kaikilla nuorilla olisi mahdollisuus työllistyä tai siirtyä jatko-opintoihin. Vaikka nuorten yhteiskuntatakuu kohdistuu nuoriin yleisesti, on se yhdessä koko ikäluokan kouluttamisen periaatteen kanssa helpottanut erityisopetuksen toteuttamista ja tuonut erityisopetuksen tavoitteet osaksi laajempia nuorten koulutusta koskevia tavoitteita.

6.5 Pedagogiikka on erityisopetuksen perusta

Erityisopetusta toteutetaan pedagogisin perustein ja työelämän odotusten mukaisesti. Erilaisten erityisopiskelijoiden soveltuvuus koulutusaloille ja eri tutkintoihin nousevat tutkimuksessa vahvimmin esille. Tiedon ja taidon opettamista ja niiden yhdistämistä käsitellään opetussuunnitelmissa jonkin verran. Työvaltainen, käytännön tekemisen kautta oppiminen on yleinen menetelmä ammatillisessa erityisopetuksessa. Erityispedagogiikan tai ammatti-pedagogiikan käsitteitä ei sellaisenaan opetussuunnitelmissa käytetä, mutta tieteenalojen vaikutus näkyy taustalla.

Kasvatustieteet tai tieteet yleensä näkyvät opetussuunnitelmissa hyvin vähän. Niiden kautta kuitenkin olisi mahdollista saada tutkittua tietoa opetussuunnitelmatyön pohjaksi. Boardmanin ym. (2005) mukaan koulutuksen järjestäjät ja opettajat eivät usko puhtaasta tutkimustiedosta olevan apua monitasoisissa, monimuotoisissa ja jatkuvasti vaihtelevissa opetustilanteissa. Kyse voi olla myös siitä, että tutkijoiden ja opetuksen toteuttajien tarpeet eivät kohtaa, jolloin tutkimuksilla ei todellakaan ole annettavaa käytännön opetustoiminnalle. Ovatko tutkijat Johanssonin (2003) väitteen mukaisesti syrjäytyneet koulutuksen prosesseista, kun päätösvaltaa on siirretty koulutuksen järjestäjille? Pitäisikö tutkijoiden tuoda tutkimustoimintaa vielä enemmän oppimisympäristöihin ja valita tutkimuskohteet konkreettisesta, opetukselle läheisistä tilanteista? Tällöin tutkimus hyödyntäisi paremmin käytännön toimintaa, opettajien osallisuutta voitaisiin lisätä ja samalla myös ymmärrys tutkimuksen merkityksestä lisääntyisi.

Lääketiede ja psykologiset tieteenalat liittyvät sellaiseen opiskelija- ja terveydenhuollon toimintaan, joka on lakisääteistä kunnallista palvelua ja joka hankitaan asiantuntijapalveluina oppilaitoksen ulkopuolelta. Yhteiskunta- ja sosiaalitieteet ilmenevät kuraattoritoimintana, opinto-ohjauksen osa-alueena, yhteyksinä kunnallisiin sosiaalitoimen palveluihin, erilaisiin järjestöihin ja moniin projekteihin. Tutkimuksen antamien tulosten perusteella erityisopetusta annetaan pedagogisin ja sosiaalisin perustein, eikä huolestumista aiheuttanut medikalisoituminen (Vehmas 2005, 101) näy ammatillisen erityisopetuksen toteuttamisessa. Erityisopetuksen perusteen määrittelyssä se näkyy, mutta varsinainen käytännön toiminta tapahtuu kuitenkin pedagogiselta pohjalta.

Taloustieteellinen näkökulma ilmenee pohdintoina erityisopetukseen varatuista resursseista ja erityisopetuksen mahdollisuudesta vaikuttaa opiskelijan

työllistymiseen ja kasvuun kunnon kansalaiseksi. Euroopan Unionin piirissä pohditaan paljon ammatillisen koulutuksen ja erityisopetuksen taloudellisia vaikutuksia rikollisuuden vähentymisen, sosiaalisen koheesion tai kansalaisvaikuttamisen lisääntymisen kautta (Green ym. 2004; Wilson & Briscoe 2004). Tätä pohdintaa ei tutkituissa opetussuunnitelmissa ole. Nuorten osallisuutta ja kansalaisvaikuttamista pohditaan jonkin verran, mikä johtunee yhteiskuntatakuun ja koulutustakuun käsitteiden tunnetuiksi tulemisesta projektien ja vahvan tiedottamisen kautta (Vehviläinen 2005). Toivottavaa olisi kuitenkin, että Ihatsun ja Koskelan (2001, 12) esittämä arvio syrjäytyneen nuoren kansantaloudelle aiheuttamista kahden-kolmen miljoonan euron menoista herättäisi koulutuksen järjestäjät syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn ja jo alkaneen syrjäytymisen kierteen pysäyttämiseen.

Eettistä pohdintaa erityisopetuksesta, erilaisuudesta ja erilaisten ihmisten oikeuksista ei yleisellä tasolla opetussuunnitelmissa ole, mutta yksittäisen opiskelijan kohdalla eettiset perusteet mainitaan joissakin opetussuunnitelmissa. Nähdään, että kaikilla nuorilla tulee olla oikeus toisen asteen koulutukseen ja ammattiin ja ymmärretään erilaisista lähtökohdista tulevien nuorten tarpeita, vaikka käytännön toiminnassa ei olekaan mahdollisuutta ottaa huomioon näitä ideologisia tavoitteita. Erityisopetus koetaan myös äärimmäisenä toimenpiteenä, kun kaikki muut keinot on käytetty. Asenne antaa viitteitä siitä, että päätöstä ei aina koeta eettisesti oikeana, koska se leimaa opiskelijaa. Voisiko takana olla myös ajatus siitä, että oppilaitoksissa epäillään omia resursseja ja koetaan eettisesti vääräksi luvata jotakin sellaista, mitä ei ehkä kuitenkaan pystytä tarjoamaan? Kuitenkin ajoissa aloitetut pienet arkipäivän tukitoimet saattaisivat ehkäistä tehokkaammin syrjäytymiskierrettä kuin kriisitilanteisiin liittyvät suuremmat toimenpiteet.

Estetiikan osuus opetussuunnitelmissa jää hyvin vähäiseksi. Sitä esiintyy lähinnä vain silloin, kun on kyse vaikeimmin vammaisten koulutuksesta tai tutkinnoista, joissa esteettinen osaaminen on osa opintoja. Opetussuunnitelmissa käsitellään hyvin vähän asioita, joiden avulla opiskelijalla on mahdollisuus lisätä kulttuurista pääomaa, joka Bourdieun ja Boltanskin (1985) mukaan näkymättömästi ja hienovaraisesti luo eroja eri sosiaaliryhmien välille. Eroja voitaisiin kuroa umpeen juuri musiikkiin, kirjallisuuteen tai kuvataiteisiin liittyvien opintojen kautta. Niiden sisällyttäminen opintoihin on kuitenkin vaikeaa, koska opiskelijat itse eivät ole niistä välttämättä kiinnostuneita, eivätkä ne perinteisesti kuulu ammatillisen koulutuksen sisältöihin. Nuorten oma kulttuuri ja sen ennakkoluuloton hyödyntäminen saattaisivat avata mahdollisuuksia kulttuuristen asioiden sisällyttämiseksi myös ammatillisiin opintoihin.

Ammatillinen erityisopetus näyttäytyy tämän tutkimuksen valossa perinteisiin pohjautuvalta, hallintokeskeiseltä, opettajajohtoiselta ja teknisesti toteutetulta. Toisaalta opetusmenetelmien ja erilaisten oppijoiden huomioon ottamisen näkökulmasta koulutus vaikuttaa hyvin edistyneeltä, työelämäyhteyksiä suosivalta ja paikallisen elinkeinoelämän kehittämiseen osallistuvalta. Koulutuksen järjestäjien kesken näkyy jakaantumista koko ikäluokkaa kouluttaviin oppilaitoksiin ja vaativia tutkintoja tarjoaviin ”yhden tutkinnon”

oppilaitoksiin. Koko ikäluokkaa kouluttavat oppilaitokset ovat usein kuntayhtymien omistamia ja niissä erityisopetus on oleellinen osa toimintaa. Toinen vähäisempi koulutuksen järjestäjien joukko muodostuu vaativille aloille, joille opiskelijoita on hakeutumassa paljon. Näiden koulutuksen järjestäjien oppilaitoksiin erityisopiskelijalla on pääsy vain tarkoin harkituissa poikkeustapauksissa. Tässä jaossa näkyvät eri ammattien arvostukset, kvalifikaatiot ja kompetenssit, jotka toteuttavat Klemelän (1999, 355) kuvaamaa koulutuksen valikoivaa tehtävää, jonka avulla nuoria ohjataan eri ammattialoille ja yhteiskunnan eri portaille. Oman saarekkeensa muodostavat ammatilliset erityisoppilaitokset, joiden toiminta on hyvin eriytynyttä ja yhteydet muihin ammatillisen koulutuksen järjestäjiin näyttäytyvät vähäisiltä.

HOJKS-prosessi on opetussuunnitelmissa yleensä hyvin kuvattu, vastuut määritelty ja HOJKSia hyödynnetään opiskelijan oppimista tukevana välineenä. Tilanne on tältä osin hyvä, mikä johtune siitä, että asia on vahvasti esillä opetussuunnitelman perusteissa, opetushallinnon ohjaustoiminnassa ja se myös vaikuttaa koulutuksen järjestäjän rahoitukseen. Informaatio-ohjauksella on siten merkitystä. Erityisopetuksen linjaaminen ja toteuttaminen jätetään kuitenkin pitkälti opetushenkilöstön vastuulle. Koulutuksen järjestäjän linjauksia tarvittaisiin, jotta toiminta olisi loogisempaa, yhtenäisempää ja selkeästi resursoitua. Erityisopetusta tai oppimista ei opetussuunnitelmissa kuvattu eikä niissä käytetty erityispedagogiikan käsitteitä. Tieteellisen tutkimuksen hyödyntäminen näyttää siten vähäiseltä. Koska hyvää tutkimusta on jo nyt olemassa, tulisi sitä hyödyntää ja saattaa tuloksia koulutuksen järjestäjien ja opettajien käyttöön. Tämä rooli kuuluu erityisesti yliopistoille ja korkeakouluille, mutta myös opetushallinnon rooli voisi olla tässä kohdin merkittävä.

Heikoimmin on kuvattu opiskelijalle tarjottavat palvelu- ja tukitoimet ja niiden vastuuttaminen. Tavallisimmat palvelu- ja tukitoimet perustuvat opetuksen eriyttämiseen ja opetushenkilöstön määrän lisäämiseen eli oppilaitoksen toimintaan. Ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttöä kuvataan erittäin vähän, mikä viittaa siihen, ettei muiden asiantuntijoiden osaamista pystytä, haluta tai osata hyödyntää. HOJKS-prosessi, palvelu- ja tukitoimet sekä erityisopetuksen peruste ovat todennäköisimmin kattavasti kuvattu silloin, kun koulutuksen järjestäjä on kunnallinen toimija ja kooltaan suuri. Toisaalta myös oppilaitoksen pienuus tai erityisopiskelijoiden harvinaisuus parantaa tilannetta ja opintojen tukemiseen panostetaan hyvin paljon. Oppilaitoksen pienuus tai suuruus saattaa siten tuottaa hyvin samantyyppisiä tuloksia.

Yleisimmäksi erityisopetuksen menetelmäksi osoittautuu tässä tutkimuksessa vuorovaikutusmahdollisuuksien lisääminen opiskelijan ja opetushenkilöstön välillä (vrt. Hirvonen 2006, 118; Helakorpi, Helander & Jahnukainen 2006, 133). Tämä on mielestäni selkeä viesti koulutuksen järjestäjille siitä, että koulutusta ja opetusjärjestelyjä suunniteltaessa opiskelijan ja opettajan riittävä yhdessäolo tulee varmistaa, jotta oppimista ja kasvua tukevalle vuorovaikutukselle on erityisopetuksessa riittävästi aikaa.

Oppilaitostyyppien erot tulevat selvästi näkyviin, mikä johtuu erilaisesta tehtävästä sekä erityisoppilaitosten runsaammasta rahoituspohjasta. Olisikin ehkä

syytä miettiä, ohjautuvatko opiskelijat oikeisiin oppimisympäristöihin. Voitaisiko esimerkiksi peruskoulun onnistuneesti suorittaneita kehitysvammaisia opiskelijoita ohjata lähikouluihin ja toisaalta hyvin haastavia, pitkäjänteistä kasvatustyötä tarvitsevia ohjata paremmin resursoituihin erityisoppilaitoksiin. Vammaisuuden käsitettä ja todellisia erityisopetuksen tarpeita olisi syytä uudelleen tarkastella ja määritellä nykypäivän olosuhteita vastaaviksi.

Selvää huolta opettajat kantavat erityisopetuksen perusteen todellisesta huomioimisesta opetuksessa. Erityisesti ammatillisten oppilaitosten opettajat nostavat asian esille niin vahvasti, että tutkimuksen perusteella opettajien koulutukselle olisi erittäin suurta tarvetta. Oppimisvaikeuksien korostaminen näyttää tuottavan heikompia tuloksia kuin oppimisvalmiuksiin keskittyminen. Erityisesti silloin, kun koulutuksen järjestäjänä on yksittäinen kunta, painottuvat oppimisen vaikeudet opettajien vastauksissa. Niiden opetussuunnitelmat ovat analyysin perusteella kattavasti laadittu, mutta opettajat eivät koe niiden ohjaavan tai mahdollistavan toimintaansa. Olisiko yhtenä syynä oppimisen vaikeuksia painottava asenne, joka estää näkemästä niitä mahdollisuuksia, joita opiskelijoilla on? Tätä johtopäätöstä tukee se, että tutkimuksessa suhteellisen heikosti opetussuunnitelmat laatineet Oulun läänin koulutuksen järjestäjät painottavat opetussuunnitelmissa oppimisen vaikeuksia.

Erityisopiskelijoiden tunnistaminen tapahtuu monilla eri tavoilla ja tuloksista on selvästi nähtävissä, että erityisopetus on mitä suurimmassa määrin pedagogien hallussa. Erityisopetuksen perusteen määrittelyssä saatetaan turvautua muiden asiantuntijoiden lausuntoihin, mutta opetus perustuu opiskelijan oppimisen valmiuksiin. Erityisopetuksen tarve ja poikkeavuuden tuntemus on tutkimuksen perusteella lopultakin hyvin intuitiivista ja erittelemätöntä. Tätä toimintatapaa myös kritisoidaan (Kontoniemi 2003; West & Pennell, H. 2003; Mc Dermott, Goldman & Varenne 2006), sillä jos erityisopetuksen tarve määritellään sattumanvaraisesti, se leimaa oppilaita ja johtaa toimenpiteisiin, joilla ei ole tieteellistä perustaa. Toimintaa saattavat ohjata kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset tekijät, vaikka kyse olisi alisuoriutumisesta, motivaation puutteesta, ammatinvalinnan ongelmista tai opiskelumenetelmien soveltumattomuudesta.

Oppimisen vaikeus määritellään pääsääntöisesti opiskelijasta lähteväksi, eikä organisaation tai opetushenkilökunnan osuutta erityisopetuksen tarvetta synnyttävinä tekijöinä juurikaan pohdita. Skiba, Poloni-Staudinger, Simmons, Feggins-Aziz & Chung (2005) ovat tutkineet köyhyyden vaikutusta afro-amerikkalaisten lasten ja nuorten erityisopetussijoituksiin ja tulleet laajassa tutkimuksessaan siihen tulokseen, että köyhyys ja etninen tausta ovat osa ongelmaa, toisen osan muodostaessa näiden opiskelijoiden käyttöön ohjattavat heikommat resurssit ja erilainen kasvatustilasto. Erityisesti kasvatustilaston osuuden tarkastelemisesta saattaisi olla apua myös suomalaisen erityisopetuksen kehittämisessä erityisesti silloin, kun kyse on valtavirrasta poikkeavasta etnisestä tai sosiaalisesta taustasta. Miettimisen arvoista esimerkisi on, ohjautuvatko erityisopetuksen resurssit juuri niille opiskelijoille, joiden tuen tarve on suurin.

Opiskelijan rooli on tutkimuksen perusteella passiivinen haastattelujen kohde, lomakkeiden täyttävä, asiakirjojen välittäjä ja tuen ja avun saaja. Myös yhteistyö vanhempien kanssa on heikosti kuvattu. Oppimisen korostuminen opettamisen sijasta sekä lisääntyvät yksilöllisyyden vaatimukset ovat tuoneet myös uusia piirteitä opettajuuteen. Tiedon lisääntyminen ja työtapojen nopea muuttuminen ovat tehneet opettajasta oppijan siinä kuin opiskelijastakin. Erityisopetuksessa vanhemmat ja usein nuori itsekin tuntevat oppimisen vaikeudet ja osaavat niitä analysoida, joskus jopa paremmin kuin opettaja. Tiedon vastaanottaminen opiskelijalta ja hänen vanhemmiltaan on opettajille uutta, mutta alttius siihen lisää huomattavasti opettajan mahdollisuuksia ottaa paremmin huomioon opiskelijan yksilölliset tarpeet. Tulisiko opetussuunnitelmissa vielä vahvemmin ottaa esille yhteistyö opiskelijan ja hänen sidosryhmiensä kanssa, jotta opiskelijan edellytysten mukaista opiskelua voitaisiin paremmin toteuttaa? Tällöin opettajuus kääntyikin kuuntelemiseksi ja oppimiseksi, ja voi kehittyä erityisyyden todelliseksi huomioon ottamiseksi ja käytäntöön soveltamiseksi eli erityispedagogiikaksi. Tässä suhteessa erityiskasvatuksen tutkimuksella on vielä paljon tehtävää. Sen tulisi pystyä antamaan opettajille jäsentynyttä ja luotettavaa tietoa opettamisesta ja oppimisen vaikeuksista. Nykyinen tilanne on, että kokemusta ja käytännön tietoa on paljon, mutta se odottaa kokonaiskuvaa luovaa tieteellistä tutkimusta. Tällöin logiikkana on, että yleisyys on totuuden mitta. Näin asia ei kuitenkaan aina ole ja siksi tiedon keräämisen rinnalla tarvitaan käytännöistä irti olevaa tutkimusta. Tavoitteena tulisi olla teoreettisesti hallinnassa oleva erityisopetus ja erityisopettajuus.

Erityiskasvatuksen alue on laaja eikä opettaja voi hallita kaikkea sitä tietoa, mitä eri oppimisvaikeuksista tai opetusmenetelmistä on saatavissa. Opettajan on tehtävä valintoja ja tiedettävä, että käytössä oleva tieto on usein epävarmaa ja sattumanvaraistakin (Pijl & van der Bos 1988). Kasvatusratkaisuihin sisältyy aina riskejä ja näiden riskien hallinta on osa opettajan ammattitaitoa. Tiedon lisääntyessä erityiskasvattajan osaamisen ylläpitäminen on välttämätöntä, mutta myös omat rajat on tunnettava. Yhteistyö ja avun hakeminen muiden alojen ammattilaisilta kuuluvat erityisopetuksen luonteeseen.

6.6 Koulutuksen tavoitteet määrittävät normaalisuutta

Koko perusopetuksen päättävän ikäluokan kouluttaminen toisella asteella on tuonut oppilaitoksiin opiskelijoita, joille tutkintojen tavoitteet ovat hyvin vaativat. Sen seurauksena on tullut tarpeelliseksi määrittää normaali tai tavallinen opiskelija. Loogisesti erilaisuus määrittäisi erityisopetuksen perusteen kautta, mutta tutkimuksen perusteella voi todeta, että erityisopetuksen perusteen ja toteutetun opetuksen välillä ei ole välttämättä mitään yhteyttä. Erityisopetuspäätöksen tekemiseen liittyy ennakkoluuloja ja se tehdään mahdollisimman myöhään ja koetaan negatiivisena asiana. Voisiko yhtenä syynä

olla edellä esitetty vaikeus yhdistää muodollinen peruste ja annettu opetus toisiinsa? Opettajat näkevät opiskelijat kokonaisina persoonina, eivätkä pysty näkemään hänen ongelmiaan yhden määritteen kautta ja siksi jättävät sen tekemisen niin pitkälle kuin mahdollista. Kun kuvaan liitetään vielä se, että oppimisvalmiuksien korostaminen ja positiivinen suhtautuminen näyttävät tukevan oppimista, olisi ehkä syytä miettiä vaihtoehtoja puutteita ja vaikeuksia korostavalle erityisopetuksen järjestämiselle.

Erityisopetuksen avulla opiskelijan osaaminen pyritään saamaan ”normaalille” tasolle. Mikäli tavoitteita ei erityisopetuksen tuellakaan saavuteta, muutetaan tavoitteita opiskelijalle soveltuviksi. Ammatillisiin valmiuksiin liittyy varsinaisen ammatillisen osaamisen lisäksi persoonallisiin ominaisuuksiin liittyviä odotuksia. Täsmällisyys, tunnollisuus, ahkeruus, vastuuntunto, siisteys ja hyvä käytös ovat tärkeitä tavoitteita. Ne ovat samalla myös hyvän työntekijän ominaisuuksia. Tämä on tyypillistä ammatilliselle koulutukselle yleensäkin, sillä Hautamäen ym. (2001, 159) tutkimuksen mukaan ammatillisessa koulutuksessa asenteilla on suuri merkitys opintomenestyksen selittäjänä. Myös työnantajat arvostavat oikeaa asennetta ja Wellingtonin (1993, 85) mukaan se myös näkyy työntekijöitä valittaessa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että koulutuksen tarkoitus on saattaa nuoria yhteiskunnan hyvänä pitämään aikuisuuteen, jossa sopeutuminen ja työelämään suuntautuminen ovat keskeisiä tavoiteltavia ominaisuuksia. Koulutus on siten mitä suurimmassa määrin kulttuurisidonnainen ja sosiaalisen kontrollin väline (Eggleston 1977, 2–3, 12).

Työhön sopeutuminen edellyttää siis oikeanlaista käyttäytymistä ja asennetta. Jarvis (1986, 35) katsoo, että nämä ominaisuudet ovat osa työntekijän kompetenssia, johon työnantajat erityisesti kiinnittävät huomiota. Ammatillisessa erityisopetuksessa tämä kompetenssialue on hyvin vahvasti otettu huomioon. Jarvis katsoo, että kompetenssiin sisältyy myös moraalinen dimensio, jonka mukaan hyvän työntekijän ominaisuuksiin kuuluvat pyrkimys hyvään ja eettisesti kestävään toimintatapaan, mikä myös näkyy ammatillisessa erityisopetuksessa sisäänrakennettuna tavoitteena.

Normaalin opiskelijan ominaisuuksiin kuuluu tulevaisuuteen suuntautuminen. Tähtäimessä on joko työelämä tai jatko-opinnot ja hyväksi kansalaiseksi ja työntekijäksi kasvaminen. Koulutuksen keskeyttäminen tai joutenolo nähdään erilaisuutena, jota varten koulutusjärjestelmässä on varauduttu ja harhailijat pyritään palauttamaan takaisin järjestelmän pariin. Koulun tai oman toiminnan syrjäyttäviä tekijöitä ei pohdita eikä kyseenalaisteta, mikä kertoo tietynlaisesta ammatillisen koulutuksen omasta kulttuurista, johon opiskelijoiden tulee sopeutua (Bourdieu & Boltanski 1985).

Tutkimustulosten perusteella tyypittelin ammatillisen perustutkinto-koulutuksen opiskelijat viiteen kategoriaan, joiden vastakohtina normalisuus voidaan määrittää. Määritelmässä nousivat vahvasti esille perinteiset vammaisuuteen ja motivoitumattomuuteen liittyvät tekijät, mutta uutena mielenkiintoisena ryhmänä nousi esille luokka, jossa opiskelijat oppimisen ja elämisen vaikeuksista huolimatta onnistuvat opinnoissaan. Tämän ryhmän tarkempi tutkiminen saattaisi antaa viitteitä siitä, miten opetusta tulisi järjestää,

jotta vastaaviin tuloksiin päästäisiin muidenkin kohdalla ja luoda jäsenyneyttä toimintamalleja tavoitteisiin johtavasta opetuksesta. Kokemukseni mukaan usein kyse on opiskelijan edellytysten mukaisesta opintojen järjestämisestä, tavoitteiden oikeasta asettamisesta, todellisen tuen antamisesta kokonaisvaltaisesti arkipäivän pienten tekojen avulla. Jahnukaisen (2004) koulukotinuoria koskevan tutkimuksen mukaan koulutukseen ja työelämään sijoittuminen ovat suojaavia tekijöitä ja auttavat nuorta kiinnittymään yhteiskuntaan ja siksi niiden roolia nuorten elämässä tulisi vahvistaa, vaikkapa erityisopetuksen avulla.

Tulokset osoittavat, että koko ikäluokan kouluttaminen etenee parhaiten silloin, kun kunnalliset toimijat ovat koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksissa on paljon erilaisia opiskelijoita. Koska juuri nämä koulutuksen järjestäjät suurimmalta osalta vastaavat ammatillisesta koulutuksesta, on kehitys kulkemassa inklusiivisempaan suuntaan. Tilannetta hämmentää tällä hetkellä ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuuden kasvu ja suhteellisen suuret ikäluokat, jotka aiheuttavat koulutuspaikkojen vajausta ja sitä myöten ongelmia erityisopiskelijoiden opiskelemaan pääsyssä. Pitkällä tähtäimellä ikäluokkien jälleen pienentyessä parantunee tämäkin tilanne ja erityisopiskelijat otetaan taas herkemmin itsestään selvinä koulutukseen osallistujina mukaan.

Erityisopetuksen kannalta tärkeän koko ikäluokan kouluttamisen periaatteen toteuttaminen näkyy yllättävän heikosti opetussuunnitelmissa, sillä noin 80 % koulutuksen järjestäjistä jättää sen kokonaan mainitsematta. Totuus voi olla myös se, että periaate on jätetty kirjaamatta, koska asia nähdään itsestänselvyytenä. Toisaalta ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuuden kasvaessa on kokemukseni mukaan nähtävissä, että koulutuksen järjestäjät ovat haluttomia sitoutumaan kaikkien kouluttamiseen tilanteessa, jossa opiskelijoita on runsaasti tarjolla. Opettajista kuitenkin noin puolet pitää tärkeänä koulutuspaikan tarjoamista kaikille alueen peruskoulun päättävälle nuorille, joten asia koetaan opettajien taholla tärkeänä. Syrjäytymisen ehkäisyn näkee oppilaitoksen tehtäväksi yli puolet kyselyyn vastanneista, vaikka viidennes opettajista kokee, ettei oppilaitokseen tulisi valita opiskelijoita, joiden osalta tutkinnon suorittaminen on epävarmaa. Keskenään ristiriitaiset tulokset viittaavat siihen, että tavoitteiden ja toiminnan välillä on jännitettä. Todellisuudessa tavoitteet ja todellinen toiminta asettunevat välimaastoon ja riippuvat esimerkiksi siitä perustutkinnosta, josta on kyse ja opiskelijavalinnan mahdollisuuksista. Monissa opetussuunnitelmissa viitataan projekteihin tai hankkeisiin, jotka täydentävät ammatillisen koulutuksen tarjontaa ja pitävät huolta niistä, jotka ovat vaarassa keskeyttää tai ovat jo keskeyttäneet opinnot tutkintotavoitteisessa koulutuksessa.

6.7 Moninaisia suunnitelmia ja käsitteiden monimerkityksellisyyttä

Tutkimuksen perusteella erityisesti yksittäisten kuntien kohdalla ilmenee ristiriitaisuutta kirjoitetun opetussuunnitelman ja kyselyyn vastanneiden henkilöiden näkemyksen välillä. Kuntien ja myös kuntayhtymien vastaajat näkevät opetussuunnitelmat huomattavasti heikommin laadituiksi, kuin mitä sisällönanalyysin perusteella saatu tulos antaa odottaa. Erityisopetuksen tavoitteiden ja voimavarojen kohdalla ristiriita näkyy selvimmin. Kyse saattaa olla siitä, että opetussuunnitelmiin on kirjattu periaatteita, joita ei kuitenkaan ole voitu toteuttaa. Tässä todentuu monissa muissakin tutkimuksissa saatu tulos, jonka mukaan oppilaitoksissa elää monenlaisia opetussuunnitelmia (Atjonen 1993; Väyrynen 2004b; Cuban 1992a; Syrjäläinen 1990, 135; Johansson 2003).

Yksityisten koulutuksen järjestäjien opetussuunnitelmat ovat puutteellisempia kuin kuntien ja kuntayhtymien opetussuunnitelmat. Kyselyyn vastanneet näkevät kuitenkin opetussuunnitelmien toteutuvan. Kirjoitettuun opetussuunnitelmaan ei kuvaudu kaikki se informaatio, jota toiminnassa tapahtuu. Opettajat saavat tietoa suoraan opetussuunnitelman perusteista ja muista lähteistä, joten he eivät ole pelkästään koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelman varassa. Ristiriita on mielenkiintoinen ja johtaa päätelmään, jonka mukaan kovin yksityiskohtaisesti laadittu opetussuunnitelma saattaa kahlita ajattelua ja sitoo odotukset niihin mahdollisuuksiin ja lupauksiin, joita opetussuunnitelmissa on. Opettajan omalle aktiiviselle ajattelulle ja toiminnalle ei jääkään tilaa. Väljempi suunnitelma mahdollistaa monimuotoisemmat tulkinnat ja erityisopetuksen toteuttamisen.

Erityisopetuksen suunnitelman laatiminen on todennäköisintä silloin, kun opiskelijoiden kokonaismäärä ja erityisopiskelijoiden määrä on suuri ja koulutuksen järjestäjällä on valmentavan koulutuksen järjestämislupa. Muutamat erittäin suuret koulutuksen järjestäjät muodostavat poikkeuksen ja niissä erityisopetuksen suunnitelmat ovat keskimäärin heikommin laaditut. Tällöin kyse saattaa olla keskeneräisestä yhdistymisprosessista ja sen seurauksena vaillinaisesta dokumentoinnista. Itä-Suomen läänissä erityisopetuksen suunnitelmat on laadittu kattavimmin ja heikoimmalta näyttää tilanne tämän tutkimuksen valossa Oulun läänissä. Miksi Oulun läänissä tilanne näyttäytyy opetussuunnitelmien suhteen näin heikolta, jää tässä tutkimuksessa selvittämättä. Yleisesti kuitenkin on tiedossa, ettei alue poikkea erityisopetuksen järjestämisen suhteen mitenkään oleellisesti. Yhtenä syynä saattavat olla tutkimuksen tekemisen aikaan vireillä olleet oppilaitosten yhdistymiset ja yhteisten opetussuunnitelmien puuttuminen. Yleisesti ottaen erityisopetuksen suunnitelmiin on paneuduttu hyvin silloin, kun koulutuksen järjestäjä oli kirjannut tehtäväkseen koko ikäluokan periaatteen toteuttamisen ja niillä alueilla, joilla opiskelijoista ei ole ylitarjontaa.

Taulukossa 35 ovat informaatiomallin mukaiset tulokset koulutuksen järjestäjien erityisopetuksen suunnitelmien suhteesta opetussuunnitelman perusteisiin ja erityisopetuksen toteutumiseen. Kaikilta osa-alueilta en ole tehnyt

määrällistä analyysia, koska esimerkiksi monimerkityksellisyyden kohdalla määrittäminen osoittautui hankalaksi ja liian epätarkaksi kvantifioitavaksi.

Taulukko 35. *Erityisopetuksen toteutuminen sisällönanalyysin ja informaatiomallin (Järvinen & Järvinen 2000, 20–26) mukaisesti kuvattuna (N = 135)*

	Oikea	Epätäydellinen	Monimerkityksellisyyttä	Merkityksetön
Erityisopetuksen suunnitelma	31 %	48 %	–	21 %
Erityisopetuksen toimivuus	13 %	17 %	–	70 %
Erityisopetuksen tavoitteet	58 %	–	–	48 %
Erityisopetuksen toteuttamistavat	53 %	–	Integraatiokäsitteessä	47 %
Erityisopetuksen opetusmenetelmät	48 %	Kuvauksissa pinnallisuutta ja keskeneräisyyttä	Opetusmenetelmien ja toteutustapojen käsitteissä	52 %
Erityisopetuksen tuki- ja erityispalvelut	63 %	–	Tuki- ja erityispalvelujen käsitteissä	37 %
Asiantuntijapalvelut ja yhteistyötahot	39 %	–	Asiantuntijapalvelujen ja yhteistyötahojen käsitteissä	41 %
Erityisopetuksen vastuut	61 %	Tiedon siirron ja erityisopetuspäätösten kuvauksissa	–	39 %
Erityisopetuksen voimavarat	27 %	Pinnallisuutta ja sitoutumattomuutta	–	63 %

Erityisopetuksen tuki- ja erityispalveluista tärkeimmät ovat opetussuunnitelma-analyysin perusteella opiskelijahuoltotyöryhmän ja opinto-ohjauksen sekä opiskelijaterveydenhuollon palvelut. Lääketieteen ja sosiaalitieteiden edustajat astuvat tässä kohden pedagogien rinnalle antamaan omaa asiantuntijuuttaan. Erityisopettajien ja erityisopetuksen koordinaattoreiden toiminta koetaan tärkeäksi samoin kuin erilaiset projektit. Opettajat itse kokevat kyselyn perusteella saavansa eniten tukea toisilta opettajilta tai kuraattoreilta sekä opinto-ohjaajilta ja psykologeilta. Myös esimiehet ja kollegat ovat tärkeitä tukijoita erityisopetuksen järjestämisessä, joten esimiesten erityisopetuksen osaamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Erityisopetusta toteuttava henkilökunta tarvitsee yhteisöltä arvostusta jaksakseen tehdä työtä haastavien opiskelijoiden kanssa. Erityisoppilaitosten opettajat hakevat herkemmin opiskelijahuollon ja verkostokumppaneiden tukea kuin ammatillisten oppilaitosten opettajat, jotka hakevat tukea enemmän sisäisestä yhteistyöstä ja työelämästä. Tämän tutkimuksen mukaan erityisopetuksessa painottuu hyvin vahvasti pedagoginen asiantuntijuus. Muiden alojen asiantuntijat vaikuttavat taustalla ja heidän apuunsa turvaudutaan, kun opetushenkilökunnan asiantuntijuus ei enää riitä. Toimintamallit ovat siten hyvin kehittyneitä ja niiden teoritoisiminen olisi tässä vaiheessa tärkeää, jotta ammatilliselle erityisopetukselle voitaisiin luoda todellista tieteellistä pohjaa.

Asiantuntijapalveluiden ja yhteistahojen, sekä erityisopetuksen tuki- ja erityispalvelujen käsitteissä esiintyi runsaasti horjuvuutta ja toiminnot ymmärretään eri tavoin. Tieteellisen tutkimuksen tarve ja erityisopetuksen käsitteiden tarkentaminen nousevat erityisesti tässä kohden esiin. Armstrongin, Armstrongin ja Bartonin (1998) viesti siitä, että tiede voi antaa meille yhteisen kielen, jonka avulla pysymme kuvaamaan ja keskustelemaan, on ajattelemisen arvoinen asia ammatillista erityispedagogiikkaa kehitettäessä. Asiantuntijapalvelut liittyvät useimmiten opiskelijoiden mielenterveyden ongelmiin tai sosiaalisiin ongelmiin. Tärkeimmiksi yhteistyötahoiksi kuvataan opiskelijan kotikunnan sosiaali- ja terveystoimi, entinen koulu sekä vanhemmat. Kyselyn mukaan opettajat kokevat samat tahot tärkeiksi, joten kumpikin tutkimusmenetelmä antoi samansuuntaisen tuloksen.

Erityisopetuksen vastuut liittyvät opiskelijoita koskevan tiedon siirtämiseen, erityisopetus päätöksen valmisteluun ja tekemiseen sekä siihen liittyvän HOJKS:n laatimiseen, oppimisen seurantaan ja tukitoimien järjestämiseen. Opinto-ohjaajat, kuraattorit, erityisopettajat, ryhmänohjaajat ja erityisopetuksen koordinaattorit tukevat opettajia silloin, kun opettajan keinot eivät riitä. Opiskelijahuoltotyöryhmä tai erityisopetuksen tiimi ottavat seuraavaksi vastuun ja he tavallisesti ottavat yhteyttä ulkopuolisiin tahoihin.

Taloudellinen vastuu on useimmiten rehtorilla, apulaisrehtorilla tai koulutusala johtajalla ja he myös vahvistavat erityisopetuksen antamiseen liittyvät päätökset. Vastuut on opetussuunnitelmissa kuvattu melko kattavasti ja toimintatavat näyttävät monin paikoin hyvin vakiintuneilta. Tiedon siirron osalta kaikille yhteisten aineiden opettajat jäävät sivuun yleisestä erityisopetuksellisesta toiminnasta, vaikka erityisopetus ilmenee useimmiten juuri näissä aineissa. Erityisopetus päätösten sisältö jää tässä tutkimuksessa epäselväksi, koska niitä ei opetussuunnitelmissa juurikaan kuvata.

Erityisopetuksen voimavarat on kuvattu opetussuunnitelmissa heikosti. Koulutuksen järjestäjät eivät opetussuunnitelman tasolla sitoudu erityisopetuksen palveluihin. Pienryhmät, erityisopettajat, erityisopetuksen koordinaattorit tai lukiopettajat ovat erityisopetuksen voimavaroja, joita opetussuunnitelmissa tavallisimmin kuvataan. Pohdittavaksi myös jää, miten tärkein erityisopetuksen menetelmä eli opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus näkyy erityisopetuksen resursointina ja miten sen aiheuttamia kustannuksia pystytään arvioimaan, kun ne tapahtuvat pieninä arkipäivän kohtaamisina ilman suuria ja näkyviä toimenpiteitä. Loogisinta on olettaa, että opettajan paras erityisopetuksen resurssi on lähikontakteihin ja huolenpitoon varattu aika ja sopivan kokoiset opetusryhmät. Keskeinen tutkimustulos on, että erityisopetus ei ole vangittavissa pelkästään luetteloiksi tai malleiksi, Kaikista oleellisinta sen toteuttamisessa on vuorovaikutus, joka aina on riippuvainen vuorovaikutuksessa olevista ihmisistä ja siitä ympäristöstä, jossa vuorovaikutus tapahtuu.

7 Johtopäätökset

Tutkimuksen perusteella monipuolisesti erityisopetuksen opetussuunnitelman laatineet koulutuksen järjestäjät ovat **kuntayhtymien** omistamia, niissä on **paljon opiskelijoita ja erityisopiskelijoita**. Koulutusalojen monipuolisuus ja valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen järjestäminen tukevat erityisopetuksen järjestämistä ja edistävät erilaisten opiskelijoiden tarpeiden huomioon ottamista. Niiden pohjalta todellistuu myös pyrkimys koko ikäluokan kouluttamiseen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Tässä tutkimuksessa monipuolisimmin laaditut opetussuunnitelmat löytyivät Itä-Suomen läänistä.

Opetussuunnitelmat olivat erityisopetuksen osalta epätasaisia. Niissä esiintyi samanaikaisesti syvää tulkintaa ja pinnallista esitystä. Kirjoitetun ja opettajien kokeman opetussuunnitelman osalta ristiriitaisuutta ilmeni erityisesti silloin, kun koulutuksen järjestäjänä toimi yksittäinen kunta. Niissä opetussuunnitelmat oli laadittu, mutta opettajat eivät nähneet suunnitelmien toteutuvan käytännön opetustyössä. Vaikutti siltä, että ne oli laadittu hallinnon tarpeisiin eikä toteuttamiseen käytännön tasolla oltu sitouduttu. Koulutuksen järjestäjät ovat hyvin eri vaiheissa erityisopetuksen toteuttamisessa, suunnittelussa ja dokumentoinnissa. Palvelut ovat hyvin erilaisia ja eritasoisia, mikä tekee alueesta sekavan ja jäsentymättömän. Taustalla vaikuttanee ammatillisen erityisopetuksen uutuus, tutkimuksen vähäisyys ja yhteisten toimintatapojen puuttuminen. Opetussuunnitelman perusteet ovat tutkimuksen puuttuessa yhteisten käsitteiden ja pelisääntöjen luomisessa avainasemassa.

Erityisopetuksen kannalta monipuolisesti laadittuja opetussuunnitelmia on vähän (14 %). Tutkimuksen kannalta hyväksyttäviksi katsottuja opetussuunnitelmia on puolella koulutuksen järjestäjistä. Tutkimuksessa mukana olevat opetussuunnitelmat on laadittu ennen vuotta 2003 ja ne kuvaavat tilannetta varsin pian vuonna 1998 tapahtuneen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Opetussuunnitelmatyötä on sen jälkeen jatkettu ja opetussuunnitelmat ovat todennäköisesti kehittyneet. Todelliset muutokset toiminnoissa ovat kuitenkin hitaita, joten tutkimustulosten voidaan katsoa olevan edelleen päteviä. Opetussuunnitelmien kehittäminen erityisopetuksen näkökulmasta on siten tarpeellista.

Toimiville opetussuunnitelmille oli ominaista, että erilaisuuden huomioon ottaminen ja opiskelijan kasvun tukeminen kulkivat läpi koko opetussuunnitelmatekstin. Ne tulivat luontevasti esille koulutuksen järjestäjän strategiassa sekä koulutuksen tehtävien ja tavoitteiden kuvauksissa. Erityisopetukselle oli varattu oma luku, jossa käsiteltiin ensin yleisiä periaatteita, joita vielä

syvennettiin erillisessä erityisopetuksen suunnitelmassa tai viitattiin muihin erillisiin asiakirjoihin.

Erityisopetuksen **käsitteet** olivat opetussuunnitelmissa erityisesti integraation, tuki- ja erityispalveluiden, asiantuntijapalveluiden ja yhteistyötahojen osalta hyvin **epätäsmällisiä**. Myös opetusmenetelmien, opetusjärjestelyjen ja erityisopetuksen tavoitteiden osalta käsitteet tulkittiin eri tavoin eri opetussuunnitelmissa. Ammatillisessa erityisopetuksessa tehdään runsaasti erilaiset sektorirajat ylittävää yhteistyötä ja se tuo käsitteisiin moninaisuutta. Opetus nähdään oppilaitoksissa hyvin holistisesti ja opetussuunnitelman perusteiden mukainen toimintojen jaottelemine ei palvele oppilaitosten tarpeita. Kuntoutus ja esteettömyys ovat käsitteitä, jotka eivät ole opetussuunnitelmiin vielä yltäneet. Opetussuunnitelmissa **seudullista yhteistyötä ja verkostoissa tapahtuvaa yhteistyötä käsitellään syvemmin kuin mitä opetussuunnitelman perusteissa edellytetään**.

Erityisopetuksen vastuut oli opetussuunnitelmissa kuvattu kattavasti, mutta voimavarat huomattavasti harvemmin. Opettajien mukanaolo opetussuunnitelmien laatimisessa, vastuiden ja voimavarojen selkeä kuvaus, erityisopetuksen arviointi ja johdon tuki edistivät sitä, että opetussuunnitelmat koettiin ohjaavina asiakirjoina. Tällöin myös syrjäytymisen ehkäiseminen ja työllistymisen tukeminen nähtiin todennäköisemmin oppilaitosten tehtäväksi. **Keskeinen johtopäätös tämän perusteella on, että erityisopetuksen suunnitelman takana tulisi olla vahva koulutuksen järjestäjän tuki ja toiminnan selkeä määrittely.**

Erityisopiskelijan HOJKS-prosessi ja siihen liittyvät toimenpiteet on kuvattu opetussuunnitelmissa parhaiten (77 %). Lähtötasokartoituksia tehdään runsaasti opintojen alkuvaiheessa ja niiden perusteella tehdään päätöksiä erityisopetuksen antamisesta. Nivelvaiheen yhteistyö peruskoulun kanssa toimii monilla seuduilla ja tietoja siirretään etenkin peruskoulussa erityisopetusta saaneista oppilaista. Lähtötasotietojen hyödyntäminen yksilöllisessä tavoitteenasettelussa ja opetuksessa ei opetussuunnitelmissa tullut kovin vahvasti esille. Testien ja kartoitusten tekeminen on voimavarojen tuhlausta, ellei niitä osata tehokkaasti hyödyntää ja tässä kohden tutkimustulokset osoittavat selviä puutteita ja kehittämisen kohteita. Erityisopetusta saavan opiskelija arviointiin ei opetussuunnitelmissa ollut paneuduttu, eikä erityisopetuksen mahdollisuuksia hyödynnetty eikä poikkeavan arvioinnin periaatteita juurikaan käsitelty.

Opiskelijalle tarjottavia palveluja ei keskimäärin kuvattu ja koulutuksen järjestäjien sitoutuminen palvelujen järjestämiseen näytti heikolta. Pääsääntöisesti kiinnitettiin huomiota opiskelijan heikkoihin osaamisen alueisiin eikä opiskelijan vahvuuksiin. Tavoitteet kuvataan opiskelijoiden oppimisen kautta. Toisaalta nuoruutta ja siihen liittyviä kasvukipuja ymmärretään, samoin opiskelijan sosiaalisen taustan merkitys otetaan huomioon ja tavoitteena on yleisesti nuorten tukeminen. Kodin ja koulun yhteistyötä oli opetussuunnitelmissa kuvattu hyvin vähän. **Positiivisen palautteen antaminen ja onnistumisten kokemusten luominen saattaisivat olla asioita, joita opetussuunnitelmissa tulisi vahvemmin käsitellä.**

Erityisoppilaitosten opetussuunnitelmat ja toiminta poikkeavat ammatillisten erityisoppilaitosten opetussuunnitelmista. Niissä keskitytään erityisopetuksen prosesseihin, jolloin kokonaisvaltainen ammatillisen koulutuksen hahmottaminen jää vähäisemmälle huomiolle. Opiskelijan yksilöllisyyden huomioon ottaminen sekä palvelujen moninaisuus ja vahva opiskelijahuolto ovat erityisoppilaitosten vahvuuksia. Tämä näkyi erityisesti huolellisessa opiskelija-valinnassa ja lähtötietojen hankinnassa. Ammatillisten oppilaitosten vahvuuksia ovat opetussuunnitelmien selkeys ja kokonaisvaltaisuus, jolloin ohjausvaikutus on hyvä. Ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa näkyivät sisäinen yhteistyö, opettajien toiminta ja koko ikäluokan kouluttamisen periaate. **Opettajat näkivät koko ikäluokan koulutuksen periaatetta toteutettavan tehokkaammin kuin mitä se tuli esille opetussuunnitelma-analyysissä.**

Erityisoppilaitosten ja ammatillisten oppilaitosten opettajien toiminnan kuvauksissa oli tämän tutkimuksen perusteella eroavaisuutta. Erityisoppilaitosten opettajilla on yleensä erityisopettajan pätevyys ja siksi osaamista kartutetaan enemmän oman oppilaitoksen ulkopuolelta. Heidän oli vaikea jäsentää erityisopetusta, koska sen nähtiin olevan yleinen olotila, joka vaikuttaa kaikkialla. Ammatillisten oppilaitosten opettajilla ei ole yhtä usein erityisopettajan kelpoisuutta, joten kelpoisuuden omaavilla on tietoa ja osaamista, jota muut opettajat hyödyntävät. Niissä osaamista kartutetaan enemmän vuorovaikutuksessa oppilaitoksen sisällä. Heidän vahvuuksiksiin osoittautuivat opiskelijoiden kanssa käytävät keskustelut, joiden avulla erityisopiskelijaa pyrittiin tukemaan. Ammatillisten oppilaitosten opettajat suosivat enemmän opetuksen antamista samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa kuin erityisoppilaitosten opettajat. Yleisesti ottaen tulokset painottuvat erityisryhmien kannalle eivätkä **opettajat tämän tutkimuksen tuloksen perusteella suosi yhtä paljon integraatiota kuin mitä opetussuunnitelman perusteiden mukaan on linjattu.** Joidenkin opettajien vastausten perusteella heräsi kysymys siitä, että ovatko hyvin heterogeeniset ryhmät kohtuuttoman vaativia opettajan jaksamiselle.

Tärkeimmäksi erityisopetuksen menetelmäksi osoittautui opettajan ja opiskelijan **vuorovaikutus**, opettajan opiskelijatuntemus, opintojen tiivis seuranta ja oppimisen esteiden huomioon ottaminen päivittäisessä opetustyössä ja sen arkisissa askareissa. Ryhmänohjaajat ja opettajat ovat avainasemassa erityisopetuksen toteuttamisessa ja hyvä erityisopetus perustuu pitkäjänteiseen opettajien ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen, mikä edellyttää kohtuullisen kokoisia opetusryhmiä ja riittävästi aikaa yhdessäolemiselle. Erityisopetus ei ole vangittavissa pelkästään luetteloiksi tai malleiksi, koska oleellisinta on vuorovaikutus, joka aina on riippuvainen vuorovaikutuksessa olevista ihmisistä ja siitä ympäristöstä, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Hyvin vahvaksi erityisopetuksen menetelmäksi osoittautui myös **tekemällä oppiminen** joko työssäoppimisen, työvaltaisen opetuksen tai työpaikoilla opiskelemisen muodossa.

Erityisopetus on ammatillisessa koulutuksessa **pedagoginen** asia. Se ilmenee opetusjärjestelyinä, -menetelminä ja -materiaaleina, opettajan erilaisena

toimintana, lisättyinä henkilöstöresursseina, opiskelijoiden yksilöllisinä ohjelmina sekä verkostoyhteistyönä. Erityisopetuksen peruste saattaa pohjautua muiden tieteenalojen asiantuntijoiden lausuntoihin, mutta opiskelun aikana huomio kiinnitetään tutkinnon tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Moniammatillisissa työryhmissä eri asiantuntijuudet kohtaavat. Opinto-ohjaus on ammatillisissa oppilaitoksissa erityisopetuksen esiaste, josta siirrytään rinta-rinnan erityisopetukseen ja lopulta liu'utaan opinto-ohjauksesta kokonaan eriytettyyn erityisopetukseen.

Opiskelija oli tutkimuksen perusteella enemmän **objekti** kuin aktiivinen toimija. Hänet mainittiin haastattelun kohteena, lomakkeiden ja kyselyiden täyttäjänä, asiakirjojen välittäjinä ja avun ja tuen saajina. Opetussuunnitelma-analyysin perusteella erityisopetus on opettajan ja oppilaitoksen asia, jossa opiskelijan rooli on palvelujen vastaanottaja. Toimenpiteet oli suunnattu yksilöön ja hänen muuttamiseensa, organisaation roolia erityisopetuksen tarpeen synnyttämisessä ei käsitelty eikä opiskelijalle tai hänen huoltajilleen annettu mahdollisuutta vaikuttaa tai esimerkiksi valittaa tukitoimien toteutumattomuudesta. Opiskeluun sitouttamisen kannalta oppilaitoksissa tulisi miettiä opiskelijoiden osallisuuden lisäämistä ja **oppilaitoksen toimintakulttuurien vaikutuksia oppimistavoitteiden saavuttamiseen**.

Opiskelun tavoitteena pidetään tutkinnon suorittamista, mutta tavoitteita muutetaan, jos niihin pääseminen näyttää kohtuuttomasti vaikeutuvan. Opiskelija-arvioinnin joustoja erityisopetuksen osalta hyödynnetään mukauttamalla opetusta tai siten, että opiskelija suorittaa vain osan opinnoista. Opiskelu sinänsä nähdään tärkeänä, koska se tarjoavaa nuorelle kasvua tukevan ympäristön ja ennaltaehkäisee syrjäytymistä. **Yleisesti tärkeänä tavoitteena, että opiskelija oppii työelämässä tarvittavia taitoja ja ennen kaikkea oikeaa asennetta työntekoon sekä työyhteisön normien noudattamista**. Samat asiat nousivat esille erityisopetukseen nimeämisen kautta. Samalla määritettiin normaalisuutta.

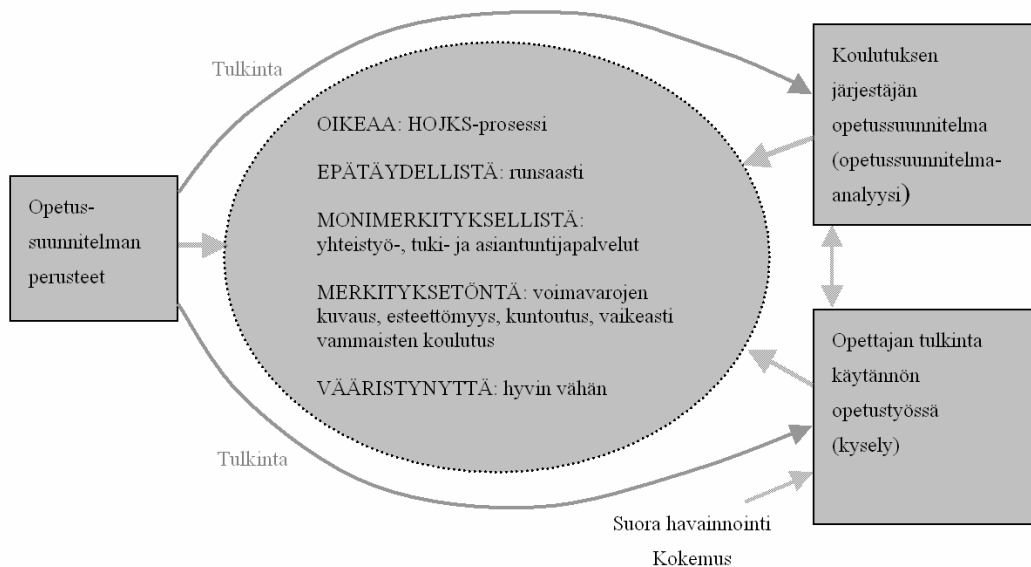
Normaaliksi opiskelijaksi nähtiin **opiskelija**, joka **suorittaa** opinnot tutkinnon tavoitteiden mukaisesti ja **sopeutuu** oppilaitosympäristöön. Normaaliutta määritettiin hyvin paljon myös ammattiin soveltuvuuden ja työelämän edellyttämien kvalifikaatioiden kautta ja pyrittiin tuottamaan opiskelijalle sellaista kompetenssia, jonka avulla hän työllistyisi. Opiskelijan sosiaalisen pääoman kartuttaminen koettiin tärkeäksi, mutta kulttuurisen pääoman roolia ei tuotu esille. Erityisesti silloin, kun koulutuksen järjestäjä ei järjestänyt erityisopetusta tai erityisopiskelijoita oli erittäin vähän, saatettiin erilaisuutta ja omaperäisyyttä arvostaa, mutta siihen ei saanut liittyä kognitiivisen tason laskua. Tällöin erityisopetukseen nimeäminen oli äärimmäinen toimenpide, joka toteutetaan vasta, kun kaikki muut keinot on käytetty. Erilaisuuden käsite vaihtelee laajasti koulutusalaista riippuen. Joillakin koulutusaloilla on erityisopiskelijoihin totuttu, toisilla ne ovat harvinaisia poikkeuksia. Tällöin lähestymistapakin erilaisuuden kohtaamiseen on hyvin erilainen ja aiheuttaa osaltaan ristiriitaisuutta tutkimustuloksiin. Vammaisuuden käsite ei noussut missään vaiheessa esille, erityisyyttä määritetään lähinnä oppimisen kautta, eikä

medikalisoituminen näytä siten olevan ammatillisen koulutuksen keskeisin ongelma.

Erityisopetuksessa on havaittavissa monia piilo-opetussuunnitelmia, joita opettajat tietoisestikin hyödyntävät. He eriyttävät opetusta ja tekevät erilaisia tehtäviä, jotta kaikilla olisi onnistumisen mahdollisuuksia. Toisaalta joissakin tapauksissa opinnoista karsitaan pois soveltumattomia opiskelijoita etenemisesteiden tai arviointien kautta. Piilo-opetussuunnitelmia ei opetussuunnitelmien analyysin kautta kuitenkaan saada kovin hyvin esille, joten tässä tutkimuksessa tulokseksi jää, että havaittavissa oli erityisopetuksen näkökulmasta **sekä positiivisesti että negatiivisesti latautuneita piilo-opetussuunnitelmia**.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että mikäli koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa on yleisellä tasolla hyväksytty erityisopetus osaksi toimintaa ja se on käsitelty opetussuunnitelman yhteisessä osassa, on opetussuunnitelmassa yleensä kuvattu erityisopetukseen liittyvät asiat. Ammatillinen koulutus näyttäytyi tämän tutkimuksen valossa perinteisiin pohjautuvalta, hallintokeskeiseltä, opettajajohtoiselta ja teknisesti toteutetulta. Toisaalta opetusmenetelmien ja erilaisten oppijoiden huomioon ottamisen näkökulmasta koulutus vaikutti hyvin edistyneeltä, työelämäyhteyksiä suosivalta ja paikallisen elinkeinoelämän kehittämiseen osallistuvalla.

Seuraavaan tutkimusta alun perin jäsentävään kuvioon 12 olen merkinnyt tutkimuksen keskeiset ja hyvin pelkistetyt tulokset.



Kuvio 12. Keskeiset tulokset informaatiomallin (Järvinen & Järvinen 2000, 20) mukaisesti jäsennettynä

Tutkimuksessa käytettiin kahta eri tutkimusmenetelmää, sisällönanalyysia sekä kyselytutkimusta, joiden antamia tuloksia analysoitiin sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Tutkimuksessa sovellettiin siten triangulaatiota sekä

tutkimuksen tekemisessä että tulosten käsittelyssä. Menetelmän avulla saatiin sekä määrällisiä että laadullisia tuloksia koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmista erityisopetuksen näkökulmasta katsottuna. Haasteeksi muodostui eri menetelmillä saatujen tulosten yhdistäminen ja ristiriitaisten tulosten tulkinta. Tulokseksi saatiin paljon yksityiskohtaista tietoa, jonka jäsentäminen ja tiivistäminen tapahtui Järvisen ja Järvisen (2000, 20) esittämän informaatiomallin mukaisesti, opetussuunnitelmatutkimukseen sovellettuna ja muokattuna. Koska informaatiomallia ei ole aikaisemmin käytetty opetussuunnitelmien analyysiin, oli tutkimuksen tarkoitus myös selvittää mallin soveltuvuutta. Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että mallin avulla pystyttiin tiivistämään tutkimustietoa ja jäsentämään saatuja tuloksia. Käsitteiltään malli kaipaisi kehittämistä, koska se on opetustoimintaan ja humanistiseen tutkimustraditioon sovellettuna hyvin jyrkkää.

Tutkimustulokset voidaan yleistää koskemaan ammatillista erityisopetusta, eri koulutusaloja sekä eri läänejä koskeviksi. Koulutuksen järjestäjien kohdalla yliedustusta oli yksityisten koulutuksen järjestäjien kohdalla, muiden kohdalla oli aliedustusta. Tulokset kertovat erityisesti kyselyn osalta erityisopetuksen kanssa tekemisissä olevien opettajien näkemyksistä, joten niitä ei voi yleistää kaikkia opettajia koskeviksi. Ammatillisten oppilaitosten ja erityisoppilaitosten erot tulevat tutkimuksessa selvästi esille ja nämä erot ovat yleistettävissä.

Tutkimus on tarkoitettu ammatillisen koulutuksen opettajille ja erityisopettajille, koulutuksen järjestäjille ja ammatillisen erityisopetuksen tutkijoille ja kehittäjille. Se antaa perustietoa erityispedagogiikasta ammatillisen koulutuksen näkökulmasta ja liittyy ammatillisen erityisopetuksen käytännöt muihin tieteenaloihin ja filosofiseen ajatteluun. Tutkimuksen tarkoitus on myös antaa välineitä ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmien kehittämiseen erityisesti erityisopetuksen näkökulmasta.

Tutkimuksessa yhdistettiin kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta ja saatiin kokemuksia niiden samanaikaisesta käyttämisestä. Tutkimusmenetelminä käytetyt sisällönanalyysi ja sitä täydentävä kysely antoivat yhdessä tutkittavasta ilmiöstä tietoja, joita kummallakaan menetelmällä ei olisi yksinään saatu. Sen avulla voitiin seurata informaation siirtymistä opetussuunnitelman perusteista koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaan ja opettajien tulkintoihin ja toimintoihin. Opetussuunnitelmatutkimuksen kannalta osoittautui informaatiomalli toimivaksi, joskin edelleen kehittelyä vaativaksi menetelmäksi.

Tutkimusketjua olisi voitu jatkaa vielä käytännön opetustoiminnan tutkimiseen, jolloin saataisiin kartoitettua koko informaatioketju opetussuunnitelman perusteista aina opiskelijoiden henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteuttamiseen asti. Opiskelijoiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen, seuranta ja toteutuminen käytännön opetustyössä ovat ammatillisen koulutuksessa vielä tutkimattomia alueita. Niiden avulla voitaisiin saada tietoa niistä opetusmenetelmistä tai -järjestelmistä, jotka ammatillisessa koulutuksessa tuottavat parhaita oppimistuloksia. Erityisopetuksen merkityksen kannalta olisi hyvä tutkia sitä hyötyä, mitä se tuottaa taloudellisina säästöinä ja sosiaalisen

pääoman kasvuna verrattuna siihen, jos nämä nuoret jäisivät ilman toisen asteen koulutusta.

Tutkijan läheinen ja pitkä suhde ammatillisen erityisopetuksen järjestämiseen on syytä ottaa kriittiseen tarkasteluun. Aiheuttaako se sellaista sokeutumista, että tutkimustulosten tulkinta on puutteellista tai vinoutunutta? Tutkijana ole pyrkinyt objektiivisuuteen ja herkkyyteen uusille asioille, joita kuitenkin en kovin paljon opetussuunnitelmista löytänyt. Löytämäni poikkeavat tai vähäisetkin erilaiset näkökulmat olen nostanut raportissa esille, jotta ne eivät jäisi huomiotta.

Toivottavasti tämä tutkimus osaltaan auttaa paremmin ymmärtämään ammatillisen erityisopetuksen merkitystä nuorten koulutuksessa ja kasvatuksessa ja antaa eväitä koulutuksen järjestäjille aina parempien ja toimivampien opetussuunnitelmien laatimiselle.

8 Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. 1999. Lapsesta aikuiseksi, nuoren kypsyminen naiseksi ja mieheksi. Helsinki: Nemo.
- Aarnio, H. Helakorpi, S., Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Juva: WSOY.
- Aho, S. & Vehviläinen, J. 1997. ”Keppi ja Porkkana”. Tutkimus alle 20-vuotiaiden aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisu 3/97. Työministeriö. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahonen, T. & Aro T. (toim.) 1999. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: Atena-kustannus.
- Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. 2004. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: PS-kustannus.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: WSOY.
- Ainscow, M. 1998. Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward, 1998. Theorising special education. London: Routledge, 7-20.
- Airaksinen, T. 1992. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 19-60.
- Anttila, E. 2006. Taiteen voimalla – Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus 37 (1), 44-52.
- Armstrong, D., Armstrong, F & Barton, L. 1998. From theory to practice: special education and the social relations of academic production. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward. 1998. Theorising special education. London: Routledge, 32-43.
- Artiles, A.J., Klinger, J.K. & Tate, W.T. 2006. Representation of Minority Students in Special Education: Complicating Traditional Explanations. Editors´ Introduction. Educational Researcher 35 (6), 3-4.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998. 811/6.11.1998.
- Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998. 806/6.11.1998.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis series E, Scientiae Rerum Socialium 11. Kasvatustieteen väitöskirja.
- Autio, T. 2002. Teaching Under Siege: Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split. Acta Universitatis Tampereensis 904. Tampereen yliopisto.
- Autio, T. 2006. Opetussuunnitelmien ihanteet ovat hakoteillä. Ulos opetuksen rautahäkistä. Aikalainen. Tampereen yliopiston kulttuuri- ja tiedelehti 17, 7.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisten käytänteiden toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työ muutos vuosina 1992-2010. Joensuun yliopiston julkaisuja 100. Joensuun yliopisto.

- Baker, E.T., Wang, M.C. & Wahlberg, H.J. 1994/1995. Serving Students at the Margins. *Educational Leadership* 52 (1), 12-17.
- Bashmakov, M. Berufliche Qualifizierung durch productives Lernen. Teoksessa K. Haseman & Meschenmoser (hrsgs.) *Auf dem Weg zum Beruf. Der Übergang behinderter und benachteiligter Jugendlicher von der Schule in die Arbeitswelt*. Schneider Verlag Hohengengen.
- Bauman, Z. 1995. *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.
- Baumgart, F. & Bubbenzer, K. 2001. Zwischen Marginalität und Allmachtsfantasien. Neuere Publikationen zum Pädagogiunterricht in der Gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (3), 359-374.
- Bay, J. 1991. *Seurauspedagogiikka. Suomen Setlementtisäätiön julkaisusarja*. Saarijärvi.
- Berelson, B. 1952. *Content analyses in communication research*. Glencoe IL: The Free Press.
- Blanchett, W.J. 2006. Disproportionate Representation of African American Students in Special Education: Acknowledging the Role of White Privilege and Racism. *Educational Researcher* 35 (6), 24-27.
- Blom, H. Laukkanen, R. Lindström, A. Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. *Eriytisopetuksen tila. Arviointi 2/1996*. Helsinki: Opetushallitus.
- Boardman, A., Argüelles, M., & Vaughan, S. 2005. Special Education Teacher's Views of Research-Based Practices. *The Journal of Special Education* 39 (3), 168-180.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P & Boltanski, L. 1985. Titel och ställning. Om Förhållandet mellan produktionssystemet och reproductionssystemet. Teoksessa D. Broady (red.) *Kultur och utbildning om Pierre Bourdieus sociologi. Universitets- och högskoleämbetet forsknings och utveckling för högskolan. Skriftserie 1985:4*. Tukholma: Liber Tryck AB. 103-113.
- Broady, D. 1994. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Broady, D. & Palme, M. 1985. Pierre Bourdieus kultur- och utbildningssociologi en introduktion. Teoksessa D. Broady (red.) *Kultur och utbildning om Pierre Bourdieus sociologi. Universitets- och högskoleämbetet forsknings och utveckling för högskolan. Skriftserie 1985:4*. Stockholm: Liber Tryck A, 27-104.
- Brouillette, R. 1993a. Theories to explain the development of special education. Teoksessa P. Mittler, R. Brouillette, & D. Harris (eds.) *World Yearbook of Education. Special Needs Education*. London: Kogan Page. 29-37.
- Brouillette, R. 1993b. The future of special education: who will pay the bill? Teoksessa P. Mittler, R. Brouillette, & D. Harris (eds.) *World Yearbook of Education. Special Needs Education*. London: Kogan Page, 252-267.
- Brown, H. 2004. Resilience. Emerging Social Contructions in Educational Policy, Research and Practice. Teoksessa H. Waxman, Y. Padrón & J. Gray. *Educational Resiliency. Student, Teacher and School Perspective. A Volume in Research in Educational Diversity and Excellence*. Greenwich: Information Age Publishing, 11-36.
- Brown, H. & Smith, H. (eds.) 1996. *Normalisation. A Reader for the Nineties*. London: Routledge.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2006. http://www.bmbf.de/pub/bildung_in_deutschland.pdf. Luettu 15.1.2007.
- Carlberg, C & Kavale, K. 1980. The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education* 14 (1), 295-309.

- Carrier, J. 1983. Masking the Social in Educational Knowledge. The case of Learning Disability Theory. *American Journal of Sociology* 88 (5), 948 – 974.
- Carrier, J. 1986. Sociology and Special Education: Differentiation and Allocation in Massachuset Education. *American Journal of Education* 94 (3), 281 – 311.
- Chang H-L. 2004. Mathematics learning environment differences between resilient, average, and nonresilient elementary students. Teoksessa H. Waxman, Y. Padròn, & J. Gray. *Educational Resiliency. Student, Teacher and School Perspectives. A Volume in Research in Educational Diversity and Excellence*. Connecticut: Information Age Publishing, 137-156.
- Cohn, E. & Geske, T. 1990. *The Economics of Education* 3rd Edition. Great Britain: Pergamon Press.
- Coolican, H. 1992. *Research Methods and Statistics in Psychology*. Suffolk: Hodder & Stoughton.
- Cuban, L. 1992a. Curriculum Stability and Change. Teoksessa P.W. Jackson. (toim.) *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: McMillan, 216-247.
- Cuban, L. 1992b. The Integration on Sciences into the American Secondary School Curriculum. 1890s – 1990s. *Zeitschrift fur Pädagogik* 38. Beiheft, 89-93.
- Cuddy, N & Leney, T. 2005. Vocational education and training in the United Kingdom. Short description. Cedefop Panorama series 111. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2005.
- Dall´Alba, G. & Sandberg, J. 2006. Unveiling Proessional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research* 73 (3) 383-412.
- Danermark, B.D. 1998. Hearing impairment, emotions and audiological rehabilitation: a sociological perspective. *Scandinavian Audiology* 27, suppl. 49, 125-131.
- Department for Education and Skills. 2006. *Education and Training statistics for the United Kingdom 2006 edition*.
<http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/VOL/v000696/Vweb03-2006V1.pdf>. Luettu 1.1.2007.
- Descy, P. & Tessaring, M. (eds.) 2005. *The value of learning. Evaluation and impact training research in Europe: Synthesis report*. Cedefop Reference Series: 61. Luxemburg: Office of Official Publications of the European Communities.
- Diefenbach, H. & Kelin, M. 2002. “Bringing Boys Back In”. *Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse*. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (6), 938-958.
- Diligio. 2008. <http://www.diligio.com/nirje.htm>. Luettu 8.3.2008
- Directgov. 2006. *Public Services in One Place*.
http://www.direct.gov.uk/EducationAndLearning/Schools/YourChildsWelfareAtSchool/YourChildsWelfareAtSchoolArticles/fs/en?CONTENT_ID=4016097&chk=vZjiT9. Luettu 24.6.2006.
- Donovan, S. & Cross, C. 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Durkheim, E. 1982. *Sosiologian metodisäännöt*. Helsinki: Tammi
- Dyer, C. 1991. Which support? An examination of the term. Teoksessa M. Hinson. *Teahers and special educational needs. Coping with change*. 2nd edition. Harlow: Longman, 58-67.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallanaugh, F. 2004. *Inclusion and pupil achievement*. University of Newcastele. Research Report 578.
- Ecclestone, H. 1996. *How to Assess the Vocational Curriculum*. London: Kogan Page Limited.

- Ee, J. & Soh, K.C. 2005. Teacher perceptions on what a functional curriculum should be for children with special needs. *The International Journal of Special Education* 20 (2), 6-18.
- Eggleston, J. 1977. *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Erican, K. & Roth, W-M. 2006. What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher* 35 (5), 14-23.
- Erkkilä, T. & Vehviläinen, J. 2001. Takoisitko tutkinnon? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat –ESR-projekti. *Opetushallituksen moniste 5/2001*. Helsinki: Edita Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, P. 2000. Evidence-Based Practice: How Will We Know What Works? An International Perspective. Toeless H. Daniels (ed.). *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* New Millenium Series. London: Falmer Press, 69-84.
- Federal Ministry of Education and Research. 2005. *Vocational Training Act. Berufbildungsgesetz (BBiG) of March 2005. Part I*.
- Flynn, R.J. & Lemay, R.A. 1999. *A Quarter-century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*. University of Ottawa Press.
- Focault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Forbes, J. 2006. Types of social capital: tools to explore service integration? *International Journal of Inclusive Education* 10 (6), 565-578.
- Frimansson, G. 2006. Introduction: Is there a Nordic model in education? *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), 223-228.
- Gains, W. 1991. *Accessing the children with special needs: towards a metamodel*. Teoksessa M. Hinson. 1991. *Teachers and special educational needs. Coping with change*. 2nd edition. Harlow: Longman. 68-77.
- Giddens, A. 1997. *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilroy, D.E. & Miles, T.R. 1996. *Dyslexia at College*. Melbourne: Routledge.
- Gordon, T. 2004. "Sata pientä sääntöä..." – sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa E. Vitikka (toim.). *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Opetushallitus. Moniste 8/2004. Helsinki, 68-83.
- Gredig, D. & Wilhelm, E. 2001. Forschung als Rückgrat von Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit. Eine Diskussion zweiter Sammelbände. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (6), 693-702.
- Green, A., Preston, J., & Malmberg, L-E. 2004. *Non-material benefits of education, training and skills at a macro level. Third report on vocational training research in Europe. Background report. Cedefop Reference Series; 54*. Luxemburg: Office of Official Publications of the European Communities, 119-177.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY
- Haapakorpi, A. 2006. Kun projekti päättyy, mitä jää jäljelle? Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentämisen projektit ammatillisissa oppilaitoksissa – ESR-projektien kehittämien toimintamallien vakiinnuttamisen arviointia. Opetushallitus. Vantaa: Dark Oy.
- Haapakorpi, A. 2007. Yhteistyöllä tukevat urapalvelut! Ammatillisissa oppilaitoksissa vuosina 2003-2005 toteutettujen ESR-rahoitteisten ura- ja rekrytointiprojektien ja niissä toteutetun alueellisen yhteistyön arviointi. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Haapasalo, S., Byring, R. & Metsänen, P. 1991. *Erityisluokan oppilas. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden kuntoutustutkimus*. Tutkimuksia 28/1991. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

- Hallamaa, J. 2002. Tieteen etiikka: ei mitään sensaatioiden siveysoppia. <http://www.tsv.fi/ttapaht/024/hallamaa402.pdf>. Luettu 5.4.2006.
- Halvorsen, A.T. & Sailor, W. 1990. Integration of students with severe and profound disabilities: a review of research. Teoksessa R. Gaylord-Ross (toim.) *Issues and research in special education*. New York: Teachers College Press. Vol. I, 110-172.
- Hamilton, D. & Weiner, G. 2003. Subjects, Not Subjects: Curriculum Pathways, Pedagogies, and Practices in the United Kingdom. Teoksessa F.W. Pinar, (ed.). *International Handbook of Curriculum Research*. Louisiana State University. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 623-636.
- Harney, K. & Rahn, S. 2000. Steuerungsprobleme in beruflichen Bildungswesen – Grenzen der Schulpolitik. Handlungslogiken und Handlungsfolgen aktuelle Berufsbildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 46 (3), 731-750.
- Hartland, L. 1992. A new role for a support service. Teoksessa T. Booth, W. Swann, M. Masterson & P. Potts (eds.) *Learning for All. Curricula for Diversity in Education*. London: The Open University, 114-123.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. 2002. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Oppimistulosten arviointi 2/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, S. 2003. *Erytispedagogiikan perusteet*. Vantaa: WSOY.
- Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. 1982. *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson.
- Heikkilä, M. 1990. Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa. Tutkimus köyhyyden ja hyvinvoinnin puutteiden kasautumisesta Suomessa. *Sosiaalhallituksen julkaisuja 8/1990*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Heikkilä, T. 1998. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Oy Edita AB
- Heikkinen, A. 1991. Miksi ja miten tutkia ammattikasvatuksen käsitettä? Teoksessa P. Ruohotie (toim.) *Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990-1991*. Ammattikasvatussarja 4. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, A. 1992. Ammattikasvatuksen etiikka. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Ammattikasvatus ja sosialisatio*. Ammattikasvatussarja 6. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, 73-105.
- Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa V. Raitaniemi, A. Rajaniemi, P. Ruohotie & K. Harra (toim.). *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö OKKA, 10-25.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. *Julkaisuja 257*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helakorpi, S. 1992. *Ammattikasvatus*. Juva: WSOY.
- Helakorpi, S. & Tertsunen, T. 2006. Millaista ammattitaitokäsitystä World Skills-kilpailutehtävät edustavat? Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S., Helander, J. & Jahnukainen, M. 2005. Itä-Suomen työkoulu 2000-hankeen arviointitutkimus. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 8. Kuopio: Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus.
- Helimäki, L. 2000. Ammatillinen erityisopetus keskiasteen uudistuksessa. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Saarijärvi: OKKA Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö.
- Hinson, M. 1991. Aspects of coping with change. Teoksessa M. Hinson. *Teachers and special educational needs. Coping with change*. 2nd edition. Harlow: Longman, 10-25.

- Hirvonen, M. 2006. Ammattikouluista avoimiin oppimisympäristöihin. Ammatillisen erityisopettajan työ muutoksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 64.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2004. Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylän yliopistopaino.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 1999. Tilastolliset menetelmät. Perusteet. Porvoo: Weilin+Göös.
- Honkanen, E. 2006. Opinto-ohjaus ja erityisopetus. Asiakirja- ja haastattelututkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta opinto-ohjauksesta ammatillisessa erityisopetuksessa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hosio-Paloposki, A. 2006. Koulukasvatusta teknologisoituvaa yhteiskuntaan. Kansakoulun opetussuunnitelman rakentuminen 1945-1952. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 7. Helsinki: Hakapaino.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Teoksessa H.L. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Hämäläinen, J. 2000. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellman-instituutin arkistosarja 1/2000. Kuopio: Kuopion kaupungin painatuskeskus.
- Hämäläinen, J. & Komulainen, K. (toim.) 2002. Työkoulu – visiosta käytäntöön. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja. Kuopio: Kaprakan ammatillisen koulutuskeskus.
- Hämäläinen, J. & Komulainen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 2. Kuopio: Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus.
- Hämäläinen, J., Eskelinen, T., Kiiski, E., Komonen, K. & Rautiainen, J. 2005. Elämän syrjästä kiinni. Kuvaus Itä-Suomen työkoulu 2000 –hankkeen toiminnasta. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 10. Kuopio: Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus.
- Hänsel, D. 2003. Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. Zeitschrift für Pädagogik 49 (4), 591-609.
- Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen –projektin alkukartoitus. Vantaa: Opetushallitus.
- Individuals with Disabilities Act of 1990, 20 U.S.C § 1401.1990.
- Izushi, H. & Higgins, R. 2004. Empirical analysis of human capital development and economic growth in European regions. Third report on vocational training research in Europe. Background report. Cedefop Reference Series; 54. Luxemburg: Office of Official Publications of the European Communities, 71-178.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jahnukainen, M. 2002. Erityisopetuksen tarve ja järjestäminen ammatillisessa koulutuksessa 2002 –luvulla. Ammatikasvatuksen aikauskirja 4. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 24-33.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa s. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 71.
- Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? 2. tarkistettu painos. Arviointi 1/1996. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

- James, S. & Freeze, R. 2006. One step forward, two steps back. Immanent critique of the practice of zero tolerance in inclusive schools. *International Journal on Inclusive Education* 10 (6), 581-594.
- Janesick, V.J. 2000. *The Choreography of Qualitative Research Design: Minutes, Improvisations, and Crystallisation*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.). 2000. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks California: Sage Publications, Inc., 392.
- Jarvis, P. 1986. *Professional Education*. 1986. *New Patterns of Learning Series*. University of Leicester. Beckenham: Croom Helm Ltd.
- Jauhiainen, A. 1993. *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1900-luvulle*. Acta Universitas Turkuensis C:98. Turku.
- Jauhiainen, P. 1995. *Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 154*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. 1997. *The Professionalization of Special Education and Student Welfare in the Finnish Compulsory School*. *Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Supplement Series vol III*. Gent C.S.H.P. Joensuun yliopisto. 2005. *Vaikeavammaisten integroitumisen kehittäminen ESR-hanke*. <http://tkk.joensuu.fi/projektit/vava/index.php>. Luettu 6.4.2007.
- Joensuun yliopisto. 2005. *Vaikeavammaisten integroitumisen kehittäminen ESR-hanke*. <http://tkk.joensuu.fi/projektit/vava/index.php>. Luettu 6.4.2007.
- Johansson, U. 2003. *Frame Factors, Structures, and Meaning Making: Shifting Foci of Curriculum Research in Sweden*. Teoksessa F.W. Pinar (ed.). *International Handbook of Curriculum Research*. Louisiana State University. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 575-594.
- Johnson, B.R. & Onwuegbuzie, A.J. 2004. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose has Come*. *Educational Researcher* 33 (7), 14-26.
- Juntunen, K. 2006. *IMBA: Työkyvyn ja työn vaatimusten arviointiväline*. Työkykyä arvioidan osion validiteetti. Liikunta- ja terveystieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Juutilainen, P. 2003. *Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 92. Joensuun yliopisto.
- Jyrinki, E. 1977. *Kysely ja haastattelu*. Vaasa: Oy Gaudeamus Ab.
- Järvensivu, A. 2006. *Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä*. Acta Universitatis Tamperensis 1199. Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, P. & Järvinen A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kaikkonen, L. 2003. *Opettajuutta kehittämässä. Vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten (VaKa-) opettajaksi kehittyminen opettajankoulutuksen aikana ja viisi vuotta koulutuksen jälkeen*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 23.
- Kaivosoja, M. 1996. *Pakko auttaa. Tutkimus mieleterveyslain säätämisen heijastumisesta alaikäisten pakkoauttamiskäytäntöihin vuosina 1991-1993*. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 1996:2. Helsinki.
- Kangasniemi, E. 1989. *Opetussuunnitelman toimeenpano yleissivistävässä koulussa*. Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J. (toim.) 1994. *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Juva: WSOY.
- Kavale, K. & Forness, S. 1984. *The Science of Learning Disabilities*. Oxford: NFER-NELSON Publishing Company Ltd.
- Kavale, K., Forness, S. & Bender, M. 1988. *Handbook of Learning Disabilities. Volume II and III*. Boston: College-Hill Press.

- Keith-Spiegel, P., Whitley, B., Balogh, D., Perkins, D. & Wittig, A. 2002. *The Ethics of Teaching. A Casebook*. Ball State University. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirby, A., Davies, R. & Bryant, A. 2005. Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners? *British Journal of Special Education* 3 (32), 122-126.
- Kitinoja, M. 2005. *Kujan päässä koulukoti. Tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja kouluhistoriasta*. Stakes. Tutkimuksia 150. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kivirauma, J. 1999. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. (toim.) *Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan ulottuvuudet*. Atena kustannus. Juva: WSOY, 203-215.
- Kivirauma, J. & Kivinen, O. 1988. The School System and Special Education: Causes and Effects in the Twentieth Century. *Disability, Handicap & Society* 3 (2), 153 – 165.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117-133.
- Kleffman, A., Weinman, S., Föhres, F. & Müller, B. 1997. *Melba Psychologische Merkmalprofile zur Einladung Behinderter in Arbeit*. Forschungsprojekt Az.-Vb 1-58 330/53-Teilprojekt Psychologien. Siegen: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin, Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen Suomessa 1800-luvun alusta 1990-luvulle. Turun Yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 48.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni”. Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 210. Jyväskylän yliopisto.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. (toim.) 2005. *Opettajat Suomessa 2005*. Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. (toim.) 2006. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit*. Opetushallitus. Tampere: Tammerpaino.
- Kuorelahti, M. 1996. Sopeutumattomien erityisluokkien tehokkuus ja vaikuttavuus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/1996*. Helsinki: Opetushallitus, 250-268.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3-12
- Kärki, S-L., Väyrynen, P. 2004a. Johdanto. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) 2004. *Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999-2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta*. Helsinki: Opetushallitus, 16-19.
- Kärki, S-L. & Väyrynen, P. 2004b. *Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistus 1999-2001*. Teoksessa P. Väyrynen, (toim.) 2004. *Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999-2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta*. Helsinki: Opetushallitus, 20-26.
- Kärkkäinen, T. 2004. Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen. Sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman periytyminen sukupolvesta toiseen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 250. Helsinki.
- Käyhkö, M. 2006. *Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.

- Ladonlahti, T. & Pirttimaa, R. 1999. Erityispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan ulottuvuudet. Toinen painos. Juva: Atena kustannus, 40-53.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. 1999. Johdanto. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan ulottuvuudet. Toinen painos. Juva: Atena kustannus, 20-25.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 132. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu. Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa E. Vitikka (toim.). Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallitus. Moniste 8/2004. Helsinki, 54-67.
- Laine, M. 1991. Johdatus kriminologiaan ja poikkeavuuden sosiologiaan. Helsinki: Tietosanomat Oy.
- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998. 631/21.8.1998.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. 630/21.8.1998.
- Laki ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta 1989. 673/14.7.1989.
- Laki ammatillista oppilaitoksista 1987. 487/10.4.1987-
- Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä 1978. 474/16.6.1978.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998. 635/21.8.1998.
- Land, D., Legters & Land N. 2002. The Extent and Consequences of Risk in U.S. Education. Teoksessa S. Stringfield & D. Land (Eds.) 2002. Educating at-risk students. One Hundred-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: National Society for the Study of Education. 1-28.
- Lapin ammattiopisto 2006. TOKKA – Toisen asteen koulutustakuu erilailla oppijoille. http://www.lao.fi/?hanke_id=214&deptid=11181&languageid=3&NAYTA=2&sho_wmodul=. Luettu 5.4.2006.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2006. Toisen asteen koulutuksen kautta työelämään vain työelämän kautta toisen asteen koulutukseen? "Koulutodistuksestani tökkää vaan niin moni juttu kiinni!". Teoksessa K. Ruoho (toim.) Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita N:o 97. Joensuun yliopisto, 59-76.
- Launo, T. 2003. Kasvattajalla keinot vähissä. Teoksessa M. Jahnukainen & P. Pynnönen (toim.). Ammatillisen erityisopetuksen kentällä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 117-122.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1993. Aikuiskasvatuksen suunnitelma NOVA. Normalisaatio, Osallistuminen, Vuorovaikutus, Aikuisuus. Miten tukea kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten kasvua? Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtomäki, E. 2005. Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskeluiden lapsuudestaan kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänsä aikana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 274.
- Leinonen, J. 2004. Families in struggle. Child Mental Health and Family Well-being in Finland During the Economic Recession of the 1990s: The Importance of Parenting. University of Helsinki. Stakes Research Report 143. Saarijärvi: Gummerus.
- Leone, P.E. & Cutting, C.A. 2004. Appropriate, Juvenile Corrections and No Child Left Behind. Behavioral Disorders 29 (3), 260-265.

- Leskinen, M. 1999. Opinnäytetutkimuksen määrästä ja laadusta. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas.(toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan ulottuvuudet. Atena kustannus. Juva: WSOY. 74-87.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. USA. California: Sage Publications, Inc.
- Lindholm, A. 2006. Paskaduuni. Teoksessa T. Hoikkala & M. Salasvuo. Prekaaniruoska? Portfoliosukupolvi, perustulo ja kansalaistoiminta. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisusarja. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/prekaariruoska.pdf>. Luettu 4.3.2007.
- Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2004:7. Helsinki.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 294. Jyväskylä.
- Loijas, S. Rakas rämä elämä. Vammaisten nuorten elämänhallinta ja elämäntilanne. Stakes. Raportteja 153. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lund, T. 2005. The Qualitative – Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (2), 115-132.
- Lyytinen, H. 2004. Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Vitikka, E. (toim.). *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Opetushallitus. Moniste 8/2004. Helsinki.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L. & Räsänen, P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen. *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Learning Disabilities, from Research to Practice. Niilo Mäki Instituutti. Lievestuore: ER-paino, 24–58.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) 2002. *Oppimisvaikeudet*. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Madaus, G. & Kellaghan, T. 1992. *Curriculum Evaluation and Assessment*. Teoksessa P.W. Jackson, (toim.) *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: McMillan, 128-129.
- Malin, P., Leppänen, S. & Wahlberg, A. 2004. Opetussuunnitelmien sisältö ja laatu. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) *Ammatillisen perustutkintokoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmaudistuksen toteutuminen*. Selvitys vuosien 1999-2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmaudistuksesta. Opetushallitus: Hakapaino Oy, 86-110.
- Matikainen, J. 2006. Asenteen oppiminen – kontekstuaalinen näkökulma. *Kasvatus* 37 (3), 276-289.
- Markkanen, Airi. 2003. Romaninuorten elämä Suomessa. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä*. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 38. Helsinki: Hakapaino.
- Marks, D. 2001. *Disability. Controversial Debates and Psychological Perspectives*. London: Routledge.
- Markussen, E. 2004. Special education: does it help? A study of special education on Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education* 19 (1), 33-48.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 102. Joensuun yliopisto. http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/martikainen_inhimillinen/martikainen.pdf. Luettu 4.3.2007.

- Martti, Sirpa. 1999. Koulutus, työmarkkinat ja elämäntilanne. ”Käymme yhdessä ain, käymme aina rinnakkain...”. Teoksessa R. Linnakangas (toim.) Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 287-311.
- McDermott, R., Goldman, S. & Varenne, H. 2006. The Cultural Work of Learning Disabilities. *Educational Researcher* 35 (6), 12-16.
- McGrath, B. 2006. Everything is different here...: mobilizing capabilities through inclusive education practices and relationships. *International Journal of Inclusive Education* 10 (6), 595-614.
- McNeil, J. 1981. *Curriculum A Comprehensive Introduction*. Boston: Little, Brown and Company.
- Meisalo, V. & Lavonen, J. 1994. *Fysiikka ja kemia opetussuunnitelmassa: teoriasta käytäntöön opetuksen uudistamiseksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- Merten, R. 2001. Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (5), 662-673.
- Michelsson, K. & Stenman, S. (eds.) 2001. *The many Faces of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*. Acta Gyllenbergiana II. Helsinki: The Signe and Agne Gyllenberg Foundation.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Sarema, U. & Virtanen, P. 2006. *AD/HD nuorilla ja aikuisilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Millman, V. 1993. *Gender Equality in the Work-related Curriculum: Policies and Practices in One Region*. Teoksessa J. Wellington. *The Work Related Curriculum. Challenging the Vocational Imperative. New Developments in Vocational Education*. London: Kogan Page Limited, 155 –176.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. *Erityispedagogiikan metodologinen perusta*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Murray, C & Greenberg, M. 2006. Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education* 39 (4), 220-223.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. *Inklusion haaste kouluille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mänty, T. 1996. Tuottiko ammatillinen erityisopetus tulosta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Arviointi 2/1996. Helsinki: Opetushallitus, 386-407.
- Mänty, T. 2000. *Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään*. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 159. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Natspec 2006a. *The Association of Specialist Colleges*. Homefield College. http://www.natspec.org.uk/memcolls.php?nat_id=24. Luettu 15.8.2006.
- Natspec 2006b. *The Association of Specialist Colleges*. <http://www.natspec.org.uk/directory.htm>. Luettu 13.8.2006.
- Naukkarinen, A. 1999. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityisopetuksen tarpeen määrittäjänä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas.(toim.) *Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan ulottuvuudet*. Atena kustannus. Juva:WSOY, 182-202.
- Nelson, J., Benner, G. & Cheney, D. 2005. An investigation of The Language Skills of Students With Emotional Disturbance Served in Public School Settings. *The Journal of Special Education* 39 (2), 97-105.
- Nevalainen, M. 2007. Hyvä Implementointi. Kulttuurista toiseen siirrettävän menetelmän käyttöönottoprosessi. Liikunta- ja terveystieteiden laitos. Jyväskylä.

- Nijhof, W.J. & Remmers, J.L. 1989. Basisvaardigheden nader bekeken. (A closer look at key qualifications). Enchede: University of Twente. Department of Educational Science and Tehnolgy.
- Nirje, B. 2003. Normaliseringsprincipen. Lund : Studentlitteratur
- No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6301. 2001.
- Numminen, U. & Stenvall, K. 2004. Seudulliseen yhteistyöhön. Opetustoimen seudullisia verkostoja. Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselesteita 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nyysölä, K. & Pajala, S. 1999. Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja työura. Tampere: Gaudeamus.
- O'Connor, C. & De Luca Fernadez, S. 2006. Race, Class, and Disproportionality: Re-evaluating the Relationship Between Poverty and Special Education Placement. *Educational Reseach* 35 (6), 6-11.
- Olkinuora, E. & Rinne, R. 2001. Miten menee peruskoulussa? Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195.
- Opetushallitus. 2000. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Opetussuunnitelman perusteet. Määräys 42/011/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2001. Lapsi- ja perhetyön perustutkinto 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Määräys 72/011/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2003. Tietokanta. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät 20.9.2003. <http://vos.uta.fi/rap/ptr/s03/p02ka8ys.html>. Luettu 1.5.2005.
- Opetushallitus. 2004a. Erityisopetuksen suunnitelma ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. AMES-projektin loppuraportti. Moniste 2/2005 Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004b. Määräys 27.8.2004 nro 28/011/2004 Kodin ja oppilaitoksen yhteistyöstä sekä opiskelijahuollosta.
- Opetushallitus. 2004c. Romanilasten opetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002. Opetushallitus. Moniste 11/2004. Helsinki.
- Opetushallitus. 2006a. Opetustoimen rahoitusjärjestelmä ja käyttökustannukset. PO2TE6MS. Erityisopetuksena järjestettävän ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijamäärät koulutusaloittain. <http://vos.uta.fi/rap/ptr/s06/ptrrap.html>. Luettu 31.1.2007.
- Opetushallitus. 2006b. Laadunhallinta ammatillisessa koulutuksessa. <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,444>. Luettu 31.1.2007.
- Opetusministeriö. 1999. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999-2004. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Opetusministeriö. 2002. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen 6:2002. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2004a. Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:5. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2004b. Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. Taustamuistio. Opetusministeriön monisteita 2004:1.
- Opetusministeriö. 2004c. Ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen rahoitustyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:24.

- Opetusministeriö. 2005. Ammatillisten tutkintojen kehittämisperiaatteet ja asema koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 14.2.2006.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/. Luettu 18.3.2007.
- Opetusministeriö 2006. Ammatillisten tutkintojen kehittämisperiaatteet ja asema koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä.
- Opetusministeriön asetus ammatillisista perustutkinnoista 2001. 216/1.3.2001.
- Oswald, D.P., Coutinho, M.J., Best, A.M. & Singh, N.N. 1999. Ethnic representation in special education: The influence of schoolrelated, economic, and demographic variables. *Journal of Special Education* 32, 194-206.
- Paananen, Soili. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämäkerronnassa. *Acta Universitatis Lappeensis* 107. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Paine, R., Werry, J. & Quay, H. 1968. A study of "minimal brain dysfunction". *Developmental Medicine and Child Neurology* 10, 505-520.
- Paju, P. & Vehviläinen, J. 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990 –luvulla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 18. Helsinki.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 182-201.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Peck, A. & Furman, G. 1992. *Qualitative Research in Special Education: An Evaluative Review*. Teoksessa R. Gaylord-Ross (ed.) *Issues and Research in Special Education*. Volume 2. New York: Teachers College Press, 1-42.
- Peters, S. 1995. Disability baggage: changing the educational research terrain. Teoksessa P. Clough & L. Barton (eds.) *Making Difficulties. Research and the Construction of SEN*. London: Paul Chapman Publishing LTD, 59-74.
- Pihlainen, A. & Väyrynen, P. 2004. Opetussuunnitelmien laadinnan tilanne ja opetussuunnitelmaprosessi. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) 2004. *Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999-2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta*. Helsinki: Opetushallitus, 44-84.
- Pijl, S.P. & Van Den Bos, K.P. 1998. *Decision making in Uncertainty*. Teoksessa C. Clark, A. Dyson & A. Millward. 1998. *Theorising special education*. London: Routledge, 106-115.
- Pirttimaa, R. 1998. Toiminnallinen opetussuunnitelma. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* Helsinki: Kehitysvammaliitto 170-183.
- Poikela, E. 1994. Ammatti ja oppiminen – jatkuva oppiminen ja rakentajan ammatti. *Ammattikasvatussarja n:o 10*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Putnam, R. 1979. Special education: some cross-national comparisons. *Comparative Education* 15 (1), 83-98-
- Pösö, T. 1993. Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. *Acta Universitatis Tampereensis*. Se A vol 388. Tampereen yliopisto.
- Raizen, S.A. (1994) *Learning and work: The research base, Vocational education and training for youth: towards coherent policy and practice*. OECD. Pariisi.

- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Raudasoja, A. 2006. Mitä autismin kirjon opiskelija oppivat valmentavassa koulutuksessa? Tieteellinen tutkimus ORTONin julkaisusarja A:22. Helsinki: ORTON Invalidisäätiö/Keskuspuiston ammattiopisto.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Gaudeamus. Helsinki: Tammer-Paino Oy.
- Reid, D.K. & Knight, M.G. 2006. Disability Justifies Exclusion of Minority Students: A Critical History Grounded in Disability Studies. *Educational Researcher* 35 (6), 18-23.
- Rieser, R. 2000. Disability Discrimination, the Final Frontier. Disablement, history and liberation. Teoksessa M. Cole, (ed.) *Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, "race", Sexuality, Special Needs and Social Class*. London: Routledge Farmer, Taylor & Francis Group, 118-140.
- Rinne, R., Aro, M., Kivirauma, J. & Simola, H. 2003. Adolescent Facing the Educational Politics of the 21st Century: Comaparative Survey on Five National Cases and Three Welfare Models. *Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Education Sciences* 17. Turku: Painosalama Oy.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) 2003. Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. *Kasvatusalan tutkimuksia* 18. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.
- Rivera, H. 2004. Resilient Communities. The Interplay between Community Development and Child Development Trough Effective School Reform. Teoksessa H.C. Waxman, Y.N. Padrón & J.P. Gray (eds.) *Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspective. A Volume in Research in Educational Diversity and Excelence*. Connecticut: Information Age Publishing, 227-246.
- Rosenberg, M.S.; Sindelar, P.T. & Hardman, M.L. 2004. Preparing Higly Qualified Teachers for Students with Emotional or Behavioral Disorders: The Impact of NCBL and IDEA. *Behavioral Disorders* 29 (3), 266-278.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityisopetus ja huolto Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto*.
- Ruohotie, P. 2005. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa T. Varis. *Uusrenesanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Hämeenlinna:OKKA-säätiö.
- Räisänen, A. & Frisk, T. 2002. Ammatillisen koulutuksen tila. Yhteenveto vuosina 1995-2001 tehtyjen arviointien tuloksista ja arvioinnin kehitystyöstä. Arviointi 9/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Rönty, S. 2001. Erityisopetus ja oppilashuolto kuntatasolla. Tapauskuvaus Kajaanin kaupungista. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 110-112.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education., Psychology and Social Research* 119, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä: Erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) Erityiskasvatus ja integraatio. Juhlakirja: Prof. Sakari Moberg 60 v. Research Reports 74 Department of Special Education University of Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326-342.
- Saloviita, T. 2006b. Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa A. Teittinen. *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki, Yliopistopaino Kustannus. 120-151.
- Sample, P.L. 1998. Postschool outcomes for students with significant emotional disturbance following best-practice transition services. *Behavioral Disorders*, 1998 (4), 231-242.
- Sasso, G. 2001. The Retreat From Inquiry and Knowledge in Special Education. *The Journal of Special Education* 34 (4), 178-193.
- Sava, I. 1980. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetussuunnitelman toteutuminen. Kokonaistutkimuksen yleiset periaatteet. Tutkimuksia N:o 81. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Sheff, T. 1966. *Being mentally ill: A sociological Theory*. Chicago: Adline.
- Scheinin, P. 2004. Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen. Teoksessa E. Vitikka (toim.). *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Opetushallitus. Moniste 8/2004. Helsinki.
- Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen. Hallinnollis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-94. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 192.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk. Text and Interaction*. SAGE Publications: London.
- Silvers, A. 1998. Formal Justice. Teoksessa A. Silvers, D. Wasserman & M. Mahowald. (eds.) *Disability, Difference, Discrimination. Perspectives in Bioethics and Public Policy*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 13-146.
- Sitlington, P.L. & Neubert, D.A. 2004. Preparing Youths with Emotional or Behavioral Disorders for Transition to Adult Life: Can It Be Done Within Standards-Based Reform Movement? *Behavioral Disorders*, 29 (3), 279-288.
- Skiba, R., Poloni-Staudinger, L., Simmons, A., Feggins-Azziz, L. & Chung, C-G. 2005. Unproven links: Can Poverty Explain Ethnic Disproportionality in Special Education? *The Journal of Special Education* 39 (3), 130-144.
- Skolverket. 2006. Beskrivande data 2006 Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 283. <http://www.skolverket.se/sb/d/193/ur>. Luettu 15.8.2006.
- Skrtec, T.M. 1991. *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. University of Kansas. Denver Colorado: Love Publishing Company.
- Slavin, R.E. 1997. *Educational psychology. Theory and practice*. 6th edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Somm, I. 2001. Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (5), 675-690.
- Special Educational Needs and Disability Act 2001. 3.6.2001. <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2001/10010--c.htm#end>. Luettu 31.1.2007.
- Specialpedagogiska Institutet. 2006. <http://www.sit.se/net/>. Luettu 14.8.2006

- Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 277. Helsinki: Yliopistopaino.
- Stakes, R. & Hornby, G. 1997. Change in Special Education: What Brings It About? Special Needs in Ordinary Schools Series.
- Stenström, M-L. 1997. Opetussuunnitelmaudistuksen seuranta. Toisen asteen ammatillinen koulutus. Arviointi 2/1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Stern, E. 2004. Philosophies and types of evaluation research. Teoksessa P. Descy & M. Tessring (eds.) The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report. Cedefop Reference series: 58. Luxemburg: 9-50.
- Stocholms stad. 2006. Valet är ditt. Stocholms stads gymnasieskolor 2006/2007. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Straka, G. 2004. Measurement and Evaluation of Competence. Teoksessa P. Descy & M. Tessaring. The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report. Cedefop Reference series: 58. Luxemburg, 267-330.
- Strike, K. & Ternasky, P. (eds.) 1993. Ethics for Professionals in Education. Perspectives for Preparation and Practice. Columbia University. New York: Teachers College.
- Strauss, A., Kephart, N. 1955. Psychopathology and education of the braininjured child. Vol II. Progress in theory and clinic. New York: Gune & Stratton.
- Strauss, A. Lehtinen; L. 1947. Psychopathology and education of the braininjured child. New York: Grune & Stratton.
- Stringfield, S.& Land, D. (Eds.) 2002. Educating at-risk students. One Hundred-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Swanson, D.P. & Spencer, M.B. 1991. Youth policy, poverty and African Americans: Implications for resilience. Education and Urban Society 24, 148-161.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajainkoulutuslaitos. Tutkimuksia 78. Helsinki: Yliopistopaino.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto. Opettajainkoulutuslaitos. Tutkimuksia 134. Helsinki: Yliopistopaino.
- Szczepanski, J. 1970. Sosiologian peruskäsitteet. Kansankulttuuri.
- Teachernet. 2006. Teaching in England. <http://www.teachernet.gov.uk/teachinginengland/>. Luettu 23.6.2006.
- Thomson, O. & Ward, K. 1995. Pathways to adulthood for young adults with special educational needs. British Journal of Education and Work 8 (3), 75-86.
- Thorndike, R. 1963. The concepts of over- and under-achievement. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Tilastokeskus. 2006a Tiedonkeruu. Opetussuunnitelma-perusteisen ammatillisen koulutuksen opiskelijat. Ascii.tiedoston tietuekuvaus. <http://www.tilastokeskus.fi/keruu/oako/amop06.xls>. Luettu 23.2.2007
- Tilastokeskus. 2006b. Tilastot. Koulutukseen hakeutuminen 2005. http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/2005/khak_2005_2006-12-21_tie_001.html. Luettu 19.2.2007.

- Toukonen, M-L. 1992. Koulu ja sen kieli: näkökulmia opettajan työn etiikkaan. Teoksessa T. Airaksinen. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 105-129.
- Training Village. 2006. http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/VationalVet/Thematic/criteria. Luettu 15.8.2006.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena – tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssäoppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 28-66.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Tuunainen, K. 1982. Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Joensuu: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Työministeriö. 2001. Syrjästä osallisuuteen. Syrjäytymisen ehkäiseminen ja yhteistyö työvoimapolitiikan toimeenpanossa –projektin raportti. Työhallinnon julkaisu nro 275. Helsinki.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Valanne, E. 2002. Meidän lapsi on arvokas. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Walker, J. & Shea, T. 1976. Behavior modification. A practical approach for educators. Saint Louis: The C.V. Mosby Company.
- Vammalan ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä. 2007. ERJA Erityisen hyvä hoitaja –projekti. http://www.vak.fi/tekstisivu.tmpl?sivu_id=368. Luettu 17.3.2007.
- Wand, Y & Wang R.Y. 1996. Anchoring data quality dimensions in ontological foundations. Communication of the ACM 39 (11), 86-95.
- Wasserman, D. 1998. Distributive Justice. Teoksessa A. Silvers, D. Wasserman & M. Mahowald. (eds.) Disability, Difference, Discrimination. Perspectives in Bioethics and Public Policy. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 147-208.
- Watts, P. 1991. Changing times: changing services. Teoksessa Hinson, M. 1991. Teachers and special educational needs. Coping with change. 2nd edition. Harlow: Longman, 132-145.
- Waxman, H., Gray, J. & Padrón, Y. 2002. Resiliency Among Students At Risk of Academic Failure. Teoksessa S. Stringfield & D. Land, (Eds.) 2002. Educating at-risk students. One Hundred-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Waxman, H. Gray, J. & Padrón, Y. 2004. Promoting Educational Resilience. Teoksessa H. Waxman, Y. Padrón, & J. Gray. Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspectives. A Volume in Research in Educational Diversity and Excellence. Connecticut: Information Age Publishing, 37-62.
- Waxman, H. Padrón, Y. & Chang. H-L. 2004. (eds.) Future Directions for Educational Resiliency Research. Teoksessa Waxman, C., Padrón, Y. & Gray. J. 2004. Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspectives. A Volume in Research in Educational Diversity and Excellence. Connecticut: Information Age Publishing, 263-273.
- Vehkakoski, T. 2001. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki. Atena Kustannus, 88-102.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan teoriaan ja etiikkaan. Oy Yliopistokustannus University Press Finland. Tampere: Tammerpaino.

- Vehviläinen, J. 1997. Pitkä välitunti vai jatkuva välivuosi. Koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten realiteetit. Teoksessa K. Ruho & M. Ihatsu. Kasvatuksellisia ja koulutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. NUORAn julkaisuja Nro 4. Helsinki: Nuorisoasian neuvottelukunta, 119-131.
- Vehviläinen, J. 2000. Ammattipajan kautta tutkintoon. Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat –ESR-projekti. Opetushallituksen moniste 8/2000. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Vehviläinen, J. 2004. Keppi, porkkana ja kompassi – mikä nuoria liikuttaa? Teoksessa J. Hassinen & J. Marniemi (toim.) Oppiva koulu – pajakoulut muutoksen tekijöinä. Helsinki: Valtakunnallinen työpajayhdistys, 42-46.
- Vehviläinen, J. 2005. Rajatonta palvelua? – nuorten osallisuushankkeen arvioinnin väliraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Veijola, E. 2005. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995-2001. Opetusministeriön julkaisuja 2005:33. Helsinki: Yliopistopaino.
- Weinstein, R.S. 1996. High standards in tracked system of schooling for which students and with what educational supports? *Educational Researcher* 25, 16-19.
- Wellington, J. 1993. *The Work Related Curriculum. Challenging the Vocational Imperative. New Developments in Vocational Education.* Landon: Kogan Page Limited.
- Wender, P.H. 1971. *Minimal Brain dysfunction in children.* New York: John Wiley.
- Venäläinen, R. 1996. Tuettu työllistyminen. Teoksessa R. Venäläinen (toim.) Tuettu työllistyminen. Helsinki: Vajaakuntoisten työllistämisen edistämissäätö, 29-50.
- Vernersson, I-L. 1995. *Speciallärarens kunskape och kompetens. Intevuer med tio speciallärare. Linköpings universitetet. Instituton för pedagogik och psykologi.* Linköping: UniTryck.
- Werry, J. 1968. *Studies of hyperactive child, I: An empirical analysis of the minimal brain dysfunction syndrome.* *Archives of General Psychiatry* 19, 9-16.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työ muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeen ammattikorkeakoulu & Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Julkaisuja 6. Tampereen yliopisto.
- West, A. & Pennell, H. 2003. *Underachievement in Schools.* New York: Routledge Falmer.
- Wihersaari, J. 2005. Estetiikka ammattikasvatusfilosofiassa. Teoksessa M. Tuominen & J. Wihersaari (toim.) *Ammatti ja Kasvatus. Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004.* Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, 22-34.
- Williams, K. & McNamara, G. *The Landscape of Curriculum in the Republic of Ireland.* 2003. Teoksessa Pinar, F.W. (ed.). *International Handbook of Curriculum Research.* Louisiana State University. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 367-380.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.
- Wilson, A. & Briscoe, G. 2004. *The impact of human capital on economic growth: a review. Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe. Background report. Cedefop Reference Series; 54.* Luxemburg: Office of Official Publications of the European Communities, 9-70.
- Winterbourne, J. 1991. Personalising the whole-school policy. Teoksessa Hinson, M. 1991. *Teachers and special educational needs. Coping with change.* 2nd edition. Harlow: Longman, 41-57.

- Volin, S. 2004. Presenting a Resilience Paradigm for Teachers. Teoksessa H. Waxman, Padrón, Y. & Gray, J. Educational Resiliency. Student, Teacher, and School Perspectives. A Volume in Research in Educational Diversity and Excellence. Connecticut: Information Age Publishing, 189-204.
- Wood, S. & Shears, B. 1986. Teaching Children with Severe Learning Difficulties. A Radical Reappraisal. Croom Helm Series on Special Education Needs: Policy, Practices and Social Issues. Worchester: Billing & Sons Limited.
- Vuolle, T. 1993. Paikallisesta hyväntekeväisyydestä valtion asiaksi – Aistivallisuus- ja raajarikkoiskoulutus Suomessa 1846-1892. Jyväskylän yliopisto. Studia Historica Jyväskyläensia 47.
- Väisänen, R. & Hämäläinen, J. 2003. Opettajien ja ohjaajien jaksaminen Itä-Suomen työkoulussa. Itä-Suomen työkoulun julkaisuja 3. Kuopio: Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus.
- Väljjarvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovellutuksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja A. Tutkimuksia 54.
- Väyrynen, P. 2004a. Tiivistelmä. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999-2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 10-11.
- Väyrynen, P. 2004b. Opetussuunnitelmauudistuksen seurannan tulosten tarkastelua. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999-2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 156-164.
- Väyrynen, P. 2005. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmien uudistuminen. Seurantareportti vuoden 2004 tilanteesta ja muutos vuodesta 2002. Opetushallitus: Edita Prima Oy.
- Väyrynen, P., Pihlainen, A. & Malin, P. 2004. Seuranta-aineisto, sen kokoaminen ja tulosten luotettavuus. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) Ammatillisen peruskoulutuksen tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen. Selvitys vuosien 1999-2001 tutkinto- ja opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus, 35-43.
- Yli-Luoma, P. 2000. Johdatus kvantitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for Windows-ohjelman avulla. Sipoo: International Multimedia & Distance Learning.
- Ylipaavalniemi, P. 2005. Erityistyölistämisen yksiköt heikossa työmarkkina-asetmassa oleville henkilöille. Työllistämispalveluiden tilastollinen katsaus. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:27. Helsinki: VATES-säätiö.
- Yrjölä, P. 2004. Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. Teoksessa E. Vitikka (toim.). Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallitus. Moniste 8/2004. Helsinki, 9-20.

9 Liitteet

LIITE 1 KOULUTUSALAT JA PERUSTUTKINNOT 1.8.2005 JA 1.3.2003

Koulutusalat ja ammatilliset perustutkinnot 1.8.2005

Humanistinen ja kasvatusala

1. Viittomakielisen ohjauksen perustutkinto
2. Lapsi- ja perhetyön perustutkinto
3. Nuoriso- ja vapaa-ajanohjauksen perustutkinto

Kulttuuriala

4. Käsi- ja taideteollisuusalan perustutkinto
5. Audiovisuaalisen viestinnän perustutkinto
6. Kuvallisen ilmaisun perustutkinto
7. Tanssialan perustutkinto
8. Musiikkialan perustutkinto

Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala

9. Liiketalouden perustutkinto

Luonnontieteiden ala

10. Tietojenkäsittelyn perustutkinto

Tekniikan ja liikenteen ala

11. Jalkinealan perustutkinto
12. Tekstiilialan perustutkinto
13. Vaatetusalan perustutkinto
14. Painoviestinnän perustutkinto
15. Kone- ja metallialan perustutkinto
16. Talotekniikan perustutkinto
17. Autoalan perustutkinto
18. Lentokoneasennuksen perustutkinto
19. Lennonjohdon perustutkinto
20. Logistiikan perustutkinto
21. Sähköalan perustutkinto
22. Rakennusalan perustutkinto
23. Maanmittausalan perustutkinto
24. Puualan perustutkinto
25. Veneenrakennuksen perustutkinto
26. Verhoilu- ja sisustusalan perustutkinto
27. Pintakäsittelyalan perustutkinto
28. Kemianteekniikan perustutkinto
29. Laboratorioalan perustutkinto
30. Paperiteollisuuden perustutkinto
31. Elintarvikealan perustutkinto
32. Merenkulkualan perustutkinto
33. Kello- ja mikromekaniikan perustutkinto

34. Muovi- ja kumitekniikan perustutkinto
35. Suunnitteluassistentin perustutkinto
36. Turvallisuusalan perustutkinto

Luonnonvara- ja ympäristöala

37. Maatalousalan perustutkinto
38. Puutarhatalouden perustutkinto
39. Kalatalouden perustutkinto
40. Metsäalan perustutkinto
41. Luonto- ja ympäristöalan perustutkinto

Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala

42. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto
43. Hammastekniikan perustutkinto
44. Lääkealan perustutkinto
45. Hiusalan perustutkinto
46. Kauneudenhoitoalan perustutkinto
47. Liikunnanohjauksen perustutkinto

Matkailu-, ravitsemis- ja talousala

48. Matkailualan perustutkinto
49. Catering-alan perustutkinto
50. Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto
51. Kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto
52. Puhdistuspalvelujen perustutkinto

KOULUTUSALAT 1.3.2001

Luonnonvara-ala

Tekniikan ja liikenteen ala

Kauppa- ja hallinnon ala

Matkailu-, ravitsemis- ja talousala

Sosiaali- ja terveysala

Kulttuuriala

Vapaa-aika- ja liikunta-ala

LIITE 2 Luettelo koulutuksen järjestäjistä, joilta opetussuunnitelmat pyydettiin.

Vahvennettuna ne, joilla oli erityisopiskelijoita 20.9.2003.

- 1 Ab Svenska Folkhögskolan -SFV
- 2 **Ab Utbildning Sydväst**
- 3 **Ahlmanin koulun säätiö**
- 4 **Aitoon emäntäkoulu Oy**
- 5 **Alavuden erityisammattikoulu**
- 6 **Arlainstituutti**
- 7 **AURA-instituutti**
- 8 **Espoon seudun koulutuskuntayhtymä**
- 9 Etelä-Karjalan koulutuskuntayhtymä
- 10 **Etelä-Savon koulutuksen kuntayhtymä**
- 11 Fria Krist. Folkhögskolans fören. Rf.
- 12 Garant. Föreningen för Åbolands fsk.
- 13 **Haaga- Instituutti-säätiö**
- 14 Haapaveden opiston kannatusyhdistys ry
- 15 **Haminan kaupunginhallitus**
- 16 **Harjavallan kaupunki**
- 17 **Harjun Oppimiskeskus Oy**
- 18 **Helsingin Diakonissalaitoksen säätiö**
- 19 **Helsingin kauppaoppilaitos Oy**
- 20 **Helsingin kaupunginhallitus**
- 21 Helsingin Konservatorion Säätiö
- 22 **Hengityslitto Heli ry**
- 23 Hevosopisto Oy
- 24 **Huittisten kaupunki1**
- 25 **Hyvinkään kaupunginhallitus**
- 26 Hyvinkää-Riihimäen seudun ammatillisen koulutuksen säätiö
- 27 Hämeen ammattikorkeakoulutuksen kuntayhtymä
- 28 Hämeenlinnan kaupunginhallitus
- 29 **Hämeenlinnan seudun koulutuskuntayhtymä**
- 30 **Härmänmaan ammatti-instituutin koulutusyhtymä**
- 31 **Ilmajoen kunnanhallitus**
- 32 **Invalidiliitto ry**
- 33 **Invalidisäätiö**
- 34 **Itä-Karjalan kansanopistoseura r.y.**
- 35 **Itä-Savon ammattikoulutuksen kuntayhtymä**
- 36 **Itä-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä**
- 37 Jaakkiman kristillisen opiston kannatusyhdistys
- 38 Jalasjärven kunnanhallitus
- 39 Joensuun kaupunginhallitus
- 40 **Jyväskylän koulutuskuntayhtymä**
- 41 Jyväskylän kristillisen opiston säätiö

- 42 **Jyväskylän talouskouluyhdistys ry.**
- 43 **Jämsän seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä**
- 44 **Järviseudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä**
- 45 Kaarinan kaupunginhallitus
- 46 **Kajaanin kaupunginhallitus**
- 47 Kalajoen Kristillisen Opiston Kannatusyhdistys ry
- 48 **Kalajokilaakson koulutuskuntayhtymä**
- 49 **Kangasalan ammattioppilaitoksen kuntayhtymä**
- 50 **Kanneljärven kansanopiston kannatusyhdistys r.y.**
- 51 Kauppiaitten Kauppaoppilaitos Oy
- 52 **Kaustisen evankelisen kansanopiston kannatusyhdistys ry**
- 53 Kelloseppätaidon Edistämisseätiö
- 54 **Kemijärven kaupunginhallitus**
- 55 **Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun kuntayhtymä**
- 56 Keski-Pohjamaan konservatorion kannatusyhdistys ry
- 57 **Keskipohjanmaan koulutuskuntayhtymä**
- 58 **Keski-Savon oppimiskeskuksen kuntayhtymä**
- 59 Keski-Suomen kansanopiston kannatusyhdistys ry
- 60 Keski-Uudenmaan ammattikoulutusyhtymä
- 61 **Kiipulasäätiö**
- 62 Kirkkopalvelut ry
- 63 Kisakalliosäätiö
- 64 **Koillis-Pohjanmaan ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä**
- 65 **Kokemäenjokilaakson koulutuskuntayhtymä**
- 66 **Korpisaaren säätiö**
- 67 **Kotkan kaupunginhallitus**
- 68 **Kouvolan seudun kuntayhtymä**
- 69 **Kuhankosken erityisammattikoulu**
- 70 **Kuhmon kaupunginhallitus**
- 71 Kuopion konservatorion kannatusyhdistys
- 72 **Kuopion Talouskoulun Kannatusyhdistys ry**
- 73 Kuortaneen Urheiluopistosäätiö
- 74 **Kurikan ammattioppilaitoksen kuntayhtymä**
- 75 **Kuusamon kaupunginhallitus**
- 76 Lahden Diakoniasäätiö
- 77 Lahden musiikkiopisto Oy
- 78 Lapuan kristillisen opiston kannatusyhdistys ry.
- 79 **Loimaan Ammatti-instituutin kuntayhtymä**
- 80 **Lounais-Hämeen ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä**
- 81 **Länsi-Lapin Koulutuskuntayhtymä**
- 82 **Länsi-Pirkanmaan koulutuskuntayhtymä**
- 83 Länsi-Suomen aikuiskoulutuksen kuntayhtymä
- 84 **Länsi-Uudenmaan ammattikoulutuskuntayhtymä**
- 85 Maalariammattikoulun Kannatusyhdistys ry
- 86 Malmin kauppaoppilaitos Oy

87	Mannerheimin Lastensuojeluliiton Tampereen sos.terv. oppilaitos
88	Mynämäen kunnanhallitus
89	Mäntän seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
90	Nakkilan kunnanhallitus
91	Nokian kaupunginhallitus
92	Optima samkommun
93	Oulun diakonissalaitoksen säätiö
94	Oulun kaupunginhallitus
95	Oulun Marttayhdistysten paikallisliitto ry
96	Oulun seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
97	Paasikiviopistoyhdistys ry
98	Partaharjun säätiö
99	Perttulan erityisammattikoulu
100	Peräpohjolan kansanopiston kannatusyhdistys
101	Petäjäveden kunnanhallitus
102	Pirkanmaan ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
103	Pohjais-Savon koulutuskuntayhtymä
104	Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä
105	Pohjois-Pirkanmaan koulutuskuntayhtymä
106	Pohjois-Satakunnan kansanopiston kannatusyhdistys
107	Pohjois-Satakunnan koulutuskuntayhtymä
108	Pohjois-Savon ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymä
109	Pop & Jazz Konservatorion kannatusyhdistys ry.
110	Porin kaupunginhallitus
111	Portaanpään kristillisen kansanopiston kannatusyhdistys ry
112	Porvoon kauppaoppilaitos
113	Porvoon kaupunginhallitus
114	Päijät-Hämeen koulutus konserni
115	Raahen koulutuskuntayhtymä
116	Raahen Porvari ja Kauppaopiston rahasto
117	Raision ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
118	Raision kaupunginhallitus
119	Rauman kaupunginhallitus
120	Riihimäen kaupunginhallitus
121	Riihimäen seudun ammattioppilaitoksen kuntayhtymä
122	Rovalan Setlementti ry
123	Rovaniemen koulutuskuntayhtymä
124	S. ja A. Bovalliuksen säätiö
125	Saamelaisalueen koulutuskeskus
126	Salon kaupunginhallitus
127	Salon seudun koulutuskuntayhtymä
128	Savon kansanopistoseura
129	Seinäjoen ammatillisen korkeakoulutuksen kuntayhtymä
130	Seinäjoen ammatillisten oppilaitosten kuntayhtymä
131	Siika-Pyhäjokialueen koulutuskuntayhtymä

- 132 **Samkommunen för utbildning i Syd-Österbotten**
 133 Samkommunen för ykesutbilning i Östra Nyland
- 134 **Sodankylän kunnanhallitus**
- 135 **Sodankylän kunta**
 136 Solvalla-Finns Ab
- 137 **Stiftelsen för fiskeri- och sjöfartsutbildning**
 138 Suomen kansallisoopperan säätiö
 139 Suomen kirkon seurakuntaopiston säätiö
- 140 **Suomen Kirkon Seurakuntaopiston Säätiö**
 141 Suomen Kosmetologien yhdistys
- 142 **Suomen Liikemiesten kauppaooppilaitoksen säätiö**
 143 Suomen Nuoriso-opiston kannatusyhdistys
 144 Suomen Urheiluopiston Kannatusosakeyhtiö
- 145 **Suomenselän koulutuskuntayhtymä**
- 146 **Suomussalmen kunta**
- 147 **Suupohjan koulutuskuntayhtymä**
- 148 **Svenska Framtidskolan i Helsingforsregionen Ab**
- 149 **Sv. Österbottens förbund för utbildning**
 150 Tampereen Aikuiskoulutusäätiö
- 151 **Tampereen kaupunginhallitus**
 152 Tampereen Musiikkiopiston Säätiö
- 153 **Tampereen Talouskouluyhdistys ry.**
 154 Tanhuvaaran säätiö
- 155 **Tri Matthias Ingmanin säätiö**
- 156 **Turun Ammattiopistosäätiö**
- 157 **Turun kaupunginhallitus**
 158 Turun konservatorion kannatusyhdistys r.y.
- 159 **Turun kristillisen opiston säätiö**
 160 Työtehoseura ry
- 161 **Uudenkaupungin kaupunginhallitus**
- 162 **Vaasan kaupunginhallitus**
- 163 **Valkeakosken seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä**
 164 Valtakunnallinen valmennus- ja liikuntakeskus Oy
- 165 **Vammalan seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä**
- 166 **Vantaan kaupunginhallitus**
 167 Varalan Säätiö
- 168 **Varkauden kaupunginhallitus**
- 169 **Varsinais-Suomen maaseutuoppilaitoksen kuntayhtymä**
- 170 **Västra Nylands yrkesskola samkommun**
- 171 **Ylitornion kristillisen kansanopiston kannatusyhdistys**
- 172 **Ylä-Savon ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä**
- 173 **Åbolands Yrkesskola Samkommun**
- 174 **Äänekosken ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä**
 175 Österbottens svenska kristiliga folkhögskolesällskap r.f.

LIITE 3 Luettelo koulutuksen järjestäjistä, joita pyydettiin toimittamaan erityisopetuksen kanssa tekemisissä olevien henkilöiden yhteystiedot

1. Ab Svenska Folkhögskolan-SFV
2. Ab Utbildning Sydväst
3. Ahlmanin koulun säätiö
4. Aitoon emäntäkoulu Oy
5. Alavuden erityisammattikoulu
6. Arlainstituutti
7. AURA-instituutti
8. Espoon seudun koulutuskuntayhtymä
9. Etelä-Karjalan koulutuskuntayhtymä
10. Etelä-Savon koulutuksen kuntayhtymä
11. Haaga- Instituutti-säätiö
12. Harjavallan kaupunki
13. Harjun Oppimiskeskus Oy
14. Helsingin Diakonissalaitoksen säätiö
15. Helsingin kauppappilaitos Oy
16. Helsingin kaupunginhallitus
17. Hengitysliitto Heli ry
18. Huittisten kaupunki
19. Hyvinkään kaupunginhallitus
20. Hämeen ammattikorkeakoulutuksen kuntayhtymä
21. Hämeenlinnan seudun koulutuskuntayhtymä
22. Härmänmaan ammatti-instituutin koulutusyhtymä
23. Invalidiliitto ry
24. Invalidisäätiö
25. Itä-Karjalan kansanopistoseura r.y.
26. Itä-Savon ammattikoulutuksen kuntayhtymä
27. Itä-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä
28. Jaakkiman kristillisen opiston kannatusyhdistys
29. Jyväskylän koulutuskuntayhtymä
30. Jyväskylän talouskouluyhdistys ry.
31. Jämsän seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
32. Järviseudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
33. Kaarinan kaupunginhallitus
34. Kainuun kaamunta-kuntayhtymä
35. Kalajokilaakson koulutuskuntayhtymä
36. Kangasalan ammattioppilaitoksen kuntayhtymä
37. Kanneljärven kansanopiston kannatusyhdistys r.y.
38. Kauppiaitten Kauppappilaitos Oy
39. Kaustisen evankelisen kansanopiston kannatusyhdistys ry
40. Kemijärven kaupunginhallitus
41. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun kuntayhtymä

42. Keskipohjanmaan koulutuskuntayhtymä
43. Keski-Savon oppimiskeskuksen kuntayhtymä
44. Keski-Suomen kansanopiston kannatusyhdistys ry
45. Keski-Uudenmaan ammattikoulutusyhtymä
46. Kiipulasäätiö
47. Kirkkopalvelut ry
48. Koillis-Pohjanmaan ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
49. Kokemäenjokilaakson koulutuskuntayhtymä
50. Kotkan-Haminan koulutuskuntayhtymä
51. Kouvolan seudun kuntayhtymä
52. Kuhankosken erityisammattikoulu
53. Kuopion Talouskoulun Kannatusyhdistys ry
54. Kurikan ammattioppilaitoksen kuntayhtymä
55. Kuusamon kaupunginhallitus
56. Lahden Diakoniasäätiö
57. Loimaan Ammatti-instituutin kuntayhtymä
58. Lounais-Hämeen ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
59. Länsi-Lapin Koulutuskuntayhtymä
60. Länsi-Pirkanmaan koulutuskuntayhtymä
61. Länsi-Uudenmaan ammattikoulutuskuntayhtymä
62. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Tampereen sos.terv. oppilaitos
63. Mynämäen kunnanhallitus
64. Mäntän seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
65. Nakkilan kunnanhallitus
66. Nokian kaupunginhallitus
67. Optima samkommun
68. Oulun diakonissalaitoksen säätiö
69. Oulun Marttayhdistysten paikallisliitto ry
70. Oulun seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
71. Perttulan erityisammattikoulu
72. Peräpohjolan kansanopiston kannatusyhdistys
73. Pirkanmaan ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
74. Pohjois-Savon koulutuskuntayhtymä
75. Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä
76. Pohjois-Pirkanmaan koulutuskuntayhtymä
77. Pohjois-Satakunnan kansanopiston kannatusyhdistys
78. Pohjois-Satakunnan koulutuskuntayhtymä
79. Porin kaupunginhallitus
80. Portaanpään kristillisen kansanopiston kannatusyhdistys ry
81. Porvoon kauppaoppilaitos
82. Porvoon kaupunginhallitus
83. Päijät-Hämeen koulutus konserni
84. Raahen koulutuskuntayhtymä
85. Raahen Porvari ja Kauppaopiston rahasto
86. Raision seudun koulutuskuntayhtymä

87. Riihimäen kaupunginhallitus
88. Riihimäen seudun ammattioppilaitoksen kuntayhtymä
89. Rovalan Setlementti ry
90. Rovaniemen koulutuskuntayhtymä
91. S. ja A. Bovalliuksen säätiö
92. Salon seudun koulutuskuntayhtymä
93. Savon koulutuskuntayhtymä
94. Savon kansanopistoseura
95. Seinäjoen koulutuskuntayhtymä
96. Siika-Pyhäjokialueen koulutuskuntayhtymä
97. Sk. För utbildning i Syd-Österbotten
98. Samkommunen för ykesutbilning i Östra Nyland
99. Sodankylän kunnanhallitus
100. Stiftelsen för fiskeri- och sjöfartsutbildning
101. Suomen kirkon seurakuntaopiston säätiö
102. Suomen Kirkon Seurakuntaopiston Säätiö
103. Suomen Liikemiesten kauppappilaitoksen säätiö
104. Suomen Nuoriso-opiston kannatusyhdistys
105. Suomenselän koulutuskuntayhtymä
106. Suupohjan koulutuskuntayhtymä
107. Svenska Framtidskolan i Helsingforsregionen Ab
108. Sv. Österbottens förbund för utbildning
109. Tampereen Talouskouluyhdistys ry.
110. Tri Matthias Ingmanin säätiö
111. Turun Ammattiopistosäätiö
112. Turun kaupunginhallitus
113. Turun kristillisen opiston säätiö
114. Työtehoseura ry
115. Uudenkaupungin kaupunginhallitus
116. Vaasan kaupunginhallitus
117. Valkeakosken seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
118. Vammalan seudun ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
119. Vantaan kaupunginhallitus
120. Varsinais-Suomen maaseutuoppilaitoksen kuntayhtymä
121. Västra Nylands yrkesskola samkommun
122. Ylitornion kristillisen kansanopiston kannatusyhdistys
123. Ylä-Savon ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä
124. Åbolands Yrkesskola Samkommun
125. Äänekosken ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä

LIITE 4 Ensimmäinen. pyyntökirje opetussuunnitelmien lähettämisestä



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

TIEDOTE

47/2003

30.10.2003

Ammatillisen koulutuksen järjestäjät

SELVITYS ERITYISOPETUKSESTA JA OPINTO-OHJAUksesta

Opetushallitus tukee tutkimusta, jonka tavoitteena on selvittää erityisopetuksen ja erityisopiskelijoiden opinto-ohjauksen toteutuminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tutkimuksen tekee erityisopetuksen osalta opetusneuvos Kaija Miittinen Opetushallituksesta ja opinto-ohjauksen osalta opettaja Eija Honkanen Hämeen ammattikorkeakoulusta.

Tutkimusta varten pyydämme teitä toimittamaan 5.12.2003 mennessä koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmasta seuraavat osat:

- yhteinen osa
- opiskelijan arviointi
- työssäoppimisen suunnitelma
- opinto-ohjauksen suunnitelma
- erityisopetuksen suunnitelma

Tutkimustuloksia hyödynnetään ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen kehittämisessä.

Ylijohtaja

Heli Kuusi

Opetusneuvos

Kaija Miittinen

JAKELU

Ammatillisen koulutuksen järjestäjät

Hakaniemenkatu 2
PL 380
00531 HELSINKI
Puhelin (09) 774 775

Hagnäsgratan 2
PB 380
00531 HELSINGFORS
Telefon (09) 774 775

LIITE 5 Toinen pyyntökirja opetussuunnitelmien lähettämisestä



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

TIEDOTE

54/2003

11.2.2004

Ammatillisen koulutuksen järjestäjät

SELVITYS ERITYISOPETUKSESTA JA OPINTO-OHJAUKSESTA (1. Uusintapyyntö)

Opetushallitus tukee tutkimusta, jonka tavoitteena on selvittää erityisopetuksen ja erityisopiskelijoiden opinto-ohjauksen toteutuminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Tutkimuksen tekee erityisopetuksen osalta opetusneuvos Kaija Miettinen Opetushallituksesta ja opinto-ohjauksen osalta opettaja Eija Honkanen Hämeen ammattikorkeakoulusta.

Tutkimusta varten pyydämme teitä toimittamaan koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmasta seuraavat osat:

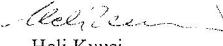
- yhteinen osa
- opiskelijan arviointi
- työssäoppimisen suunnitelma
- opinto-ohjauksen suunnitelma
- erityisopetuksen suunnitelma

Materiaalit pyydetään lähettämään 9.3.2004 mennessä osoitteella,
Opetushallitus Kaija Miettinen, PL 380, 00531 HELSINKI

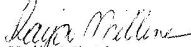
Tutkimustuloksia hyödynnetään ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen kehittämisessä.

Mikäli teillä ei ole kyseisiä asiakirjoja, pyydämme mahdollisimman pian ystävällisesti siitä ilmoittamaan osoitteella kaija.miettinen@oph.fi

Ylijohtaja


Heli Kuusi

Opetusneuvos


Kaija Miettinen

JAKELU

Ammatillisen koulutuksen järjestäjät

Hakaniemenkatu 2
PL 380
00531 HELSINKI
Puhelin (09) 774 775

Hagnäsgatan 2
PB 380
00531 HELSINGFORS
Telefon (09) 774 775

LIITE 6 Kolmas pyyntökirje opetussuunnitelmien lähettämisestä



TIEDOTE

24/2006

14.3.2006

Ammatillisen koulutuksen järjestäjät

TUTKIMUS AMMATILISESTA ERITYISOPETUKSESTA

Opetushallitus tukee tutkimusta, jonka tavoitteena on selvittää erityisopetuksen toteutumista ammatillisissa oppilaitoksissa. Tutkimusta varten on joulukuussa 2003 pyydetty koulutuksen järjestäjiä toimittamaan erityisopetukseen ja ohjaukseen liittyviä opetussuunnitelman osia. Opetussuunnitelmat on analysoitu ja aineiston pohjalta on valmistunut Eija Honkasen väitöskirja, joka käsittelee opinto-ohjausta erityisopetuksen näkökulmasta ammatillisissa oppilaitoksissa. Väitöstilaisuus on 29.4.2006 klo 10.00 Helsingin yliopiston tiloissa, Unioninkatu 34. Koulutuksen järjestäjille kiitos materiaalin toimittamisesta ja tutkimuksen mahdollistamisesta.

Erityisopetuksen toteutumisen osalta tutkimus jatkuu ja vuorossa on opettajien näkemysten tutkiminen. Sitä varten Opetushallitus pyytää koulutuksen järjestäjiä toimittamaan yhteystietoja niistä opettajista, erityisopettajista tai muista opetukseen liittyvistä henkilöistä, jotka järjestävät, ja toteuttavat erityisopetusta oppilaitoksissanne. Yhteystiedot olisi hyvä saada kaikista oppilaitoksista, jotta tutkimus olisi riittävän kattava ja tulokset yleistettävissä. Tarvittavat tiedot ovat henkilön nimi, sähköpostiosoite sekä oppilaitoksen ja koulutuksen järjestäjän yhteystiedot. Kyseisille henkilöille lähetetään erityisopetusta koskeva sähköpostikysely.

Tutkimusraportissa ei tule esiintymään yksittäisten koulutuksen järjestäjien tai oppilaitosten tietoja. Tuloksia käsitellään yleisellä tasolla koulutuksen järjestäjien koon, tyypin ja erityisopiskelijoiden määrän sekä sijaintiläänin suhteen. Saadut tiedot käsitellään luottamuksellisesti eikä tietoja käytetä muuhun kuin tämän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen toteuttaa opetusneuvos Kaija Miettinen Opetushallituksesta.

Erityisopetusta järjestävien ja toteuttavien opettajien ja muiden henkilöiden yhteystiedot **pyydetään toimittamaan 3.4.2006 mennessä** sähköpostitse osoitteella kaija.miettinen@oph.fi.

Ylijohtaja


Heli Kuusi

Opetusneuvos


Juhani Pirttiniemi

Opetushallitus
Hakaniemenkatu 2, PL 380, 00531 Helsinki, puhelin (09) 774 775, faksi (09) 7747 7865, etunimi.sukunimi@oph.fi, www.oph.fi
Utbildningsstyrelsen
Hagnäsgratan 2, PB 380, 00531 Helsingfors, telefon (09) 774 775, fax (09) 7747 7865, fornamn.efternamn@oph.fi, www.oph.fi

LIITE 7 Koodauksen periaatteet

1. numero = Lääni
 - 1 = Länsi-Suomen lääni
 - 2 = Itä-Suomen lääni
 - 3 = Oulun lääni
 - 4 = Lapin lääni
 - 5 = Ahvenanmaan lääni
 - 6 = Etelä- Suomen lääni
 - 0 = koulutuksen järjestäjä toimii eri puolilla Suomea.

2. numero = omistustyyppi
 - 3 = kunta tai kaupunki
 - 4 = kuntayhtymä
 - 5 = valtio
 - 6 = yksityinen = rekisteröity yhdistys tai säätiö tai liikelaitos

- 3.-5. numero
koulutuksen järjestäjä järjestysnumero tässä oppilaitosmuodossa

Erityisoppilaitosten koodissa on kuusi numeroa, joista viimeinen numero 1 viittaa erityisoppilaitoksen statukseen.

LIITE 8 Sähköinen kyselylomake

Opetussuunnitelmiin liittyviä kysymyksiä					
	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa on toimivat ohjeet erityisopetuksen järjestämisestä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopetuksen suunnitelma on laadittu yhteistyössä erityisopetusta toteuttavien henkilöiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, jotka eivät koske kovinkaan paljon opettajan työtä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedämme kenellä on vastuu erityisopetuksen koordinoinnista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetussuunnitelmassamme on kuvattu millaista lisäresurssia voimme saada erityisopetuksen toteuttamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opetukseen liittyviä kysymyksiä					
	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Parhaat oppimistulokset saamme erillisissä erityisopetuksen ryhmissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksessamme tunnistetaan helposti erityisopetuksen tarpeessa olevat opiskelijat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksessamme arvioidaan opetusta myös erityisopetuksen kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat ottavat huomioon erityisopiskelijoidemme tarpeet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olemme valmiit tekemään muutoksia opetusjärjestelyissä, mikäli opiskelijan tarpeet edellyttävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksemme johto tukee hyvin erityisopetuksen järjestämistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opiskelijan oppimisvaikeuden määrittelyyn liittyviä kysymyksiä



	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Opiskelijan oppimisvaikeus määrittää sen, millaista opetusta hänelle annetaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lähtötasokartoitukset määrittävät opetuksen sisällöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelijan oppimisvalmiudet ovat erityisopetuksen lähtökohdana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelijan taustatiedoilla on tärkeä merkitys erityisopetuksen järjestämisessä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opiskelija-arviointiin liittyviä kysymyksiä



	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa ottaa kantaa
Erityisopiskelijamme osoittavat osaamisensa samalla tavalla kuin muutkin opiskelijat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mukautamme opetusta tarvittaessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitoksessamme voi opintojen tavoitteena olla todistus suoritetuista opinnoista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

HOJKSiin liittyviä kysymyksiä



	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa ottaa kantaa
Laadimme kaikille erityisopiskelijoille asianmukaisen HOJKSin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
HOJKS ohjaa erityisopiskelijan opintoja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelija on aina mukana HOJKSia käsiteltäessä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kutsumme HOJKS-keskusteluihin tarvittaessa muutakin kuin oppilaitoksen väkeä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hyödynnämme opiskelijahuollon osaamista HOJKSin laatimisessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Koulutuksen yleisiä linjauksia



	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen koetaan oppilaitoksessamme tärkeäksi tehtäväksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidämme tärkeänä koulutuspaikan tarjoamista kaikille alueemme peruskoulun päättävälle nuorille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valitsemme oppilaitokseemme niitä nuoria, joilla on hyvät mahdollisuudet suorittaa tutkinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teemme yhteistyötä alueemme peruskoulujen kanssa saadaksemme tietoja tulevista opiskelijoista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopiskelijan työllistymisen tukeminen on osa opetuksen toteuttamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nimeä omasta mielestäsi kolme tavallisinta oppilaitoksen ulkopuolista yhteistyötahoa, joiden kanssa teette yhteistyötä erityisopiskelijoiden asioissa.

Nimeä omasta mielestäsi kolme tavallisinta oppilaitoksen sisäistä asiantuntijaa, joilta voitte saada apua erityisopetuksen asioissa.

Nimeä kolme tärkeintä lähdettä, joista saatte oppilaitoksessa tietoa erityisopetuksesta.

Mitkä ovat käsityksesi mukaan kolme yleisintä erityisopetuksen antamisen perustetta oppilaitoksessanne?

Mitkä ovat käsityksesi mukaan kolme tavallisinta erityisopiskelijalle tarjottavaa palvelua tai tukitoimenpidettä?

Kuvaile miten erityisopetus ilmenee oppilaitoksessanne päivittäisessä opetustyössä.

Kuvaile millainen on tyypillinen erityisopiskelija oppilaitoksessanne sinun mielestäsi.

Vapaa viestisi ammatillisen erityisopetuksen toteutumisesta tai muusta ammatillista erityisopetusta koskevasta asiasta.

Vastaajaa koskevia kysymyksiä

Kysymyksestä riippuen vastausvaihtoehtoja voi olla yksi tai useampi.

Sukupuoli

- Mies
- Nainen

Ikäni on

- alle 20 vuotta
- 20-39 vuotta
- 40-59 vuotta
- yli 60 vuotta

Pohjakoulutustaustani on

- ylempi korkeakoulututkinto (FM, KM, DI tms)
- alempi korkeakoulututkinto (AMK, HUK tms)
- opistotason tutkinto
- toisen asteen tutkinto
- Muu, mikä?

Opettajakoulutukseni on

- ammatillisen opettajan koulutus
- ammatillisen erityisopettajan koulutus
- ammatillisen opinto-ohjaajan koulutus
- Muu, mikä?

Tehtäväni on

- erityisopettaja
- ammatinopettaja
- yhteisten aineiden opettaja
- opinto-ohjaaja
- kuraattori
- apulaisrehtori tai vastaava
- Muu, mikä?

Työsuhteeni on

- päätoiminen
- tuntiopettaja
- osa-aikainen työntekijä
- projektityöntekijä
- Muu, mikä?

Opetan seuraavalla/seuraavilla koulutusaloilla

- Humanistinen ja kasvatustieteiden ala
- Kulttuuriala
- Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala
- Luonnontieteiden ala
- Tekniikan ja liikenteen ala
- Luonnonvara- ja ympäristöala
- Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
- Matkailu-, ravitsemis- ja talousala
- Muu koulutus, mikä?

Ammatillisen erityisopetuksen toteutuminen

Hyvä erityisopetuksen ammattilainen

Toivon, että voisit kevään kiireiden keskellä vastata tähän ammatillista erityisopetusta koskevaan kyselyyn. Sen tarkoituksena on selvittää erityisopetuksen toteutumista käytännön toimijoiden eli opettajien ja muiden erityisopetuksen parissa työtä tekevien henkilöiden näkökulmasta. Kysely vastaaminen vie aikaasi noin puoli tuntia. Yhteystietosi olen saanut koulutuksen järjestäjältä. Vastauksia toivon 31.5.2006 mennessä.

Saadut tiedot käsitellään luottamuksellisesti eikä tietoja käytetä muuhun kuin tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusraportissa ei tule esiintymään yksittäisten koulutuksen järjestäjien, oppilaitosten tai henkilöiden tietoja. Tuloksia käsitellään yleisellä tasolla koulutuksen järjestäjien koon, tyypin ja erityisopiskelijoiden määrän sekä sijaintiläänin suhteen. Tutkimuksen toteuttaa opetusneuvos Kaija Miettinen Opetushallituksesta, tutkimus tehdään Tampereen yliopistoon ja tutkimustuloksia tullaan hyödyntämään erityisopetuksen kehittämisessä.

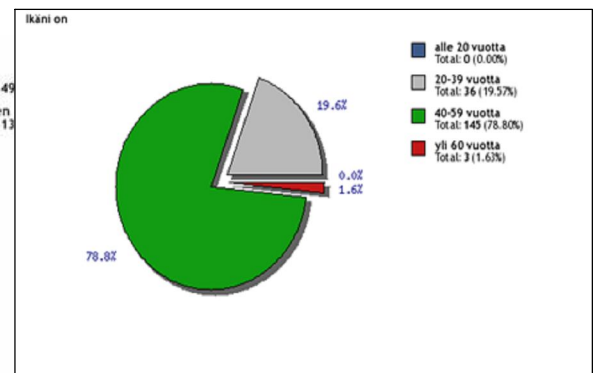
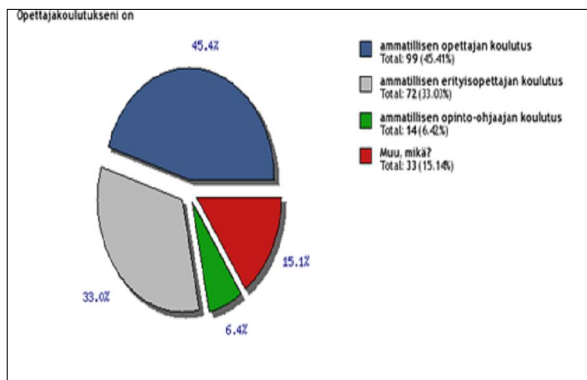
Etukäteen lämpimästi kiittäen

Kaija Miettinen
opetusneuvos
kaija.miettinen@oph.fi
(09) 7747 7118
050 438 4821

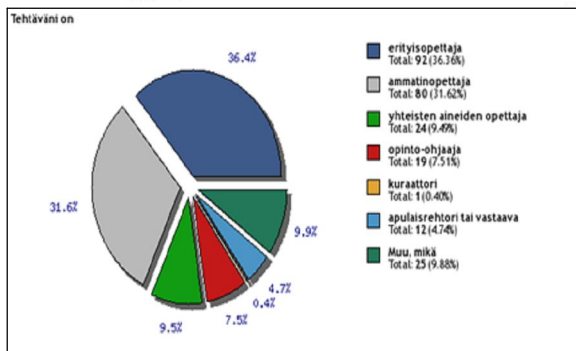
LIITE 10 Kyselyn taustamuuttujat sekä taustatietoja vastaajista

Koulutuksen järjestäjä antaa opetusta seuraavilla koulutusaloilla	
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	143
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	95
Luonnonvara- ja ympäristöala	91
Luonnontieteiden ala	51
Yhteiskuntatieteen, liiketalouden ja hallinnon ala	62
Kulttuuriala	103
Humanistinen ja kasvatusala	14
Koulutuksen järjestäjä on	
valtio	44
yksityinen	43
kuntayhtymä	84
kunta	14
Koulutuksen järjestäjällä on erityisopiskelijoita	
en tiedä	12
enemmän kuin 200	49
70-199	93
20-69	26
vähemmän kuin 20	5
Koulutuksen järjestäjällä on opiskelijoita	
enemmän kuin 2000	41
700-2000	36
250-699	28
vähemmän kuin 250	80
Koulutuksen järjestäjän sijaintilääni on	
Lapin lääni	5
Oulun lääni	31
Itä-Suomen lääni	32
Länsi-Suomen lääni	60
Etelä-Suomen lääni	57
Koulutuksen järjestäjällä on lupa järjestää valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta	
en tiedä	26
ei	32
kyllä	127
Oppilaitos on	
ammattillinen erityisoppilaitos	81
tavallinen ammatillinen oppilaitos	104

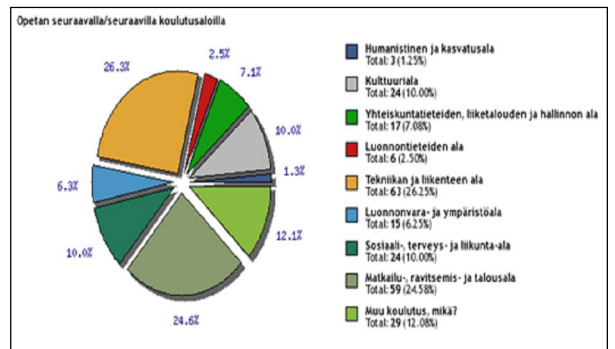
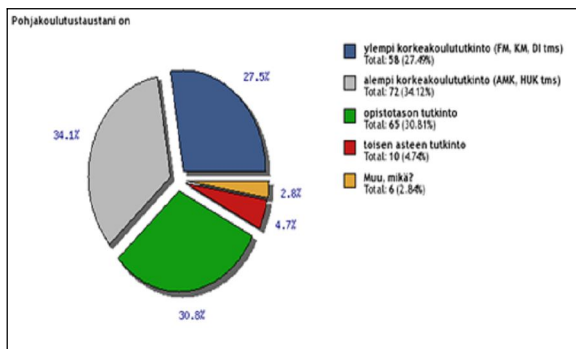
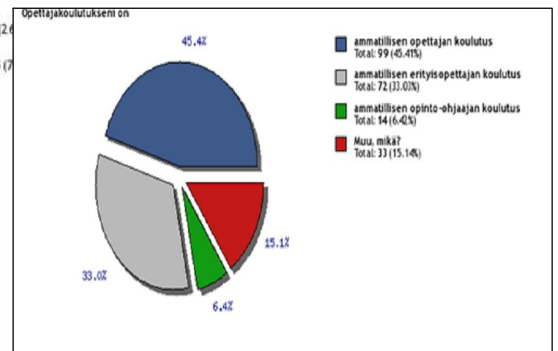
LIITE 11 Vastaajia koskevia taustatietoja graafisena esityksenä



Sukupuoli

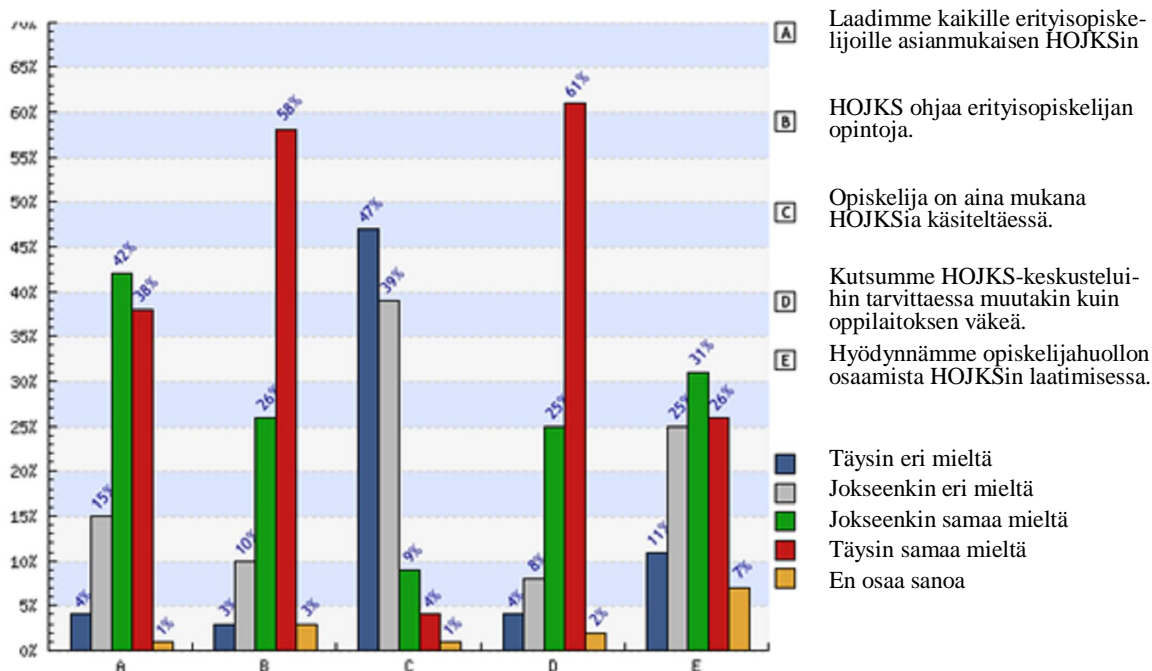


Mies
Total: 49 (24,1%)
Nainen
Total: 135 (75,9%)

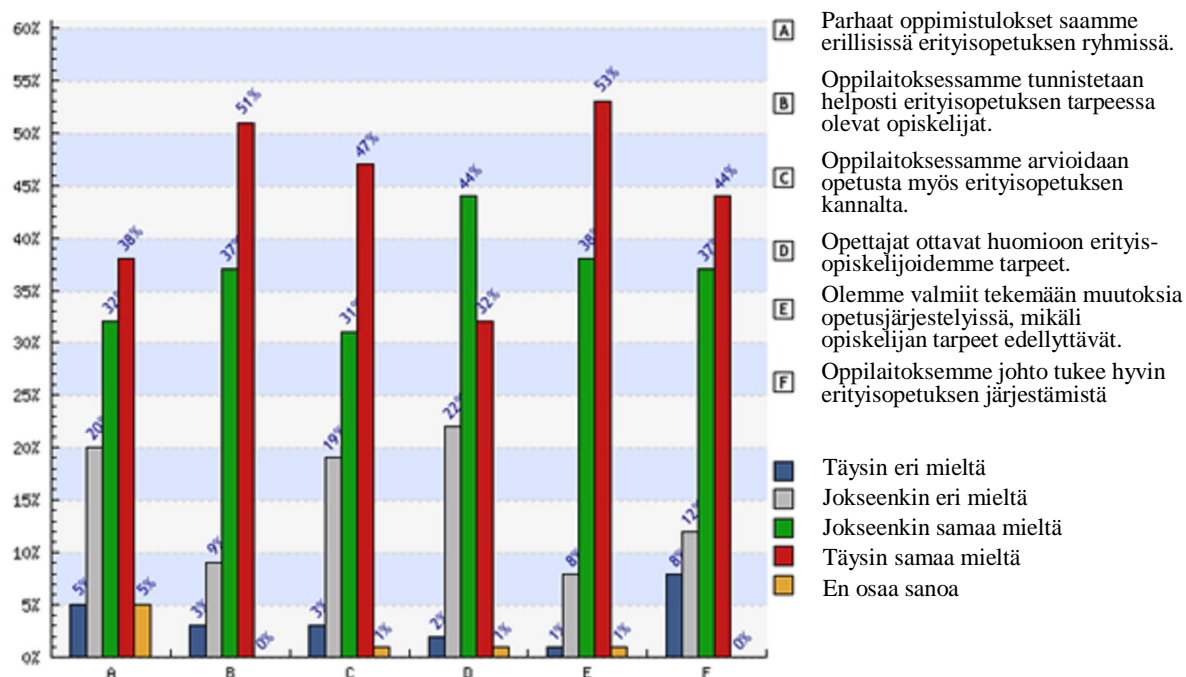


LIITE 12 Kyselyn tulokset kaikkien vastaajien osalta

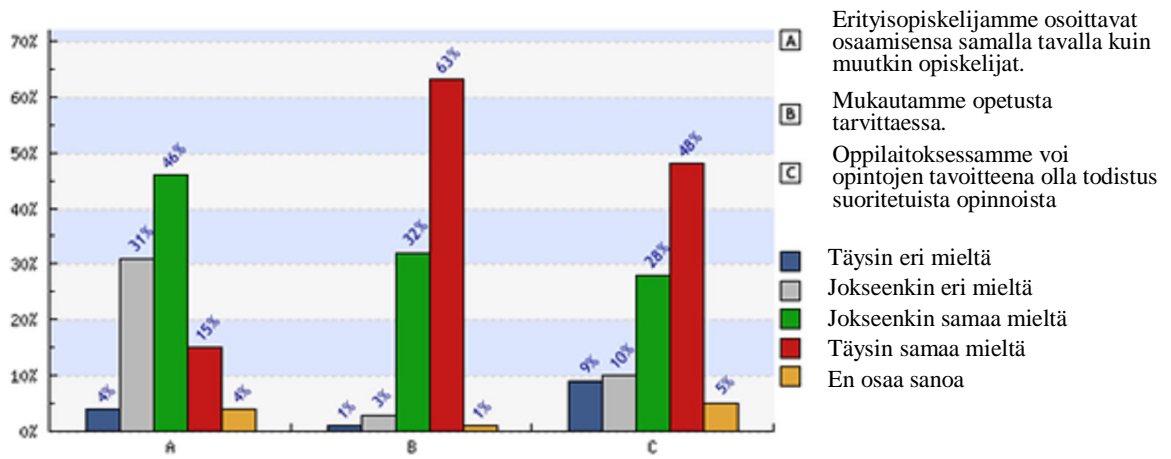
Opetussuunnitelmiin liittyviä kysymyksiä



Opetukseen liittyviä kysymyksiä



Opiskelija-arviointiin liittyviä kysymyksiä



A Erityisopiskelijamme osoittavat osaamisensa samalla tavalla kuin muutkin opiskelijat.

B Mukautamme opetusta tarvittaessa.

C Oppilaitoksessamme voi opintojen tavoitteena olla todistus suoritetuista opinnoista

Täysin eri mieltä

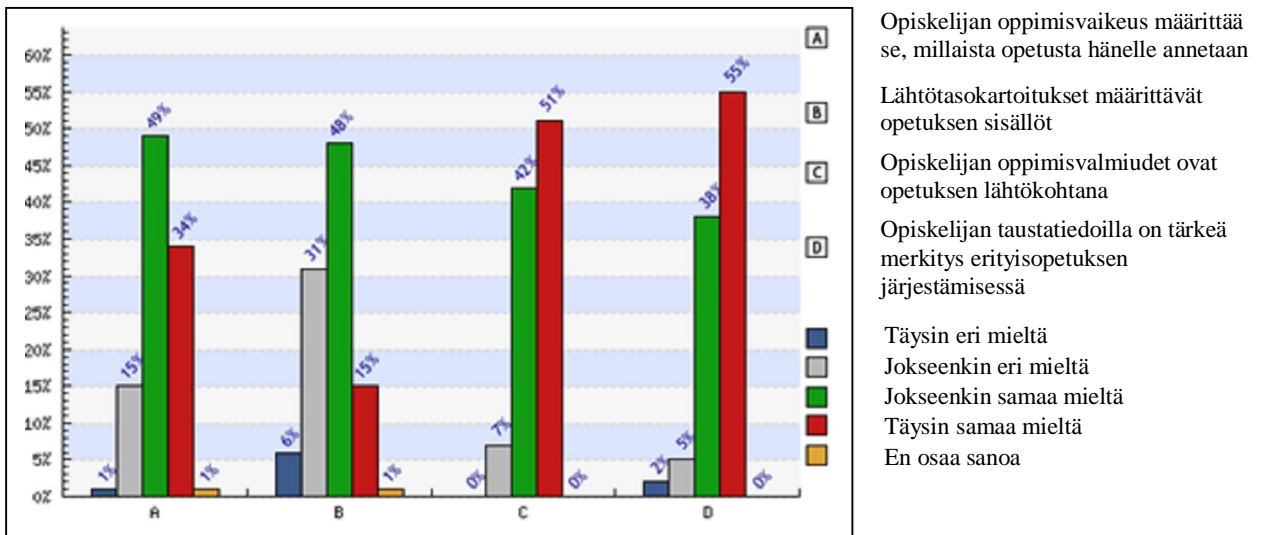
Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

En osaa sanoa

Opiskelijan oppimisvaikeuden määrittelyyn liittyviä kysymyksiä



A Opiskelijan oppimisvaikeus määrittää se, millaista opetusta hänelle annetaan

B Lähtötasokartoitukset määrittävät opetuksen sisällöt

C Opiskelijan oppimisvalmiudet ovat opetuksen lähtökohtana

D Opiskelijan taustatiedoilla on tärkeä merkitys erityisopetuksen järjestämisessä

Täysin eri mieltä

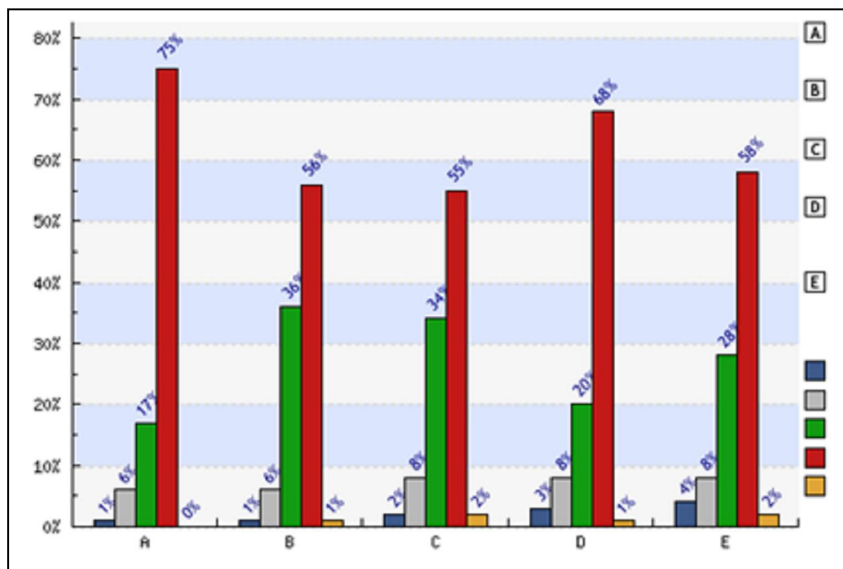
Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Täysin samaa mieltä

En osaa sanoa

HOJKSiin liittyviä kysymyksiä



Laadimme kaikille erityisopiskelijoille asianmukaisen HOJKSin

HOJKS ohjaa erityisopiskelijan opintoja.

Opiskelija on aina mukana HOJKSia käsiteltäessä.

Kutsumme HOJKS-keskusteluihin tarvittaessa muutakin kuin oppilaitoksen väkeä.

Hyödynnämme opiskelijahuollon osaamista HOJKSin laatisessa.

Täysin eri mieltä

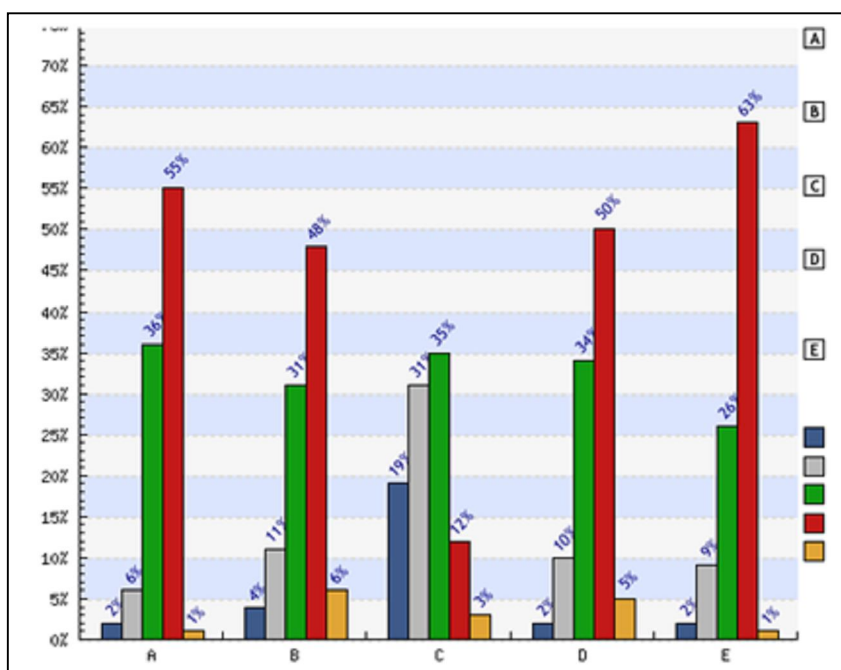
Jokseenkin eri mieltä

Jokseenkin sama mieltä

Täysin samaa mieltä

En osaa sanoa

Koulutuksen yleisiä linjauksia



Nuorten syrjäytymisen ehkäiseminen koetaan oppilaitoksessamme tärkeäksi tehtäväksi.

Pidämme tärkeänä koulutuspaikan tarjoamista kaikille alueemme peruskoulun päättävillä nuorilla.

Valitsemme oppilaitokseemme niitä nuoria, joilla on hyvät mahdollisuudet suorittaa tutkinto.

Teemme yhteistyötä alueemme peruskoulujen kanssa saadaksemme tietoja tulevista opiskelijoista.

Erityisopiskelijan työllistymisen tukeminen on osa opetuksen toteuttamista.

Täysin eri mieltä

Jokseenkin eri mieltä

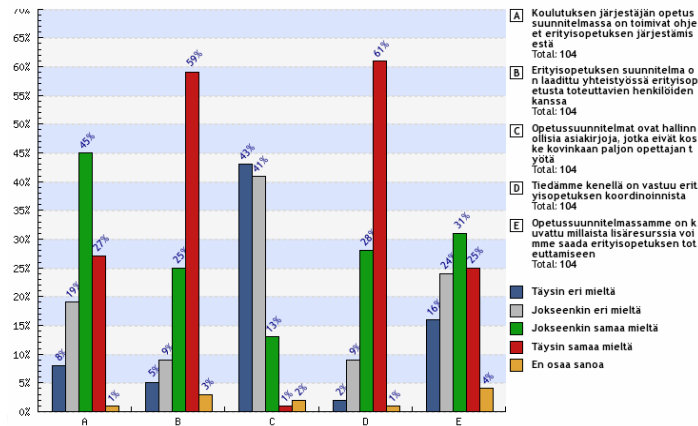
Jokseenkin sama mieltä

Täysin samaa mieltä

En osaa sanoa

LIITE 13 Kyselyn vastaukset, vertailu ammatillisten oppilaitosten ja erityisoppilaitosten osalta

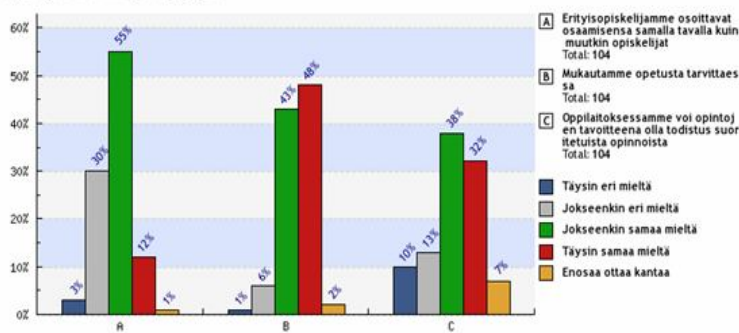
Opetussuunnitelmiin liittyviä kysymyksiä



Ammatillinen oppilaitos

Erityisoppilaitos

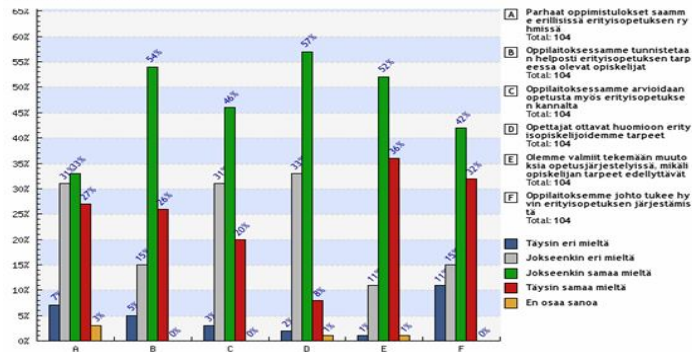
Opiskelija-arviointiin liittyviä kysymyksiä



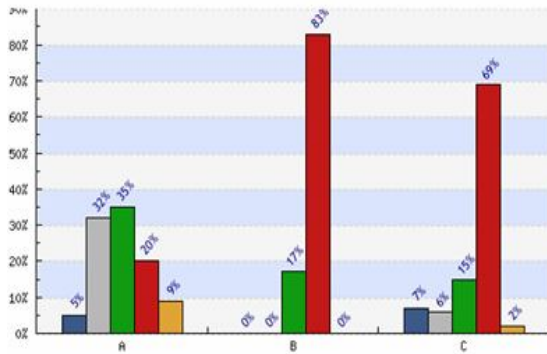
Ammatillinen oppilaitos

Erityisoppilaitos

Opetukseen liittyviä kysymyksiä

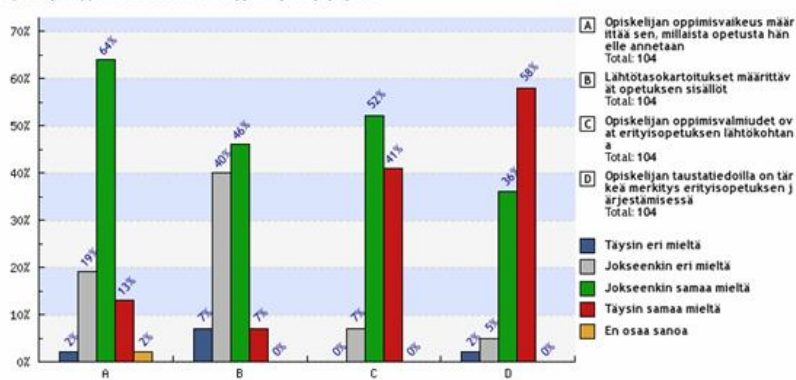


Ammatillinen oppilaitos

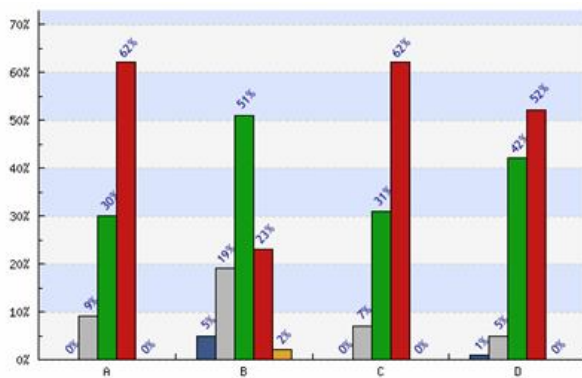


Erityisoppilaitos

Opiskelijan oppimisvaikeuden määrittelyyn liittyviä kysymyksiä

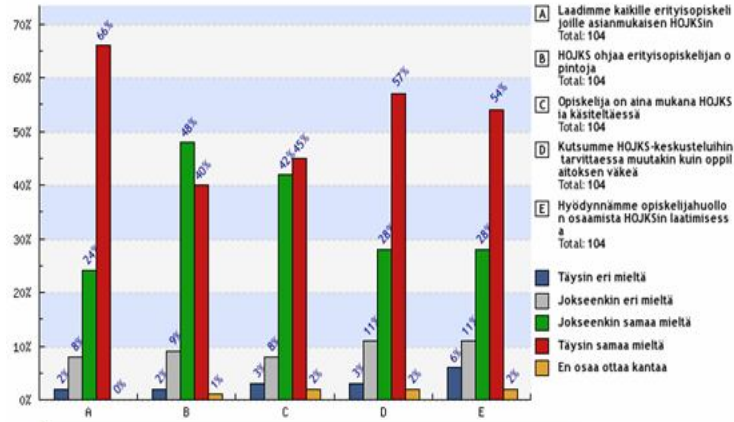


Ammatillinen oppilaitos

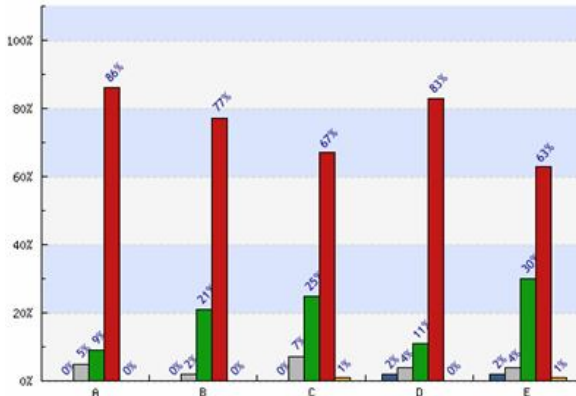


Erityisoppilaitos

HOJKSiin liittyviä kysymyksiä

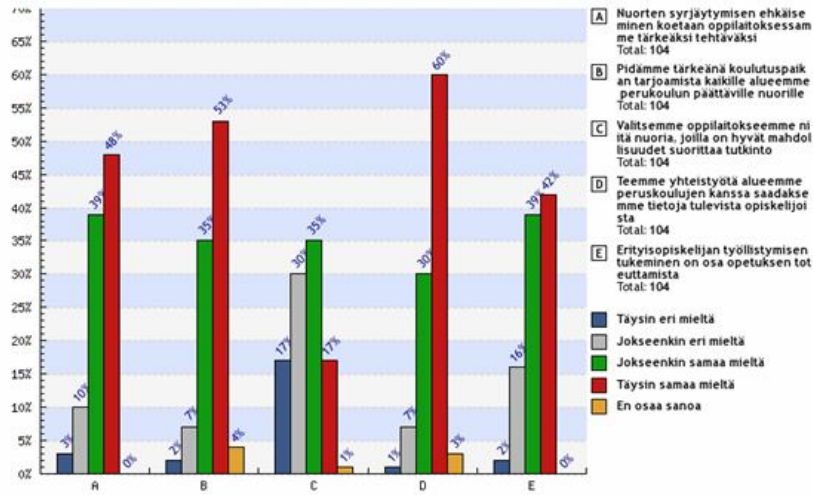


Ammatillinen oppilaitos

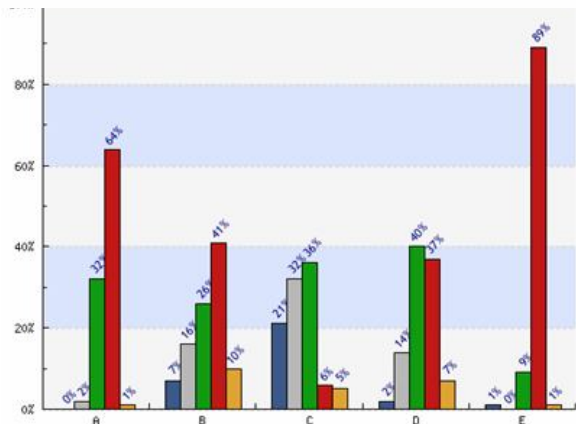


Erityisoppilaitos

Koulutuksen yleisiä linjauksia



Ammatillinen oppilaitos



Erityisoppilaitos

LIITE 14 Erityisopetuksen peruste tilastokeskuksen luokituksen mukaan

Ammatillisen koulutuksen erityisopetustilastossa erityisopetuksen perusteet ovat

A) Vuosina 1999-2003 seuraavat:

1. kuulovamma
2. näkövamma
3. tuki- ja liikuntaelinvamma
4. pitkäaikaissairaus
5. kehityksen viivästyminen
6. vaikea kehityksen viivästyminen
7. tunne-elämän häiriö ja
8. muu syy.

B) Vuodesta 2004 lähtien seuraavat:

01. hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet (esim. AD/HD tai ADD)
02. kielelliset vaikeudet (esim. vaikea lukiongelma, dysfasia, dyslexia)
03. vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt (esim. sosiaalinen sopeutumattomuus)
04. lievä kehityksen viivästyminen (opiskelijalla laajoja oppimisvaikeuksia)
05. vaikea kehityksen viivästyminen; keskivaikea tai vaikea kehitysvamma
06. psyykkiset pitkäaikaissairaudet (mielenterveyden ongelmat, päihdekuntoutajat)
07. fyysiset pitkäaikaissairaudet (kuten allergia, astma diabetes, epilepsia, syöpä)
08. autismiin tai Asbergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet
09. liikkumisen ja motorisen toimintojen vaikeus (tuki- ja liikuntaelinvammat, cp-oireyhtymä, lyhytkasvuisuus)
10. kuulovamma
11. näkövamma
12. muu syy, joka edellyttää erityisopetusta

Erityisopetuksen peruste määräytyy erityisopetuksen saannin ensisijaisen syyn mukaan.